

VOCES DE SOBREVIVIENTES Y ARMADOS SOBRE LOS SIGNIFICADOS DE LA
EDUCACIÓN Y EXPERIENCIAS CON LA ESCUELA RURAL EN EL CONFLICTO
ARMADO EN CAQUETÁ

SARA ALEJANDRA CARRERO ROMERO

Cód. 2019287514

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C.

2021

VOCES DE SOBREVIVIENTES Y ARMADOS SOBRE LOS SIGNIFICADOS DE LA
EDUCACIÓN Y EXPERIENCIAS CON LA ESCUELA RURAL EN EL CONFLICTO
ARMADO EN CAQUETÁ

SARA ALEJANDRA CARRERO ROMERO

Cód. 2019287514

Tesis presentada como requisito para optar el título de Magister en Educación

Director

Doctor

JORGE JAIRO POSADA ESCOBAR

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C.

Agradecimientos

A todas/os las/os campesinas/os, sobrevivientes, exguerrilleros/as, soldados, mujeres y hombres que compartieron sus experiencias, sentires y pensamientos en torno a la educación y que permitieron acercarse a la comprensión de la situación de la escuela rural en medio del conflicto armado.

Al profe Jorge quien me permitió ser y pensar, y me acompañó a hilar esta complejidad.

A mi madre, por todo su amor, por incentivar me y apoyar mi educación, como todas las madres que aparecen en la narración.

Tabla de contenido

1	Introducción	13
1.1	Planteamiento del problema.....	13
1.2	Objetivos.....	22
2	Antecedentes Investigativos.....	23
3	Marco Teórico	30
3.1	Paradigmas: Epistemologías de Nos-otros	30
3.1.1	Teorías pos-críticas sobre la epistemología occidental	31
3.1.2	Singularidad y complementariedad entre los paradigmas	43
3.2	Teoría Sustantiva: Educación rural, campesinado y su relación con el conflicto armado	48
3.2.1	Educación rural y campesinado: entre las políticas y el conflicto armado.....	48
3.2.2	Diálogos locales entre las comunidades y los actores armados.....	60
4	Metodología	65
4.1	Perspectiva Metodológica.....	65
4.2	Etapas de la investigación.....	67
4.2.1	¿Cómo se recogió la información?	67
4.2.2	¿Cómo se hizo el análisis?.....	70
5	Análisis de la información.....	76
5.1	Significados de la educación de los soldados y sobrevivientes	78
5.1.1	Como posibilidad de ascender socio – económicamente: “Ser alguien”.....	81
5.1.2	Significados de la educación conforme a la edad.....	84
5.1.3	Significados de la educación conforme al género	87
5.1.4	Posturas frente a la educación de los/as hijos/as en el contexto campesino...	90
5.1.5	Posturas frente al futuro de los/as hijos/as: ¿educación o milicia?.....	93
5.2	Experiencias de los soldados y mujeres sobrevivientes con la educación y/o la escuela.....	96
5.2.1	Experiencias de los Soldados con la educación y/o la escuela en su infancia	97
5.2.2	Experiencias de las mujeres sobrevivientes con la educación y la escuela ..	103
5.2.3	Experiencias de los soldados con la educación en relación al Ejército	109
5.3	La escuela rural en contexto de conflicto armado	115
5.3.1	Desde la experiencia de los soldados	115

5.3.2	Desde las experiencias de las mujeres sobrevivientes.....	140
5.4	Exguerilleros	166
6	Conclusiones	184
7	Recomendaciones.....	193
8	Referencias	196

Índice de Tablas

Tabla 1 Matriz para la conformación provisional de categorías de análisis.....	72
Tabla 2 Matriz de análisis a partir de categorías..	73
Tabla 3 Categorías, resultados y análisis de los significados de la educación en soldados y sobrevivientes..	81
Tabla 4 Nivel educativo de los soldados y sobrevivientes entrevistados.	96
Tabla 5 Categorías, resultados y análisis presentes en las narraciones de los/as excombatientes de las FARC.....	175
Tabla 6 Caracterización de la experiencia de los/as entrevistados con el programa EPJA..	183
Tabla 7 Conclusiones en relación con los objetivos específicos.	192
Tabla 8 Matriz de análisis sobre las acciones que establecen los combatientes.....	194
Tabla 9 Matriz de análisis para las relaciones que establecen los armados con las escuelas..	194

Índice de Figuras

Figura 1 Teoría sustantiva macro: expansión capitalista en el campo.	53
Figura 2 Expansión capitalista en el campo en relación con la educación.	55
Figura 3 Despojo cultural en relación con el mandato de masculinidad.	58
Figura 4 Ciclo de despojo cultural y territorial campesino..	59
Figura 5 Diálogo activo entre grupos armados y población civil desde Al-Hawat et al..	64
Figura 6 Concepción del estudio como medio de “ser alguien”.....	83
Figura 7 Significado de la educación en la trayectoria de vida de un sujeto con base en la edad.....	85
Figura 8 Concepto de superación formativa generacional.	86
Figura 9 Lógica escalonada del sistema educativo con relación espacial.	99
Figura 10 Factores que determinaron el poco acceso a la educación de los/as entrevistados.	102
Figura 11 Factores de género que influyeron en las experiencias con la educación de las mujeres sobrevivientes.	107
Figura 12 Factores de género que influyeron en las experiencias de educación de los actores.....	109
Figura 13 Perpetuación de la estructura socio-económica en el Ejército, legitimada a través de la educación.	110
Figura 14 Oportunidades que brinda el Estado a los jóvenes campesinos para desarrollar un proyecto de vida.	111
Figura 15 Proceso de formación de los combatientes. “Un guerrero no nace, un guerrero se hace”.	112
Figura 16 Proceso inverso: regreso de los combatientes a la vida civil.	114
Figura 17 Caracterización de las narraciones de los soldados.	116
Figura 18 Relaciones que establecen los armados con las escuelas.	117
Figura 19 Repertorios de violencia de baja intensidad hacia las escuelas.	120
Figura 20 Percepciones de los armados acerca de sus contrincantes.	124
Figura 21 Comprensiones de los armados sobre la escuela con base en su lugar de origen y motivaciones para adherirse a la guerra.	127
Figura 22 Daños colaterales hacia la escuela y la comunidad escolar que se dieron entre las confrontaciones entre los armados.	129

Figura 23 Concepciones de los/as entrevistados/as sobre las percepciones que tienen los armados de la escuela.	130
Figura 24 Repertorios de violencia donde se usó la escuela para la guerra.	135
Figura 25 Interacciones entre la comunidad y los combatientes en contextos de conflicto armado.	143
Figura 26 Tensiones en las interacciones entre la comunidad y los armados: miedo y estigmatización. “Tener que saber vivir”.	145
Figura 27 Utilización de los/as niños/as en la guerra y resistencias de las madres.....	158
Figura 28 Combatientes: entre los lineamientos institucionales y las decisiones personales..	161

1 Introducción

1.1 Planteamiento del problema

Aunque existen diversas investigaciones sobre educación y escuela en contextos rurales, al categorizarlas por temas de investigación, y contrastar lo que se ha dicho sobre esos temas en los contextos urbanos, la investigación sobre lo rural resulta mínima, esto trasciende a un escenario más amplio, y es una histórica exclusión del campo con referente a la ciudad, ¿es al caso una casualidad que en los estados nacionales, la lógica del “derecho a” como garantías que este brinda a sus “ciudadanos”, sea mucho más efectiva en las ciudades que en el campo?, y aunque el concepto de ciudadanía hace referencia a la pertenencia a un Estado, y no a la frontera de su raíz etimológica, ¿será que en la realidad, no existe una diferenciación jerárquica que de algún modo condicione a los habitantes como ciudadanos de primera clase o de segunda por su lugar de residencia rural o urbano?.

Esto repercute en varios ámbitos incluyendo el del conocimiento. Las academias están situadas en la ciudad y solo por cuestiones prácticas, la producción de conocimiento se centra en este escenario pues es el que habita, por otra parte en el caso Colombiano, además de las dificultades de acceso a muchas zonas rurales por condiciones geográficas y poca infraestructura pública, se debe sumar el asunto del conflicto armado, que en la realidad nacional se ha enquistado principalmente en este contexto, en el caso de la producción de conocimiento, todos estos factores en conjunto repercuten en la mínima investigación sobre la escuela rural frente a la urbana, pero por más de que no haya una intención de invisibilización, el solo hecho de no ser nombrado constituye un primer marco de exclusión, pues no existe lo que no se nombra, lo que no se enuncia.

Conforme a lo anterior, la bibliografía que existe sobre escuela rural y conflicto armado en Colombia, afirma que, aunque existe un amplio campo de investigación sobre la guerra y los conflictos armados, son muy pocos los estudios que se ocupan de la relación de la escuela en el marco de este. La mayor parte de las investigaciones que estudian el tema se acercan desde las narrativas de los maestros, lo cual es comprensible si se tiene en cuenta que ellos han constituido un blanco directo del conflicto, como lo demuestran las cifras donde esta población ha sido víctima de asesinatos y desapariciones en todo el territorio

nacional de manera sistemática¹. Las fuentes además de los docentes han sido los estudiantes y en casos excepcionales otras personas de la comunidad, como podrían ser los padres de familia.

En ese sentido, se puede afirmar que las investigaciones han estudiado la relación entre escuela rural y conflicto armado, de manera endógama, sin embargo, al ser una relación, la comprensión de la escuela desde el contexto y no solo de la escuela en el contexto, puede brindar otras perspectivas que hasta ahora no se han tenido en cuenta y que contribuyan a pensar mediaciones a las tensiones de la escuela rural en el marco del conflicto; pues se hacen necesarias soluciones que alivien los problemas que enfrenta la comunidad educativa en su diario vivir al estar la escuela inmersa en el espacio de la confrontación y que no solo impliquen la resolución del conflicto en general, pues como se vio con los Acuerdos de paz con las Farc, tendrían que pasar casi 50 años para que esta fuera una realidad, y aún así, dichos acuerdos no garantizan un escenario pacífico para que la comunidad educativa desarrolle sus actividades.

Hay publicaciones recientes que resaltan “el papel —muchas veces anónimo— que juegan las personas civiles en crear las condiciones para reducir el impacto de la guerra y, con mayor frecuencia que la imaginada, promover diálogos de paz a pequeña escala; justo allí, viviendo en la primera línea de los frentes de batalla. En un contexto global, donde el diálogo con grupos armados es con frecuencia estigmatizado, la realidad es que las comunidades en zonas de guerra están en permanente contacto con organizaciones armadas, ya sea por connivencia, por necesidad de supervivencia o por la suma de ambas.” (Al-Hawat et al., 2016, p. 7), un ejemplo de esto son las *Schools as Zones of Peace (SZOP)* desarrolladas en Nepal en el 2004 (Smith, M. 2010; Save the Children. 2010; UNICEF. 2010), donde se logró que los actores armados legales e ilegales llegaran a un acuerdo en el que excluían de sus acciones a la comunidad educativa y dejaban de usar el espacio de la escuela bajo cualquier forma, desde retaliaciones armadas hasta actividades políticas y de propaganda. Dos aspectos se consideraron claves en este proceso: primero, los facilitadores comunitarios, quienes eran personas de la comunidad que cumplieron el rol de

¹ Es un punto en el que concuerdan todos los estudios sobre la temática, para ampliar información consultar *Docencia rural en Colombia, educar para la paz en medio del conflicto armado* publicado en el 2019 por la fundación Compartir.

negociadores con los actores, bajo la comprensión de que los actores armados también tenían vínculos familiares con las comunidades, por lo cual sus hermanos, sobrinos e hijos serían quienes se beneficiarían de la negociación y segundo, la consolidación de acuerdos, a través de códigos de conducta que establecieron y que fueron puestos a la entrada de las escuelas, donde se logró implementar la medida.

En el caso colombiano, no se han encontrado estudios que investiguen y problematiquen las relaciones complejas que se tejen en contextos de conflicto armado, o que consideren este punto dentro de sus análisis; pues aunque la investigación de Mauricio Lizarralde (2015) plantea como objetivo general “analizar las complejas interacciones y significados que se dan en la vida cotidiana mediada por conflicto armado, y desde allí entrar a interpretar los procesos de constitución de los ambientes educativos de 13 escuelas rurales en el departamento del Putumayo” (p 11), en su trabajo sin embargo, “de manera intencionada se obviaron los relatos de los victimarios.” (p 16); se entiende que el autor comprende por victimarios a todos los actores armados, ¿qué es lo que constituye a un victimario? ¿el solo hecho de pertenecer a un grupo armado ya delimita a los actores armados como victimarios? Esta aclaración es relevante, pues si se está interesado en analizar las complejas interacciones y significados que se dan en la vida cotidiana mediada por el conflicto armado, y se excluyen las comprensiones de los actores armados que son el actor que prácticamente determina un contexto sin conflicto armado de uno con conflicto armado, es decir, son parte de esa cotidianidad, no como actores secundarios, ¿no conllevaría esta exclusión a una mirada parcializada de la complejidad del contexto? Con estas preguntas no se quiere deslegitimar la investigación del autor, pues al contrario se considera un excelente trabajo para acercarse a la realidad de las escuelas rurales en medio del conflicto armado de manera endógama, sin embargo, por la forma como está planteado el objetivo, se considera que esta omisión de los actores armados en el análisis impediría llegar a una comprensión de las complejas interacciones de la vida cotidiana mediadas por el conflicto armado.

Así, cuando en la escuela se habla de conflicto armado es diferente hacerlo en contextos donde está activo, a contextos donde no están relacionados de manera directa como ciertas zonas de las ciudades, pues en zonas de conflicto armado activo, la comunidad educativa es

parte de, no es un tema ajeno, o un tercero del que se puede hablar como si no tocara a nadie, sin embargo, los estudios en el tema han abordado esta relación de manera unidireccional asumiendo el cuidado que se debe tener al abordar la temática pues supone que en la comunidad hay víctimas.

Tal como lo hace la tesis *Enseñar en medio de la guerra y de la transición hacia la paz: reflexiones de docentes que enseñan sobre el conflicto armado en contextos escolares* (Ortegón, 2017), donde el autor propone analizar las complejidades del contexto en las que los docentes deben cumplir sus labores, resaltando tres factores, primero controversias entre los estudiantes y los padres por lo que se enseña, segundo la regulación de los grupos armados por los temas de enseñanza “y tercero, por la cautela que los docentes deben tener para no afectar emocionalmente a los estudiantes que han sido víctimas en el marco de la guerra.”(Ortegón, 2017, p. 2). Ortegón aborda el problema categorizando a los actores en grupos claramente diferenciados recayendo en una visión esencialista, que puede tener repercusiones emocionales como señala, pero a causa de una tensión, que se ignora al percibir el contexto como un escenario idealizado, y es que los estudiantes pueden provenir de núcleos donde familiares o amigos, pertenecen o colaboran con algún grupo armado², sin que el reconocimiento de este aspecto implique repartir las responsabilidades de las acciones de los adultos con los niños o jóvenes, ni tampoco un señalamiento como victimarios, este aspecto trasciende las categorías de análisis duales; pero para el ejemplo señalado, cuando el investigador ingresa con estas suposiciones al terreno, en el que plantea a los estudiantes solo como víctimas, genera una tensión emocional en los estudiantes que provengan de hogares donde mantienen algún nexo con los armados, pues puede aumentar la carga de culpabilidad frente al actuar de su núcleo cercano, así como la obligación de ocultar esta situación y la preocupación de que dicha información sea

² ¿Por qué es más sencillo asumir una línea tajante entre los actores armados y la comunidad? ¿de qué contextos vienen los actores armados, no tienen ellos también familia? El comprender esto, contribuye a observar a los actores armados como seres humanos, con todos los dilemas éticos que eso implica, ¿la división de los actores armados tan tajante con la población civil, configura una mirada hacia ese otro como un extraño, como un monstruo? ¿es esta visión del actor armado como un monstruo al que se despoja de lo humano, una barrera que contribuye a mantenerlo al límite de mi propia contaminación, como si esta clasificación fuera un recurso psicológico que crea la mente para mantenernos a salvo éticamente? ¿esta visión no contribuye, al encapsulamiento de comprensiones más acordes al contexto? Es necesario conocer el encadenamiento de causas sociales, económicas y políticas, que den cuenta de porque ese otro se convirtió en ese actor armado, no desde la usual mitificación en la monstruosidad que actúa de forma excluyente, y no permite vislumbrar el por qué.

revelada, “en los miembros de la comunidad educativa esta tensión genera conductas que se enmarcan en el patrón de deshumanización de *Mentira Interiorizada*, en la medida en que desarrolla una actitud mimética para responder de acuerdo a lo que se cree espera el interlocutor y de esta manera evitar comprometerse, es una situación que se hace extensiva a las interacciones en el ambiente educativo”(Lizarralde, 2015, p. 169)

Al asumir esta postura se está tomando de manera inconsciente una visión idealizada del conflicto, donde sencillamente la lógica de pensamiento dual a la que estamos acostumbrados clasifica a la población en dos categorías que son siempre opuestas: Civiles – armados, víctimas – victimarios, y para el tema que este trabajo atañe, los estudios han asumido a la comunidad educativa en oposición a los armados³; asumiendo juicios de valor para una u otra categoría de buenos y malos, sin embargo, las relaciones entre los seres humanos son más complejas que una clasificación dual, por lo tanto, se hace necesario agregar otras posibilidades de intersección en las relaciones, que permitan dar cuenta de la realidad compleja que subsume a las relaciones humanas con la intención de ampliar el horizonte de comprensión y brindar explicaciones no desde juicios de valor sino de las entramadas dinámicas de los territorios.

Este es un tema sensible, que aunque ha emergido en las investigaciones, no se ha profundizado, como en la tesis *Ambientes educativos de escuelas en zonas de conflicto armado* (Lizarralde, 2015), cuando los maestros describen dos situaciones, “uno no puede decir que conozco a la gente, uno no sabe con qué clase de padre de familia está hablando,

³ Por otro lado, las investigaciones suelen afirmar de manera generalizante que se ha dado más visibilidad a las memorias de los victimarios que a las de las víctimas, y esa es la justificación de la amplia bibliografía que existe sobre víctimas y memoria, el cual no se puede decir que es un tema subyugado o poco trabajado desde la academia o desde los centros de investigación. De hecho, si se contrasta en los buscadores académicos los resultados de investigaciones sobre víctimas y sobre victimarios, se puede encontrar una preponderancia casi del 80% o más, de resultados que trabajan el conflicto armado, paz, memoria o posconflicto desde las víctimas, frente a las investigaciones sobre victimarios. La poca bibliografía académica sobre los victimarios, supone un problema general, que desborda la academia y atañe a la sociedad en conjunto, pues impide comprender las lógicas, los significados, las razones que permitieron la perpetuación del conflicto, por más de que también existe una amplia bibliografía sobre las causas sociales, políticas y económicas del conflicto que permitieron su reproducción, son estudios estructurales, y son pocos los que reflejan las vivencias y narraciones de los humanos que conforman a los victimarios, así como las relaciones de poder internas en estos grupos que han configurado lo que se conoce como una historia oficial, pero que no recoge la diversidad al interior de los armados, ni evidencia como esa historia oficial también se afirma desde la invisibilización de las historias de los que ocupan el lugar más bajo dentro de las fuertes estructuras jerárquicas que caracterizan a los ejércitos, y que son quienes están en constante relación con las comunidades afectadas e incluso pertenecen a ellas.

entonces uno también tiene miedo porque aunque son padres de familia pueden estar vinculados de un lado o del otro, [...] (Entrevista maestro 4, Escuela 1, Bajo Putumayo 1)”(p. 214) y la otra referencia, “...para nosotros como maestros ha sido duro... hubo un compañero que antes de profe había sido policía pero retirado, y por eso se lo llevaron [...] a los tres días lo encontraron torturado, cortado los dedos y lo asesinaron” (Entrevista maestra 1, Escuela 1, Bajo Putumayo 2).” (p. 267); lo que se revela en estos dos relatos de maestros, es que hay que complejizar los estudios de la escuela rural en el marco del conflicto armado, pues en estos ejemplos, confluyen las dos categorías tradicionales desde las que se han asumido los estudios que se han realizado en el tema, donde por un lado asumen a la comunidad escolar al margen de los actores armados, y se ingresa a los territorios a investigar con juicios de valor tajantes sobre los unos o los otros.

Aquí se plantea esta visión clásica, como un problema para comprender la complejidad de la escuela rural en el conflicto armado, pues no se incluye la comprensión de las relaciones que se tejen intrínsecamente en estos contextos, pues la realidad no se compone de categorías homogéneas y cerradas, ya que por ejemplo, es posible que los estudiantes en estos contextos tengan algún familiar o amigo que haga parte de las filas de un grupo armado por elección u obligación, o que ellos mismos participen de alguna manera dentro de las filas, sin que esta afirmación signifique una estigmatización de la comunidad educativa como colaboradora o victimaria, sino que se plantea como una postura que permite comprender la complejidad que se agudiza en los territorios con conflicto armado activo. Es necesario incluir el análisis de las relaciones que se salen o que transitan las categorías duales, como por ejemplo, los denominados milicianos o colaboradores, definidos como actores que juegan entre lo civil y la adhesión a un grupo armado sin que eso imposibilite una “normalidad” cotidiana, de hecho, pasar desapercibidos hace parte del éxito de sus labores dentro de la estructura armada o los casos donde algún miembro de la familia, e incluso los estudiantes se ven obligados a cumplir funciones temporales de informantes. Así se quiere indagar, ¿Cómo las experiencias y significados que tienen los actores del conflicto armado sobre la educación, permiten acercarse a la comprensión de la complejidad en la que coexisten las escuelas rurales en territorios de conflicto armado?

Por tanto, se propone un acercamiento a las experiencias y significados sobre la educación y la escuela rural que tienen actores que crecieron en el campo, y por diversas razones se vieron involucrados en el conflicto armado como sobrevivientes, víctimas, combatientes o victimarios en el departamento del Caquetá, conversar con dichos actores brinda luces para comprender las dinámicas de la escuela rural bajo estas condiciones tan adversas.

El Caquetá constituye un lugar clave para analizar la realidad de la escuela rural en contexto de conflicto armado, pues fue un territorio dominado principalmente por las FARC, escenario de múltiples combates entre esta guerrilla y el Ejército Nacional, e incluso en la década del 2000 en límites con Nariño y Putumayo apareció la expansión paramilitar. Aún, varias zonas del departamento cuentan con presencia de disidencias de las Farc y otros grupos residuales que operan en el territorio insertos en la dinámica del narcotráfico; es así que, las tensiones que plantea el conflicto a la cotidianidad de las escuelas rurales en ciertas zonas de reconfiguración armada en el Caquetá, no debieron variar significativamente, como puede verse por ejemplo con el reclutamiento forzado, que es una práctica aún latente en dicho territorio.

Así se quiere conversar con actores que han vivido en zonas rurales del Caquetá, sea porque allí nacieron y crecieron o sus familias migraron buscando mejor suerte en esta tierra, porque hacen parte del Ejército y este es su lugar de operaciones, o porque participaron en las filas de la ex – guerrilla de las FARC y ahora se encuentran asentados en el antiguo Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación de Agua Bonita en Montañita – Caquetá.

Estudiar la experiencia de los actores con la escuela en la infancia, sea como estudiantes o como niños campesinos que no tuvieron la posibilidad de asistir a la escuela, más adelante como acudientes de estudiantes, o con la escuela como refugio o campo de batalla, como combatientes trasgrediendo el espacio escolar; así como el significado que otorgan a la educación, como posibilidad de ascenso social, como capital cultural invaluable o como algo que no sirve para nada porque lo que importa es trabajar o como un sinnúmero de relaciones y/o significados que tejen los seres con este espacio; es lo que se quiere conocer en un grupo de mujeres víctimas y/o sobrevivientes de diferentes hechos victimizantes y desplazamiento forzado, que hoy se reúnen en una asociación de mujeres en Florencia –

Caquetá, donde el reconocimiento colectivo y la identidad de género les ha permitido sobrellevar los recuerdos de la guerra y las situaciones de vida precarias a las que se han visto enfrentadas.

También, como se ha querido problematizar en esta investigación, omitir las comprensiones de los actores armados cuando se indaga por la escuela rural en un escenario de conflicto armado, impide tener una mirada más amplia a la complejidad que se anida en estos contextos y una mirada parcializada de lo que ocurre y porque ocurre; por tanto se pretenden incluir las experiencias y significados de los armados, en el caso del Caquetá de los dos bandos tradicionalmente confrontados, combatientes del Ejército Nacional y ex – guerrilleros de las Farc.

Para el caso del Ejército, al ser una institución con una estructura cerrada y jerárquica bajo una lógica de clases sociales, se tomaran en cuenta experiencias de soldados profesionales que buena parte de su labor haya sido desarrollada en el departamento del Caquetá, y que se hallan criado en contextos rurales, este último aspecto si puede ser en diversas zonas del país pues los soldados son asignados en terreno al azar, así como es posible encontrar combatientes oriundos del Caquetá, la mayoría provienen de diferentes regiones. Es importante para este estudio que buena parte de su infancia se desarrollara en el campo, pues se quiere relacionar su experiencia de vida con referencia a la escuela rural. Las fuentes del Ejército serán masculinas, pues no existen soldados profesionales mujeres.

En cuanto al otro bando, se tomarán las experiencias de algunos de los ex - combatientes que aún conviven en el antiguo ETCR de Agua Bonita en Montañita – Caquetá, en este caso no hay distinción de género.

Para finalizar, se quiere resaltar dos aspectos; primero, como en los contextos de conflicto armado la sociedad tiende a polarizar sus opiniones y perspectivas de la realidad, lo que se propone es el análisis desde la dilución de las fronteras subrayadas, no se pretende la eliminación de las categorías, ni tampoco la generalización de que los actores son a la vez víctimas y victimarios, lo que se espera es observar los matices de grises que existen entre el negro y el blanco, sin que necesariamente estos intermedios se constituyan en una u otra de las categorías opuestas.

En segundo lugar, no se pretende hacer generalizaciones, se parte de la comprensión de que todas las comunidades son diferentes y que, aunque se encuentren elementos de análisis comunes a otras zonas y/o escuelas del país, es necesario confrontar con la realidad socio/histórica de cada lugar. Esto también atañe a la generalidad de los conceptos y de las relaciones que se establecen entre estos y los sujetos, pues no se busca que la diversidad e interseccionalidad de las relaciones que se puedan establecer entre los civiles y los armados en torno a la escuela rural, conlleve a la estigmatización de las comunidades, la revictimización de los sujetos y/o culpabilización por los hechos acaecidos; lo que se busca es ampliar el marco de comprensión de la realidad, en un contexto donde la “normalidad” se ve alterada por el conflicto, aunque en estos mismos escenarios sus habitantes hallan naturalizado ciertas prácticas a causa de la continuidad de la violencia, lo que conlleva a que personas externas al contexto observen algunas prácticas o relaciones como incomprensibles o desde el marco lógico de oposición, donde se es o no se es, llegando a juicios de valor, sin mediar en el análisis con factores como las circunstancias.

1.2 Objetivos

General

Analizar la complejidad de las experiencias y significados que tienen los actores, sobrevivientes y combatientes, sobre la educación y la escuela rural en escenarios de conflicto armado en zonas rurales del Caquetá, para acercarse a una comprensión integral del problema, que ponga en diálogo posturas que no han sido tenidas en cuenta y que contribuyen al análisis de la situación de la educación en contextos de conflicto armado.

Específicos

Identificar los significados que tienen los actores sobre la experiencia de educación vivenciada en las distintas etapas de sus vidas en relación con sus familias y contexto.

Documentar las experiencias que los actores han tenido a lo largo de sus vidas con la educación y la escuela, que permitan encontrar la interseccionalidad y complejidad que hay en las relaciones, significados y acciones en escenarios de conflicto armado.

Describir la situación de la escuela rural en el conflicto armado desde la visión de los actores involucrados en él y las interacciones que establecen, teniendo en cuenta que este fenómeno se ha estudiado de manera endógama, es decir desde la comunidad escolar, sin considerar otros actores que influyen en el problema.

2 Antecedentes Investigativos

Los antecedentes investigativos fueron rastreados en el primer semestre del 2020, por lo cual las investigaciones referenciadas tienen máximo esa fecha de publicación; se revisaron los repositorios de la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Nacional de Colombia y la Pontificia Universidad Javeriana. Aunque se usaron diferentes categorías de búsqueda se seleccionaron los trabajos que tenían que ver con Escuela y /o educación rural y conflicto armado, este filtro decantó las investigaciones a un número muy limitado, pues como se referencio en el problema es un tema que en conjunto ha sido poco investigado.

La tesis *Ambientes educativos de escuelas en zonas de conflicto armado*, fue presentada en el 2015 por Mauricio Lizarralde para obtener el título de Doctor en Educación, en este trabajo se aborda como problema, la constitución de los ambientes educativos en escuelas que viven en medio del conflicto armado y por tanto si ante la presencia permanente de la violencia, se configuran como espacios de reproducción de la cultura de la violencia o como espacios transformadores, en los que sus apuestas pedagógicas tienden hacia una “educación para la paz” (Lizarralde, 2015, p. 33)

Por lo que el autor se propone “indagar sobre la forma cómo las diferentes interacciones que caracterizan estos contextos sociales inciden y determinan los ambientes educativos que allí se configuran” (Lizarralde, 2015, p. 10): como objetivos específicos también desea abordar una perspectiva histórica del conflicto armado colombiano para comprender sus manifestaciones en el Putumayo; caracterizar el contexto educativo en el Putumayo, desde lo administrativo hasta las experiencias de los maestros; indagar la memoria y percepción sobre la violencia de los integrantes de la comunidad educativa para relacionarlos con la cotidianidad de la escuela; identificar las prácticas de interacción pedagógica que resisten, reproducen o transforman los significados determinados por la violencia armada y proponer recomendaciones para los diseñadores de políticas públicas.

Se puede considerar esta investigación como etnográfica, aunque el autor no lo especifica, con un trabajo de campo entre el 2010 y el 2012, en 13 sedes de 3 instituciones educativas en el bajo putumayo, Lizarralde realizó entrevistas no estructuradas a 26 maestros con distintas condiciones laborales, matices pedagógicos y formas de articulación con la

comunidad; en donde buscaba indagar por las concepciones que orientaban su práctica pedagógica y la memoria de su experiencia frente al conflicto armado. También realizó conversaciones con 11 líderes comunitarios y entrevistas grupales, donde se “construía colectivamente un relato sobre la memoria de lo vivido en la zona y la escuela, entretendiendo así los recuerdos individuales” (Lizarralde, 2015, p. 14). En cuanto a los estudiantes, “tomó como muestra a los de grado quinto” (Lizarralde, 2015, p. 14) estableciendo un corte temporal de cinco años, con base en el cálculo del tiempo de su experiencia en la escuela, para el diálogo con ellos usó la estrategia “El reloj de la memoria”, resalta del trabajo con los niños la evidencia de hechos que los adultos habían omitido o incluso negado.

Así, desde el paradigma interpretativo el análisis se abordó desde una postura EMIC, donde “son los mismos relatos los que permiten ir dando cuenta de los significados presentes en las interacciones” (Lizarralde, 2015, p. 15), inicialmente la información recolectada se codificó en las categorías: “violencias, formas de afrontamiento, patrones de deshumanización, presencia del conflicto armado, ambiente educativo” (Lizarralde, 2015, p. 15).

Resulta interesante la reflexión del autor sobre el lugar del investigador en la investigación, primero desde su lugar de observación, donde toma la escuela como un dispositivo de transformación cultural y social, y con base en las posturas que asume frente al conflicto armado, de manera intencionada obvia los relatos de los victimarios; y en segundo lugar ahonda en como “los otros” construyen una imagen del investigador en tanto extraño, y cómo esto determina un tipo de interacción particular, en especial en contextos de conflicto armado donde las interacciones están mediadas por la presencia del miedo, pero a la vez describe como el vínculo que emerge en la comunicación cotidiana permite romper la barrera de estigmatización que crea la comunidad con el investigador en tanto peligroso y extraño, y desde ahí hay un cambio en las interacciones.

En cuanto al marco teórico, se pueden subdividir los conceptos en dos grupos, el primero hace referencia al contexto histórico, económico y social, donde se centra en una teorización sobre el conflicto armado, para lo cual aborda la guerra “desde planteamientos clásicos como los de Clawsewitz (2002), pasando por los de guerra contrainsurgente, hasta

los de guerra de baja intensidad, los acuerdos del Derecho Internacional Humanitario y las características que definen el conflicto armado” (Lizarralde, 2015, p. 31), para concluir que el conflicto armado colombiano se ubica en algún punto intermedio entre conflicto de baja intensidad y conflicto de escala intermedia. En este apartado también aborda las teorías de Galtung sobre el triángulo de la violencia estructural, directa y cultural y las tres dimensiones del conflicto.

También retoma el concepto de máquina trivial de Von Foerster, para señalar que los maestros y la escuela han sido vistos socialmente como tal, en tanto se les asume determinados, predictivos y ahistóricos, pues se generan propuestas para capacitarlos y enseñarles lo que se asume no saben hacer, desconociendo su experiencia, y de la escuela se espera que funcione según lo esperado desde los estándares curriculares y las políticas de calidad y cobertura (Lizarralde, 2015).

El segundo grupo tiene que ver con las afectaciones que en lo psicosocial ha generado la violencia, desde ahí inicialmente expone las formas de afrontamiento, específicamente las cinco posibilidades que formula Carlos Martín Beristain (1999), en tanto engloban respuestas de afrontamiento individual y colectivas, y que no son universales pues están condicionadas por la cultura, así para este autor el afrontamiento esta mediado por procesos mentales, emocionales y conductuales (Lizarralde, 2015); y posteriormente aborda el concepto de patrones de deshumanización desde los autores Martín Baró y Samayoa.

Lizarralde toma en esta investigación los patrones de deshumanización como consecuencia del trauma psicosocial, desde la clasificación que hace Martín Baró (1990); este último autor introduce los elementos afectivos como la mediación del miedo, a la propuesta de Samayoa donde solo se tiene en cuenta que la guerra implicó modificaciones en los esquemas cognoscitivos y en los patrones de conducta, “Se plantean entonces cinco patrones de deshumanización, que más que respuestas adaptativas, dan cuenta de la forma y mecanismos que operan en la esclerotización de las interacciones sociales” (Lizarralde, 2015, p. 231), los cuales son: desatención selectiva y aferramiento a prejuicios; absolutización, idealización y rigidez ideológica; escepticismo evasivo; defensividad paranoide, y, sentimientos de odio y venganza.

Para finalizar el marco conceptual, el autor expone que asume el concepto de ambiente educativo “como un territorio configurado por las características del entorno de los sujetos y de las interacciones entre los sujetos mismos, fuertemente articulados y que condicionan las circunstancias de su interacción cotidiana, comprendiendo tanto lo tangible de los espacios físicos, como lo intangible de los significados; viéndolo de esta manera y acogiendo el planteamiento de Porto-Gonçalves (2009), el ambiente educativo- territorio no se puede considerar como algo existente o anterior a la escuela como dispositivo social, dado que éste se constituye como un espacio físico y relacional de sujetos y grupos sociales que se afirman en y por medio de él a través de procesos sociales de territorialización” (Lizarralde, 2015, p. 245).

Entre el fusil y el tablero. Encrucijadas de la educación rural en el contexto del conflicto agrario y armado en Colombia: el caso de tres colegios agropecuarios y sus internados rurales en Meta (2008 – 2015) es un trabajo de grado para optar el título de magister en educación de Edwin Giraldo, donde se interesa por analizar como las políticas públicas departamentales en educación, la crisis agraria y el conflicto armado, impactan en los procesos de formación de tres instituciones educativas rurales en el Meta y como al interior de estas se han gestado experiencias pedagógicas para hacer frente a estas adversidades. Los objetivos por tanto se enmarcan en la descripción del problema definido anteriormente, profundizando así en los factores que afectan directa o indirectamente los procesos educativos en dichos internados rurales, además de la delimitación de un contexto histórico.

En cuanto a la metodología, la investigación se suscribe desde un diseño etnográfico crítico, razón por la cual los objetivos están centrados en lo descriptivo, por otro lado, delimita el concepto de diseño crítico desde Creswell, pues este se enfoca en sectores vulnerables de la sociedad o las comunidades (Giraldo, 2016) por lo que fue crucial el trabajo de campo, en el que el autor señala la observación, participación y aplicación de entrevistas semi – estructuradas.

Para el marco teórico, Giraldo inicia con conceptos como modernización, desarrollo y violencia, desde el autor David Harvey y Arturo Escobar, como explicación del conflicto armado y agrario en Colombia, con la intención de acercarse a la comprensión del contexto histórico y sociocultural de las comunidades educativas estudiadas; posteriormente

desarrolla conceptos como sujeto e identidad campesina pues considera que a partir de estos “se puede ampliar la comprensión respecto de las dinámicas cotidianas actuales de estas comunidades rurales” (Giraldo, 2016, p. 35), aquí no retoma autores que han trabajado sobre campesinado, sino se apoya en Foucault y el clásico concepto de identidad de Stuart Hall; finaliza con los conceptos de educación inclusiva orientados desde las políticas del MEN, y aprendizaje significativo, tomado desde David Ausubel.

Dentro de las conclusiones el autor tiende a señalar más el conflicto entre la educación rural y las políticas públicas, que en relación con el conflicto armado; por ejemplo, afirma que el proceso de evaluación de la educación a través de las Pruebas Saber, contradice la política de Educación Inclusiva, en tanto desconoce los saberes y competencias particulares que las instituciones técnico-agroecológicas desarrollan en los estudiantes.

En ese mismo sentido, reconoce que “Si bien el conflicto armado fue la principal problemática que debieron afrontar los colegios y las comunidades de San Juanito, El Calvario y San Francisco en las dos décadas pasadas por cuenta de la ocupación de las FARC, en la actualidad la mayor problemática se refiere al conflicto agrario” (Giraldo, 2016, p. 174), originado por el cambio en la tenencia y uso del suelo que delimitó gran parte de las zonas tradicionalmente agrícolas como áreas protegidas ambientalmente, resaltando que una de las principales consecuencias de esto es la alta migración de los campesinos, lo que ha ido dejando a las escuelas sin estudiantes, otra de las razones de estas migraciones obedecen a la quiebra de los campesinos, resultado de múltiples factores en las que el Estado es responsable, tales como falta de vías para sacar los productos y el paquete legislativo que se dio para la firma del TLC, lo cual impuso múltiples restricciones en la actividad productiva de los pequeños productores.

Como se evidenció en la cita anterior, la relación de este territorio con la presencia de conflicto armado se remonta dos décadas atrás, por lo que la principal conclusión en relación con el conflicto armado es que los internados rurales han funcionado como refugio para los jóvenes de otros lugares del Meta, que han encontrado allí un lugar para resguardarse del reclutamiento forzado y en otros casos, para alivianar la carga económica ante el desplazamiento forzado de sus familias. Por lo que la principal conclusión sobre la educación rural en relación con el conflicto armado es que los estudiantes que provienen de

las condiciones anteriormente descritas afrontan dificultades psicosociales que se reflejan en su proceso académico, y ante las cuales los internados no cuentan con el personal idóneo para brindar un acompañamiento efectivo, pues no cuentan con ningún orientador psicológico.

La tesis *Enseñar en medio de la guerra y de la transición hacia la paz: reflexiones de docentes que enseñan sobre el conflicto armado en contextos escolares* de Andrés Ortégón, se propone “conocer cuáles son las reflexiones que tienen los docentes al momento de enseñar la historia reciente del conflicto armado colombiano, a partir de la interacción que sostienen con sus estudiantes en el aula de clase” (Ortégón, 2017, p. 2), pues plantea las dificultades de abordar este tema en las aulas, ya que por ejemplo el conflicto armado aún está vigente en muchos de los territorios, lo que supone para los docentes una situación de riesgo pues los grupos armados pueden considerar la catedra de los profesores contraria a sus intereses; también considera que este es un tema que genera controversia entre los estudiantes y con los padres que pueden diferir en lo enseñado y por último, señala que los docentes deben tener cautela para no afectar emocionalmente a los estudiantes pues entre ellos pueden haber víctimas.

El marco teórico está sustentado desde el interaccionismo simbólico de Erving Goffman, así como los conceptos de rol y reflexión de la acción de Berger y Luckman, además retoma conceptos de la sociología de la educación de Basil Bernstein como contexto de reproducción, discurso pedagógico y los principios de enmarcamiento de la comunicación.

En cuanto a la metodología, el autor apoyado desde el postulado de Berger y Luckman de “que las reflexiones de las interacciones que tienen los actores solo son posibles conocerlas cuando ellos tienen una distancia temporal de la acción realizada, mas no durante la acción misma” (p. 76). El investigador decide realizar entrevistas y grupos focales con once docentes de bachillerato de diversos territorios del país, entre esas zonas rurales, razón por la cual se incluyó esta investigación dentro de estos antecedentes, pues es común encontrar como tema de investigación el abordaje del conflicto armado en las aulas contando con los profesores como fuente primaria pero en zonas urbanas.

Para concluir, el autor afirma que al enseñar sobre el conflicto armado en el aula de clase, convergen múltiples marcos de referencia en los cuales el docente debe saber

desenvolverse, tales como el cumplimiento de los objetivos trazados por la institución educativa y los que el docente individualmente le otorga a la enseñanza de ese tema; una coherencia expresiva para mantenerse al margen de señalamientos por parte de los estudiantes, padres de familia y/o grupos armados; y la permanente atención en sus actos y el de los estudiantes para que cuando se aborde la temática no revictimizar a quienes han sido afectados por el conflicto armado.

Esta revisión de antecedentes se expuso fundamentalmente en el planteamiento del problema, pues las investigaciones presentadas sirvieron para delimitar el problema de investigación.

3 Marco Teórico

Este apartado teórico, se divide en dos subtítulos, inicialmente se presentan los paradigmas, concepto tomado de Guba y Lincoln (2002) definido como “el sistema básico de creencias o visión del mundo que guía al investigador” (p. 113) y que se basa en unos supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, desde este punto de vista los paradigmas “no están abiertos a la comprobación en ningún sentido convencional [...] según nuestra opinión, cualquier paradigma dado representa simplemente el punto de vista más informado y sofisticado al que hayan podido llegar sus proponentes” (p. 121). Lo que se expone en ese sentido, podrá parecer al lector excesivo, sin embargo, son una presentación de la diferencia a través de la cual se concibe el mundo desde la perspectiva de esta investigadora, una diferencia que no se agota y de la que quedaría mucho por narrar.

El segundo subtítulo, hace referencia a las teorías sustantivas, que como plantea Ruth Sautu (2003) son las que tratan un tema en específico, y su relación con la realidad social, “la cuestión del rol que se le asigna al orden social y/o a la agencia en la explicación de la realidad social” (p. 16), al hacer referencia a las proposiciones y conceptos propios del área temática con la que se trabaja, en este marco teórico se expondrán posturas relacionadas con campesinado, educación rural, y su relación con el conflicto armado y para finalizar los diálogos locales entre comunidades y actores armados.

3.1 Paradigmas: Epistemologías de Nos-otros

En esta parte, se presentarán teorías que desde la clasificación que realiza Tadeu de Silva (1999), se pueden considerar como pos-críticas, así se pondrán en diálogo posturas epistemológicas que tienen en común ser consideradas crítica radical al conocimiento construido desde occidente y que han sido a fin, de una u otra manera, al proyecto occidentalizante. Por tanto, se abordarán la teoría del pensamiento complejo de Edgar Morin, el paradigma cuántico de Basarab Nicolescu, el pensamiento decolonial de un nutrido grupo de autores principalmente latinoamericanos, algunos aportes desde la teoría feminista, en especial el concepto de interseccionalidad posicionado por el movimiento Black Feminist. Pero ¿Por qué citar tan diversos autores y teorías?

Aunque estas teorías tienen en común haber desenmascarado el sujeto-proyecto desde el que se enuncia el conocimiento desde varias aristas, es esa misma diferencia desde la que cada cual se ha constituido, la que aporta de manera particular ejes que no fueron considerados por las otras, por lo que aquí no se pretende organizar jerárquicamente ninguna de estas posturas, sino por el contrario observarlas en conjunto, analizando los aportes que se consideran específicos de cada una y que complementan una teoría pos-crítica del conocimiento, posicionada desde lo que se ha excluido de la epistemología hegemónica occidental.

Este subtítulo se organiza en dos partes, primero se pretende reconstruir la postura develada por las teorías pos-críticas sobre la epistemología occidental, tomando en consideración los puntos en común. Posteriormente, como conclusión se expondrán las posturas una a una, con la intención de relacionarlas complementariamente.

3.1.1 Teorías pos-críticas sobre la epistemología occidental

Aunque cada corriente tiene sus particularidades y puntos específicos de observación, que son los que les permiten llegar a sus postulados, se puede decir que desentrañaron varias características centrales que comparten. En **primera instancia**, develan un lugar de enunciación y observación en la epistemología occidental, en contraposición a la objetividad y totalidad con la que esta se impone. Desde las posturas *decoloniales* afirman la idea de que “todo conocimiento posible se encuentra in-corporado, encarnado en sujetos atravesados por contradicciones sociales, vinculados a luchas concretas, enraizados en puntos específicos de observación (punto 1, punto 2, punto n...).” (Castro y Grosfoguel, 2007, p. 21) y postulan el punto cero como el punto de observación eurocentrado, “que obedece a una estrategia de dominio económico, político y cognitivo sobre el mundo” (Castro y Grosfoguel, 2007, p. 21), aquí se comprende que se le denominó como punto cero, por el alcance global que tiene, pero a la vez por el poder que encarna, lo cual le ha permitido afirmarse como verdad objetiva e incuestionable, incluso como un conocimiento a priori.

En este sentido, Donna Haraway (1997) en el marco de la *teoría feminista*, posiciona la categoría de Testigo Modesto como “la construcción de un punto de mirada que se auto invisibiliza en la producción de su conocimiento y que desde allí permite la subordinación,

y en algunos casos, el sacrificio de otros en sus experimentaciones” (Vargas, 2010, p. 77), esta categoría se puede caracterizar por tres elementos: distancia entre sujeto y objeto de conocimiento, prohibición de la expresión de sentimientos y control sobre el objeto de estudio.

El *pensamiento cuántico*, también sigue estos postulados y afirma que “La objetividad, erigida en criterio supremo de verdad, ha tenido una consecuencia inevitable: la transformación del sujeto en objeto” (Nicolescu, 2002, p. 11) y la relegación de todo conocimiento diferente al científico al infierno de la subjetividad.

El *Pensamiento complejo*, delinea un concepto que caracteriza al pensamiento científico de occidente: paradigma de disyunción/reducción/unidimensionalización, disyunción en el sentido de “privar a la ciencia de toda posibilidad de conocerse, de reflexionar sobre sí misma, y aún de concebirse científicamente a sí misma”(Morin, 1990, p. 16), con la reducción hacen referencia a la simplificación de la realidad, en detrimento de la complejidad que es característica de todo lo que se estudia y lo que somos, esto en el ámbito del conocimiento se ve reflejado esencialmente en la fragmentación de las disciplinas y en la separabilidad que se impone entre el observador y la cosa observada, esto deriva en launidimensionalización, donde “el pensamiento simplificante es incapaz de concebir la conjunción de lo uno y lo múltiple (unitas multiplex). [así] unifica abstractamente anulando la diversidad⁴ o, por el contrario, yuxtapone la diversidad sin concebir la unidad.” (Morin, 1990, p. 16)

En **segunda instancia**, estas posturas críticas visibilizan las relaciones de poder implícitas en la epistemología occidental, es en este punto en el que especialmente cada corriente enfoca su visión desde un ámbito diferente a las otras, y esto se atrevería a afirmar aquí, tiene una correlación con los cuerpos y las identidades que habitan, que viven, que son, los sujetos que las enuncian, es decir los y las teóricas o autores. Así los *decoloniales*, “ponen la diferencia colonial en el centro del proceso de la producción de conocimientos” (Castro y Grosfoguel, 2007, p. 20), sostenido bajo la jerarquía étnico/racial y la estructura centro – periferia a escala mundial, uno de sus argumentos centrales es que la colonización no

⁴ Este punto es el que se argumenta más adelante, opera el conocimiento occidental, pero que está tan arraigado que incluso los decoloniales aunque lo problematizan no se percatan de este aspecto a fondo.

terminó en el siglo XIX y XX, sino que dejó intactas sus múltiples formas de reproducción, la mayoría de estos autores son americanos⁵, principalmente latinos.

Por otro lado, las *teóricas feministas*, pusieron la mira en las relaciones de poder que reproducía la epistemología occidental en clave de género y de la sexualidad, ellas se postulan desde ahí porque fueron las sujetas excluidas directamente de la producción y reducidas a objetos de estudio, como señala Haraway con los elementos de testigo modesto, objetos controlables, muchas veces desde un paternalismo protector, así mismo evidencian cómo se excluye del ideal de conocimiento todas las categorías asociadas a lo femenino, como por ejemplo los sentimientos y la emocionalidad (Vargas, 2010). Por otro lado, “los análisis interseccionales permiten y propician una reflexión permanente sobre la tendencia que tiene cualquier discurso emancipador a adoptar una posición hegemónica y a engendrar siempre un campo de saber-poder que comporta exclusiones y cosas no dichas o disimuladas.” (Viveros, 2016, p. 14)

Los *pensadores cuánticos* se centran en el análisis de las estructuras de dominación que subyacen en la ciencia y que tienen una repercusión en toda la epistemología, lo explican a través de la comparación entre los postulados del mundo macrofísico que sustenta la física clásica y los postulados del mundo microfísico en el que se basa la física cuántica, sin embargo, no los presentan como pares contradictorios mutuamente excluyentes sino como fenómenos coexistentes, y esto obedece a un cambio de paradigma en la lógica que lo cuántico propone.

Esta propuesta desde la lógica es el principal aporte desde lo cuántico que se considerara aquí,

La lógica es la ciencia que tiene por objeto de estudio las normas de la verdad (o de la “validez” si la palabra “verdad” es demasiado fuerte hoy día). Sin normas no hay orden. Sin norma, no hay lectura del mundo y por lo tanto no hay aprendizaje, de sobrevivencia y de vida. Es así claro que, de una manera frecuentemente inconsciente, una cierta lógica y aún una cierta visión del mundo se escondan detrás

⁵ Con la denominación de americanos, me refiero a todos los habitantes de América, norte, centro y sur, no únicamente a los norteamericanos que se acuñaron y universalizaron con el término.

de cada acción, cualquiera ella sea –la acción de un individuo, de una colectividad, de una nación, de un Estado. Una cierta lógica que determina, en particular, la regulación social. (Nicolescu, 2002, p. 23)

Lo cuántico no sólo pone en evidencia la lógica sobre la que descansa la epistemología, y por tanto cada acción cotidiana, sino que propone otro tipo de lógica. Para iniciar exponen la lógica clásica bajo la cual somos, denominada la lógica del tercer excluido, la cual descansa en un par antagónico, que siempre es autodestructivo; en contraste proponen la lógica del tercer incluido, que no elimina la del tercer excluido sino que restringe su campo de validez, desde la lógica del tercer incluido no se supone una marginalización, sino una inclusión que surge de la tensión entre los dos y desde donde se plantea su conciliación, y es útil para entender más de un nivel de realidad que es otro de los presupuesto básicos de los cuánticos.

Esta reflexión de la lógica que hace Nicolescu, se basa en los postulados del *pensamiento complejo*, donde reconocen que

todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos y rechazo de datos no significativos: separa (distingue o desarticula) y une (asocia, identifica); jerarquiza (lo principal, lo secundario) y centraliza (en función de un núcleo de nociones maestras). Estas operaciones, que utilizan la lógica, son de hecho comandadas por principios «supralógicos» de organización del pensamiento o paradigmas, principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello.” (Morin, 1990, p. 14)

Es así como esta corriente vislumbra las relaciones de poder en la epistemología occidental que se han escondido en lo que denominan paradigma de simplificación.

Dicho paradigma descansa en la noción de que el conocimiento se erige como desvanecedor de la oscuridad, “teniendo por misión la de disipar la aparente complejidad de los fenómenos, a fin de revelar el orden simple al que obedecen.” (Morin, 1990, p. 10,) lo cual conlleva a dos problemas, por un lado, suponen a priori que la realidad es simple y segundo, el pensamiento complejo identifica a esta herencia en el conocimiento, como una forma de mutilación de las realidades que intenta dar cuenta. La simplicidad pone orden en

el universo, y persigue al desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo Uno puede, al mismo tiempo, ser Múltiple. El principio de simplicidad o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción) (Morin, 1990).

Este paradigma que desenmaraña el pensamiento complejo y que constituye el núcleo de sus reflexiones, devela cómo dentro del pensamiento occidental, lo simplificador se constituye en una relación de poder, al sus postulados evidenciar certezas, orden, formular leyes de un mundo que los científicos conciben como algo dado y que se descubre de manera deductiva, mas no como la interpretación de un mundo que es producido en el trabajo de pensar sobre él, y en el que aparentemente es descubierto sin contradicciones, hecho que es posible gracias a la atención selectiva de los que investigan, y la acción mutiladora de lo que aparece en oposición.

En la visión clásica, cuando una contradicción aparecía en un razonamiento, era una señal de error. Significaba dar marcha atrás y emprender otro razonamiento. Pero en la visión compleja, cuando se llega por vías empírico-rationales a contradicciones, ello no significa un error sino el hallazgo de una capa profunda de la realidad que, justamente porque es profunda, no puede ser traducida a nuestra lógica. (Morin, 1990, p. 63)

En **tercera instancia**, estas posturas se preocupan por superar las categorías duales, y proponer marcos de comprensión heterogéneos, complejos y dinámicos; algunos, aunque lo plantean como un aspecto central, no logran escapar de esta lógica de interpretación, y sus postulados siguen enmarcados en lo dual, sin embargo, es comprensible pues es un punto que está muy arraigado en la episteme, y que aunque se pretenda superarlo, no se puede escapar tan fácilmente de esta forma de comprensión; así, es rastreable esta intención en los *decoloniales* con el interés en conceptos como transmodernidad, pluriversidad y “‘heterarquía’, es decir, la articulación enredada (en red) de múltiples regímenes de poder que no pueden ser entendidas desde el paradigma marxista” (Castro y Grosfoguel, 2007, p. 14) y la preocupación por buscar un lenguaje alternativo que dé cuenta de la complejidad,

El viejo lenguaje es para sistemas cerrados, pues tiene una lógica única que determina todo lo demás desde una sola jerarquía de poder. Por el contrario, necesitamos un

lenguaje capaz de pensar los sistemas de poder como una serie de dispositivos heterónomos vinculados en red. (Castro y Grosfoguel, 2007, p. 16)

sin embargo, aunque se comparte la necesidad de buscar nuevos lenguajes, es necesario comprender que es un proceso de doble vía, donde el otro punto del camino, es la modificación de la interpretación de los fenómenos desde una postura no dual, que no pasa exclusivamente por el lenguaje, pues éste de algún modo es como un cascarón, el cascarón en el que toma forma el contenido, pero el lenguaje no es el contenido, en este caso el cascarón tiene unas formas determinadas limitadas, pero ofrece posibilidades.

También se afirma que, aunque propende por estas apuestas heterogéneas y complejas, no logra escapar de las interpretaciones desde la lógica dual clásica, al erigirse como un pensamiento otro, en este punto se considera un límite para el pensamiento decolonial,

el mismo grupo busca intervenir decisivamente en la discursividad propia de las ciencias modernas para configurar otro espacio para la producción de conocimiento — una forma distinta de pensamiento, un paradigma otro, la posibilidad misma de hablar sobre «mundos y conocimientos de otro modo» (Escobar, 2003, p. 53)

es necesario reconocer que posicionarse desde la otredad permitió visibilizar las relaciones de poder que situaban a las epistemologías diferentes a la occidental como lo otro, pero a parte de la funcionalidad inicial y trascendental de esta categoría, se considera que en este momento contribuye a perpetuar el poder que se quiere reevaluar, es decir reconocerse como lo otro, podría significar aceptar lo eurocéntrico como lo esencial.

«Pensamiento de frontera» es una forma ética de pensar porque, en su marginalidad, no tiene una dimensión etnocida. Su propósito no es corregir mentiras y decir la verdad, sino «pensar de otro modo, moverse hacia “una lógica otra” —en suma, cambiar los términos, no sólo el contenido de la conversación» (70). «Pensamiento de frontera» permite una nueva visión de la diversidad y la alteridad del mundo, una que no cae en las trampas de una retórica (esencialista) culturalista, sino más bien que resalta las irreducibles diferencias que no pueden ser apropiadas por la crítica monotópica de la modernidad —la crítica radical del logocentrismo occidental

entendida como una categoría universal— y que no concibe la diferencia como antítesis en la búsqueda del revanchismo. (Escobar, 2003, p. 64)

Aunque aquí se señala que no hace referencia al esencialismo, sino es la forma de hacer explícita las diferencias, se considera que la crítica sigue teniendo validez cuando se contrasta con las otras categorías de análisis que también son duales como centro/periferia y que ocupan un lugar central dentro de esta teoría, por otra parte son muy retóricos con el tema del otro, y aquí es importante desenmarañar que el pensamiento eurocéntrico que están cuestionando se sustenta en una dicotomía Europa/lo otro, y es en ese concepto de lo otro con el que se invisibilizó metiendo en el mismo cajón conceptos tan diversos como africanos, latinos, orientales, musulmanes, mujeres, negros, homosexuales etc. Y ahí insisto con, no existe lo que no se nombra, si usamos números para bordear el problema, ni de lejos se alcanza a determinar la magnitud del asunto, pero funciona para explicar que, si se compara uno solo que es Europa, frente al cúmulo incalculable de identidades, de matices que se encierran y se ocultan tras la denominación de lo otro⁶, se puede constatar el poder bajo el cual se ha erigido el conocimiento occidental. Por ejemplo, desde esta lógica la experiencia de una mujer latina atea es prácticamente la misma que la de un hombre keniano musulmán, ¿que pueden tener en común? ¿la estructura colonial bajo la cual creció cada uno en un extremo de los terceros mundos? Nos borraron, nos homogeneizaron como lo otro, y ese es el poder que tiene el conocimiento eurocentrado y que señala el decolonialismo, esa lógica heredada desde la que es muy costoso salir.

En cuanto a las *teóricas feministas*, en este punto resulta trascendental invitar a la discusión el concepto de interseccionalidad, como “la perspectiva teórica y metodológica que busca

⁶ Occidente guardó en una misma caja, a los orientales, los africanos, los latinos, las mujeres, los negros, los musulmanes etc. y nos rotuló como los otros, sin embargo ¿Qué tenemos en común un coreano, un keniano y una colombiana?, mucho y poco; ese mucho hace parte de las formas culturales occidentales que lo han permeado todo, incluso antes de lo que ahora conocemos como globalización y poco, porque en realidad somos muy diversos entre las mismas categorías de latinos, africanos y orientales, pero la homogeneización y la estandarización han sido el principal logro colonial de occidente, para reafirmar su poder, si se compara la heterogeneidad mundial, de las categorías señaladas, no solo por países y culturas, sino en cuanto a religión, a etnias, a lenguas, formas políticas, occidente sería una minoría, sería una borona del gran pan que conforma la tierra, y aún así, bajo la etiqueta de la otredad, borraron todo lo que somos y son los otros seres y sociedades de la tierra, porque definitivamente yo no sé nada del sintoísmo o de los imperios negros en Zimbabwe, así que esta posicionalidad de saberme colombiana, también es reconocer que no soy toda esa diversidad y que no la conozco, y que está el mundo ahí afuera, que ni siquiera nos ha interesado porque occidente nos colonizó a todos.

dar cuenta de la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder” (Viveros, 2016, p. 2) categoría que proviene del interés en la diferencia, trabajado por las corrientes del Black feminism y la teoría posmodernidad/posestructuralista; desde esta categoría se proponen los límites que surgen en los análisis de las relaciones sociales cuando se estudia de manera aislada el impacto de la dominación de género, de raza o de clase, o de asimilarlos como categorías aritméticas,

El aporte de este tipo de trabajos ha sido el de poner en evidencia que la dominación es una formación histórica y que las relaciones sociales están imbricadas en las experiencias concretas que pueden vivirse de muy variadas maneras. Los parámetros feministas universales son inadecuados para describir formas de dominación específicas en las cuales las relaciones se intrincan y se experimentan de diversas formas (Viveros, 2016, p. 11).

Además de que esta categoría per se, elimina la concepción dual del pensamiento occidental, favoreciendo la construcción epistemológica de la realidad social desde la heterogeneidad y la complejidad, también es interesante cómo en oposición al hábito occidentalizante de dividir, estructurar el conocimiento y la comprensión social en conceptos cerrados y con pocas conexiones entre ellos, la interseccionalidad propone el análisis de las relaciones desde la cosubstancialidad y co-extensividad, lo que “significa que cada una de ellas deja su impronta sobre las otras y que se construyen de manera recíproca” (Viveros, 2016, p. 8), con el primer concepto se le apuesta a que el conocimiento derivado de los análisis de las experiencias, solo puede ser dividido para su estudio, pero la realidad no es separable y el segundo hace referencia a la coproducción mutua.

En cuanto al *pensamiento cuántico*, el núcleo de la lógica del tercer incluido como ya se explicó, se aleja de las concepciones duales y antagónicas y lo resuelve a través de la inclusión como su nombre lo indica, siendo en sí mismo un ejemplo de formas de pensamiento alternativo, al no ser excluyente del pensamiento clásico del que de alguna manera se podría visibilizar como su contrario si se analiza desde la epistemología tradicional, sin embargo los mismos autores lo conciben como una lógica coexistente que no es anulada por la que ellos plantean, ni relegada peyorativamente.

Esta propuesta de la lógica se nutre de otro postulado: los niveles de realidad, “así dos niveles de realidad son diferentes si, pasando de uno a otro, hay ruptura de las leyes y ruptura de los conceptos fundamentales” (Nicolescu, 2002, p. 18), se diferencian de los niveles de organización de los enfoques sistémicos, pues estos últimos corresponden “a estructuraciones diferentes de esas mismas leyes fundamentales. Por ejemplo, la economía marxista y la física clásica pertenecen a un solo y mismo nivel de Realidad” (Nicolescu, 2002, p. 18), pero son distintos niveles de organización. Esta conceptualización se adentra en el pensamiento complejo y una comprensión del mundo heterogénea, mas no binaria, si se cruza este postulado con lo decolonial, un nivel de realidad estaría constituido por la epistemología occidental y todo el proyecto colonialista de alcance global que ejecutaron y en el que se inscriben nuestras lecturas del mundo, sin embargo otro nivel de realidad estaría constituido por ejemplo por el pensamiento Nasa, y si se analiza desde la lógica cuántica los dos pueden coexistir, relacionarse, sin necesariamente anularse mutuamente.

Este punto de superación de categorías duales y establecimiento de marcos heterogéneos y complejos de comprensión es como denota su nombre el núcleo del *pensamiento complejo*,

A primera vista la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico (Morin, 1990, p. 17)

esto supone una comprensión de la ambigüedad, de la entropía propia de la realidad, sin pretender tomar posturas reduccionistas y parceladas para su estudio, sin embargo, son conscientes de la imposibilidad de la totalidad, por lo que lo complejo no es sinónimo de completitud, es más una apuesta por tener presente “un pensamiento que no tiene ningún fundamento absoluto de certidumbre. Pero somos capaces de pensar en esas condiciones dramáticas.” (Morin, 1990, p. 64)

Esta postura propone tres principios para pensar desde la complejidad, el primero es el dialógico, que se basa principalmente en deconcebir o desconocer la realidad como dos

opuestos antagónicos, por el contrario, acepta los diferentes postulados, pero los concibe como categorías que pueden dialogar y no sencillamente anularse mutuamente:

Lo que he dicho del orden y el desorden puede ser concebido en términos dialógicos. Orden y desorden son dos enemigos: uno suprime al otro, pero, al mismo tiempo, en ciertos casos, colaboran y producen la organización y la complejidad. El principio dialógico nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas (Morin, 1990, p. 67).

El segundo principio es el de recursividad organizacional, “Un proceso recursivo es aquél en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce.” (Morin, 1990, p. 67), este concepto tiene unas implicaciones trascendentales en la medida que concibe a los individuos como agentes, no solo como máquinas vacías sobre las que lo externo actúa, sino los sujetos construyen a diario su realidad, pero a la vez expone sobre la mesa, las relaciones de poder intrínsecas que se reproducen mientras se producen y en las que el sujeto aunque tiene capacidad de agencia, también está inmerso reproduciendo lógicas de las que a veces no es muy consciente, este postulado es el mismo principio con el que Butler (2002), concibe se produce y reproduce socialmente el sexo.

La idea recursiva es, entonces, una idea que rompe con la idea lineal de causa/efecto, de producto/productor, de estructura/superestructura, porque todo lo que es producido reentra sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en sí mismo autoconstitutivo, auto-organizador, y autoproductor (Morin, 1990, p. 68)

El tercer principio, es hologramático, a través del cual “podemos enriquecer al conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes, en un mismo movimiento productor de conocimientos.” (Morin, 1990, p. 68), y que camina en doble sentido, comprende que el conocimiento unidireccional, por ejemplo, en la comprensión de que las partes explican el todo, es una visión limitada, por lo que es necesario observar en doble vía, para acercarse a un conocimiento más completo. Sin perder de vista que, es imposible alcanzar un conocimiento total de los fenómenos de estudio

todo sistema de pensamiento está abierto y comporta una brecha, una laguna en su apertura misma. Pero tenemos la posibilidad de tener metapuntos de vista. el metapunto de vista es posible sólo si el observador-conceptualizador se integra en la observación y en la concepción. (Morin, 1990, p. 69)

es decir, el observador no se invisibiliza como vimos con el testigo modesto, sino que concibe que el análisis está mediado por sus posturas y forma de concebir la realidad o de situarse en el mundo.

En **cuarta instancia**, estas posturas no se conciben únicamente como proyectos académicos y teóricos, sino que se interesan por ser proyectos ético – políticos, que por lo general adquieren sentido al interesarse por lo local, por ejemplo, “la *decolonialidad* es un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político” (Castro y Grosfoguel, 2007, p. 17) desde esta postura se plantea un activismo que pase por “considerar seriamente la fuerza epistemológica de las historias locales y de pensar teoría desde la praxis política de los grupos subalternos.” (Escobar, 2003, p. 61) el grupo de autores decoloniales se autodefinen como

alternativas a la modernidad para referir a la imaginación de un explícito proyecto político-cultural de transformación desde la perspectiva de la modernidad/colonialidad –más específicamente, una construcción alternativa del mundo desde la perspectiva de la diferencia colonial. (Escobar, 2003, p. 64)

En el caso del *feminismo interseccional*, también le apuestan a este aspecto desde el concepto de realizaciones situadas, con lo que de alguna manera evidencian como los análisis de la realidad no se pueden efectuar aplicando plantillas, que se adapten a todas las situaciones socio históricas, sino que es necesario el análisis del contexto, alejándose de los supuestos universales. Además, es necesario subrayar la relación entre la teoría y el activismo feminista que se han nutrido el uno del otro.

El *pensamiento cuántico*, desde la corriente de la transdisciplinariedad también ha tenido una intención ético – política en conjunto con las teorías de la complejidad, el mismo manifiesto de la transdisciplinariedad se puede comprender como una iniciativa que le apunta a este aspecto,

La forma axiomática de un manifiesto a través de la extraordinaria diversidad cultural, histórica, religiosa y política de los diversos pueblos de esta Tierra permite la comprensión intuitiva de eso que podría ser incomprendible o inaccesible en miles de tratados eruditos sobre el mismo tema (Nicolescu, 2002, p. 4)

pese a esto igual sigue siendo un conocimiento denso, que se basa en muchos presupuestos de la física, donde además se subvierten muchas de las ideas con las que solemos pensar, lo cual dificulta su comprensión.

En este aspecto ético – político, también se considera que “El impacto cultural mayor de la revolución cuántica es ciertamente el cuestionamiento del dogma filosófico contemporáneo de la existencia de un solo nivel de Realidad” (Nicolescu, 2002, p. 17), aunque como vimos otras teorías han caminado y afirmado estos supuestos, se resalta este punto en el pensamiento cuántico pues es interesante como subvierte la epistemología occidentalizante, desde los mismos discursos, es decir logra argumentar un cambio de paradigma desde la misma ciencia, lo demuestra desde los mismos postulados incontrovertibles, es decir argumenta la existencia de otras realidades, de otras formas de comprensión del mundo desde el paradigma científico, si el discurso científico se ha constituido en el discurso por excelencia, para demostrar verdades, los cuánticos relativizan esa verdad desde la ciencia, y la aceptan como pares mas no como conocimientos subalternos.

Por otra parte, su hábito propositivo, crítico, pero no denigrante con otros conocimientos, sin que eso implique una complicidad con el poder dominante, resulta bastante radical con lo que los decoloniales denominaron los preceptos de la modernidad y los postulados en los que descansa, pero también observan las realidades en conjunto,

Un nuevo principio de Relatividad emerge de la coexistencia entre la pluralidad compleja y la unidad abierta: ningún nivel de Realidad constituye un lugar privilegiado donde se puedan comprender todos los otros niveles de Realidad. Un nivel de Realidad es lo que es porque todos los otros niveles existen a la vez (Nicolescu, 2002, p. 43)

y así, aunque asumen una postura crítica frente a la ciencia clásica, no la tratan peyorativamente, sino como un conocimiento válido en un contexto, pero con limitaciones

para comprender e integrar otros fenómenos, “Para el pensamiento clásico, la transdisciplinariedad es un absurdo pues no tiene objeto. En cambio, para la transdisciplinariedad, el pensamiento clásico no es absurdo pero su campo de aplicación es reconocido como restringido.” (Nicolescu, 2002, p. 36) Esto parece trascendental pues implica transformaciones en el seno de sí mismo, y desde la desestructura de una lógica que invierte las relaciones de dominación, se corta el hábito de la afirmación en base a la deslegitimación del otro.

En el caso del *pensamiento complejo*, la apuesta ético-política que se considera trascendental de esta postura, es lo que denominaré la posicionalidad de su saber, pues siempre está situando su conocimiento desde la herencia de lo experimentado y reconociendo sus limitaciones,

yo no puedo, yo no pretendo, sacar de mi bolsillo un paradigma de complejidad. Un paradigma, si bien tiene que ser formulado por alguien, por Descartes por ejemplo, es en el fondo, el producto de todo un desarrollo cultural, histórico, civilizacional. El paradigma de complejidad provendrá del conjunto de nuevos conceptos, de nuevas visiones, de nuevos descubrimientos y de nuevas reflexiones que van a conectarse y reunirse (Morín, 1990, p. 70)

así se propone como una apuesta en construcción a la que estamos invitados a participar.

También reconocen que el gran desafío del pensamiento complejo, aunque se propone como un método, se descubrirá en la práctica y en la acción cotidiana, buscando con estos presupuestos trascender del escenario académico.

3.1.2 Singularidad y complementariedad entre los paradigmas

Los *decoloniales*, abordan el asunto desde la relación modernidad – colonialidad, posicionando categorías de análisis claves como lo son colonialidad del saber y del poder, enuncian el problema principalmente en términos geopolíticos y desde la falacia del desarrollo con la idea de primer mundo y tercer mundo, rastreando como punto de origen 1492, y a partir de ahí la constitución de una lógica de colonización a nivel mundial, que aunque se ha transformado perdura en el presente; sin embargo, aún abordan el problema de manera dual, lo cual deriva en la esencialización de categorías como subalternidad,

propenden por algo cercano a la interseccionalidad, pero desarrollado específicamente desde el aspecto racial, se quedan cortos con los temas de género, desconociendo así el lugar desde el que enuncian, sin reconocer y cuestionar el lugar de poder, desde el que también se sitúan con respecto a otras identidades, en este punto resulta crucial la teoría feminista como ejemplo de su auto – deconstrucción-construcción. También nombran problemas como el de la lógica, aunque no lo resuelven, por lo que en este caso es útil el aporte desde el paradigma cuántico, principalmente con la lógica de tercer incluido, porque finalmente ellos siguen pensando en términos de la lógica del tercer excluido.

En cuanto a las *teorías feministas* es difícil referirse al respecto, pues no se les quiere encasillar, ni tampoco minimizar sus aportes a la crítica epistemológica, por lo tanto, es necesario decir que las teorías se inscriben dentro de un movimiento social, que se ha desarrollado en muchos campos de acción, así como desde diversas corrientes y posturas al interior del movimiento. Un ejemplo de eso justamente es la interseccionalidad que nace como una crítica del feminismo negro, al no sentirse identificadas con lo que se erigió como un feminismo universal, en este aspecto es trascendental la capacidad de metamorfosis que ha tenido el movimiento feminista. Es crucial reconocer el posicionamiento del género como categoría primaria de análisis, como el gran aporte de las teóricas feministas a la epistemología, pero a la vez los puentes que han construido entre las categorías de dominación, como lo hicieron con el concepto de interseccionalidad, así como las conversaciones y lazos que han tejido con otras posturas teóricas como los decoloniales lo que ha derivado en el feminismo decolonial. Desde donde esta corriente comenzó a integrar la crítica al colonialismo que estaba ausente de sus postulados.

Sobre el *pensamiento cuántico*, es necesario señalar que ha ido consolidando una crítica radical a la epistemología occidental y propuesto alternativas al conocimiento, pese a que este paradigma se inscribe desde occidente y se legitima siguiendo el mismo orden que el pensamiento clásico, en el sentido de que sustenta sus teorías en análisis de la física, pues el paradigma cuántico nace de los descubrimientos e interpretaciones que hizo la mecánica cuántica de un mundo microfísico, se incluyen aquí sus postulados pues sus aportes plantean otras posibilidades de pensamiento que se desligan de la epistemología occidentalizante, y que no sólo develan sino proponen otras interpretaciones más

inclusivas, menos opresivas, y que reconocen las relaciones de poder que se tejen desde las teorías del conocimiento. Sin embargo, como se comprende sus postulados vienen de un campo distinto al de las ciencias sociales y humanas, pero Nicolescu con su apuesta transdisciplinaria ha pretendido crear puentes de diálogo, entre estas y las ciencias físicas, por lo que sus aportes son muy buenos desde el campo propositivo, pero se quedan cortos desde los análisis de las relaciones del poder, pese a que se evidencia una postura crítica al respecto, por lo cual se considera que se complementa con las teorías decoloniales y las feministas que han contribuido a descifrar los recovecos del poder, las relaciones de dominación y opresión implícitas en el conocimiento.

Se considera que la riqueza del *pensamiento complejo* fue evidenciar el pensamiento simplificador y antagónico en el que se basa nuestro conocimiento, y proponer el encaramiento con la complejidad superando los prejuicios que se tenían per se sobre este concepto, invitando a abordar esta categoría en los estudios sin temor, sin pretensiones de totalidad, pero tampoco llegando a simplificar dentro de los análisis; otro aspecto revelador de esta postura es su introspección, y la especificación que hace de dicha mirada interior, siempre se está haciendo referencia a la experiencia, y a la deconstrucción y reconstitución conforme a lo que se experimenta, sin temor de ser juzgado como subjetivo al evidenciar el sujeto que habla. La crítica a estos postulados es cercana a la que se realizó al pensamiento cuántico de Nicolescu⁷, y es que aunque reconoce y enuncia relaciones de poder, no profundiza en su estudio, por lo cual aparecen desprovistas de quienes detentan el poder y sus intereses; también es necesario señalar que es una crítica radical en el seno de occidente, y aunque se evidencia una postura crítica frente a la exclusión de otras formas de conocimiento no occidentales, se aborda de manera muy somera, se lee en el aire pero no se especifica; por último, el autor sigue hablando desde una categoría de hombre universal, en masculino, puede ser por la fecha del texto que se consultó, será necesario corroborar en textos más recientes, si esta referencia escritural permanece o se actualiza al son de los avances que ha posicionado el movimiento feminista.

La decisión de optar por este marco teórico, que se delinea desde los albores con unas voces muy potentes de consigna, obedece a la intención de situarse desde una posición ética

⁷ De hecho Nicolescu se inspira en las premisas del Pensamiento Complejo que propone Edgar Morín.

y política; en contraposición al testigo modesto con su pretensión de objetividad, aquí se expresa la subjetividad desde la que enuncia la autora, este enfoque epistémico que se expuso busca afirmar que no se pretende repetir y reproducir la visión universalista y eurocéntrica del punto cero⁸. Aunque si bien es la intención, y aquí se intentará desligar de los paradigmas coloniales heredados, como se sabe y han incurrido incluso los autores aquí citados, estamos abordando la realidad, la interpretación del mundo, el ser, el saber y el hacer desde un paradigma aún en consolidación, al que como señala Morin hemos sido convocados a construir.

Por lo que se hace pertinente contar que, esta investigación ha sido anidada desde mi experiencia, esencialmente haber tenido la posibilidad de convivir en zonas de conflicto armado, con militares y víctimas del conflicto, con quienes departí cotidianamente y quienes compartieron conmigo sus sentires y experiencias, a través de recuerdos de lo que han tenido que sobrevivir en la selva; lo cual me permitió observar dinámicas que desde fuera hubieran sido muy difíciles de comprender, esta enunciación pone de manifiesto la subjetividad desde la que se está creando, y se narra con la finalidad de visibilizar cómo el trabajo investigativo no se desliga de quien lo hace, y por el contrario se da una amalgama entre los saberes y sentires, que no siempre son posibles de ser rastreados, sino que nos constituyen en la fluidez de vivir, y que se relacionan con los temas, las formas, las teorías de la investigación.

Es así que, desde las posturas expuestas, se aborda el problema de investigación de una manera no dual, sino heterogénea, dinámica y compleja, en tanto lo que nos interesa aquí es

⁸ Son varias las preguntas que proponen los autores, que dejan ver el sentido ético y político de estos paradigmas, es por eso que aquí se expone una breve respuesta a esas preguntas, con la intención de situar la postura desde la que se habla y de algún modo aceptando la invitación a deconstruir los modos coloniales heredados de pensamiento y a contribuir al posicionamiento y reproducción de epistemes emergentes. Algunas de las preguntas que inspiran este párrafo son: “¿Vamos a producir un conocimiento que repita o reproduzca la visión universalista y eurocéntrica del punto cero?” (Castro y Grosfoguel, 2007, p 21) “¿Podría ser posible pensar sobre y pensar diferentemente desde una «exterioridad» al sistema mundial moderno? ¿Puede uno imaginar alternativas a la totalidad imputada a la modernidad y esbozarla, no como una totalidad diferente hacia diferentes designios globales, sino como una red de historias locales/globales construidas desde la perspectiva de una alteridad políticamente enriquecida?” (Escobar, 2003, p 59) “¿Cómo la expansión Europea y el desarrollo de la Ciencia Moderna en Europa, esos dos grandes procesos de la modernidad, son relativos uno al otro? [...] Y si esos dos procesos parecieran de hecho haberse facilitado mutuamente ¿Debe nuestra comprensión de la objetividad y la racionalidad de la Ciencia Moderna y de la relación entre conocimiento y política cambiar? (Harding, 1998: 39)” (Vargas, 2010, p 75)

escuchar a los actores en relación a la escuela rural en medio del conflicto armado, desde la lógica del tercer incluido y no del tercer excluido, se invita a la discusión de la perspectiva de los armados en tanto ha estado silenciada de las investigaciones, y que aquí, se comprende como una de las partes del todo.

Se plantea dinámica en cuanto se concibe que las experiencias no son estáticas, ni los sujetos pertenecen a categorías neutras de clasificación, como lo pueden ser víctimas, victimarios, combatientes, campesinos, guerrilleros, militares, estudiantes, maestros, padres de familia, etc, y/o de relacionamiento, donde los sujetos se relacionan únicamente con su grupo de pertenencia, por el contrario se considera dinámico en cuanto las personas pueden encarnar en sí mismas múltiples categorías y sus relaciones son diversas en tanto lazos familiares, de amistad, de obligación, de beneficio económico u otras.

Así la complejidad está intrínseca, primero en el tejido multidiverso de posibilidades de interacción, acción, pensamiento que suceden en el problema de investigación que se delimita y segundo por las relaciones de poder que tensionan las posibilidades de ser, actuar y relacionarse de los actores, por tanto, al asumir un principio dialógico, se conciben los sujetos no desde categorías esenciales sino como seres interseccionales.

Aquí lo interseccional no se quiere asumir desde una lógica aritmética de dominación (Viveros, 2016), donde se suman o restan las desigualdades, en torno a las ventajas o desventajas de las identidades de clase, raza o género; sino que la interseccionalidad se asume como una perspectiva transversal, donde se plantea que no es posible abordar el problema de investigación, sin relacionar estos condicionantes de la existencia. En el caso de la educación rural en contextos de conflicto armado, se expone una perspectiva macro que engrana el factor económico con el conflicto por la tierra, que es pertinente de vincular al análisis de la educación rural, pues parte de los intereses macroeconómicos han delimitado el enfoque educativo en las escuelas rurales, donde existe un rechazo de la ancestralidad del campo y un interés pro industrializador, como el camino para lograr el desarrollo, concepto con grandes repercusiones sobre los imaginarios de los habitantes del campo, sus proyectos de vida y su relación con la tierra. Es así como desde las teorías feministas no sólo se relaciona el factor económico, sino también como el género está en las distintas formas de relacionamiento, en las estructuras, y en las cotidianidades.

3.2 Teoría Sustantiva: Educación rural, campesinado y su relación con el conflicto armado

3.2.1 Educación rural y campesinado: entre las políticas y el conflicto armado

La educación rural y el campesinado son conceptos difíciles de definir por la diversidad que agrupan, “no hay un concepto claro sobre el campesinado que permita entender a qué tipo de sujeto social se refieren”(Salgado, 2002, p. 7) por lo que los autores (Londoño, 2008; Incoder, 2012; Forero, 2013 citados por Ministerio de Agricultura, 2013, p. 3) resaltan que es importante una conceptualización, ya que consideran que su no definición ha conllevado a que las políticas rurales sean una copia de las relaciones urbanas aplicadas al campo, desconociendo así las particularidades de los llamados campesinos y de sus necesidades propias. Para González (2001), pese a la multiplicidad de posiciones en la literatura de estudios campesinos, predominó siempre una definición del campesino en base a lo que no era

no era un empresario capitalista, no era un productor que acumulara, no era un agricultor eficiente, productivo y moderno, y los debates giraban en torno a sí debía serlo o no, y a si podía llegar a serlo o no. Se hizo visible el campesinado [...] en términos de convertirse en objeto de estudio y de intervención. Sin embargo, nunca presentó un valor en sí mismo por sus características intrínsecas, sino siempre como algo que debería desaparecer del todo, o persistir pero modificado. (p. 107)

En cuanto a la educación rural, los programas educativos han sido planteados desde la denominación del DANE: lo urbano y el resto (Parra, Mateus & Mora, 2018; Zamora, 2010), esta denominación peyorativa, como señala Zamora (2010), no corresponde a una definición, sino a una localización.

Por tanto, la teoría sustantiva de esta investigación parte del siguiente planteamiento de Rodrigo Parra Sandoval (1996):

Hay que replantear la concepción subyacente en algunos trabajos de que los problemas del campo se generan en el campo, de que lo rural es una unidad más o menos aislada donde nacen y se conforman y se resuelven los problemas, tanto de la economía como de la educación. Este replanteo implica mirar hacia los procesos de

división del trabajo que se gestan en sociedades específicas y requiere un análisis que debe ser histórico en su base. La forma inicial de esta división del trabajo se da en las sociedades latinoamericanas a partir de la división ciudad-campo, pero entendida no como una dicotomía sino como el proceso histórico de sus interrelaciones, que ha llevado hacia la urbanización de la economía (p. 26)

Partiendo de este postulado, más allá de adoptar conceptos, presentare algunas características que permiten evidenciar la diversidad campesina y la educación rural, en el marco de la expansión capitalista en el campo, que se dio a través del conflicto armado y las políticas, centrándose en el lugar de la educación en este proceso.

Hernández (1994) destaca dos posiciones dentro de las corrientes teóricas sobre las formas campesinas

constituyen dos posiciones teóricas divergentes, pero tal vez no contrapuestas en el análisis global de la problemática campesina, ya que una [campesinista,] enfatiza las fuerzas internas de los campesinos que les permiten sobrevivir y adaptarse a las condiciones impuestas por el sistema social mayor, mientras la otra [descampesinista,] enfatiza los efectos que producen las estructuras y la dinámica de la sociedad mayor sobre la existencia actual y futura de estos sectores sociales (p. 180).

Esta investigación no se asume desde ninguna de estas dos posiciones, sino desde el planteamiento de Hernández (1994), en las que se consideran complementarias, pues la descampesinista es una observación macro de los efectos de las estructuras, desde esta postura es fuerte el planteamiento de la desaparición de las formas campesinas en el marco del capitalismo; desaparición que aunque ha existido no fue totalizante, por lo que desde la visión campesinista, se resaltan las formas de resistencia y fortalecimiento de las formas de producción familiar.

Por tanto con la tendencia hacia el descampesinismo, esta tesis comparte el impacto trascendental del capitalismo en la existencia de formas campesinas, pero me alejo de los postulados tradicionales, que desde el materialismo histórico, consideran el capitalismo como un destino irremediable, e incluso como la forma más desarrollada de la economía

(Federici, 2014) pues desde esta concepción la desaparición del campesinado es inevitable (Hernández, 1994); por lo cual se observa el capitalismo desde un análisis interseccional, en el que me adhiero a la postura pos- crítica que asume Silvia Federici (2014).

En cuanto a la postura campesinista, se está de acuerdo en que “el predominio de las relaciones salariales indica un proceso de descomposición de las formas campesinas” (Hernández, 1994, p 185), así surge la pregunta, ¿todos los habitantes rurales se pueden considerar campesinos?, desde una perspectiva económica, Bengoa (1979) señala cuatro tendencias en la evolución de las formas campesinas latinoamericanas, como unidades económicas que tienden a: la autosuficiencia, la autosuficiencia y la producción mercantil, solo la producción mercantil y unidades fundamentalmente asalariadas (Hernández, 1994, p. 185). Más específicamente “la estructura productiva del agro colombiano está compuesta por tres formas empresariales básicas, la empresa agropecuaria capitalista, el latifundio ganadero especulativo y la producción familiar (o comunitaria)” (Forero, 2003, p. 6), este autor centra su interés en caracterizar a los campesinos, como agentes económicos, e incluye dentro de la categoría: productores familiares forestales o pesqueros, y comunidades rurales indígenas o negras donde la economía comunitaria complementa o sustituye la producción familiar.

Estas explicaciones evidencian la coexistencia de diversas realidades económicas de los habitantes rurales, aunque estos autores conceptualizan estas diversidades dentro de la categoría de campesinos, en esta investigación se problematiza dicha caracterización, pues más allá de definir al campesinado dentro de unos límites estrictos de exclusión o inclusión, como si las subjetividades, las realidades, las identidades, estuvieran a prueba, bajo un check list, en el que los seres que habitan la ruralidad, cumplieran una serie de requisitos o no para ser denominados como campesinos. Es así que queda abierto el debate si ¿serían los jornaleros, los obreros agrícolas o los cuidanderos, a su vez campesinos?.

Otro concepto clave para definir al campesinado, ha sido la producción familiar (Chayanov, 1979; Llambí, 1986; Bartra, 1979; Firth, 1951; Wolf, 1971; Santiago, 1987; Diaz, 1970; Thorner, 1979; Bengoa, 1979; citados por Hernández, 1994); para estos autores “la unidad económica no es la parcela o predio sino la familia, [...] El funcionamiento de las empresas campesinas está sustentado, principalmente, en la utilización de la mano de obra que

aportan los miembros familiares” (Hernández, 1994, p. 186), esta es la base de diferenciación de las formas capitalistas, pues la producción no está pensada para capitalizar, sino para reproducir la familia, es decir que la unidad de producción se constituye en la misma unidad de consumo; sin embargo han surgido formas campesinas que son capaces de acumular capital, sin que eso implique la desaparición de la estructura familiar, son formas complementarias.

En los esfuerzos teóricos para conceptualizar el campesinado, han predominado notoriamente los criterios económicos (Hernández, 1994, p. 184), en detrimento de aspectos culturales y sociales; en este sentido, la relación con la tierra, que es otra de las características definitorias del campesinado, también ha estado enmarcada desde lo económico, por lo cual esta investigación considera la relación con la tierra y la producción familiar, conceptos clave pero desde una perspectiva multidimensional, contemplada desde aspectos emocionales, políticos, culturales, sociales y no solo económicos.

Para acercarse a una conceptualización del campesino, desde un enfoque cultural y social, se presentan los aportes de Salgado (2002) quien también considera las dificultades para explicar la presencia campesina, por lo cual él señala que, al campesinado se le ha invisibilizado, no se le ha reconocido, pues los valores de la cultura campesina son incompatibles con un proyecto de sociedad que descansa en el discurso de la modernidad, así “el imaginario del campesinado pobre y atrasado se enfrenta al del agente rural moderno y de espíritu empresarial, de modo que se opone la cultura campesina a la cultura moderna, la identidad campesina a la identidad occidental globalizada” (Salgado, 2002, p. 8), considerando así la cultura campesina, como una cultura subordinada.

Para Salgado (2002), dentro de esta lógica todo lo relacionado al campesino se inscribió como atrasado

Lo moderno se ligó a la industrialización y al desarrollo de actitudes culturales propias de la civilización occidental. En contraposición, lo atrasado se leyó como las dinámicas productivas no ligadas ni a tecnologías de punta ni a actividades de transformación que generaran valor agregado, a unas supuestas actitudes culturales estáticas que no permitían construcciones institucionales modernas (Salgado, 2002, p. 11)

Dentro de estos imaginarios tecnocráticos, los saberes, las formas de hacer y de ser campesinos son menospreciadas, como se puede apreciar en el análisis histórico que realiza González (2001), donde explica, cómo se configura en Colombia una imagen deseada del campo, el agro y el poblador rural desde la segunda mitad del siglo XIX, y que se consolida a partir de 1950; este discurso “se desplegó y se materializó en acciones de intervención y transformación a través de leyes, instituciones, programas de fomento, introducción de especies vegetales y animales, educación agrícola, investigación y desarrollo, y la conformación de gremios y asociaciones.” (González, 2001, p. 82)

Sin embargo, en el análisis de González (2001) queda por fuera la violencia que se ha vivido en el campo, no se hace relación con el conflicto armado y la lucha por la tierra es mínimamente enunciada, por lo que en esta investigación se considera por un lado la tesis de dicho autor, en que el Estado dirigido por el banco mundial, dentro de un marco legal diseñó e implementó políticas y estrategias para consolidar su ideal de ruralidad, pero por otro lado, en tanto dichas estrategias, no dieron los resultados esperados, los pueblos se resistieron y la brecha de inequidad se exacerbó, etc.; el mismo Estado recurrió a formas violentas y contribuyó a la perpetuación del conflicto armado, por acción y omisión.

Para explicar esta idea, se tomará el análisis que Silvia Federici (2004) realiza en *Calibán y la Bruja*, sobre la expropiación violenta, la privatización y cercamiento de las tierras comunales en la transición del feudalismo al capitalismo en Europa occidental, para ella este es el ejemplo histórico originario, que ante cada gran crisis capitalista ha sido relanzado a través de diferentes maneras estratégicas:

Cada fase de la globalización capitalista, incluida la actual, ha venido acompañada de un retorno a los aspectos más violentos de la acumulación primitiva, lo que demuestra que la continua expulsión de los campesinos de la tierra, la guerra y el saqueo a escala global y la degradación de las mujeres son condiciones necesarias para la existencia del capitalismo en cualquier época (Federici, 2004, p. 21)

en esta tesis se considera el conflicto armado como una disputa por la tierra, que obedecería a un relanzamiento de esta estrategia, tal como lo ha analizado Jairo Estrada (2015), para el caso colombiano.

Aunque el conflicto armado en Colombia tiene múltiples aristas que se interrelacionan, es posible dilucidar una constante relación con la tierra, que inserto en un análisis macro de expansión del capitalismo como la caracteriza Federici (2004) pasa por expropiaciones violentas, ataque directo a formas comunitarias de organización y una expansión económica ligada a estos dos fenómenos, que para lograr sus objetivos arrasa con todo lo que encuentra, entonces lo que se observa es una combinación de estrategias político-económicas, con una alta dosis de violencia en el campo para lograr “transformar las sociedades rurales atrasadas en sociedades orientadas hacia el mercado, bajo una racionalidad capitalista de búsqueda de ganancias y acumulación.” (González, 2001, p.108).

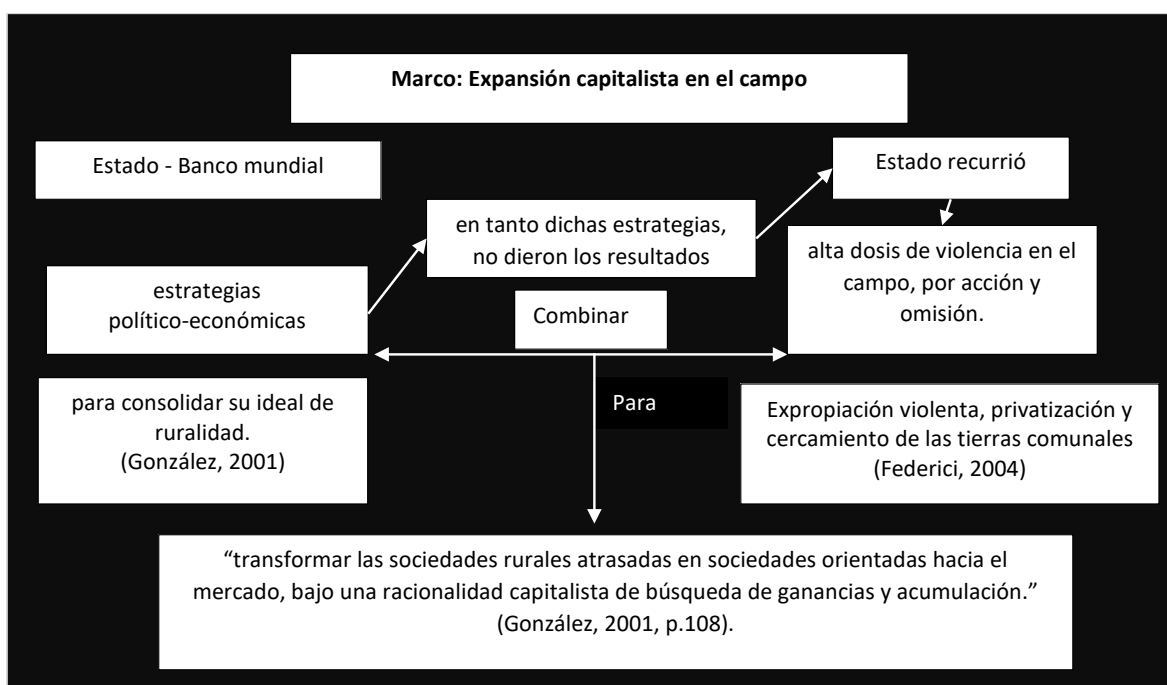


Figura 1 Teoría sustantiva macro: expansión capitalista en el campo. Elaboración propia (2022).

Así comienza a darse a finales de 1940, una promoción sin reparos de la agricultura moderna, que se materializó con “la Revolución Verde, un modelo de desarrollo agrícola basado en el mejoramiento de semillas y en el uso de insumos agroquímicos para el logro de aumentos en la productividad por unidad de área” (González, 2001, p. 97) con la finalidad de exportar, esta idea es el núcleo de la imagen deseada de la ruralidad que pretendía el Estado y su ejecución aún continúa como modelo en los diferentes planes de

desarrollo. Así la revolución verde fue impulsada a través de un paquete tecnológico, con el que “amarraron” a los campesinos (González, 2001), pues los agricultores que querían acceder a créditos, debían también aceptar el uso de semilla mejorada y asistencia técnica; eso a simple vista no parece problemático, incluso resulta un plan atractivo, sin embargo, todo esto promovido por el Banco Mundial, que

hizo un diagnóstico de la agricultura colombiana que se puede resumir de la siguiente manera: el sector se caracterizaba por una baja producción, lo cual era el resultado del incipiente desarrollo capitalista en el campo; las familias campesinas tenían muy bajos niveles de vida, escasa participación en el mercado y su producción se caracterizaba por un uso excesivo de mano de obra, con una mecanización insignificante y muy baja utilización de abonos y fertilizantes, todo lo que se traducía en bajos niveles de productividad. La conclusión a la que llegó la Misión Currie, fue que el problema agrario de Colombia radicaba en una mala utilización de la tierra (González, 2001, p. 101)

Esto tiene de trasfondo que, desde esta postura occidental-capitalista, la culpa del “fracaso” del agro colombiano fuera el resultado de las “malas” prácticas campesinas, desde ahí el campesino se presenta como un ser ignorante, pues sus saberes ni siquiera son reconocidos como tal, denigrando su forma de vida, su ser y sus formas de trabajar la tierra, a tal punto de responsabilizarlo del fracaso del “desarrollo rural”, tal como lo concibe el capitalismo.

Es este el contexto, en el que la educación rural tomó fuerza, con el propósito de educar a “esos” campesinos que, desde esta lógica, no sabían sacarle fruto a la tierra, por lo que en 1976 importado también por el banco mundial, se da paso al programa de desarrollo rural integral – DRI,

desmontando el enfoque de reforma agraria de los años sesenta y enfocándose a garantizar las condiciones que incrementaran la productividad campesina. Es decir, a través del DRI el problema fundamental del campesinado en Colombia dejó de ser el acceso a la tierra y pasó a ser su acceso al progreso técnico (González, 2001, p. 107)

planteado así el problema, la solución pasa por lo educativo, versado por supuesto desde una postura epistemológica colonial-occidental, en tanto el conocimiento se propone

universal, deslocalizado, como una y otra vez en América latina, validado desde los centros de saber – poder del norte.

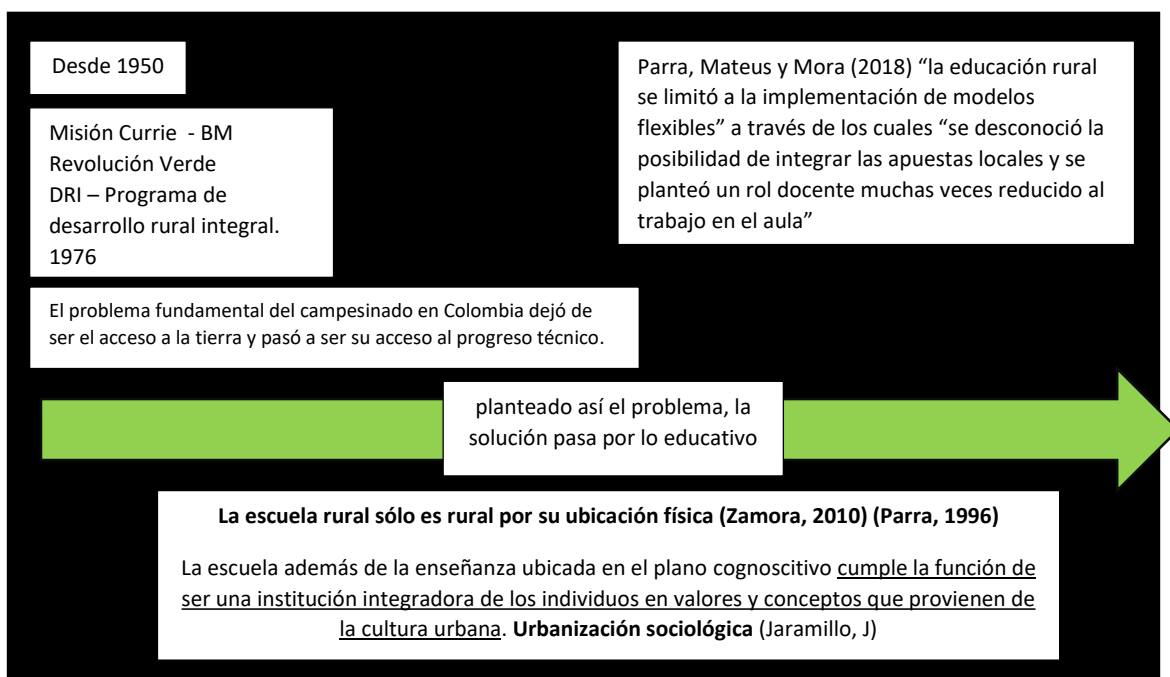


Figura 2 Expansión capitalista en el campo en relación con la educación. Elaboración propia (2022).

Es así como a través de los programas educativos, también se llevó a cabo una capitalización del campo, la legitimidad con la que cuenta la educación le permite posicionar unos valores culturales, que en el aspecto rural pasan por la denigración de lo propio, la adopción de la falacia del discurso del desarrollo y una admiración de lo urbano sobre lo rural, como una concepción de progreso lineal en la que lo rural se considera inferior,

En realidad, tanto desde el punto de vista de la instrucción como de la formación, la escuela rural sólo es rural por su ubicación física. Sus contenidos, su método y la formación del maestro, visto aquí como el agente socializador, son urbanos. Proceden de una realidad económica, social y cultural diferente, de una realidad objetiva distinta, y la eficacia de su acción implica que el niño campesino, socializado inicialmente en el mundo propio de su familia, internalice hasta identificarse y ubicarse en ella esta segunda realidad que le trae la escuela (Parra, 1996, p. 18)

Para este autor (Parra, 1996), la función de la escuela en el contexto campesino, además de la enseñanza propiamente dicha, ubicada en el plano cognoscitivo y de la relación con la producción en tanto formadora de la mano de obra, cumple la función notable de ser una institución integradora de los individuos en valores y conceptos que provienen de la cultura urbana

Entre más exitosa sea la escuela, las relaciones del individuo con su medio original tenderán a hacerse cada vez más conflictivas (problemas de interacción, de identidad, de ubicación, etc.) pero a la vez resultará más apto para moverse en el mundo del que proviene la escuela. Esta es la paradoja que debe enfrentar la planeación educativa y en primera instancia el maestro rural (Parra, 1996, p. 19)

Así la escuela, se presenta como una institución que tiene diversos significados para los campesinos, por un lado “parece probable que entre mejor cumpla la escuela su función integradora mayores sean los conflictos que se generen entre padres e hijos ya que éstos estarán alejándose de las formas de vida aprendidas en la socialización primaria” (Parra, 1996, p. 102) máxime cuando como señalan Parra, Mateus y Mora (2018) “la educación rural se limitó a la implementación de modelos flexibles” a través de los cuales “se desconoció la posibilidad de integrar las apuestas locales y se planteó un rol docente muchas veces reducido al trabajo en el aula”(Parra et al., 2018), así el rol docente queda tecnificado y se limita a reproducir en el aula los contenidos previos que fueron definidos en instancias centralistas que desconocen las particularidades de los territorios.

Por otro lado, es posible encontrar la reproducción de un discurso que ha calado hondo, en tanto la educación se presenta como una posibilidad de ascenso social y mejoramiento de la calidad de vida, pues “en efecto, si la situación de marginalidad era entonces un problema de "actitudes" y de "motivaciones", la educación se vislumbraba como la solución por su presunta incidencia en el cambio de aquéllas.” (Parra, 1996, p. 14), la democratización de la educación como condición necesaria y suficiente para lograr una equidad social es una de las falacias sobre la educación más difundidas y aceptadas, sin embargo

Este modelo comenzó a desvanecerse, como lo han indicado diversos estudios, y la efectiva expansión del sistema educativo no condujo ni a más equitativa distribución del ingreso, ni a una mayor movilidad social, ni a la configuración de un mercado

laboral cuya dinámica permitiera la vinculación productiva a mayores sectores de la población potencialmente activa. En cambio, surgió el proceso de devaluación de la educación ocasionado por la disparidad entre los ritmos de crecimiento del sistema educativo y la estructura ocupacional, y cuyo rasgo más notable consiste en los cada vez mayores requisitos educativos exigidos en el mercado de trabajo para acceder a cualquier nivel de su estructura (Parra, 1996, p. 13)

Así contribuye la escuela a la “imagen deseada de un campo “igualado” con la ciudad” (González, 2001, p. 110) que ha incidido tanto en la imagen que tienen los campesinos sobre sí mismos, como los pobladores urbanos de los rurales; siendo principalmente descrito en indicadores económicos de pobreza y desarrollo social, donde “argumentan que el campo colombiano se encuentra rezagado dos o tres décadas con respecto a las ciudades” (González, 2001, p. 110) lo que ha desencadenado por un lado, una homogeneización cultural que prevaleció los valores de lo urbano en detrimento de los rurales, esto es lo que Jaime Jaramillo citado por González (2001), denominó urbanización sociológica; y por otra parte en que sigue vigente la “imagen de un campesino modernizado, eficiente, productivo y capaz de competir en mercados ya no sólo nacionales sino internacionales,” (González, 2001, p. 110) extrapolando así el problema de lo rural a la voluntad de cambio y transformación del campesino a estos modelos importados, omitiendo la responsabilidad estructural de los gobiernos ante su persistencia de implantar un modelo que desconoce los saberes de la tierra de sus habitantes ancestrales.

Esto ha desencadenado en un anhelo de los jóvenes de migrar a las ciudades, lo que aquí se podría considerar como otra forma de despojo que sería cultural y que al final consigue que sus habitantes abandonen el campo por consenso y no por coerción, aunque la coerción por medio del reclutamiento forzado, la vida bajo las ráfagas de los fusiles y los constantes bombardeos, también se presenten de manera paralela al despojo cultural, que conlleva migraciones voluntarias.

En el caso de que los jóvenes no tengan la posibilidad de migrar, los discursos del desarrollo promovidos dentro de los programas de educación rural, logran convencerlos de la tecnificación del campo, a través de un conjunto de conocimientos que se consideran modernizadores, ya no de las formas de siembra y subsistencia familiar, sino de la

producción; así se insertan en el proyecto industrializador del campo, en el que los saberes de sus ancestros, se consideran obsoletos e inferiores, frente a los conocimientos de los ingenieros agrónomos, que traen todos los secretos para lograr que la producción de la tierra sea competitiva, y se pueda insertar en el mercado global (González, 2001), formas que pasan por el monocultivo, el uso de agroquímicos y maquinaria que contribuye al abaratamiento de la mano de obra local y más adelante a la esterilización del suelo, esta industrialización del campo tiene unos efectos en las formas de vida campesina, que van desde el despojo de tierras hasta convertir a los campesinos en jornaleros u obreros agrícolas.

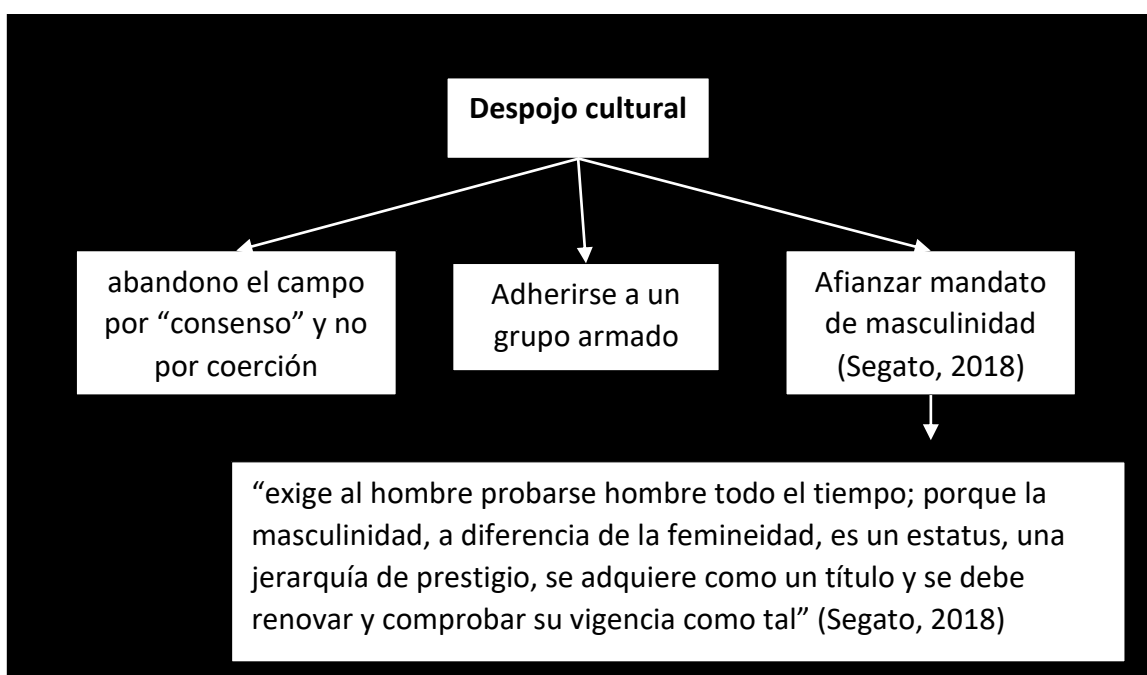


Figura 3 Despojo cultural en relación con el mandato de masculinidad. Elaboración Propia (2022).

Frente a esta forma de subsistencia, compite una mucho más seductora para los jóvenes varones, la adhesión a un grupo armado, pues les permite afianzar lo que Rita Segato (2018) ha denominado mandato de masculinidad, “El mandato de masculinidad exige al hombre probarse hombre todo el tiempo; porque la masculinidad, a diferencia de la femineidad, es un estatus, una jerarquía de prestigio, se adquiere como un título y se debe renovar y comprobar su vigencia como tal” (Segato, 2018, p. 36), esta denominación resulta fundamental en este marco teórico en el que se plantea que una comprensión de la escuela rural en el marco del conflicto es ilegible, si no se imbrican conceptos tales como

tierra, comprendida esta desde múltiples aristas desde la cual no hay vida sin tierra, en el marco de una cosmovisión y del sentir campesino, pero a la vez como capital económico de disputa que ha exacerbado su acumulación ilimitada a través de la violencia desmedida, y esa violencia en los territorios ha sido ejercida por cuerpos masculinos, aunque no únicamente si se tiene en cuenta que en los grupos armados también existen combatientes mujeres, pero aún así encarna unos valores simbólicos masculinos, en los que se exagera la intención de mantener un estatus de masculinidad, que para Segato (2018) depende de la capacidad de los hombres para exhibir potencia.

Es desde estos postulados que ella comparte la anécdota de una pregunta que le hicieron en Buenaventura: ¿Cómo se acaba con esta guerra?, para Segato la raíz de “la guerra del capital desquiciado, obedeciendo solamente al imperio de la dueñidad concentradora”(2018, p. 43) pasa por “desmontar el mandato de masculinidad [que] no es otra cosa que desmontar el mandato de dueñidad” (2018, p. 43), esa dueñidad colonizadora, que establece relaciones de patronazgo, que encarna al paramilitar, al militar, al guerrillero pero también al gamonal, al terrateniente, al empresario.



Figura 4 Ciclo de despojo cultural y territorial campesino. Elaboración propia (2022).

3.2.2 Diálogos locales entre las comunidades y los actores armados

En esta parte se tomarán en cuenta los aportes presentados por el CINEP, en la publicación *Diálogos locales: con grupos armados en medio de la violencia* (2016), con el propósito de destacar “enfoques alternativos, en los cuales las comunidades dialogan con los actores armados en su área de operaciones e influyen sobre ellos” (Al-Hawat et al., 2016, p. 10). Los autores presentan tres estudios de caso, en Colombia, el norte de Uganda, Siria y una reflexión breve sobre Irlanda del Norte, con los que “ilustran la manera en que las comunidades han tratado de orientar el comportamiento de los grupos armados hacia acciones no violentas, y los factores que han afectado sus interacciones” (Al-Hawat et al., 2016, p. 12).

Esta perspectiva resulta trascendental para este trabajo, pues concibe a la población civil como un agente activo y hasta cierto punto participativo de su contexto, en contraposición a la difundida postura que suele homogeneizar a la población civil que vive en lugares de conflicto armado como víctimas. Al contemplar estos postulados, se rescatan las acciones de resistencia y/o sobrevivencia que día a día realizan las personas que deben convivir con actores armados.

Esta descripción del diálogo entre las comunidades y los grupos armados, supone algunas particularidades pertinentes de señalar, por un lado, hay que comprender que no surgen solo por necesidad de las comunidades, sino que los armados “reconocen que la capacidad para operar con seguridad en las áreas rurales depende de poder mantener un mínimo de consentimiento por parte de la comunidad” (Al-Hawat et al., 2016, p. 10), ese consentimiento coaccionado, se convierte prácticamente en un punto de disputa entre los actores armados de un territorio, y es algo que nunca se logra completamente. Así

Los estudios de caso demuestran que acercarse a los grupos armados no implica legitimar ni sus tácticas ni sus aspiraciones. También ilustran la forma en que el diálogo activo con los grupos armados por parte de la comunidad puede aportar de manera significativa a la seguridad humana y a la construcción de paz a nivel local.” (Al-Hawat et al., 2016, p. 13)

Sin embargo, las experiencias presentadas confirman que las comunidades que entablan estos diálogos son asociadas como afines a los grupos armados, es así como este intento por buscar mejorar las condiciones de seguridad de la comunidad, los convierte a la vez en blanco de los otros actores armados. Todo esto enuncia la complejidad que se anida en estos contextos, en los que las comunidades se organizan y actúan buscando solucionar los riesgos más cercanos e inminentes que tienen.

En el artículo también se señala la postura reacia de los gobiernos, para permitir espacios de diálogo y discusión con los armados, por lo que los autores especifican que hablar no es lo mismo que negociar, y defienden el diálogo como una postura que “puede servir de medio para comprender a un grupo armado, incluidas sus dinámicas y motivaciones. Puede implicar un intercambio de preocupaciones y posiciones y puede ayudar a determinar si se justifican otras formas de diálogo.” (Al-Hawat et al., 2016, p. 22).

Sobre este último aspecto, presentan las limitaciones legales que hay para entablar dichos diálogos, donde por ejemplo a las ORG se les ha limitado este contacto con fines humanitarios o de resolución de conflictos, con base en políticas internacionales como la designada en 2010 en Estados Unidos, donde se

constituye un delito brindar “asesoramiento experto”, “servicios” o “capacitación en observancia de los derechos humanos o solución pacífica de los conflictos” a los grupos armados designados como organizaciones terroristas extranjeras. Dado que la ley estadounidense es extraterritorial, es aplicable también a los no estadounidenses. Este fallo ha producido un “enfriamiento” internacional al desalentar el contacto no oficial con los grupos armados que figuran en los listados (Al-Hawat et al., 2016, p. 21).

Se evidencia desde la perspectiva decolonial, como la injerencia de los países desarrollados en los considerados “subdesarrollados”, sigue influenciando el destino y las decisiones de las comunidades locales, y como esto más allá del espectro limitado de las ORG en el que se enmarca este estudio, se sigue alentando y permitiendo a través de las mañas burocráticas, la perpetuación de la guerra, que como observa Federicci (2004) permite la consecución y expansión del capitalismo a través de la expropiación y apropiación de los

recursos y de los designios de los que hemos sido considerados como los otros. En el caso colombiano, “la ley colombiana considera ilegal el diálogo con grupos armados específicos, entre ellos el ELN y las FARC, sin la autorización del Estado. Sin embargo, el Estado aceptaba los “diálogos pastorales”” (Al-Hawat et al., 2016, p. 44), el hecho de que la legislación sea tan específica contribuye a la sectarización y señalamiento de las comunidades que a diario se ven relacionadas con estos actores armados.

Como el motivo de esta publicación (Al-Hawat et al., 2016) se enmarca en la construcción de paz, los autores exponen tres características, desde las cuales los diálogos locales con los grupos armados aportan a ese propósito, en el primer caso plantean que esta apuesta puede abrir puertas cuando las vías convencionales se hallan bloqueadas, ya que: los locales mantienen el contacto con los armados cuando nadie más lo hace; en algunas de las experiencias que se presentan, se evidencia que las comunidades han brindado apoyo para que el grupo armado logre la transición de la violencia a la no violencia y en otros casos, estos diálogos se convirtieron en esfuerzos más amplios por fomentar el cambio social

...los actores locales participaron en una serie de actividades que contribuyeron a la posibilidad de una paz sostenible, entre ellas: el retorno y la reinserción de los combatientes, la seguridad comunitaria y el desminado, el abordaje de los efectos de la violencia en la sociedad, la incidencia política a favor de la paz ante actores nacionales e internacionales, y los esfuerzos por concientizar a los grupos armados para que tengan en cuenta las prioridades de los pobladores (Al-Hawat et al., 2016, p. 15).

Como segunda característica los autores resaltan que, las comunidades “echan mano de las instituciones y de los sistemas locales existentes” (Al-Hawat et al., 2016, p. 13) como parte de la estrategia para acercarse a los grupos armados, entre ellos mencionan: vínculos preexistentes con los armados, como pueden ser el parentesco y/o la ideología compartida; el fortalecimiento de estructuras de movilización social y de organización no violenta y por último, el contexto compartido enmarca las discusiones dentro de las normas culturales y sociales locales. El tercer aspecto tiene que ver con las prácticas que las comunidades locales despliegan para enfrentar y reducir los riesgos considerables, que se dan al dialogar

con los armados, para lo cual ha sido importante afirmar la imparcialidad y/o vincularse a redes y estructuras de apoyo externas.

Aunque en este artículo se reconocen diálogos, que se pueden denominar de un carácter más formal, en el sentido de que son entablados por líderes y en el marco de una organización comunitaria; en esta tesis se sostiene que existen unos diálogos cotidianos, que a veces no pretenden finalidades específicas, sino que ocurren por los lazos de parentesco, amistad o solidaridad.

Este enfoque contribuye a esta investigación en el mismo sentido en el que los autores delinearon el propósito de la publicación, que “ayude a abordar el problema del sesgo de verticalidad de arriba hacia abajo que ha caracterizado la construcción de paz oficial y cree espacios para enfoques complementarios a múltiples niveles” (Al-Hawat et al., 2016, p. 10), esto nos permite acercarnos a la problemática que enfrentan las escuelas rurales en escenarios de conflicto armado desde las experiencias y sentidos de los actores locales, incluyendo a los armados; donde la comprensión de sus relaciones y de los marcos culturales que otorgan sentido a sus acciones, permitan pensar, al menos soñar alternativas locales para que la comunidad escolar no viva bajo la zozobra de la confrontación armada.

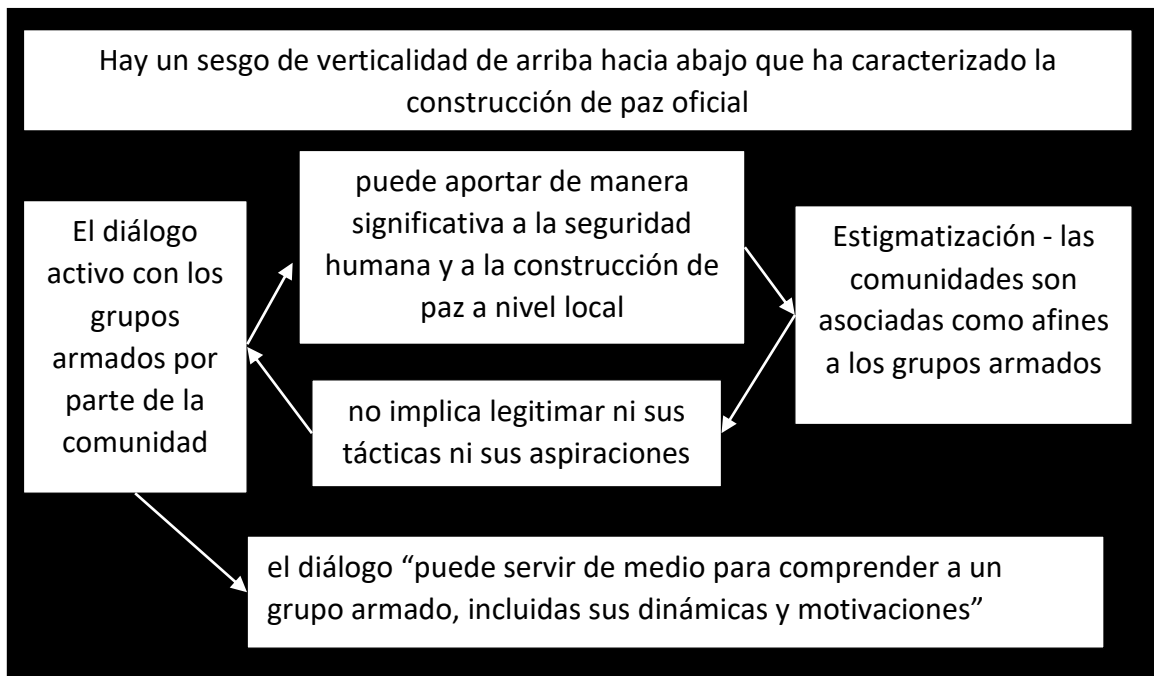


Figura 5 Diálogo activo entre grupos armados y población civil desde Al-Hawat et al. Elaboración propia (2022).

4 Metodología

En este capítulo se expone primero la perspectiva metodológica y segundo las etapas de la investigación; es necesario resaltar que el enfoque investigativo fue expuesto en el marco teórico, con la discusión epistemológica titulada *Paradigmas: Epistemologías de Nos-otros*, que desde la clasificación de Tadeu de Silva (1999) se pueden considerar como epistemologías pos-críticas. En esta parte cabe aclarar que esta investigación es de corte cualitativo, desde el postulado de que “el paradigma cualitativo apunta al descubrimiento de lo que significa: la identificación de relaciones, procesos, vínculos causales, contradicciones, cambios en significado, que se hacen visibles solamente a través de las sombras que reflejan” (Sautu, 1999, p. 39).

4.1 Perspectiva Metodológica

Esta investigación cualitativa se posiciona desde la denominación de *método biográfico interpretativo* de Denzin expuesto por Ruth Sautu (1999) y se inscribe en las historias de vida desde la conceptualización que realiza Raquel Güereca Torres (2016), quién señala que es “una metodología porque agrupa el uso de diversas técnicas para lograrse y está orientada por teorías y enfoques críticos en las ciencias sociales” (Güereca, 2016, p. 128), se caracteriza porque permite el conocimiento de temáticas centradas en los actores sociales, donde se recoge y reconoce la voz propia de los sujetos históricos “tiene respecto de otros métodos la ventaja de recoger la experiencia de la gente, tal como ellos la procesan e interpretan” (Sautu, 1999, 23).

Ruth Sautu señala unos ejes comunes entre las diversas orientaciones del método biográfico que permiten justamente observar la centralidad de los sujetos dentro de este tipo de investigación:

el principal supuesto es que la investigación se propone captar la perspectiva de las personas; segundo, que estas perspectivas se generan y adquieren significado en la inserción social de los actores en las cuales tienen lugar las relaciones sociales de las que participan el “yo” o “yos”; y tercero, que el tiempo forma parte de la construcción del objeto de investigación y de la interpretación de los datos; razón por

la cual el diseño debe incorporar la investigación de los periodos de cambio o puntos de inflexión en la vida de la gente (Sautu, 1999, p. 36).

En específico se trabaja con relatos de vida, que como señala Güereca (2016) citando a Jorge Aceves (1999) “son fragmentos de esa historia de vida enfocados en encontrar una característica de interés para la investigación” (p. 128), en este caso lo que interesaba buscar en los relatos de vida eran las experiencias que los actores habían tenido o tienen con la educación y la escuela.

La historia de vida como metodología “recurre a la exploración de la memoria de los sujetos sociales y permite conocer cómo los grupos sociales poseen símbolos, mitos, ideologías, creencias y valores que proveen de sentido al presente y permiten la construcción colectiva del mundo” (Güereca, 2016, p. 129). Allí emergen distintas dimensiones como lo son: los *espacios*, como los lugares geográficos/territoriales a los que se refiere la experiencia; la *intensidad*, en tanto la experiencia evocada se percibe en grados diferentes, llegando a percibir algunas experiencias como rupturas existenciales; el *sentido*, el cual da cuenta del aspecto simbólico, valorativo o cultural de la experiencia narrada, incluyendo las modificaciones experimentadas con el paso del tiempo a nivel personal y del grupo social de referencia; la *trascendencia*, como el impacto en el universo propio y en los niveles sociales involucrados, así como las consecuencias; y la *pertenencia social*, como las formas de asumirse socialmente e insertarse en la experiencia colectiva (Güereca, 2016).

Desde lo que se propone en el método biográfico interpretativo se “focaliza el estudio en la reconstrucción del punto de vista del actor, en los significados construidos socialmente, o en las relaciones microsociales de las cuales los actores forman parte” (Sautu, 1999, p. 25). Es pertinente esta metodología en tanto se puede conocer el punto de vista de cada uno de los actores referente a la escuela y la educación, interpretando los significados que cada cual construye y por ende como estos median en la relación que tejen con la escuela rural, permitiendo observar el entramado de relaciones particulares que constituyen el contexto específico de conflicto armado; sin embargo, el análisis en esta investigación no se agota en lo micro, pues se establecen relaciones con teorías estructurales.

Lo cual se puede observar en la estructura de como las vidas son contadas y narradas desde el método biográfico interpretativo:

1) la existencia de “otros”; 2) la narración refleja la influencia de las clases sociales y el género en las interpretaciones, descripciones o valores; 3) cuando se trabaja con biografías completas, tienen un comienzo que generalmente es la familia ya que los textos están enraizados en los padres y madres explícitos o implícitos que dan origen a la historia de vida; 4) existen puntos de inflexión en la vida de las personas que afectan sus experiencias y por lo tanto sus interpretaciones y visiones; estos puntos constituyen inicios de etapas nuevas; [...] 6) las marcas subjetivas y objetivas que constituyen puntos críticos en la vida de la gente, son reales y la estructuran (Sautu, 1999, p. 25)

Para Güereca (2016) existen dos enfoques dentro de la metodología de la historia de vida, los que se dedican a investigar un problema o tema central, y los que a profundidad se centran en estudios de caso particulares; esta investigación se centra en lo que esta autora denomina historias de vida de rango focalizado, “la investigación cualitativa no tiene como objetivo conocer los problemas sociales en extensión. Es decir, no aplica técnicas en poblaciones amplias para generalizar los resultados obtenidos a la sociedad. Su interés radica en comprender a profundidad ciertos procesos sociales” (Güereca, 2016, p. 134).

Es así, que dentro de las técnicas de investigación se opta por las *entrevistas semiestructuradas enfocadas*, lo que implicó seleccionar sujetos clave a través de la técnica de *muestreo intencional*, donde se buscó elegir personas que fueran representativas para el problema de investigación.

4.2 Etapas de la investigación

4.2.1 ¿Cómo se recogió la información?

El primer paso fue definir el *muestreo intencional*, por lo que se establecieron los criterios que determinaban porque las personas que se iban a seleccionar eran relevantes para esta investigación. Esta parte implicó varios retos por la sensibilidad de la temática de conflicto armado, así los que usualmente en la investigación se denominan informantes en esta tesis por el significado de dicha categoría en el marco del conflicto armado se les denominara sujetos clave.

Se tuvo en cuenta “el “método biográfico” definido como los procedimientos seguidos para organizar la investigación alrededor de un yo individual o colectivo que toma la forma narrativa incorporando sus descripciones de experiencias y sucesos y sus interpretaciones” (Sautu, 1999, p. 23). Se consideró que era necesario trabajar con sujetos claves que pertenecieran a diferentes grupos sociales dentro de las categorías que se establecen en el conflicto armado, una división usual suele ser víctimas y victimarios, sin embargo, en esta tesis no se usa esta división pues se considera muy enjuiciadora y desde otra perspectiva, inmovilizadora de la agencia que pueden ejercer las personas que se consideran víctimas, por lo que se optó por la clasificación de sobrevivientes y armados o combatientes, por una parte porque desde la teoría de la complejidad (Morin, 1990) se alienta a superar las categorías de análisis duales que son mutuamente excluyentes, como en este caso resulta la dicotomía víctima-victimario, además porque está establece una relación causa-efecto, y aquí se parte de una visión integradora que no reduce la complejidad de la realidad social.

Así, las categorías sobrevivientes y armados o combatientes, no aparecen en oposición, se podría pertenecer a las dos categorías simultáneamente, no supone juicios de valor a priori; en cuanto a sobrevivientes, esta categoría remplace la de víctimas, pues aunque en muchos casos de la experiencia colombiana ha sido una categoría de empoderamiento de los sujetos que han vivido hechos victimizantes, que les ha permitido alzar su voz y establecer acciones de denuncia en búsqueda de justicia y reparación, también se considera inmovilizadora, ¿se es víctima siempre o es una categoría superable? Esto es un debate imprescindible pues no se trata de negar la trascendencia de la experiencia victimizante, pero hasta qué punto se ha constituido en una categoría que define la identidad.

Con respecto a los armados o combatientes, se refiere a esta categoría en vez de victimarios, con base en la pregunta ¿todos los armados o combatientes se constituyen como victimarios?, en el contexto del Caquetá aunque predominan múltiples actores armados esta investigación se centró en militares y ex guerrilleros de las FARC.

Para seleccionar los sujetos claves que constituirían el *muestreo intencional*, las decisiones fueron limitadas por la sensibilidad del tema, fueron determinantes los contactos previos y las relaciones de confianza que preliminarmente como investigadora había establecido en una estancia de 9 meses en los que había vivido y trabajado en Florencia – Caquetá.

En cuanto a las sobrevivientes, las seis entrevistadas hacen parte de una asociación de mujeres que se han unido por un sentir de la paz resultado de las múltiples vulneraciones a las que se han visto expuestas en el marco del conflicto armado, en este grupo han recibido formación en prevención de violencias basadas en género, por lo que hay reflexiones en ellas sobre lo que ha significado ser mujer en distintas situaciones o contextos. Previamente como investigadora ya se habían hecho talleres de memoria histórica y entrevistas sobre sus historias de vida, por lo cual conocía que habían vivido en diferentes zonas rurales del Caquetá y que entre otras razones, el conflicto armado fue una circunstancia muy fuerte para decidir su desplazamiento.

Respecto de los militares se decidió que los tres entrevistados fueran soldados profesionales, por las condiciones socio-económicas de las que provenían y se escogieron soldados que hubieran crecido en contextos rurales pues el interés estaba centrado en la educación rural; por otra parte también se buscaron soldados que buena parte de su profesión la hayan desarrollado patrullando (en campo), pues algunos pasan la mayoría del tiempo en una base, y se quería conocer las interacciones que como armados establecen con la escuela, además como la investigación estaba delimitada al Caquetá, también debían haber desarrollado su trabajo en este departamento, por cuestión de contactos los soldados entrevistados han permanecido la mayoría del tiempo patrullando en Putumayo y Caquetá, a todos los entrevistados se les conocía previamente, algunos también habían sido entrevistados sobre sus historias de vida, y con unos más que otros, existía una relación de confianza.

Estas relaciones previas que se habían establecido con estos actores fueron determinantes no solo para las entrevistas sino para la formulación de este problema de investigación, resultado no solo de la observación directa participante sino de la convivencia con ellos y ellas, es que se propone esta tesis.

Con los/as ex guerrilleros/as no se tenía contacto directo previo lo cual se verá reflejado en el desarrollo de esta investigación, por lo que no se pudieron realizar las entrevistas que se tenían planteadas ya que no existía una relación de confianza, sin embargo, se realizó una visita al ETCR de Agua Bonita en el municipio de la Montañita, lo que se encontrará al respecto es el resultado de la observación, de las conversaciones con algunos líderes ex

guerrilleros/as en el tema de educación y se entrevistó a una profesora que coordina el programa de EPJA en este espacio territorial, esta entrevista como no estaba planeada y ella no es ex combatiente requirió de realizar una entrevista no estructurada que surgió en el momento mismo en que se presentó la oportunidad.

A las mujeres sobrevivientes se les entrevistó en sus casas en Caquetá y a los soldados como estaban en una zona de difícil acceso se les entrevistó por teléfono, todos estuvieron muy prestos a “ayudarme en la tarea”, que fue como ellos/as comprendieron esta investigación.

Las entrevistas fueron semiestructuradas enfocadas en tanto se buscaba mantener una conversación sobre las experiencias que cada uno/a había tenido o tiene con la escuela y los significados que tienen de la educación, sobre este último tema las preguntas eran indirectas, así “el entrevistador, al igual que en las entrevistas estructuradas, asume una posición directiva para conducir al informante al área limitada o materia de interés, sin embargo -a diferencia de la primera-, aquí el entrevistador da libertad para las respuestas, interviniendo sólo si el informante se aleja demasiado del tema apuntado” (Güereca, 2016, p. 145). Se diseñó un cuestionario para cada uno de los grupos de actores, sin embargo, más que ser un instrumento que se aplicó como tal, funcionó como una guía para la entrevista, pero está fue modificada dependiendo de lo que iba emergiendo con cada uno/a de los actores durante la entrevista misma, se pueden consultar el ejemplo de una de estas guías en el anexo 1.

4.2.2 ¿Cómo se hizo el análisis?

El diseño del análisis de la información se realizó con base en tres textos, primero *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*, en concreto el segundo capítulo escrito por Valeria Dabenigno, (2017); segundo, *Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa* de Yasmín Cuevas (2016), y tercero, *El método biográfico* de Ruth Sautu (1999), es de este último que se toma la Estrategia de análisis temático “el objeto de investigación debe ser construido a partir de la profundización en los propios datos, utilizando un número limitado de conceptos teóricos sensibilizadores que privilegian aproximaciones naturalistas para el descubrimiento de los datos” (Sautu, 1999, p. 35).

Inicialmente se llevaron a cabo los preliminares de la codificación, que comprende las tareas de almacenamiento y contextualización de los materiales recabados (Dabenigno, 2017), así se organizaron las entrevistas por grupos de actores y se les asignó una nomenclatura que corresponde a la forma cómo se encontraran citadas, todas comienza con una E de entrevista, seguido de la letra que identifica a que grupo de actores pertenece una M para militares y una S para sobrevivientes, de terceras se incluyó información respecto del género así F para femenino y M para masculino, y por último un número que corresponde al número de entrevista de ese grupo, por ejemplo EMM3 corresponde a Entrevista Militar Masculino 3 o ESF2 es Entrevista Sobreviviente Femenina 2.

En el caso de los ex guerrilleros cómo no fue posible grabarlos no se incluyen dentro de esta nomenclatura, el análisis se hizo a partir de parafrasear sus ideas con base en los apuntes que se tomaron cuando terminaron las conversaciones, la entrevista a la profesora será referenciada cómo profe, pues es importante diferenciar que ella no es ex combatiente y además es externa al territorio aunque lleve conviviendo dos años allí. El análisis de este grupo de actores suele ser más descriptivo de la situación de la educación en el espacio territorial por las dificultades enunciadas.

Posterior a esta organización se llevaron a cabo las transcripciones completas de cada una de las entrevistas, lo cual

requiere ir pensando e identificando simultáneamente conexiones entre esos textos - sean estos testimonios de entrevistas, registros observacionales o documentos- y las categorías analíticas de cada estudio, hilando temas que se escuchan en las voces de nuestros informantes o emergen de nuestras observaciones con conceptos teóricos que “ajustan” y colaboran en la interpretación y sentido de esos datos (Dabenigno, 2017, p. 23).

Una característica de la investigación cualitativa es que está constantemente reinventándose a medida que se avanza en la investigación, “quien conduce la investigación debe tener una actitud flexible y sensible para ir comprendiendo cómo los datos bajo examen van confirmando, refinando o cambiando las hipótesis interpretativas” (Dabenigno, 2017, p. 37). En esta investigación se habían delimitado tres núcleos temáticos que correspondían con los tres objetivos específicos, “la etapa de la organización de los núcleos temáticos

demanda rescatar los puntos formulados en el objetivo para estructurar un “esquema integrador” de análisis” (Sautu, 1999, p. 54), aunque se habían propuesto a priori, fueron afinándose y moldeándose a medida que la investigación avanzaba.

Los tres núcleos temáticos son: Significados de la educación, donde se incluyen referencias con respecto a las ideas que se tienen sobre la educación; Experiencias con la educación y la escuela, se filtran situaciones concretas en que los actores referencian experiencias con la escuela y los acercamientos que tuvieron con otro tipo de educación por ejemplo en programas de EPJA; y La escuela en contexto de conflicto armado, se incluyen experiencias de los actores con las escuelas y el conflicto, o situaciones que han observado al respecto.

La forma en que se lleva a cabo el análisis se acerca a

la lógica del análisis temático de datos cualitativos, proceso en el que se identifican y describen temas, se establecen vínculos entre ellos, se diseñan dispositivos visuales y se integran en un modelo interpretativo que requiere hacia el final del proceso, la construcción de un relato analítico (Dabenigno, 2017, p. 23)

Hago referencia a que se acerca pues se llevaron a cabo estos grandes pasos, pero con algunas diferencias sustanciales.

Es a partir de los tres núcleos temáticos que se diseña un dispositivo visual que permita organizar la información e ir realizando el análisis, por lo cual se hace un cuadro con base en la matriz para la conformación provisional de categorías de análisis de Yazmín Cuevas (2016):

1) Título de la categoría:

2) Fragmento de la entrevista	3) Comentarios del investigador

Tabla 1 Matriz para la conformación provisional de categorías de análisis. Yazmín Cuevas (2016).

La matriz propia tiene algunas modificaciones, (ver cuadro 2 o Anexo 2 para ver ejemplo de matriz diligenciada) en parte porque a diferencia de la que realiza Cuevas (2016), está no es provisional pues ella propone hacer posteriormente otra matriz más completa, en este

caso es un esquema definitivo donde se organiza la información en conjunto, por tanto se completa con subcategorías que son las que conforman la categoría de núcleo temático, está se caracteriza porque “debe ser central, es decir debe estar vinculada a tantas otras categorías y propiedades de categorías como sea posible” (Sautu, 1999, p. 53).

Título de la categoría: Significados de la educación		
Subcategorías	Fragmentos de la entrevista	Comentarios del investigador
Título de la categoría: Experiencias con la escuela y la educación		
Subcategorías	Fragmentos de la entrevista	Comentarios del investigador
Título de la categoría: La escuela rural en contexto de conflicto armado		
Subcategorías	Fragmentos de la entrevista	Comentarios del investigador

Tabla 2 Matriz de análisis a partir de categorías. Elaboración Propia (2021).

El proceso de codificación cualitativa se caracteriza

- 1) porque un mismo código agrupa testimonios variados [...] 2) porque a un mismo segmento de entrevista le podrá corresponderle más de un código, en tanto remita a varios temas de interés para la investigación (a esto se denomina codificación inclusiva); y 3) porque la lista de códigos no se hace de una vez y para siempre, sino que se va enriqueciendo mientras voy examinando los datos y haciendo nuevas indagaciones en campo (Dabenigno, 2017, p. 38).

En la matriz que se realizó, los códigos corresponden a la denominación de subcategorías, en este caso no se usaron las rondas de codificación, sino que el análisis se basó en la organización de la información que se hizo en la matriz presentada, sí se comprende que “la codificación es el “proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran datos para formar una teoría” como afirman Strauss y Corbin (2002); es el ordenamiento conceptual de datos de acuerdo a sus propiedades y dimensiones” (Dabenigno, 2017, p. 34), sin embargo, la codificación tampoco se hizo otorgando códigos numéricos, pero si es necesario resaltar que “los códigos son dinámicos porque se van expandiendo o acotando, se van reformulando (muchas veces desde conceptos “nativos”

hacia mayores planos de abstracción) y son creados por cada investigador/a combinando procedimientos inductivos y deductivos” (Dabenigno, 2017, p. 39).

Se realizaron dos matrices, una para los militares y otra para las sobrevivientes, dentro de las cuales las subcategorías son emergentes en las entrevistas y otras provienen del entrecruzamiento entre los postulados del marco teórico y lo que surgió en las entrevistas. A partir de estas matrices se construyó el relato analítico que se divide por cada uno de los grupos de actores y se ponen someramente en relación, lo cual se profundiza en las conclusiones donde se da una lectura conjunta de los tres actores con respecto a los tres núcleos temáticos: significados de la educación, experiencias con la escuela y la educación y la escuela rural en contexto de conflicto armado. Esta parte se realizó con el interjuego que define Ruth Sautu:

La lógica del análisis es el interjuego entre descripción e inferencia e interpretación. La descripción ofrece al lector las referencias y el detalle empírico; se incluyen transcripciones de los textos de las conversaciones y narrativas que muestran la construcción de los núcleos temáticos organizados en el esquema integrador del análisis. [...] La subsecuente inferencia corresponde al proceso de inducción: a partir de la descripción se derivan conclusiones de contenido general e implicaciones teóricas. Se aplican a la clase de situación, circunstancias, casos involucrados en la descripción. La inducción analítica propia de las metodologías cualitativas consiste en postular hipótesis que den cuenta de las descripciones (patrones, categorías, relaciones) contenidas en los núcleos temáticos; [...] Aunque en el proceso de análisis se trabaja por partes, por conjuntos de temas, de núcleos temáticos, en el interjuego descripción/inferencia/interpretación aparecen simultáneamente varios núcleos temáticos articulados entre sí. [...] Toda investigación cualitativa tiene como meta la interpretación; que consiste en encontrar el significado de las inferencias. Este consiste en señalar el significado empírico que tiene una conclusión, patrón, afirmación; es decir el significado histórico y de la vida de la gente común y de las interpretaciones que ellos hacen de su vida. Simultáneamente consiste en establecer el significado teórico. Una conclusión-inferencia adquiere significado teórico cuando

puede articularse con otros conceptos teóricos dentro del propio paradigma teórico-metodológico (1999, p. 55).

5 Análisis de la información

En el marco teórico se definió que esta investigación se enmarca desde las teorías pos-críticas a la epistemología occidental, uno de los criterios fundamentales que se mencionó allí es el lugar de la investigadora dentro de la investigación, pues lo que se propende es develar el lugar de enunciación y observación desde el que se está construyendo conocimiento, así se quiere resaltar el lugar crucial del sujeto dentro de la investigación; por un lado el lugar del sujeto investigador en la producción de conocimiento, y por otro, la importancia de los sujetos dentro de la investigación, por lo que se recurrió al método biográfico interpretativo.

Siguiendo las teorías expuestas, se determinaron estas metodologías para mantener una coherencia con los principios que se expusieron, así se hace evidente la investigadora como foco de enunciación desde la experiencia, y se intentó proponer categorías integrales que unieran la diversidad de causas, efectos, sentimientos, acciones sin eliminarlos, pero evitando la fragmentación excesiva que impide dar cuenta de la complejidad intrínseca a la realidad.

Es así que la interseccionalidad, fue un foco transversal útil principalmente en el análisis de las narraciones, como unas gafas que permitieron observar y categorizar los significados y las experiencias de los actores conforme a su género o edad (principalmente), y situar en las narraciones mismas, cómo los actores percibían que habían cambiado ciertas posturas con el trasegar del tiempo.

Esto permitió ver la dificultad que hay en encasillar las experiencias en categorías fijas, al investigar desde las narraciones emergen un montón de posibilidades como la vida misma, sus narraciones son retratos de la experiencia propia, que no es la misma que la de la compañera o el vecino, pese a que al hacer parte de un marco cultural común, o de provenir del contexto se comparta un universo de significados, cada individuo y su familia toman decisiones propias que tejen una historia única que es posible descifrar al comprender los sentidos colectivos.

Por eso, aquí más que cercenar la complejidad, se presentan interpretaciones de las experiencias con respecto a la educación que pueden tener sentido desde el marco cultural

en que se inscriben los individuos, partiendo de la premisa de que ese marco cultural es una membrana colectiva, en la que vibra cada individuo, pero a la vez contribuye a su tejido o a destejer.

Este capítulo da cuenta de los resultados y análisis respecto de los objetivos propuestos, así se organiza en cuatro títulos, el primero presenta los significados de la educación que tienen los soldados y sobrevivientes, y respectivamente se subdivide en cinco apartados que versan sobre el tema en secciones específicas sobre género, edad, el contexto campesino y el futuro que esperan para sus hijos/as, iniciando con un subtítulo sobre la educación como posibilidad de ascender socio – económicamente, porque es un significado que no solo transversaliza los demás significados, sino también las experiencias que los actores han tenido o tienen con la educación.

El segundo título es sobre las experiencias de los soldados y las sobrevivientes con la educación y/o la escuela, se divide en tres subtítulos, uno por las experiencias de cada actor, pero además se incluye un subtítulo sobre las experiencias de los soldados con la educación en el Ejército, para acercarse a la mediación que establece la institucionalidad en las experiencias de educación de sus miembros y/o en la construcción de subjetividades.

En el tercer título se aborda la escuela rural en contexto de conflicto armado desde las experiencias de los soldados y desde la de las mujeres sobrevivientes, en cuanto a las narraciones de los soldados se logran categorizar: repertorios de violencia de baja intensidad hacia la escuela, relaciones de manera circunstancial, repertorios de violencia que se dieron en la confrontación entre los armados y usos de la escuela para la guerra, y otros tipos de interacciones entre la comunidad escolar y los armados.

Desde las experiencias de las mujeres sobrevivientes se especifica más sobre el contexto de conflicto armado y se hace énfasis en las interacciones que establecen las comunidades con los grupos armados, así como se incluye un subtítulo sobre las madres frente al reclutamiento, pues aunque no se busca esencializar a las mujeres como madres, fue una identidad muy marcada dentro de los relatos, ellas suelen explicar toda su experiencia desde el núcleo familiar, sea como hijas o posteriormente como madres, y eso hay que comprenderlo desde la lógica que se ha relegado a las mujeres al ámbito privado, lo cual en el contexto campesino se reitera al no existir mucha movilidad no solo social sino espacial,

pues en la vida diaria los que suelen salir de la finca son los hombres, las mujeres permanecen en la casa al cuidado de los hijos/as o de la finca misma. Por eso fue común que las opiniones que tienen sobre la educación no las hacen en referencia a sí mismas, sino como el futuro para sus hijos/as, y en este apartado especial se evidencia una resistencia férrea para salvaguardar a los hijos/as de la guerra.

El cuarto título, es más descriptivo que analítico y corresponde a la información recopilada en el trabajo de campo con los exguerrilleros de las FARC, que por cuestiones de gestión de la investigación no fue posible desarrollar como se había planeado, sin embargo, se incluyen apreciaciones que se lograron en la visita al ETCR, pero sin duda hace falta profundizar en este grupo de fuentes primarias.

5.1 Significados de la educación de los soldados y sobrevivientes

Significados de la educación de los soldados y sobrevivientes		
Como posibilidad de ascender socio – económicamente: “Ser alguien”	Contexto macroestructural (Federici,2004) la expansión económica del capitalismo arrasa con todo lo que encuentra o lo absorbe para poder existir y lógica en donde lo urbano como modelo de desarrollo se opone a lo rural (González, 2001), se está de acuerdo con el modelo de éxito lineal para lograr “ser alguien” .	Existe la idea de que estudiar permite ser alguien, adquirir un valor personal ; en tanto se puede desempeñar otra función que no sea el campo, y que se reconoce monetariamente.
	El sentido de la educación para las personas está ligado a la producción , entendida desde la lógica del capital; la educación se limitó a ser vista como adquirir una habilidad productiva que permita insertarse en el mundo laboral , el estudio no se ve desde otras concepciones como desarrollo de pensamiento crítico o habilidades para el ser.	
	Ejemplo: Los soldados aunque todos reconocen el no haber tenido las posibilidades de estudiar como una carencia en sus vidas, para algunos es más indiferente que para otros, pues reflexionan que tienen una estabilidad laboral para la cual no fue necesario el estudio formal.	La academia otorga valor a los saberes. Ser un campesino es considerado de menor valor social, y eso sucede en parte porque no se estudia para ser campesino, se cree que no hay un "esfuerzo" para serlo, es casi como un castigo, como no se pudo estudiar pues le toca hacer lo más pesado.
Significados de la educación conforme a la edad	Es notable que la edad en la que se encuentra una persona influye de manera determinante en el significado que otorga a la educación	
	Categoría emergente: Superación formativa generacional	Se determinó a partir de las experiencias que los actores

		tuvieron en su infancia con la educación y los deseos que tienen para la siguiente generación
	Se expresa por un lado, en ese cambio que se da con respecto a la educación conforme a la edad, como se explicó las personas le dan más importancia al estudio a medida que aumentan su edad; pero por otro lado, la superación formativa generacional, se evidencia en los deseos que se tienen para la siguiente generación.	Reflexión que se releva generacionalmente: El estudio es algo trascendental en la vida, como una riqueza cultural que hace falta si no se adquiere por los motivos que sean, por “la mala cabeza” o por las pocas posibilidades, pero eso solo se observa con base en la carencia, resultado de la experiencia.
	Resultados	Análisis
Significados de la educación conforme al género	Se considera que el destino de las mujeres es casarse y dedicarse al hogar,	En ese deber ser que es casi un mandato socio-cultural, la educación no es vista como una necesidad. Incluso dentro de ese orden social no se logra observar la importancia de la educación de la mujer dentro del núcleo familiar, la figura materna es trascendental en el estudio de los/as hijos/as, pues es quien les ayuda en su proceso formativo, predomina la visión de que el estudio es para insertarse en el mercado laboral.
	Contexto - entornos familiares violentos, donde la violencia es ejercida por los hombres, la violencia fue un determinante que afectó los procesos educativos.	Mandato de masculinidad – dueñidad (Segato, 2018) generación tras generación, “el dueño de la familia” el que manda y al que hay que obedecerle, es el que decide sobre la vida de la esposa y de los/as hijos/as
	Tensiones en el hogar frente al estudio de los hijos/as, mujeres siempre propenden por este.	Mujeres no pierden su capacidad de agencia. Se rebelan contra ese mandato de dueñidad.
	Mujeres insisten más en la importancia del estudio para los/as hijos/as que los hombres	No se reconoce el aporte de las mujeres a la economía familiar y el sustento de la vida, (Federici, 2004) el estudio es percibido como medio para lograr independencia económica, así es como una manera de no ocupar el lugar social de las

		mujeres que se considera “improductivo” y por tanto a la dependencia del hombre proveedor.
Posturas frente a la educación de los/as hijos/as en el contexto campesino	La posición frente a la educación de los/as hijos/as no es influida por la educación que se recibió	
	padres y madres sienten que la educación ha sido una carencia en su vida, entonces no quieren que sus hijos/as repitan la misma historia y por tanto intentan brindarles esa oportunidad dentro de sus posibilidades	la educación se considera fundamental en la vida, y se cree que si se hubiera tenido, las condiciones de vida podrían haber sido diferentes, o al menos, no hubiera tocado bregar ante la falta de está, las mujeres entrevistadas van a asumir esta postura frente a sus hijos/as y nietos/as.
	los padres perciben que la educación no es útil para sus hijos/as, no es necesaria, en esta posición se espera que los hijos/as se dediquen al campo. no hubo apoyo por parte de los padres y madres para estudiar, pues se sigue considerando que el estudio está relacionado con la movilidad social, lo que se asume como adquirir habilidades para la empleabilidad propia de la ciudad y no del campo. Género: mujeres – “inversión perdida” pues se considera que deben casarse. Hombres- “deberían aprender a trabajar”.	el conocimiento que se enseña en la escuela no refleja en nada la vida campesina, ni se imparten saberes para mejorar las condiciones de vida de este contexto, de alguna manera la escuela se concibe como una amenaza para este tipo de vida, pues inserta a los jóvenes en otra cultura que denigra la propia (Parra, 1996) no enviar a los/as hijos/as a la escuela puede ser visto como una resistencia y una preservación de la vida campesina
	En el caso de los soldados, fue común encontrar que sus hijos mayores que vivían en la ruralidad no culminaran el bachillerato llegando hasta grado decimo, así predomina en el campo el rebusque.	Obtener el título de bachiller no parece ser una prioridad para las siguientes generaciones y eso puede ser el resultado de que no ven un futuro allí, pues persiste la subvaloración del campo; como opción de vida el trabajo campesino puede ser un destino heredado, pero no se ve como un anhelo, de hecho se anhela tener otra vida, se espera que las siguientes generaciones no repitan el mismo camino que se vivió
Posturas frente al futuro de los/as hijos/as: ¿educación o	Aunque seguir una vida militar no implica necesariamente abandonar el estudio, se propone la pregunta ¿educación o milicia? pues las referencias en las entrevistas si tendían a polarizarlas.	
	Es común que los/as hijos/as en la infancia quieran seguir la profesión de sus	

milicia?	padres, en el caso de los soldados que vienen de contextos rurales esta imagen es sobreidealizada.	
	Soldados que les gustaría que sus hijos/as entraran a la Fuerza publica	Generalmente vienen de familias con amplia tradición militar, entonces se asume como herencia familiar. Reconocen la estabilidad que hay en este trabajo y las posibilidades que esa estabilidad brinda para tener mejores condiciones de vida.
	Soldados que NO les gustaría que sus hijos/as entraran a la Fuerza publica	Postura muy emocional y contundente. NO les gustaría por todo lo que ellos han vivido allí, desde el tema del conflicto hasta las injusticias dentro de la fuerza. “mucho sacrificio” – conciencia de clase.
	Una de las mujeres entrevistadas contempla la idea de que su hijo haga parte de la Fuerza pública	Como una oportunidad de mejorar las condiciones de vida con un trabajo estable y no tener que estar en la economía del rebusque, sin embargo cuando se le interpela de que este en el frente de batalla, ya no está de acuerdo.

Tabla 3 Categorías, resultados y análisis de los significados de la educación en soldados y sobrevivientes. Elaboración propia (2022).

5.1.1 Como posibilidad de ascender socio – económicamente: “Ser alguien”

El significado de la educación para los actores está íntimamente ligado con el contexto macroestructural, así como explica Silvia Federici (2004), la expansión económica del capitalismo arrasa con todo lo que encuentra o lo absorbe para poder existir, es este el marco determinante del significado de la educación, así el sentido de la educación para las personas está ligado a la producción, pero esa producción es entendida desde la lógica del capital.

El sentido de estudiar es tener una vida mejor y esa vida se consigue desde la inserción al mercado laboral, esta idea resalta en estos relatos, las personas provienen de contextos campesinos donde se tuvo que vivir de manera muy precaria y/o aún se tienen condiciones de vida muy duras, “Yo a mis nietos a todos los aconsejo en bien, yo me alegro mucho que mis nietos estudien, que se ganen un buen trabajo el día de mañana, que tengan un buen vivir el día de mañana, que no sean como uno por ahí sufriendo, trabajando por ahí, a veces

aguantando hasta hambre, yo por mí que todos mis nietos estudiaran, y que hicieran el bachiller y siguieran la universidad, que sean alguien de aquí a mañana, ya que uno no lo fue, pero pues unos son de buena cabeza, otros no les da ni por coger juicio pal estudio, otros si les gusta mucho y así” ESF3.

Con una lógica del mundo en la que lo urbano como modelo de desarrollo se opone a lo rural y en el caso colombiano se ha visto una expropiación de tierras sistemática (González, 2001), los/as campesinos/as cercados por el abandono estatal, al margen de condiciones sociales que permitan la existencia de una vida digna en el campo, creen que efectivamente el mejor camino a seguir es el modelo de éxito lineal, de estudiar para insertarse al mercado laboral y consumir; se ha dado un proceso de inferioridad interiorizada, así la mujer de la entrevista mencionada anteriormente desea que sus nietos “sean alguien”, pues señala que ella no lo fue, pues dentro de esta sociedad, se es alguien por el poder adquisitivo que se tenga, y el que se considera como el camino legítimo para tener poder adquisitivo es el estudio y luego el mercado laboral, “que mis nietos estudien, porque hay un mejor trabajo, mejores cosas pa una persona que estudia, mientras que se quedan; yo le digo a mi hijo, me dijo uy mamá estoy cansado, él es un oficial de construcción, le dije sería mejor tener un lapicero y estar bien vestido no, y se quedó callado y me miró y le dio risa, yo le digo una carrera es mejor, mata cabeza pero está limpio” ESF1.

Esta idea mercantilista de que la educación garantiza la movilidad social está absolutamente enquistada en la cultura, y se puede rastrear a través de los deseos que se tienen para los/as hijos/as y nietos/as, “de cuatro hijos solo el mayor no terminó, por pereza empezó a trabajar y le gustó más el trabajo que el estudio, ahora que está acá yo le dije termínelo, así sea en sabatino” ESF1, en este caso se ve que cuando las personas dejan el estudio por comenzar a trabajar, es poco probable que retomen el estudio, pues como la educación se limitó a ser vista como adquirir una habilidad productiva que permita insertarse en el mundo laboral, el estudio no se ve desde otras concepciones como desarrollo de pensamiento crítico o habilidades para el ser; esto es entendible en estos contextos precarios donde el sostener la vida requiere mucho esfuerzo, las clases sociales altas si se forman en lo que ellos han denominado “alta cultura”, porque de algún modo tienen el pan de cada día resuelto, en estos contextos la vida es para sobrevivir.

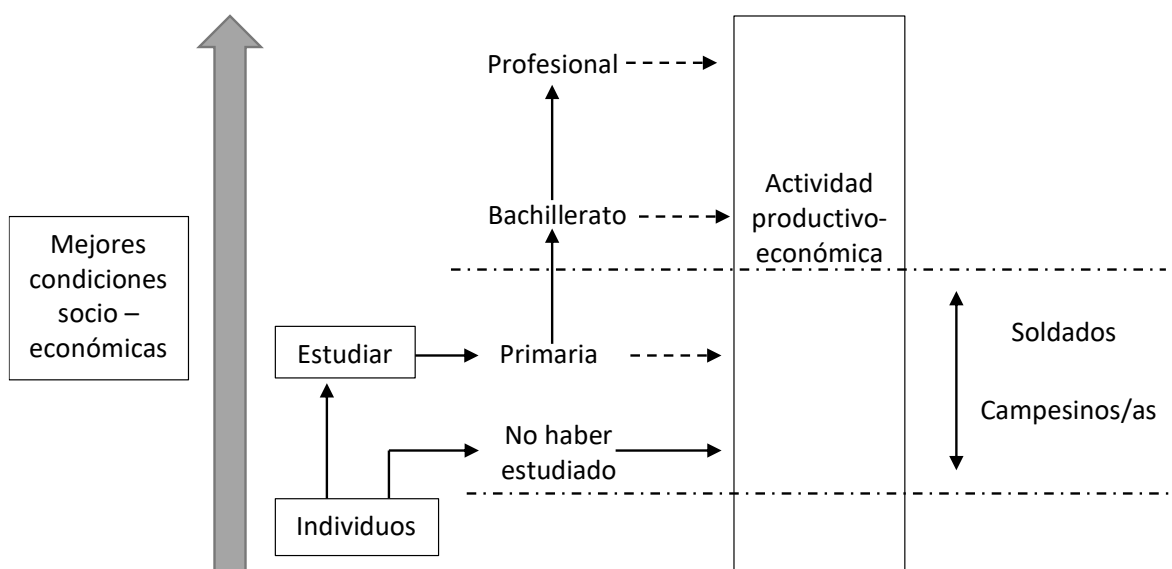


Figura 6 Concepción del estudio como medio de “ser alguien”. Elaboración propia (2022).

En el caso de los soldados aunque todos reconocen el no haber tenido las posibilidades de estudiar como una carencia en sus vidas, para algunos es más indiferente que para otros, pues reflexionan que tienen una estabilidad laboral para la cual no fue necesario el estudio formal:

“Pues que le digo, la verdad el estudio pues uno quiere aprender muchas cosas si me entiende, el estudio por una parte, pues falta si me ha hecho, pero ya tengo un trabajo estable, pero uno si quiere estudiar algo pa aprender más [...] pero así que me halla pesado, pues sí, pero si no se dio la oportunidad, ya ahorita ya está uno viejo ya que, pues seguir trabajando en lo que salga” EMM3. Este relato da la sensación de que para él, el estudio no le hizo falta, sin embargo, no lo dice tajantemente pues predomina el valor simbólico social en el que el estudio está altamente sobrevalorado.

Sin embargo, en otros relatos es más marcada la idealización del estudio como medio de ascender socialmente, evidenciando además una interiorización del discurso de denigración del campesino; indagando si consideraba que la vida hubiera sido diferente con estudio, otro soldado manifiesta: “Si claro, porque uno después de grande dice, ay ¿por qué yo no estudie? ahh, porque no recibí la oportunidad que me dio mi tío de estudiar, bueno de ser alguien, porque como te digo en el campo es muy duro, porque uno ve las personas

estudiadas y en ese tiempo se miraban a quienes tenían estudio, salían y conseguían trabajo diferente, en cambio uno por no ser estudiado, pues la única opción que tenía uno es trabajar en el campo, o trabajar en cosas más duras, entonces ahí es donde uno se arrepiente, ay pero porque no hice el esfuerzo o porque no le hice caso a mi tío de quedarme a estudiar, uno se arrepiente a veces de no haber estudiado” EMM2.

El estudio no solo se considera un medio de ascender socialmente desde el ámbito económico, pues si se estudia primero ya se es alguien, estudiar te permite ser, adquirir un valor personal, que de alguna manera se mide en capital, desempeñar otra función que no sea el campo, y que se reconoce monetariamente; ser un campesino es considerado de menor valor social, y eso sucede en parte porque no se estudia para ser campesino, se cree que no hay un "esfuerzo" para serlo, por más de que el trabajo allí sea más duro, es casi como un castigo, como no se pudo estudiar pues le toca hacer el peor trabajo, el más pesado. Entonces, hay una subvaloración del ser campesino o se estudia y lo que tiene valor es lo que pasa por la academia.

5.1.2 Significados de la educación conforme a la edad

En los resultados es notable que la edad en la que se encuentra una persona influye de manera determinante en el significado que otorga a la educación, para entender este fenómeno se propone la categoría de superación formativa generacional, la cual fue posible determinar a partir de las experiencias que los actores tuvieron en su infancia con la educación y los deseos que tienen para la siguiente generación.

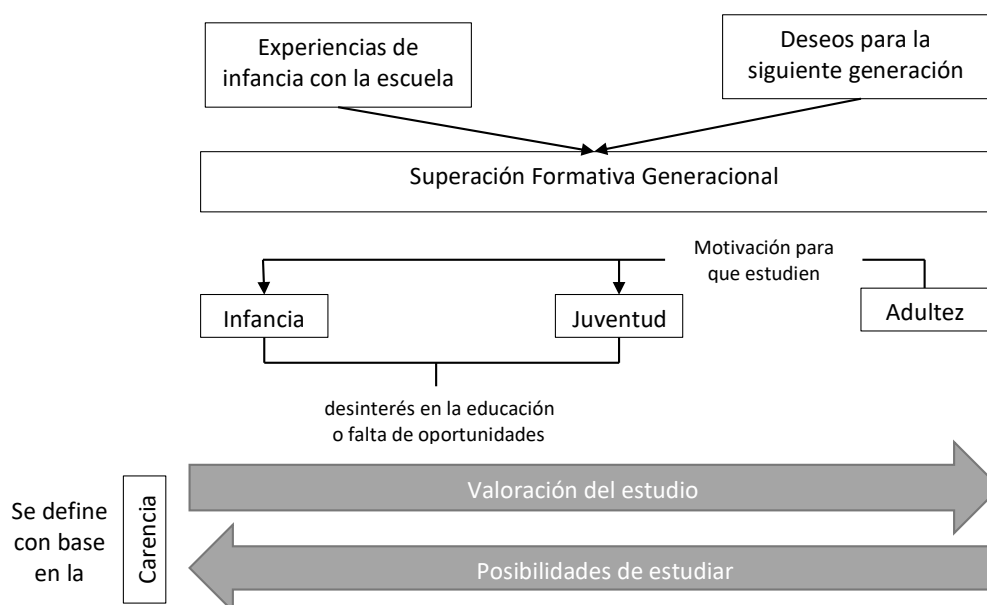


Figura 7 Significado de la educación en la trayectoria de vida de un sujeto con base en la edad. Elaboración propia (2022).

Independiente de otros factores identitarios como el género, la profesión, etc., se evidencia una similitud generacional en las posturas frente a la educación, por ejemplo, se encontró una reflexión que se releva generacionalmente, y es que, el estudio es algo trascendental en la vida, como una riqueza cultural que hace falta si no se adquiere por los motivos que sean, por “la mala cabeza” o por las pocas posibilidades, pero eso solo se observa con base en la carencia, resultado de la experiencia. Esto se puede ver en el siguiente relato de un Soldado Profesional:

“mi papá siempre decía, mijos aprovechen a estudiar, yo la verdad un bachillerato no se los puedo dar, pero aprovechen a estudiar tan siquiera la primaria, que de todas maneras el estudio hace mucha falta [...] a mí la verdad tampoco es que me gustara mucho estudiar, entonces yo dije mejor me quiero salir, le dije a papá, la verdad es que yo no quiero estudiar, entonces mi papá me dijo mijo estudie tan siquiera hasta quinto, y yo no la verdad es que yo no quiero estudiar más” EMM1.

Luego con su hermano menor este Soldado asume el mismo discurso del padre, es como si hubiera una trasposición de los papeles, a esto me refiero con relevo generacional en el significado de la educación para la vida de los/as sujetos/as, ahora la persona que narra,

quien en su infancia no le motivaba el estudio, es quien transmite la misma enseñanza como fruto de la experiencia:

“mi hermano que era el menor si termino el quinto, la verdad a él tampoco le gustó estudiar, [...] él tiene apenas 17 años, yo era uno de los que le decía, hermano estudie vea yo no estudié, pero el estudio hace falta para muchas cosas, trate de terminar que vea, que usted ya tiene las oportunidades, ya no es que usted no tenga quien lo ayude, ya yo estoy grande yo lo puedo ayudar, yo le decía yo soy un espejo para usted, y le decía estudie hermano, porque yo sé que el estudio hace mucha falta y él me decía yo sé que sí, pero la verdad es que a mí no me gusta el estudio” EMM1.

En la familia siempre se busca que la generación posterior avance, una forma de mejorar es no repetir la misma historia, se le pide al de la otra generación que continúe, que aproveche las oportunidades que ellos/as en si no tuvieron. Es por eso que se propone la categoría de superación formativa generacional, que se expresa por un lado, en ese cambio que se da con respecto a la educación conforme a la edad, como se explicó las personas le dan más importancia al estudio a medida que aumentan su edad; pero por otro lado, la superación formativa generacional, se evidencia en los deseos que se tienen para la siguiente generación.

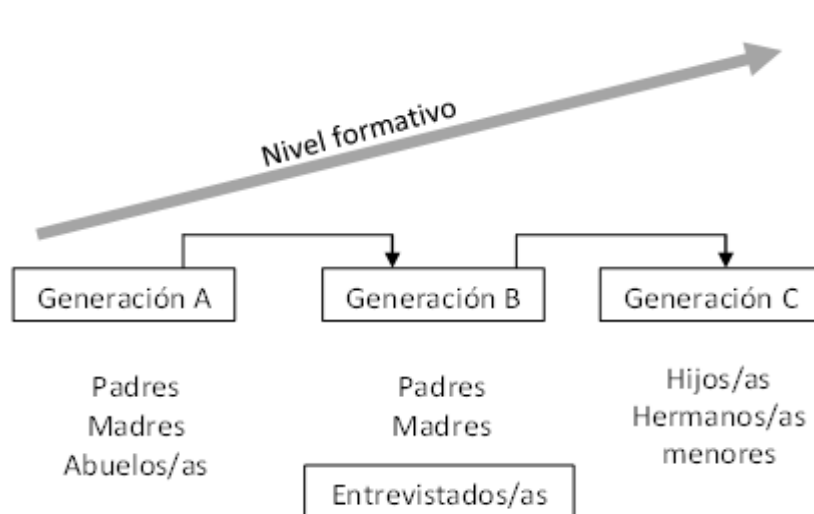


Figura 8 Concepto de superación formativa generacional. Elaboración propia (2022).

Así los sujetos esperan que la siguiente generación materializada en hermanos/as menores o hijos/as superen el nivel formativo al que se llegó y eso se replica de generación en generación, así en la generación anterior, los padres esperaban lo mismo para ellos/as: “ellos [los padres] nos decían estudie, para que no se valla a quedar como nosotros, burros decían ellos” EMM3, esta es una idea de superación en tanto se espera que la siguiente generación no pase por lo mismo, lo que deja entrever unas condiciones de vida duras.

5.1.3 Significados de la educación conforme al género

En los relatos de los soldados, ellos no identifican diferencias respecto del acceso a la educación con base en el género en sus familias, pero para las mujeres entrevistadas el género ha sido un factor determinante en relación al acceso a la educación, pues se considera que el destino de las mujeres es casarse y dedicarse al hogar, en ese deber ser que es casi un mandato socio-cultural, la educación no es vista como una necesidad:

“la gente antigua [decía] que la mujer no necesitaba estudio” ESF1.

“Yo pienso que a los otros hermanos no les dieron estudio porque mi papá era harto machista, que el estudio pa qué, nosotros más que todo fue una hermana la que más nos impulsó a estudiar, ella hizo hasta quinto, ella nos decía que había que estudiar para tener un buen trabajo, pa que no sean tan brutos decía, que yo les ayudo y si nos ayudaba económicamente [...] Mi papá decía que el estudio pa las mujeres era un estudio perdido, porque se conseguía marido y hasta ahí quedaba todo, pero tampoco les dio estudio a los hombres” ESF5.

Como predomina la visión de que el estudio es para insertarse en el mercado laboral, no se logra tampoco observar la importancia de la educación de la mujer dentro del núcleo familiar, (sin querer justificar ese orden) la figura materna es trascendental en el estudio de los/as hijos/as, pues es quien les ayuda en su proceso formativo:

“Mis papás nada, mi papá nunca fue a la escuela, mamá dice que hizo segundo pero mamá sabía más, ella sabía tanta cosa, porque seguro eso si enseñaban, ella sabía sumar, dividir, restar todo eso le ayudaba ella a uno, porque ella aprendió, y ella leía, ella sabía mucho de historia, ella le ayudaba mucho a uno en las tareas, pero en esa época un segundo era como un bachiller ahora, ella sabía tantas cosas, y ella cuenta que el abuelo también era tremendo,

ella estudió con mucho esfuerzo, era muy bravo y los hacía trabajar mucho, y de los hermanos de ella seguro ninguno estudió, así aprender a..., ella dice que hizo segundo pero yo creo que ella era muy inteligente porque ella sabía muchas cosas” ESF1.

En este caso, la mamá era quien guiaba y apoyaba a los hijos en sus tareas, porque está dentro de su rol de cuidadora, por eso cuando la madre no puede apoyar porque no recibió la formación puede ser que los hijos presenten más dificultades en el estudio. Esto contrasta con entornos familiares violentos, donde la violencia es ejercida por los hombres y se repite generacionalmente, en estos casos la violencia fue un determinante que afectó los procesos educativos:

“Mi papá era muy bravo, yo el último año que estudié tenía 14 años, a uno lo ponían grande a estudiar, y cuando ya estaba por acabarse el año mi papá me dio una garrotera, me dio tan duro con un palo [lo recuerda con mucho dolor] y fue por una prima y mi hermana que estaban alegando pero pensó que era yo y me dio con un palo, y no me dejó ir a estudiar, entonces la profesora habló con él a que me dejara ir a presentar el examen final, y me dejó ir pero era muy bravo [...] yo pasé los exámenes, pero él la cogió contra mí, él siempre era así” ESF1

“Cuando estábamos juntos [con el papá de los hijos], los más grandecitos querían estudiar y él lo que decía era: ¡esta vieja alcahueta por no enseñarlos a trabajar!, le respondía, no porque ellos quieren estudiar, ¡hay que darles estudio!, eso se formaba un solo despelote. [...] A ese señor no le gustaba estar en un solo sitio, únicamente le gustaba estar dos años en un solo puesto, si yo le decía: ¡No nos vamos! estémonos aquí!, entonces decía: ¡Claro! gran hijuetantas como tiene mozo, no sé qué me pasaba, ahora fue que medio desperté, Señor! ¿por qué haber pasado tanto estas cosas?, en la crianza de nosotros, mi mamá no nos explicaba eso, ella también vivía temerosa, porque mi papá también era dándole garrote por nada, nosotros vivimos una vida desde pequeños” ESF6.

En los relatos de las mujeres se puede referenciar la figura del patrón, representada sucesivamente en el padre y posteriormente en la pareja, pero han sido situaciones generacionales de violencia que se repiten, pues las mujeres al hablar de sus madres narran las mismas situaciones, como que la mamá debió estudiar con mucho esfuerzo porque el abuelo también era tan bravo como el papá, o que se aguantó la violencia del marido por un

tiempo porque era lo que su madre vivía con su padre, esta violencia se analiza desde lo que Rita Segato (2018) denominó mandato de masculinidad, así generación tras generación, los hombres deben mantener su estatus, su jerarquía de prestigio por medio del continuum de la violencia, el hombre debe probar su poder a través de la fuerza, del dominio que ejerce sobre un grupo, en este caso sobre su grupo familiar, así el mandato de masculinidad es el mandato de dueñidad, el hombre es el patrón, el dueño de la familia, el que manda y al que hay que obedecerle, el que decide sobre la vida de la esposa y de los/as hijos/as, porque a la vez más que concebirles como seres iguales, se establece una relación de propiedad.

Sin embargo, las mujeres no pierden su capacidad de agencia, algunas la exponen más que otras o lo hacen en ciertos momentos, donde de alguna manera se rebelan contra ese mandato de dueñidad, como cuando en el relato una de ellas expone la tensión frente al estudio de los hijos, ella consideraba el estudio fundamental para sus hijos, pero la pareja lo que pensaba era que debían trabajar, su expresión de que se formaba el despelote, ejemplifica la tensión constante de esta discusión en la familia, otros relatos también dejan ver que este era un tema álgido, en el que las mujeres siempre estaban propendiendo por la educación de sus hijos/as:

“Mi papá estudio quinto de primaria y mamá, si nunca fue estudiada, nada, ella no sabía leer y escribir, ella si decía que estudiara, inclusive tenía problemas con mi papá por eso, ella si quería que los hijos estudiaran que no se quedaran una burra como ella, mi papá no este año no les puedo dar estudio esto y lo otro, ella le decía: no!, los muchachos tienen que estudiar porque ellos no se van a quedar un burro como yo me quedé!, entonces por eso ellos si tenían problemitas, él quería que los hijos llegaran como hasta cierto punto y no más, entonces ella le peleaba mucho, y ella si quería que todos sus hijos estudiaran, porque mi papá quería que los hijos estudiaran pero que supuestamente no le pidieran nada, llegaba el año, él les compraba todo en enero, los uniformes y los zapatos, los cuadernos y los lápices, pero de ahí pa adelante, como quien dice con esto tienen que pasar todo el año, entonces mamá vendía su lechecita, huevitos, quesito y pollitos, para que cuando: mamá que se me acabo el lapicero, valla compre su lapicero o tome compre lo otro, o ella reunía la plática y cuando salía llevaba los lapiceros, cuadernos, colores” ESF4.

De estas historias se puede ver que las mujeres insisten más en la importancia del estudio para los/as hijos/as que los hombres, se analiza que esto puede ser así porque como hay una asociación del estudio con conocimientos para insertarse en el mercado laboral, y como señala Silva Federicci (2004), no se reconoce el aporte de las mujeres a la economía familiar y el sustento de la vida, como el trabajo doméstico se naturalizó, las mujeres tampoco lo observan como su aporte productivo-económico a la producción de la familia, sino que siempre se asocia al hombre como el productor, en un contexto campesino de trabajo arduo, se anhela para los/as hijos/as algo diferente, lo cual se puede mejorar a través del estudio, y como el estudio está asociado a adquirir conocimientos para insertarse al mercado laboral propio de un contexto de ciudad significaría no continuar siendo campesino, y no estar en el lugar de las mujeres que se considera “improductivo” y por tanto a la dependencia del hombre proveedor.

5.1.4 Posturas frente a la educación de los/as hijos/as en el contexto campesino

La postura respecto de la educación de los/as hijos/as en las familias campesinas es muy variada, esto se analiza a través del hilo generacional: primero, la postura de los padres y las madres de las entrevistadas frente a su estudio y el de sus hermanos/as, y luego la posición de ellos/as frente a la educación de sus hijos/as y nietos/as, en estas dos sucesiones generacionales aparece la tensión entre el padre y la madre frente a lo que cada uno consideraba sobre la educación de los/as hijos/as.

La posición frente a la educación de los/as hijos/as no es influida por la educación que se recibió, es decir que el hecho de haber estudiado o no, o hasta cierto grado no determina la postura que asumen respecto de la educación para la generación siguiente, pues se encontró variedad de situaciones desde padres y madres que nunca estudiaron y por eso esperan que sus hijos/as si lo hagan, hasta padres y madres que estudiaron y no muestran interés en apoyarlos/as.

Por un lado, están los padres y madres que sienten que la educación ha sido una carencia en su vida, entonces no quieren que sus hijos/as repitan la misma historia y por tanto intentan brindarles esa oportunidad dentro de sus posibilidades:

“papá se preocupaba que uno fuera a estudiar, porque él decía que le hacía mucha falta saber, y él era feliz que mamá leyera, se quedaba dormido escuchando a mamá, el nunca peleó porque no estudiáramos no, él decía que no saber leer ni firmar que eso era muy triste” ESF1.

“Me hizo falta el estudio pa muchas cosas, yo a veces he llorado de ver, yo no sé ni marcar un celular, no se números, a toda hora me toca estar buscando a ver quién me marca, una llamada, si no hay nadie de la familia me toca salir a buscar quien me marque, eso es muy duro, muy durooooo” ESF3.

Desde esta posición la educación se considera fundamental en la vida, y se cree que si se hubiera tenido, las condiciones de vida podrían haber sido diferentes, o al menos, no hubiera tocado bregar ante la falta de está, las mujeres entrevistadas van a asumir esta postura frente a sus hijos/as y nietos/as.

Otra postura tiene que ver con que los padres perciben que la educación no es útil para sus hijos/as, no es necesaria, en esta posición se espera que los hijos/as se dediquen al campo, y el conocimiento que se enseña en la escuela no refleja en nada esta realidad, ni se imparten saberes para mejorar las condiciones de vida de este contexto, de alguna manera la escuela se concibe como un amenaza para este tipo de vida, pues inserta a los jóvenes en otra cultura que denigra la propia (Parra, 1996); así, no enviar a los/as hijos/as a la escuela puede ser visto como una resistencia y una preservación de la vida campesina “Mi mamá hizo hasta primero y mi papá hasta segundo, él fue criado en un orfanato, pero él sabe leer y escribir, las tablas, los dos leían y escribían, ella poco, pero ahí deletreaba, ellos no nos incentivan a estudiar, eso fue iniciativa de nosotras mismas, ellos eran que nos dedicáramos al campo, pero nunca hubo un apoyo para nosotras estudiar, estudiamos hasta cierto punto, hasta quinto y después no nos dieron más estudio, que no hubo estudio porque las mujeres conseguían marido y entonces hasta ahí llegaban y no nos dieron más estudio y a los hijos hombres les decían que tenían que trabajar en el campo” ESF2.

En este caso no hubo apoyo por parte de los padres y madres para estudiar, pues se sigue considerando que el estudio está relacionado con la movilidad social, lo que se asume como adquirir habilidades para la empleabilidad propia de la ciudad y no del campo, esto mediado desde una perspectiva de género, a las mujeres no se les da estudio porque se

considera una inversión perdida, pues ellas se van a ir del seno familiar con sus maridos quienes serían quienes deben responder económicamente por ellas, y a los hombres tampoco se les da estudio porque eso en el campo no es considerado útil, en la escuela no enseñan lo que se necesita para trabajar el campo, entonces mejor que salgan para aprender a trabajar y ser el proveedor de la familia, se les ofreció estudiar hasta el quinto para aprender lo básico, desde esta perspectiva el ir a la escuela no es considerado útil pues se cree que forma flojos, en tanto los niños/as van a estar sentados aprendiendo saberes que en nada tienen que ver con las tareas que deben desempeñar en la finca.

En el caso de los soldados, fue común encontrar que sus hijos mayores que vivían en la ruralidad no culminaran el bachillerato llegando hasta grado decimo, así predomina en el campo el rebusque, obtener el título de bachiller no parece ser una prioridad para las siguientes generaciones y eso puede ser el resultado de que no ven un futuro allí, pues persiste la subvaloración del campo; como opción de vida el trabajo campesino puede ser un destino heredado, pero no se ve como un anhelo, de hecho se anhela tener otra vida, se espera que las siguientes generaciones no repitan el mismo camino que se vivió: “el hijo mayor vive en el campo, solo me estudio hasta decimo, no me quiso terminar once, yo no sé, se le llenó la cabeza que él no quería estudiar más, que no y que no, pero pa que él es muy trabajador [...] me hubiera gustado que se hubiera graduado, que hubiera seguido estudiando, hacer una carrera, de pronto por el espejo que yo tuve, por todo lo que yo he pasado, pues yo no quisiera que le pasara a los hijos de uno, [...] como le dijera yo, que estuviera mejor económicamente que lo que yo pase, porque uno por estar andaregueando, solamente con mi papá, conseguía por ahí pa la comida, pal sustento, [...] pero estoy inconforme en el estudio porque yo si quisiera que hubiera terminado, que no se hubiera quedado trabajando en el campo como yo me levante” EMM2.

Otro soldado narra: “A mi si me hubiera gustado que mi hija acabara el estudio, yo todavía le digo, si yo no fui estudiado obviamente a mi si me gustaría, ese es el orgullo mío que mi hija pudiera estudiar, que entrara a una universidad, sería una superación para ella, puede que no tenga una vida mejor porque a veces son las oportunidades que uno tenga, pero por lo menos muchas opciones de una vida mejor, por lo menos opciones, porque a veces es la suerte.” EMM1. Es interesante en este relato, aunque no es una postura común sino

individual, el reconocimiento de la educación como superación en tanto le brinda otras opciones, pero no la presenta como fórmula de éxito ya que no garantiza una vida mejor, pues el éxito dependería de otros factores que él llama suerte, en este caso se analiza que eso que el soldado llama suerte, está influenciado por condiciones estructurales de la sociedad capitalista en la que se vive, como se explicó en el primer apartado de este capítulo con base en los planteamientos teóricos de Silvia Federicci (2004).

5.1.5 Posturas frente al futuro de los/as hijos/as: ¿educación o milicia?

Es común que los/as hijos/as en la infancia quieran seguir la profesión de sus padres, en el caso de los soldados que vienen de contextos rurales esta imagen es sobreidealizada, pues es el soldado el que regresa al territorio con moto, ropa nueva, celular último modelo.

En un contexto en el que la posibilidad adquisitiva es mínima, pertenecer a la fuerza pública casi que encarna un modelo de progreso personal, donde además para ingresar prácticamente no hay requisitos educativos, profesión que también goza de alto prestigio social, pues se es el guerrero, a través de un discurso del que protege a la patria, aunque no se sepa de que:

“cuando estaba pequeño él [el hijo mayor] me decía que quería ser militar, como con esa ilusión de ver de pronto que uno es militar, se le llena como esa idea también de ser militar, [...] los chiquitos si me dicen, ayer que hablamos, yo les dije y ustedes cuando estudien, ustedes qué quieren ser, y de una el uno con el otro concordaron que quiero ser militar, que quiero ser soldado, y yo de una, ayyyyy papi por dios!., pero como te digo eso es como en el momento que están pequeñitos, como lo ven a uno que es militar entonces quieren hacer lo que uno, es un reflejo de uno [...] A mi si me daría duro, que prestaran su servicio pues no, me gustaría que prestaran el servicio, porque ahí aprende uno muchos valores, el respeto a las personas, no ser uno tan egoísta, pa que el ejército en esa cuestión es muy bueno, pero como le digo solamente que prestaran su servicio militar, pero ya que sigan la profesión de soldados profesionales, la verdad no me gustaría, pues la verdad más adelante si ellos tomaran esa decisión yo la respetaría, pero la verdad no me gustaría” EMM2.

Aunque seguir una vida militar no implica necesariamente abandonar el estudio, se propone la pregunta ¿educación o milicia? pues las referencias en las entrevistas si tendían a

polarizarlas, las posiciones de los soldados acerca de que sus hijos/as sigan sus pasos en la fuerza pública son diversas, así como hay unos que si quieren otros no, los que quieren generalmente vienen de familias con amplia tradición militar, donde varios miembros han sido militares, entonces se asume como la herencia familiar; por otro lado reconocen la estabilidad que hay en este trabajo y las posibilidades que esa estabilidad brinda para tener mejores condiciones de vida.

En cuanto a los que no quieren, se encontró una postura muy emocional, manifestada en las variaciones de su voz y el sentimiento que le impartían al hablar de eso, una postura muy contundente de que no les gustaría que sus hijos tomaran ese camino, por todo lo que ellos han vivido allí, desde el tema del conflicto hasta las injusticias dentro de la fuerza. Como se puede ver en los siguientes dos relatos:

“Que terminaran sus estudios y que hicieran una carrera basada en lo que a ellos les guste, pero que no sea así algo tan duro como lo que uno ha pasado, pues yo sé que hay unas carreras que son duras para obtenerlas y eso, pero después que la obtengan ya va a ser más relajado, no van a estar al rayo del sol, no van a estar por ahí al agua, pues depende de lo que vayan a estudiar, pero imagínese uno 20 años acá, acá uno se pensiona pero es mucho sacrificio lo que uno hace” EMM2.

“No me gustaría que mi hija se hubiera ido de policía, ni de ejército, porque yo sé que son dos fuerzas donde se viven muchas que uno se da de cuenta, a uno no le consta, pero uno ha visto personas que le dicen a uno, mujeres que le cuentan a uno, para tener un ascenso, las policías, patrulleras o aquí en el ejército, les toca de pronto acostarse con los jefes mayores generales o coroneles, para tener un buen ascenso o para tener un buen cargo, entonces yo digo no, como es eso por dios, a mí no me parece, no me gusta que tenga que presenciar o darse cuenta de cosas de orden público, no es que sea machista, pero es que pienso que las mujeres no deben vivir cosas tan malucas, en áreas de zona roja siempre se viven cositas, y yo no quisiera que una hija mía viva algo así, y el niño tampoco me gustaría, es por lo que uno ha vivido muchas cosas no tan buenas, a uno no le gustaría que un hijo pasara por lo que uno ha pasado, uno aquí vive cosas muy bonitas, como hay cosas que usted jueputa, eso solo lo vivimos los militares dios mío, (mucho sentimiento) eso solamente se vive aquí, entonces uno dice no yo con un hijo acá nooo, a mí me daría muy duro la verdad [se refiere

a muertes, situaciones en el monte], usted tiene que aguantarse muchas cosas, ver muchas cosas que tiene que aguantarse, que es mejor no hablarlas aquí, muchas injusticias, desde la parte física, hasta la parte del conflicto y las injusticias, como la desigualdad para que me entienda, la desigualdad que se vive acá, entre uno como soldado y los comandantes, [si el fuera un comandante si?] noooo tampoco, ahí van a ser dos cosas, él va a ser un comandante pero tampoco me gusta que yo que he pasado tantas cosas así no tan buenas, que he visto comandantes como son la gran mayoría, que mi hijo sea un comandante quizás de esos también, que él se deje meter esa ideología que le meten a ellos, que ellos son comandantes, que el soldado pa ellos no mejor dicho, que el soldado es soldado, y toda la vida va a ser soldado, y que ellos son comandantes pa mandar, a ellos les meten mucha ideología, mejor dicho les meten un ego y como una cosa tan superior a nosotros, comparado con nosotros, que ellos son los mejores, que tienen que estar en un lugar, que ellos comen en casino, que uno en cualquier parte, que ellos duermen en alojamientos diferentes, no me gustaría que mi hijo fuera un comandante, nooo!, pagaría que fuera soldado que comandante, no me gustaría que él de pronto humillara a la gente, que se creyera más de los demás” EMM1.

Una de las mujeres entrevistadas contempla la idea de que su hijo haga parte de la Fuerza pública, porque lo ve como una oportunidad de mejorar las condiciones de vida con un trabajo estable y no tener que estar en la economía del rebusque, pero cuando se le interpela acerca de si le gustaría que el hijo se fuera al monte, ella responde que no, ella imagina que su hijo preste servicio dentro del casco urbano, entonces no es que ella tenga un interés en que su hijo se valla a la guerra:

“El menor si se graduó en un colegio, hizo dos semestres en un técnico pero no terminó, yo le rogué que terminara, apenas va a cumplir 21 años, que prestara el servicio, porque saca una libreta de primera y le sirve pal trabajo que él quiera, pues primero me puse a llorar pero luego pensé en las oportunidades, que hubiera seguido la carrera, cualquier carrera, pero no que me lo manden pal monte, si el presta el servicio puede seguir cualquier carrera que él quiera, pero soldado no, ese no, eso es muy peligroso, las hijas tampoco siguieron estudiando, yo les digo vea haga cualquier cosa, pero ellas nunca dicen que no, pero no arrancan, yo quiero que ellas sigan estudiando pa que ellas tengan una preparación, pa que

no les toque sufrir lo que uno, ellas dependen de un hombre, que pueda tener un trabajito que se desenvuelva, a mí lo que me pidan que haga de costura yo lo hago, vea yo tengo mi marido, a mí no me falta la comida, no me falta nada porque él me da todo, pero es que si él no me da y yo quiero darle un dulce a un nieto o un algo a alguna persona yo tengo lo mío yo se lo doy, porque uno a toda hora uno deme pa tal cosa, eso es más aburridor, mientras que uno puede gastar lo de uno, lo gasta, que quiero una gaseosa si yo tengo yo la mandé a comprar, no esperar que venga el marido que yo quiero una gaseosa, no; yo les doy cantaleta” ESF1.

Ella considera que el lograr una vida mejor es como en su época (hace 40 años) donde el estudio brindaba otras posibilidades, ahora hay una sobre oferta de titulados y poca demanda laboral, pero además hace una diferenciación de género contundente, con base en su experiencia de vida se da cuenta que ser mujer es un determinante de las condiciones de vida y por tanto aconseja a sus hijas, le gustaría que ellas fueran independientes y que no dependieran económicamente de alguien más.

5.2 Experiencias de los soldados y mujeres sobrevivientes con la educación y/o la escuela

En este apartado se expondrán las experiencias de los militares con la educación y la escuela a lo largo de su vida, primero se presentan las experiencias de infancia que permiten acercarse a las dificultades de estudiar en la zona rural y las causas de deserción; en segundo lugar, la educación con relación al ejército, así los requisitos educativos para el ingreso y procesos de educación formal o de validación al interior de la institución.

Experiencias de los soldados y mujeres sobrevivientes con la educación y/o la escuela		
	Soldados	Mujeres sobrevivientes
Nivel educativo	Desde nunca haber asistido a la escuela, máximo 4to de primaria.	Desde nunca haber asistido a la escuela, en su mayoría primaria incompleta, con excepciones que hicieron educación superior.

Tabla 4 Nivel educativo de los soldados y sobrevivientes entrevistados. Elaboración propia (2022).

5.2.1 Experiencias de los Soldados con la educación y/o la escuela en su infancia

Respecto de las experiencias de infancia con la escuela, se encontró que algunos soldados nunca tuvieron la posibilidad de asistir a una escuela “yo no tuve ni primero de primaria, la verdad lastimosamente, yo no pude estudiar, lo que aprendí, así a defenderme a leer y a escribir, lo aprendí fue por ahí de andariego, de amigos, la verdad fue después de viejos [...] pero estudiar en una escuela la verdad nunca, nunca” EMM2, y los otros alcanzaron máximo hasta 4to de primaria, por lo que esta parte se centrará en exponer las situaciones y/o causas que desencadenaron el fracaso escolar básico, que no corresponde a situaciones particulares sino a condiciones sistemáticas y estructurales de la educación rural.

Uno de los factores que genera deserción de la escuela es lo que se denominará “la cultura andariega”, dicha situación es desencadenada por múltiples factores como falta de acceso a la tierra, condiciones precarias que motivan una incesante búsqueda de estabilidad económica, el conflicto armado, etc. Por lo que es común en el campo ese transitar de una vereda a otra, así algunas familias llevan una vida campesina seminómada, lo que resulta ser una práctica en contraposición a las exigencias de estabilidad de la escuela como institución. En el siguiente relato un soldado identifica este factor como la causa de no haber asistido nunca a la escuela: “cómo le digo por la situación de estar andaregueando, entonces no era como de estar en una parte fija como para uno estudiar, entonces de pronto por eso no entablé mucho como esas ganas de estudiar porque mantenía era andaregueando de un lado pa otro, pues no se me presentó la forma de estudiar” EMM2.

Pero en otros relatos también presentan el andareguear como dificultad para continuar los estudios, “vivimos en varias veredas, como mi apá administraba fincas, pues a nosotros nos sacaban de la escuela y tocaba irse pa otra finca, siempre quedaba retirado, entonces nos ponían en otra escuela, llegábamos nosotros ahí y durábamos como 3 o 4 meses de estudio y seguíamos, y la verdad eso para el estudio era un poquito complicado” EMM3. Esto genera múltiples fisuras en el proceso educativo de un estudiante, lo que se va a ver reflejado en su aprendizaje.

Además, este es un factor que se repite generacionalmente, la madre de él relaciona el andareguear como la razón para no haber podido avanzar en sus estudios “mi papá estudio hasta tercero de primaria y mi mamá hasta segundo de primaria, ella decía que en esa época

era muy duro el estudio, porque mi abuelo era muy andariego, duraba un año en una finca y se iba, no había nada estable pa que ellos pudieran estudiar” EMM3.

Un segundo factor que afecta las posibilidades de estudiar en el campo, son las condiciones socioeconómicas, usualmente este es un impedimento en cualquier contexto de bajos recursos, pero en el campo este aspecto se agudiza, ya que la oferta educativa se limita a la educación básica, las personas siempre deben ir aún más lejos para poder ascender en la lógica escalonada, la oferta de educación media es más limitada y la de educación superior está aún más concentrada en los cascos urbanos. Así la posibilidad de estudiar un bachillerato en muchos casos, especialmente en las veredas más lejanas está mediado por las posibilidades de poderse trasladar a un casco urbano: “es que imagínese en la casa éramos cuatro hermanos, y papá era demasiado humilde diría yo, pa decir que nos iba a dar un bachillerato en ese entonces, que la matrícula era muy cara, en ese entonces no era como ahora, que el que no estudia es porque no quiere, yo me acuerdo que los que estudiaban un bachillerato era la gente de platica, que tenían fincas grandes, de resto en esas veredas casi nadie estudiaba un bachillerato [...] nosotros vivíamos en una vereda y pues para la estadia en el pueblo no había en donde, imagínese, a papá le tocaría pagar matrícula, pagar útiles escolares, pagar donde quedarnos, pagar la comida, no a papá no le daba [...] en la vereda solo había hasta primaria” EMM1.

El sistema educativo está estructurado de manera lineal y escalonada, es un orden que obedece a una lógica jerárquica, y es que la idea de la escalera no es solo una metáfora, para avanzar hay que subir la escalera lo que implica estar en un lugar superior; hay una aceptación social de esa estructura educativa como el camino que conduce al éxito, esto se refleja en un relato, en el cual hay una desmotivación de terminar la primaria ante la imposibilidad de seguir avanzando en la “escalera del éxito educativo”, pero esa imposibilidad de avanzar estaba mediada por un factor económico:

“nosotros llegamos hasta quinto y hasta ahí nos tenemos que quedar, eso como que era muy triste también, personalmente yo no quería ir, eso un año más un año menos eso no es nada, mejor me salgo a volar machete, a coger café, a porrear la tierra[...] Si hubiera habido las posibilidades de terminar el bachillerato pues ahí si estaríamos motivados, es que uno dice uno estudiar pa uno llegar a un quinto, entonces uno preguntaba bueno uno con un quinto

que puede hacer, entonces la gente le decía pues no, pues usted igual necesita es un bachillerato para poder seguir creciendo, seguir avanzando, digamos que pa los papás de nosotros era mucho el quinto, pues porque papá y mamá estudiaron hasta segundo, entonces ellos decían que un quinto era lo máximo, era mucho avance por lo menos, pero ellos también decían que el bachillerato pues no nos lo podían dar porque no tenían plata” EMM1.

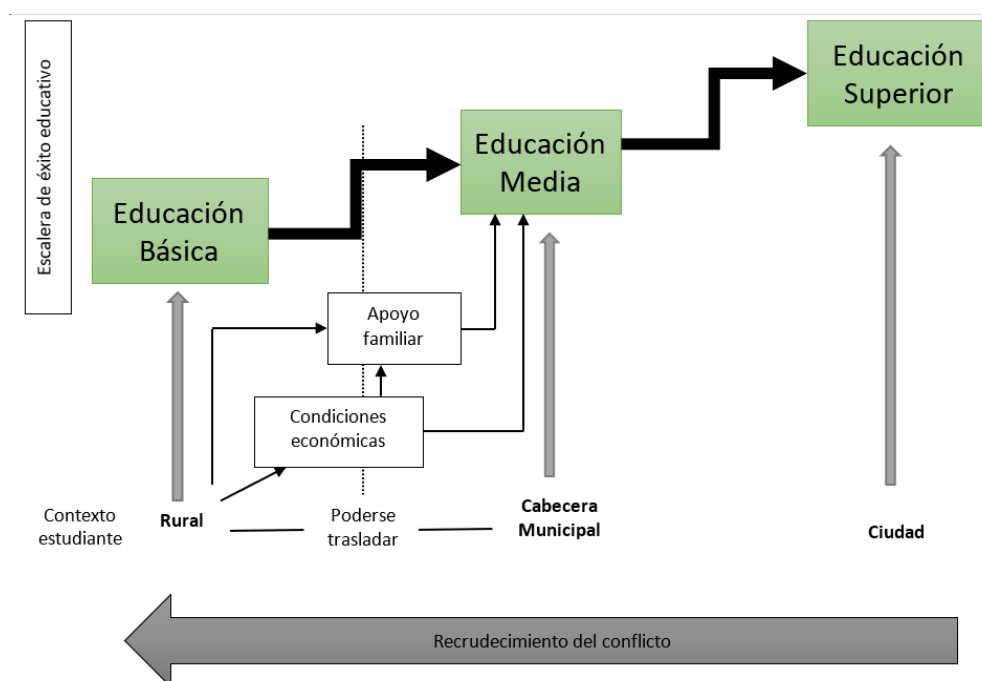


Figura 9 Lógica escalonada del sistema educativo con relación espacial. Elaboración propia (2022).

Esto se complementa con que en el campo la idea de infancia es difusa y/o diferente de la ciudad, y también se atraviesa por el factor económico afectando la parte educativa, pues los estudiantes no solo estudian sino que deben desarrollar labores en la finca familiar, que significan un esfuerzo que deben contrastar con el estudio, en el campo “toca” trabajar desde muy pequeño: “cuando ellas se salieron pues le ayudaban a mamá en la casa y a coger café, lo que pasa es que uno en el campo empieza a coger café desde muy chiquito, le toca trabajar desde muy chiquito” EMM1. En algunos casos esas labores son remuneradas, pero también hay que hacer cosas en el espacio familiar que no son remuneradas y que toca, pues todos los integrantes de la familia deben aportar para la sobrevivencia familiar.

En otros aspectos, se encontró la violencia ejercida por parte de los docentes como determinante para abandonar el estudio “yo estudié hasta tercero, y una vez tuve un problema con un profesor, el profesor cogió una regla y la estrelló contra el pupitre que yo estaba y la verdad yo me levanté del asiento y cogí mis cuadernos y me fui [...] después de eso yo volví a estudiar cómo hasta los 18 años en nocturna” EMM3. En otro relato lo que más recuerda uno de los soldados de la escuela es la violencia ejercida: “es la profesora que me pellizcaba, [entre risas] esa profesora era muy brava, entonces el que no aprendía rápido o no hacía las cosas bien, ella llegaba y lo pellizcaba a uno en el brazo [...] cuando me tocaba salir al frente, pa que hiciera una división, y yo nunca aprendí, como yo no sabía” EMM1. Es necesario pensar no solo en las condiciones estructurales del campo que dificultan el acceso a la educación de sus habitantes, sino también estos factores internos de la escuela, estos relatos son de hace aproximadamente 20 años, es muy posible que las condiciones de violencia por parte de los docentes se hallan transformado a prácticas más sutiles.

Se indagó acerca de las diferencias de género para el acceso a la educación, en estos relatos ellos no identifican ninguna diferencia asociada a este tema, sin embargo, los entrevistados eran solo hombres, usualmente son las mujeres quienes tienen más dificultades para acceder a la educación, es posible que ellos no hayan percibido ninguna diferencia pues no son quienes tuvieron las barreras; pero si señalan una diferencia intergeneracional, narran pertenecer a grupos familiares grandes donde había una diferencia generacional entre hermanos, logrando dividir dos generaciones, ellos hacían parte de la primera generación que tuvo pocas posibilidades, alcanzando la primaria incompleta, pero la segunda generación de hermanos logró avanzar en la escala educativa, incluso algunos se graduaron de bachilleres; en uno de los casos también mediaron las condiciones territoriales, esta familia que vivía en el corazón del conflicto en el Caquetá se mudó a una cabecera municipal: “los mayores unos estudiaron hasta quinto, otros hasta cuarto, otro solo hasta segundo; los cuatro últimos si terminaron el bachiller [...] como en el 2001, nos vinimos a vivir al pueblo, las niñas ahí sí pudieron estudiar, porque más fácil, no les toco como a nosotros que nos tocaba caminar como una hora, hora y media por monte, puro chuquio, era complicado, las últimas pues si tuvieron esa oportunidad” EMM3.

La distancia entre la casa y la escuela, suele ser otro factor que aumenta la deserción en el campo, los/as estudiantes deben caminar largas jornadas diariamente para poder llegar a la escuela, sumado a las labores domésticas que deben realizar en la unidad familiar, el tiempo para poder dedicarse a sus estudios se reduce; tomando en cuenta además que lo que aprenden en la escuela muchas veces no responde a las necesidades de su contexto.

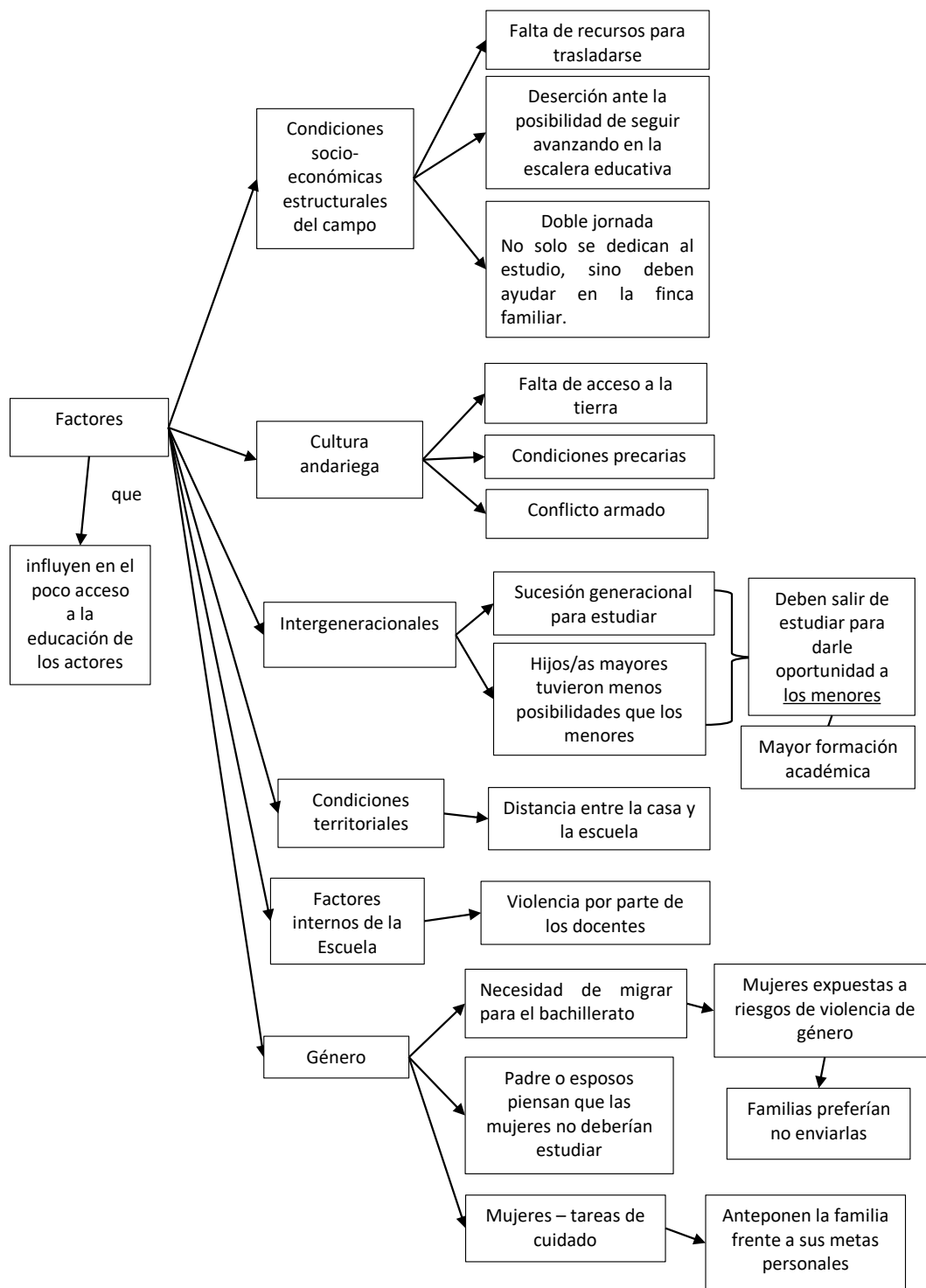


Figura 10 Factores que determinaron el poco acceso a la educación de los/as entrevistados. Elaboración propia (2022).

5.2.2 Experiencias de las mujeres sobrevivientes con la educación y la escuela

Las experiencias de las mujeres sobrevivientes con la educación y la escuela son limitadas como en el caso de los soldados por las dificultades económicas en la familia, fue común encontrar en estos relatos que al ser familias grandes existió una sucesión generacional para estudiar, un/a niño/a puede estudiar hasta que tengan que ingresar los/as otros/as hermanos/as, entonces debe salir de estudiar para darle la oportunidad a los/as que siguen, pues la familia no alcanza a sostener tantos miembros en el sistema educativo. “Hice hasta 4to de primaria, el recurso era muy poco, mi papá decía que ya había que dejarle campo a los otros que seguían y no nos dieron más, a mí no, solo 4to, era la tercera de 7 hermanos, 3 hombres y 4 mujeres, el mayor hizo hasta sexto y los dos menores si terminaron todo el bachiller” ESF1.

“Somos 11 hermanos, 6 mujeres, yo soy la segunda de las mayores, la posibilidad de estudiar fue hasta tercero de primaria en Portal la Mono, tenía como 14 años cuando entre a la escuela, no acabé el quinto porque no habían comodidades y teníamos más hermanos y ya los otros querían estudiar, y yo era la más grande [...] Mi hermano el que me sigue a mí, él quería estudiar pero mi papá no lo apoyó, porque le dijo que si él se ponía a estudiar, no le podía dar estudio a los otros muchachos, él le dio mal genio que mi papá no lo apoyara y espero cumplir los 18 y se fue a prestar servicio, alcanzó a hacer hasta segundo de bachillerato y era buen estudiante, pero mi papá no lo apoyó y se fue pal cuartel” ESF4.

Como resultado de este relevo generacional en la educación, se encontró que los hermanos menores alcanzaron mayor formación educativa, el bachiller o incluso algunos, carreras técnicas. “La menor mi hermanita si terminó todo el bachiller, otro de los hombres también, dos con bachiller, los otros se quedaron a medias, otros acabaron la primaria, otros hasta la mitad como el cuento; los menores fueron los que más pudieron estudiar, los mayores nos tocó salir para trabajar, porque mi papá supuestamente era muy pobre, no tenía las comodidades de darnos a todos el estudio, imagínese pa estudiar toda esa manada de muchachos pues no había plata, en ese tiempo como no habían ayudas para uno estudiar como hay ahora que el que quiere estudiar pues le dan, en ese tiempo no, lo que el papá y la mamá le pudieran dar” ESF4, esta posibilidad que tuvieron los hermanos menores, no solo fue posible con el sacrificio de los mayores, sino con su apoyo, varios ya habían salido del

núcleo familiar y vivían en la cabecera municipal por lo que pudieron recibir a los menores para que continuaran sus estudios “los que terminaron fue porque otros hermanos ya vivían en el pueblo, y los recibieron, había seguridad de dejarlos” ESF1.

“Hice sexto en Cartagena del Chaira, con mi hermano el menor, porque mi hermana vivía allá y nos daba esa ayuda, pero yo me aburrí; hice séptimo y en octavo en San Vicente internada, pero me sacaron porque valía mucho y ellos eran bajos de recursos, y ya mi hermana se vino a Florencia y me vine con ella” ESF5.

“Cuando yo estaba estudiando en ese tiempo abrieron el bachiller, mi hermana perdió el primer año de bachiller, ella quería seguir estudiando, entonces mi papá dijo que él no le daba estudio, que pa que siguiera perdiendo años, que mejor no, que él no le daba la oportunidad, que mirara haber que hacía, que había harto oficio en la casa, entonces ella me dijo a mí que porque no le ayudaba para el estudio, pues si se viene mijita lo que se pueda, entonces ella se vino al lado mío, y yo le colaboré a ella con el estudio, yo vivía con mi esposo y mis hijos y yo la recibí pa que ella estudiara, y como el papá de mis hijos como era tan fregado no le gustó que mi hermana estuviera ahí, entonces yo le daba todo a escondidas del señor, pa que ella siguiera estudiando, y ella si estudió” ESF4.

Como se ha visto, en la zona rural los jóvenes deben ir cada vez más lejos para continuar su formación pues en la mayoría de las veredas solo se cuenta con básica primaria, pese a que este es un factor que afecta a toda la población rural, hay un impacto diferenciado por género, “ya tocaba ir al pueblo, a la mujer no la dejaban en cualquier lado, en cambio el varón más fácil dejarlo, pues eso decían ellos, el bachiller tocaba en San Vicente, en la vereda había solo la primaria” ESF1. El primer factor que media en este caso es el económico, si no hay quien reciba a los hijos/as en la cabecera municipal, ninguno puede estudiar; pero en algunos casos, como en este relato en específico, era más fácil conseguir vivienda para un hijo varón, en una sociedad patriarcal, las mujeres están expuestas a riesgos que los hombres no, entonces a las mujeres hay que protegerlas, en el aspecto rural en el que para hacer el bachillerato hay que migrar, pues este resulta un condicionante de género que aumenta la deserción en las mujeres, como ella señala, no la podían enviar a cualquier lado, diferente de su hermano, quien por ser hombre no corre los mismos riesgos “a mi hermano, a él si le dieron la oportunidad no termino porque él se rebeló, se enojó y se

fue de la casa, él no fue porque no le quisieron dar, y ya se fue de la casa y yo que quería estudiar pero porque soy mujer, que con quien me dejan, más difícil, me ponían todos los obstáculos” ESF1.

Ella si considera que no pudo estudiar por ser mujer aunque directamente no medió el hecho de que en la familia consideraran que por ser mujer no debía dársele estudio, influyeron otros factores circunstanciales que afectaban a las mujeres y no a los hombres, se observa un dolor en referencia a esto que se expresa en que su hermano a quien si le dieron la oportunidad de estudiar la desaprovechó, “él no me dejó,[mi papá], pero yo anhele vivir en el pueblo antes para seguir estudiando, y nunca fue posible, yo siempre fue en el campo, en esas yo me conseguí un compañero y vivíamos con él en el campo, y nunca tuve la oportunidad de estudiar, ahora que llegue acá a Florencia, yo me puse a hacer quinto, estudiamos tres meses pero se acabó, y se fueron y yo era con esa ilusión, ahora hago quinto luego sigo el sexto, lo veía como fácil, pero no, que pesar eso se acabó [...] pero pues ahora con los gemelos, nadie se los aguanta, entonces no puedo estudiar” ESF1. Existió en su vida un anhelo muy fuerte por estudiar, y de alguna manera en su relato deja entrever que para ella haber estado siempre en el campo, lo reconoce como el impedimento para haber cumplido esa idea tan anhelada, justamente es cuando está en una cabecera municipal que retoma sus estudios, pese a las responsabilidades que tiene con niños pequeños, pero por circunstancias ajenas cierran el programa y ahora no lo puede retomar por la responsabilidad que tiene en las tareas del cuidado, las mujeres siempre deben aplazar sus planes personales o sueños, pues ellas suelen anteponer la familia y sus responsabilidades como cuidadoras, la vida de las mujeres no es una vida propia, ha sido una vida al servicio de los otros.

En el caso de las mujeres cuando eran hermanas mayores, esas responsabilidades del cuidado debieron asumirlas en el hogar frente a sus otros hermanos, una de ellas expone porque no insistió en seguir estudiando: “yo tampoco hice el esfuerzo porque me tocaba muy duro, mucho trabajo en la casa, me tocaba levantarme todos los días a las 4 de la mañana pa hacer el desayuno y el almuerzo pa llevar pal colegio y pa mis otros tres hermanos y yo estaba muy jovencita, tenía 13 o 14 años, entonces yo me aburrí si este es el estudio pues pa mí no, y fuera de todo eso tenía uno que caminar una hora por esos

barriales y el descanso de la casa era llegar a pilar maíz, a cocinar, al otro día madrugar a hacer la comida, pilaba ese maíz y me iba de noche a lavar la ropa, la mía y la de mis hermanos para al otro día ir a la escuela, entonces no le quedaba a uno tiempo de hacer tareas ni de nada, pues yo me levantaba a prender ese fogón de leña, poner a hacer desayuno y con la luz de mecha de petróleo, poder hacer por ahí las tareas, entonces a mí me tocaba muy duro entonces pues yo no” EFS4. Además de estas arduas tareas en el hogar, como ella nombra había que hacer un trayecto de una hora, esos trayectos suelen ser difíciles y llenos de riesgos para los/as estudiantes “La escuela cuando estábamos en la finca nos tocaba caminar dos horas para ir a estudiar, me acuerdo que pasábamos eso caños crecidos, mi mamá nos echaba la ropa en unas bolsitas, cuando llegábamos a la escuela pues era cambiarnos, así nos tocó dos años” ESF2.

Las condiciones familiares en la casa eran muy duras, en algunos casos como se vio en el apartado anterior por la violencia ejercida por el padre, pero también por las labores que hay que desempeñar en la finca desde niños/as para aportar a la economía familiar, estas condiciones influenciaron notablemente la experiencia de las mujeres con la educación, algunas percibían la escuela como un espacio propio, “La escuelita era como especial porque era lo único que conociera era la escuelita, era bueno para uno, los profesores eran muy buenos”ESF4, lo veían como un lugar donde podían vivir la etapa de la infancia, que de alguna manera no podía ser en la casa por los trabajos que tenían y por la violencia del padre hacia ella, “yo me preocupaba por tener una buena letra, recuerdo mucho ese tiempo de estudio, nos daban un tiempo limitado para llegar a la casa, y pues uno contento, porque en la casa nos tocaba era trabajar, mi papá molía y tocaba cargar cajas, y uno venia de estudiar y era a eso” ESF1.

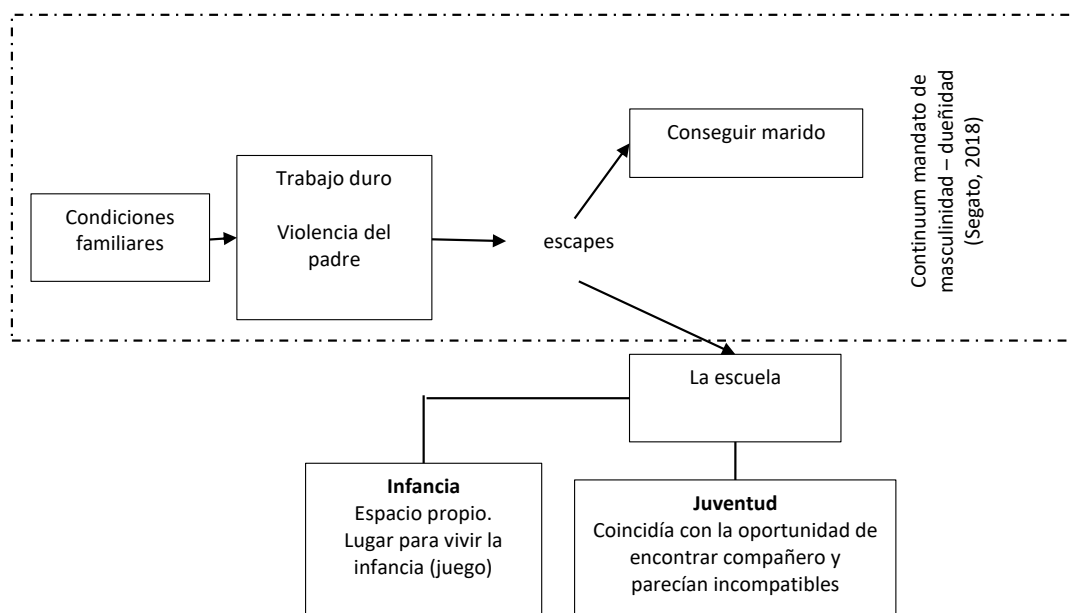


Figura 11 Factores de género que influyeron en las experiencias con la educación de las mujeres sobrevivientes. Elaboración propia (2022).

Pero en especial estas condiciones familiares fueron determinantes para que ellas decidieran conseguir un esposo, veían en irse de la casa la posibilidad de escapar de los trabajos duros de la finca y de la violencia del padre, pero sin saber que muchas encontrarían un continuum de ese mandato masculino, mandato de dueñidad, en la figura del esposo, el dueño ya no era el papá, ahora el dueño de sus vidas era el marido; este hecho fue crucial en la educación de las mujeres, pues como se vio, iniciaban su formación en extraedad, casi que coincidía la etapa de estudio con la decisión de tener un compañero, por lo que ahora primaban otras responsabilidades pasando el estudio a un segundo plano, “No, a mí no me dieron estudio, no señora, a los otros sí, todos tienen estudio, menos yo; por esa época todavía no andaban profesores pa las veredas, y también eran muy bajos de recursos. Solo yo quedé así. Yo me fui muy temprano de la casa por problemas con mi padrastro, a los 15 años yo me fui con mi marido po allá pa lejos, pa la Argelia, tuve 12 hijos, nosotros les dimos estudio a todos, pues no hartó porque éramos muy pobres, pero si en cuando fuera la primaria tuvieron, dos terminaron el bachiller ESF3, “mi hermana también consiguió marido y por eso hizo hasta noveno y los otros también, yo estudié ya después de que tenía marido, yo terminé el once en el 2006 a los 30 años y vivía en Rionegro” ESF2.

Aunque también fue usual que los hombres dejaran el estudio por iniciar un hogar, ellos no se preocuparon por seguir estudiando, a diferencia de las mujeres que en la medidas de sus posibilidades económicas y culturales lucharon por continuar su formación, se cree que esto tiene que ver con que los hombres lograron ser los proveedores del hogar como lo exigía el contexto sociocultural y para eso no fue necesario el estudio, entonces ellos no perciben el estudio como una carencia en la vida, como si lo sienten las mujeres que tienen ese ímpetu por superarse formativamente más marcado, quizás en parte por las trabas que la sociedad les impone y las dificultades para crear una economía propia, que les permita no depender del marido.

“Acabe el bachiller después de que conseguí esposo, llegamos a donde una señora, ella tenía buenos conocimientos, me decía que estudiara y yo estudié a escondidas de mi marido, porque a él no le gustaba que yo estudiara, él también era del campo, pero resulta que a mí me dio una enfermedad en ese tiempo y por eso nos fuimos al pueblo, entonces en esos dos años viviendo en el pueblo estudié nocturna, él se iba a trabajar de lunes a viernes y yo estudiaba, cuando yo miraba que él ya iba a venir, que sabía, entonces no iba a estudiar ese día que él estuviera; en la escuela rural hice hasta quinto y no hubo más estudio, el bachiller fue así en nocturno, y el esposo estudió hasta séptimo, pero él era cerrado de esa mente que decía que las mujeres conseguían mozo si estudiaban, terrible, hice hasta noveno a escondidas de él, yo quería seguir estudiando, pero ya nos habíamos ido de donde la señora, entonces salió un sabatino y yo le dije que quería estudiar y él me dijo: no señora, yo le dije: yo misma me pago el estudio, usted no me va a pagar, yo misma lo pago, y el que no, yo no le hice caso, yo estudié y terminé, ahí eran los meros sábados [...] Todas estudiamos ya después de grandes, con los maridos, por ejemplo mi hermana la mayor ella estudió todos los días, ella tenía marido, pero el si la dejaba estudiar, ella contó con más suerte” ESF2.

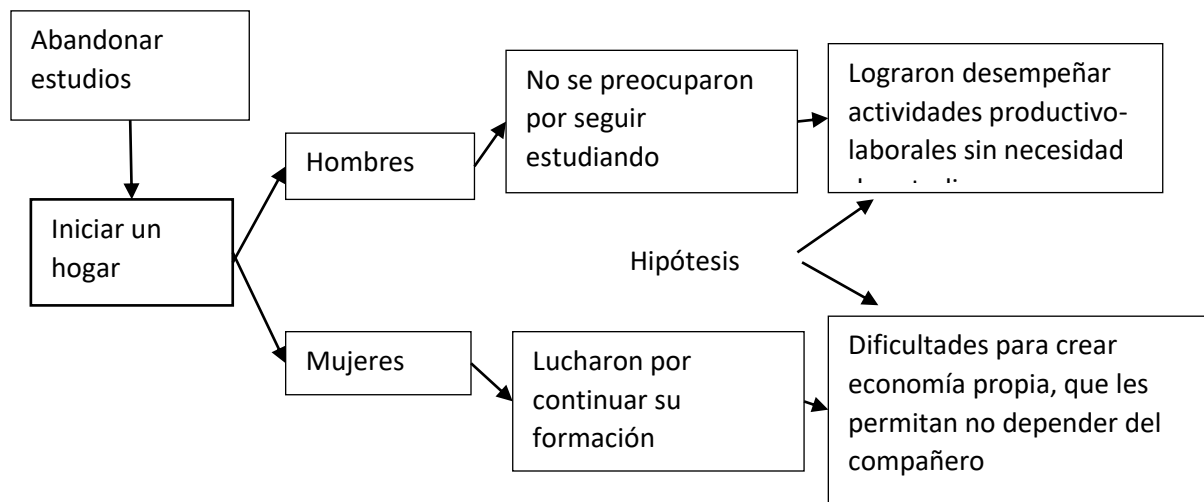


Figura 12 Factores de género que influyeron en las experiencias de educación de los actores. Elaboración propia (2022).

Ellas tienen muchas trabas para estudiar por el hecho de ser mujeres, inicialmente el pensamiento de la familia y posteriormente la postura del marido, las mujeres socialmente se les considera menores de edad, como en potestad de alguien, cuando salen de la potestad del padre, casi como que el padre se las entrega a otra autoridad, el marido, y ahora es el marido quien permite, como si las mujeres no fueran seres autónomos que pueden tomar sus propias decisiones sobre sus vidas, incluso en este caso ella sostiene que él no debe asumir la carga económica de su estudio, entonces no se trata de algo económico, sino de mantener a la mujer bajo la obediencia del hombre.

5.2.3 Experiencias de los soldados con la educación en relación al Ejército

En la página oficial de la ESPRO – Escuela de Soldados Profesionales Ejército, se informa que el único requisito de educación formal que exigen es “acreditar quinto grado de educación básica”, sin embargo, los soldados a los que se entrevistó que llevan más de 15 años de servicio manifiestan que en ese tiempo no les fue solicitado ningún requisito de educación formal:

“cuando eso no pedían nada, ni que fuera estudiado, mejor dicho, no importaba si fuera estudiado o no fuera estudiado, solamente que si quería prestar su servicio militar, había

gente que no sabía leer ni nada de eso, pasaba normal, solo que cumpliera los requisitos de estar bien, pasar los exámenes y ya, no le exigían un bachiller” EMM2.

Para el Estado la masificación de la educación se presenta como una condición necesaria y suficiente para lograr equidad, el hecho de que el Ejército como institución estatal no exija o garantice la educación formal de sus soldados, se constituye en sí mismo en un factor de exclusión social, como una perpetuación de su condición de subalternidad.

Si además se tiene en cuenta que dentro de la fuerza existe una clasificación social, que es socioeconómica y que también se reproduce en la educación, así ni siquiera se exige a los soldados ser bachilleres porque lo que se espera es que obedezcan, no que piensen, como muchos de ellos referenciaban en entrevistas donde se pedía su opinión sobre un tema a lo que contestaban que “ellos no podían pensar”, mientras a los suboficiales se les exige el bachiller y se les forma dos años lo que equivaldría a una formación técnica y los oficiales, además de ser bachilleres deben pagar la costosa carrera de oficiales que equivaldría a un pregrado por el tiempo en que se desarrolla.

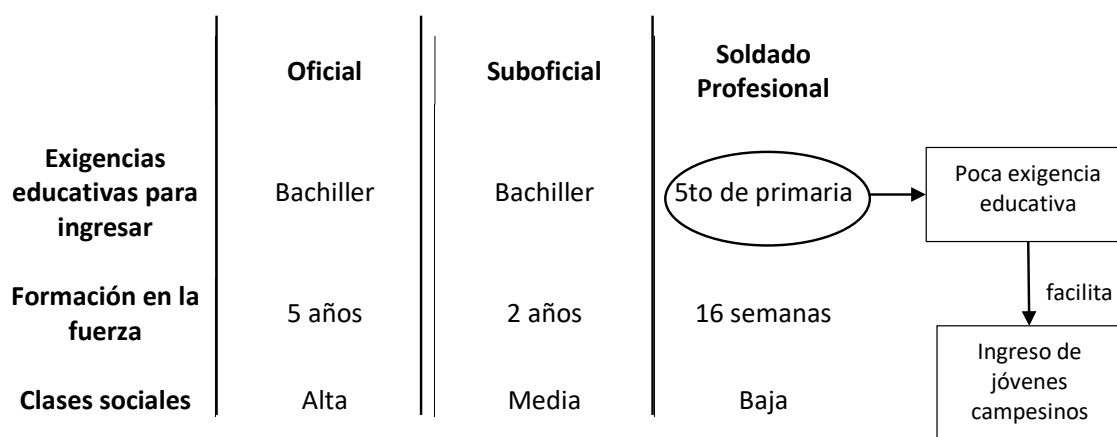


Figura 13 Perpetuación de la estructura socio-económica en el Ejército, legitimada a través de la educación. Elaboración propia (2022).

También se observa una deshumanización de los soldados y una trivialización como máquinas de guerra, “no nos pidieron el bachiller, solamente mi general nos dijo: ah a usted le sirven los dedos, si, ha bueno entonces hágale, que los dedos estuvieran buenos pa hechar plomo, pero aquí casi no exigen el estudio” EMM3. La deshumanización en un ejército es un proceso de “ruptura que opera entre un guerrero y su “humanidad” puede entenderse

como un cambio necesario a fin de ser apto para el combate, hábil para la guerra y diestro para el exterminio del enemigo” (Carrero, 2018).

Hay una perpetuación de la estructura social y económica, que se legitima a través de la educación, se promueve la exclusión social de los jóvenes campesinos, al ser Soldado profesional una de las muy pocas posibilidades que brinda el Estado para poder desarrollar un proyecto de vida digno y estable.

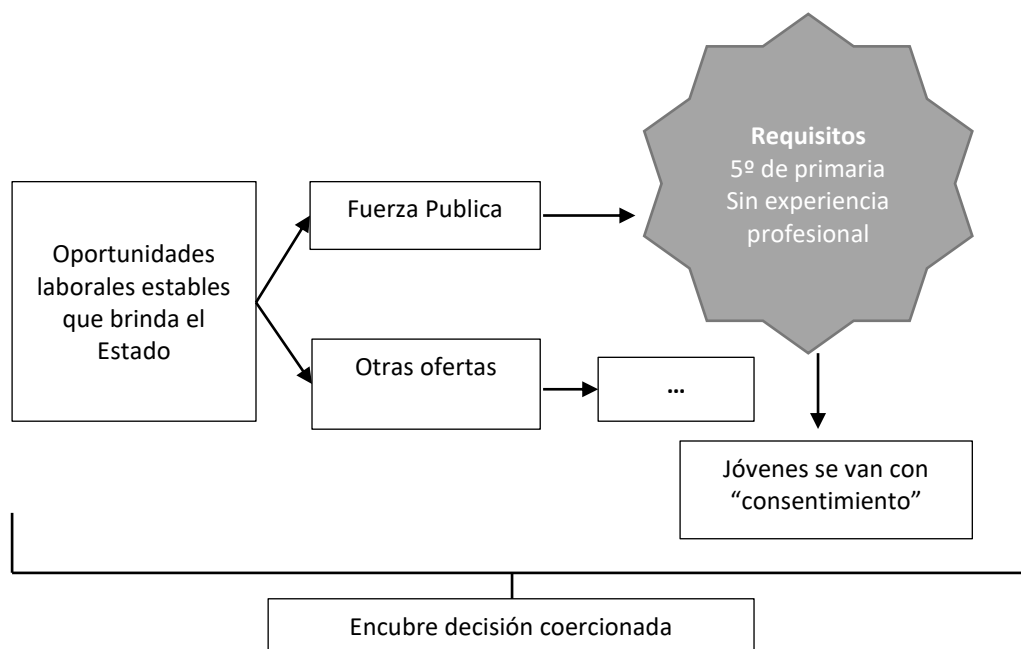


Figura 14 Oportunidades que brinda el Estado a los jóvenes campesinos para desarrollar un proyecto de vida. Elaboración propia (2022).

Esa poca exigencia educativa para poder ingresar a las filas, facilita el ingreso de jóvenes campesinos que han estado excluidos de los derechos sociales mínimos, perpetuando la desterritorialización física y cultural del campesinado, “un guerrero no nace, un guerrero se hace, como señala Foucault “el soldado se ha convertido en algo que se fabrica; [...]se ha hecho la máquina que se necesitaba; [...]en suma, se ha "expulsado al campesino" y se le ha dado el "aire del soldado”” (2002, p. 82)”(Carrero, 2018); en un Estado en el que la más amplia posibilidad de subsistencia para la población activa es la fuerza pública, aunque los jóvenes se vayan con su consentimiento, lo que eso encubre es que es una decisión coercicionada ante la imposibilidad de desarrollar otros proyectos de vida que ofrezcan la misma estabilidad.

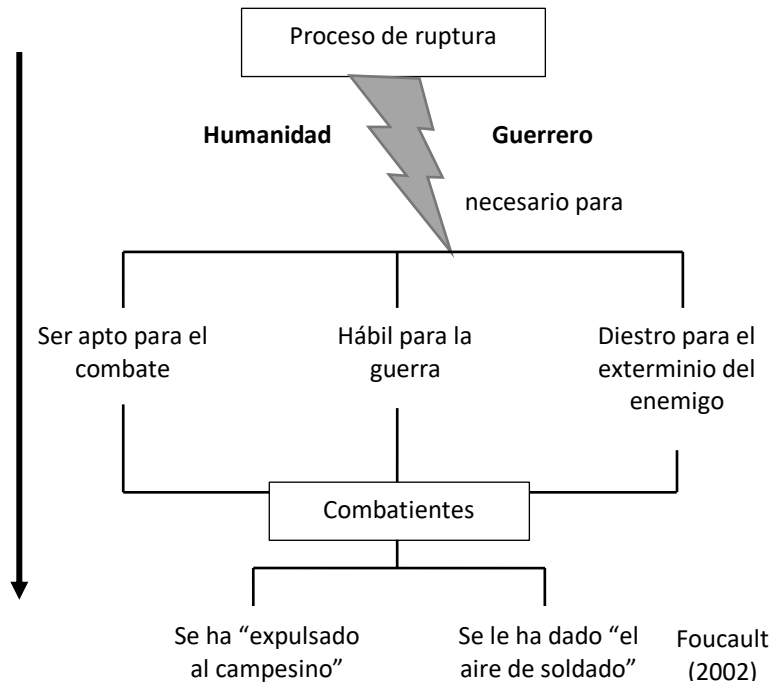


Figura 15 Proceso de formación de los combatientes. “Un guerrero no nace, un guerrero se hace”. Elaboración propia (2022).

Según lo que referencian los Soldados, luego de estar un tiempo en la institución les exigen que deben ser bachilleres, así se facilita que al batallón asista una profesora de educación para jóvenes y adultos para que puedan cumplir este nuevo requisito, sin embargo, se considera una nueva vulneración del derecho a la educación, pues sin aprender las habilidades mínimas que requieren, les otorgan un título:

“Los que estamos activos, todos supuestamente debemos ser bachilleres, pero como usted sabe todo es un negocio, entran así sin ser bachilleres, como tienen gente que los vuelve bachiller llenando unos módulos, los llena y si no es capaz de llenarlos ella misma se los llena y ya, y paga, uno paga para ser bachiller, a mí me valió \$450 mil pesos [...] yo tengo el cartón de bachiller, soy bachiller a la fuerza, estudié hasta cuarto de primaria, soy bachiller y ni se leer casi” EMM1.

“de cierta parte pa acá ya exigían, todo el personal de soldados profesionales debieran de ser bachilleres, y así hablando vulgarmente, yo fui uno de los que legalicé el papel de bachillerato, para poder subirlo a la carpeta, pero la verdad yo no estudié, así cartillas ni nada de eso solo legalicé el cartón y ya no más” EMM2.

“yo tengo el diploma de bachiller pero legalizado, nos exigieron ese diploma que era un requisito en el ejército, pues toco hacerlo, me valió 450 ese diploma” EMM3.

Los relatos son ejemplificantes de las contradicciones que se solapan tras la sociedad del papel, representada en la institucionalidad y la burocratización, oficialmente los soldados profesionales son bachilleres cuando ni siquiera saben leer, la educación se banaliza en un título como un simple requisito más entre tantos, respecto de la posición de ellos frente a esta situación se percibe indignación, como si una vez más fuera negada la posibilidad de estudiar y por otro, algunos manifiestan con vergüenza el haber “legalizado” el título de bachilleres.

Por otra parte, en el último año de su servicio antes de pensionarse, los soldados pasan por “una adaptación a la vida civil”, en la que se contempla que en ese año estudien algo que les sirva para desempeñarse cuando ya no estén en la fuerza pública, como se expuso los soldados para hacerse guerreros pasan por unos procesos fuertes que comprenden su deshumanización, dicha reinserción a la vida civil, no contempla el proceso psicológico que desestructure su pensamiento violento “Esta desvinculación de la vida armada, requiere del proceso inverso a su vinculación, el adulto joven va a regresar a su comunidad, de la que estuvo ausente por 20 años, por tanto, es necesario que cuando el hombre sale de esa comunidad violenta, se desintoxique de la práctica de la violencia” (Carrero, 2018), entre la expectativa y la realidad lo que sucede es:

“Estando en la fuerza cuando uno cumple 19 años de servicio lo llaman a estudiar y ellos dicen adaptación a la civil, usted mientras se está adaptando a la civil, según ellos pues, está estudiando [...] El estudio más que todo es una legalizadera, porque usted cumple el tiempo, ejemplo usted cumple los 19 en junio, pero los llamados a estudiar son cada año, como en noviembre, imagínese usted mete papeles y lo están llamando en enero, se me pierden seis meses, cuando ya empiece a estudiar voy a estudiar solo seis meses, mejor dicho usted que cree que yo voy a estudiar en seis meses, por ahí un mínimo conocimiento en algo, una base, pero eso no va a ser algo que me va a servir, que uno diga al menos un técnico, no, entonces estudiar no, eso es como una legalizadera, ellos se llenan la boca pero eso no es la gran cosa la verdad” EMM1.

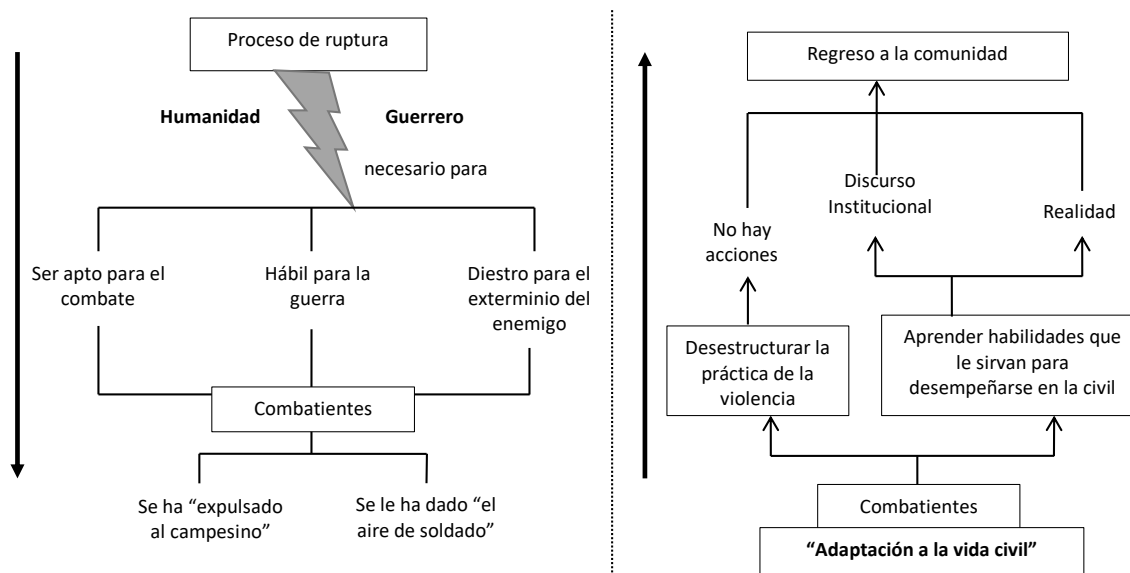


Figura 16 Proceso inverso: regreso de los combatientes a la vida civil. Elaboración propia (2022).

Esta formación que se contempla posterior a su servicio armado es fundamental, pues lo que el soldado sabe hacer en la estructura armada, no es un saber que le va a ser útil para desempeñarse fuera de ella, pero como se ve, se asume como un requisito más a cumplir. Lo que se puede reflexionar es que en la institución hay una banalización de los sujetos al punto que los objetualiza, la característica principal que se espera de un soldado es su obediencia y esta se ensalza en oposición al pensamiento; si se piensa la educación como un proceso que no solo crea habilidades para insertarse al mercado laboral, sino críticas de la existencia, se comprende porque el lugar de la educación dentro del Ejército como institución no obedece más que a requisitos por cumplir, mas no se interesa por brindar a los soldados procesos formativos consistentes.

5.3 La escuela rural en contexto de conflicto armado

5.3.1 Desde la experiencia de los soldados

En esta parte se investigó con los actores la situación de la escuela rural en medio del conflicto armado, en especial como ellos siendo armados perciben y se relacionan con la escuela, y como dentro de la lógica de la guerra lo hace el enemigo, para intentar comprender si la escuela es un espacio de confrontación o se ha visto afectada de manera circunstancial, no sin antes definir cuáles han sido esas afectaciones.

Los soldados inicialmente no se mostraron muy cómodos para hablar de la relación que han establecido desde su trabajo con la escuela, lo cual es comprensible si se tiene en cuenta que conforme al Derecho Internacional Humanitario - DIH tienen ciertas prohibiciones, que dadas las narraciones de los hechos se han incumplido de una u otra manera, así como también con su postura con la escuela como un espacio de la infancia, que desde su concepción no debería ser vulnerada.

Las experiencias de los soldados con las escuelas son diversas, algunos narraron historias que se salen de la normatividad y otros donde prácticamente señalaron que sus actuaciones se mantienen dentro del DIH, en este caso se reconoce que las posibilidades de la experiencia son múltiples y que por tanto es posible que un individuo dentro de su trabajo nunca se halla visto relacionado con un caso así, como también es posible que les genere desconfianza narrar estas situaciones pese a que las hallan vivido pues se salen del deber ser.

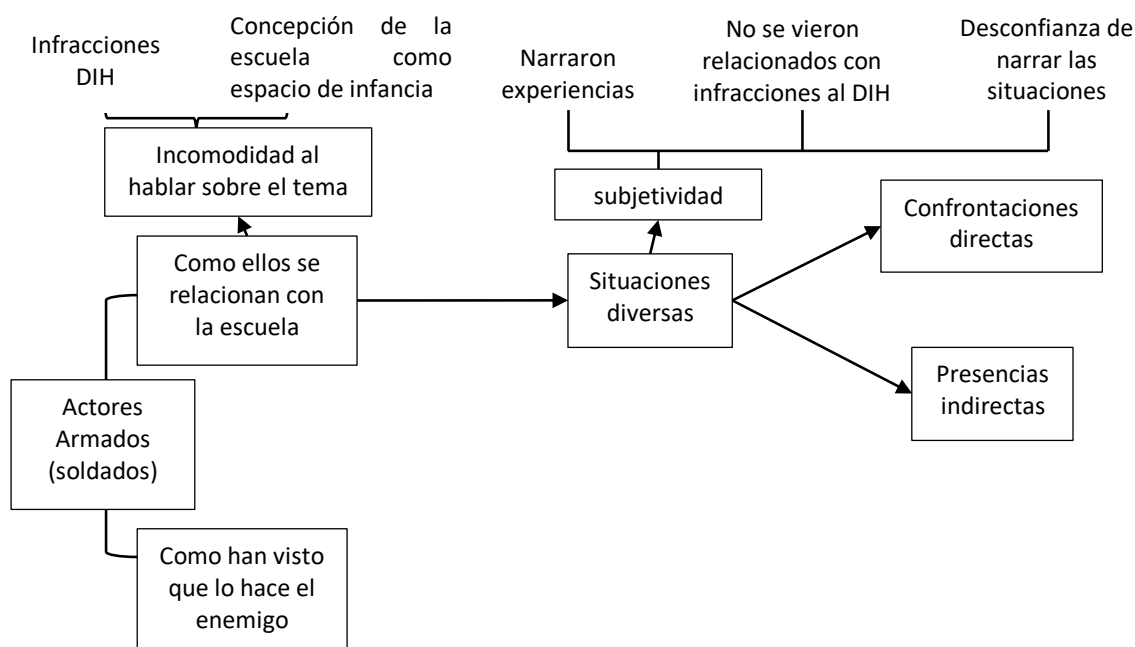


Figura 17 Caracterización de las narraciones de los soldados. Elaboración propia (2022).

La escuela en escenarios de conflicto se ha visto afectada de múltiples maneras, desde confrontaciones directas hasta presencia indirecta de los actores, representada por ejemplo en grafitis, además lo que se intenta presentar es cómo transcurre la cotidianidad de las escuelas en este escenario, desde donde se narran unas situaciones que parecen irreales pero que se normalizan para poder sobrevivir.

Para analizar la situación de la escuela rural en el conflicto armado se expondrán los hechos desde el concepto de repertorios de violencia, lo que se encontró a partir de los relatos es que existieron repertorios de violencia hacia la escuela que pueden ser considerados de baja intensidad pero de largo aliento, no queriendo decir con esto que su impacto sea menor sobre la población escolar, más bien se hace referencia a que no son ataques directos sino sutiles que se han normalizado.

Por otro lado, se encontró que los actores armados se relacionan con la escuela de manera circunstancial, pese a que esto está prohibido en el DIH se dio una lectura desde las interacciones y la cotidianidad de los actores; en otros casos la escuela se vio afectada por repertorios de violencia que se dieron en la confrontación entre los actores, pero donde la

intención no era atacar a la escuela, lo cual convive con algunos usos de la escuela para la guerra; para finalizar, se analizan las interacciones entre la comunidad escolar y los armados.

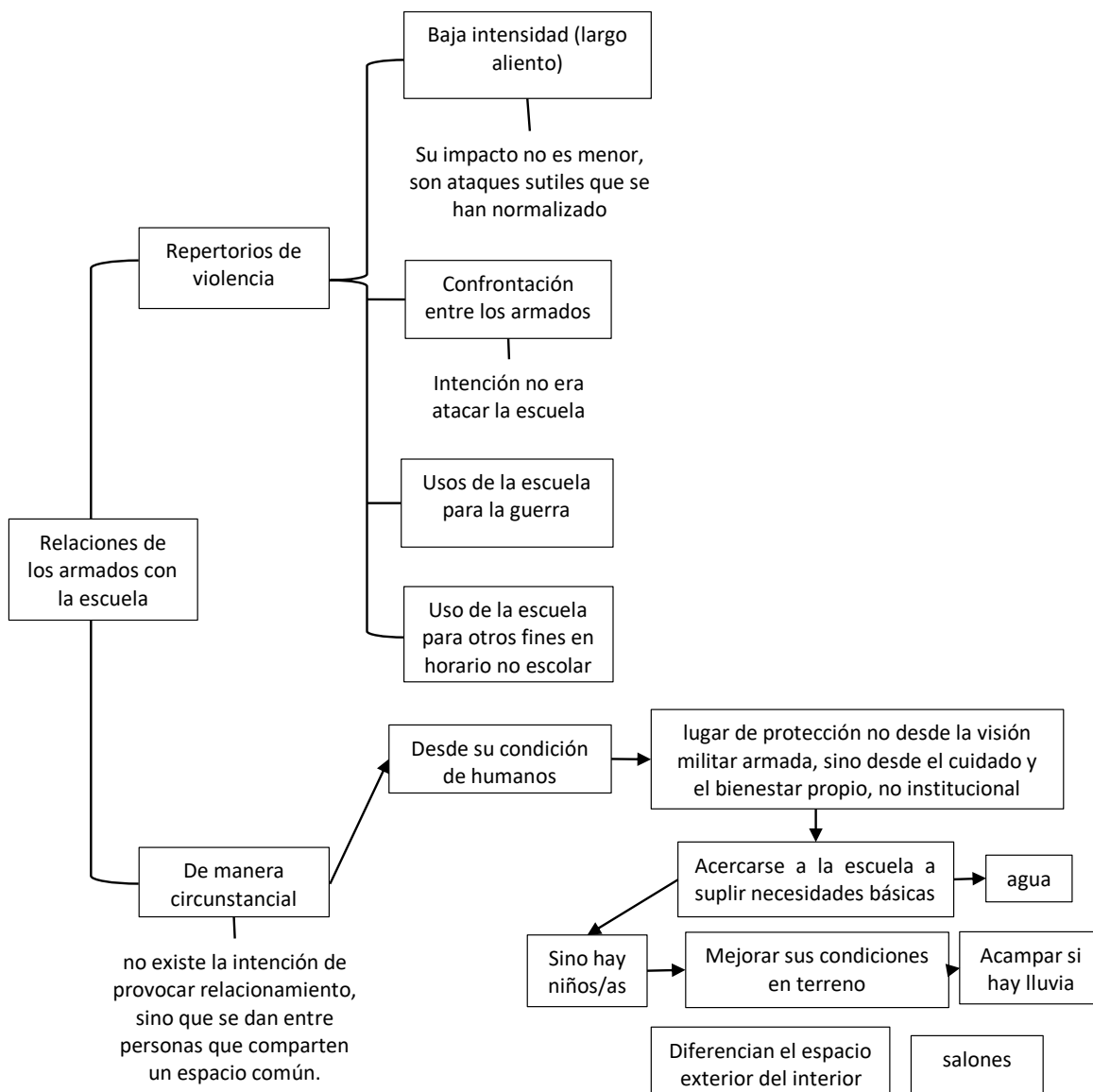


Figura 18 Relaciones que establecen los armados con las escuelas. Elaboración propia (2022).

5.3.1.1 Repertorios de violencia de baja intensidad hacia la escuela

Es necesario comprender las interacciones que se tejen en el contexto rural y en las que se vería relacionada la escuela, para hacer una diferenciación sutil entre las interacciones que incitan los actores armados y las que suceden de manera circunstancial, se denominan

circunstanciales porque no existe la intención de provocar relacionamiento, sino que se dan entre personas que comparten un espacio común.

Ahora se expondrán las que son intencionadas, es necesario tener en cuenta que este apartado está construido con los relatos de los soldados, así que la mayor parte de la información hace referencia a las relaciones del Ejército con la escuela, sin embargo se encontrarán relatos sobre el accionar de la guerrilla que fueron narrados por un soldado que creció en una vereda del Caquetá donde había fuerte presencia guerrillera, es interesante que aunque ahora se refiera a los del bando opuesto, su narración no se observa cargada de juicios, sino es más ilustrativa.

Como repertorios de violencia de baja intensidad se encontraron acciones cívico-militares que se llevan a cabo en las escuelas realizadas por militares, reuniones comunales convocadas por la guerrilla usando como punto de reunión la escuela y grafitis, estas acciones aunque son difíciles de identificar como violencia son clasificadas así, pues están poniendo en riesgo a la comunidad, al usar los espacios comunitarios, en especial la escuela para realizar actividades que son de propaganda, socialización o psicológicas, como les denominan en el Ejército. Además de los repertorios descritos, se quieren incluir los acercamientos que hace la guerrilla con la escuela para hacer reclutamiento forzado de baja intensidad.

Dentro del Ejército tienen una especialidad que denominan Acción Integral, a través de la cual hacen operaciones psicológicas, dentro de estas actividades realizan jornadas de salud, eventos recreativos y celebran fechas conmemorativas con las comunidades como el día de los niños o las novenas, los soldados son los recreadores principalmente animadores y payasos, dentro de cada batallón hay unos soldados específicos que han recibido este tipo de formación.

Los soldados que se entrevistaron no hacen parte de estos grupos, sin embargo, cuando se hacen estas actividades se despliega todo un operativo de seguridad, donde los entrevistados si han participado:

“He acompañado actividades de acción integral a las escuelas, se llevan los payasos, se reparten regalos, novenas, en un diciembre participamos, se repartían dulces, así en

escuelitas, [...] uno por lo regular en las escuelas no pregunta nada, pero si hemos, cuando hemos estado así por ahí, que uno ve pasar los niños, dice ¡ay vamos a hacer un evento ahí!” EMM1. Es importante resaltar que cuando el soldado narró esta parte, hubo una expresión emotiva muy fuerte de alegría.

Por lo cual aquí se quiere diferenciar la posición de la estructura, entendida como las estrategias institucionales, que en muchos casos cosifican también a sus hombres, no toman en cuenta sus emociones, sino que se espera que hagan algo y ya, sin embargo, otra cosa es en terreno los soldados como cualquier ser humano sienten, piensan y perciben la realidad, que no es solamente lo que les ordenan, aunque hay mucha coerción son seres que responden a sus emociones, miedo, deseo, felicidad.

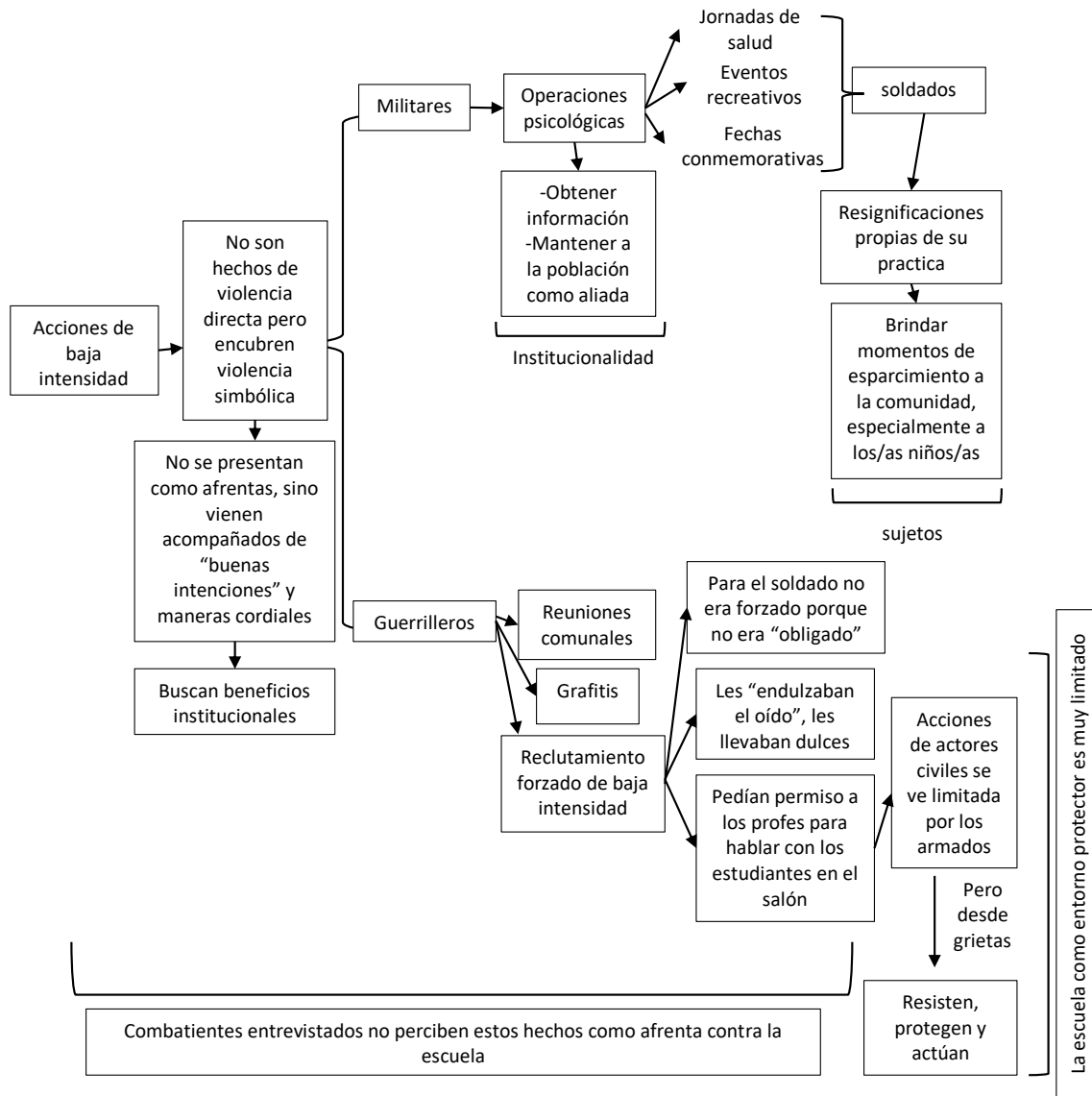


Figura 19 Repertorios de violencia de baja intensidad hacia las escuelas. Elaboración propia (2022).

En el hecho que se ejemplifica, la institucionalidad (el ejército) ve la acción integral como operaciones psicológicas, en tanto pueden obtener información o ganar el cariño de la población civil a su favor; pero para un soldado pese a que conozca la doctrina y la finalidad, eso se desdibuja en el terreno, él está ahí porque quiere brindar un momento agradable a esos niños, que quizás percibe como más vulnerables, porque reconoce en ellos a sus hijos o al niño que fue.

Sin embargo, desde el DIH estas intervenciones ponen en riesgo a la comunidad, lo cual no está en duda, pero como la realidad es más compleja, las instituciones y las políticas

estructurales dictaminan como debería ser, pero la realidad suele distar mucho de dichas políticas; en la realidad las relaciones cotidianas más allá de estar mediadas por el deber ser, suceden en la inmediatez, responden a las sensaciones y emociones del momento, de los seres que están interactuando en la relación y en menor medida lo que media es el código, reglamento o doctrina.

Estas actividades no se hacen dentro de la jornada escolar, ni tampoco son organizadas por las escuelas, más bien es como que se presta o se usa el espacio para hacerlas; la guerrilla también usa la escuela para actividades similares, “las reuniones donde hacían ir a toda la gente de la vereda eran en la escuela” EMM3.

Respecto de las acciones de la guerrilla en la escuela, uno de los soldados narra sus experiencias de infancia y adolescencia en la escuela, donde era zona guerrillera en el Caquetá:

“llegaban a la escuela, y hablaban con nosotros, le preguntaban cosas, qué si había visto al ejército, cosas así y entonces uno decía que no, y ¿qué cuantos vivían en cada casa? ¿Qué si tenía hermanos? Y los pelados que tenían entre 14 y 15 años, hablaban con ellos y miraban si se los podían llevar, que si les gustaba la guerrilla.

Entrevistadora: ¿hacían reclutamiento?

Como reclutamiento no, porque no era obligado, comenzaban a endulzarlo, muchas cosas para decir que ellos eran buenos, hacían esa estrategia para ellos llevárselos a la guerrilla, pero había unos que decían que no, que no les gustaba eso” EMM3.

Al tener formación militar hace una diferenciación entre reclutamiento y reclutamiento forzado, no considera que lo que hacía la guerrilla en las escuelas de convencer a los chicos de irse a las filas fuera reclutamiento, pues no era una obligación, sin embargo, más allá de lo legal donde sería forzado pues son menores de edad y no tendrían criterio para tomar esa decisión, en esta investigación, se toma la categoría forzado en un sentido más amplio, pues también se considera que el reclutamiento legal que hace el Ejército a los 18 años, desde muchos factores también es forzado, la madurez para tomar una decisión de esa responsabilidad no se adquiere de la noche a la mañana en el lapso del cumpleaños número 18, y por otro lado, es forzado en la medida en que en un país sin oportunidades de estudio

y donde el único trabajo formal con todas las prestaciones sociales y garantías de pensionarse, y sin ningún requisito de formación sea ser soldado, pues realmente es forzado pues es una decisión que esta coaccionada por las condiciones sociales de un país que no brinda garantías a su población para lo más mínimo que es existir.

La complejidad está acompañada de la subjetividad de las personas, tanto así que el soldado que narra expone como el mismo estuvo dispuesto a irse inicialmente a la guerrilla, lo que lleva a pensar que a veces son más determinantes las circunstancias, que las ideologías:

“había compañeros que se fueron pa allá, había una muchacha que le celebraron los 15 años y a los 15 días se fue pa la guerrilla, pues si yo hasta estuve a punto de irme pa donde esa gente, nos íbamos a ir seis, todos de la edad de 15 y 16 años más o menos, la verdad días haiga, por un tris casi me voy, al final dije que no porque esa vaina, eso se miraban muchos heridos, con los brazos mochos, con los oídos reventados, tuertos, entonces, no me fui” EMM3.

Así, el lugar de la escuela como entorno protector en un escenario de conflicto armado es muy limitado, pues en el contexto existen fuerzas, actores e instituciones que coaccionan las relaciones cotidianas, logrando así que el espacio de acción de la población civil se vea cercado:

“los profesores, cuando llegaba la guerrilla a la escuela, ellos le pedían permiso a la profesora, que si podía hablar un momentico con los muchachos, y la profesora que podía hacer, pues si, hable con ellos; pero los profesores cuando ellos se iban, pues nos decían bueno lo que ellos les dijeron, no le pongan mucho cuidado a eso porque ellos se los quieren llevar a ustedes pa la guerrilla, tiene que salir adelante es ustedes pero no con esa gente, pero nunca estaban de acuerdo ellos, que porque les muestren armas bonitas, no les pongan cuidado eso, sigan estudiando no más [...] los profesores, ni nadie discutían con ellos, la guerrilla en ese tiempo llegaba muy formalita, ellos llegaban y saludaban de mano, muy formalitos le daban dulce a uno, pero nunca que groseros, ni nada de eso no” EMM3.

Conforme se ve en este relato, la acción de los actores se ve limitada por los armados, los profesores no pueden impedir que ellos ingresen al recinto escolar, pero, en el cerco que les

dejan también resisten y protegen, no se confronta a los armados pero se les reorienta a los estudiantes.

Por otro lado, es recurrente que las FARC realice grafitis en las escuelas: “eso se ve mucho, hay muchas frases que uno memoriza lo que más escriben es FARC-EP, Manuel Marulanda Vive, seguimos con pie de lucha, FARC – EP nunca nos vamos a dar por vencidos, gobierno paramilitar att: FARC EP, ejército paramilitar peones de Uribe, amenazas nunca he visto, son más como por hacerse sentir que están ahí” EMM1. “Lo que he visto que dice es FARC- EP Ejército del pueblo, y ponen la bandera de ellos o un afiche, y el nombre del frente” EMM3.

El hacer un grafiti en la escuela, como en este caso que enuncian la presencia de un actor armado, y que constituye una forma de hacerse notar, es una manera de delimitar el territorio, la escuela debería ser un espacio neutral, no un espacio de influencia de los armados.

Se han denominado a estas acciones de baja intensidad, pues no son hechos de violencia directa, pero si encubren violencia simbólica que suele ser más difícil de determinar, porque no se presenta como una afrenta, sino que vienen acompañados de “buenas intenciones” y de maneras cordiales buscando un beneficio institucional, aunque los actores armados en las interacciones cotidianas más que estar pensando en cumplir los objetivos del grupo armado estén relacionándose con la comunidad escolar, no reduce la responsabilidad de estos hechos que pueden traer graves consecuencias para la población civil, pues el bando contrario puede asociarlos como afines al otro grupo, o se está buscando que los estudiantes ingresen al grupo armado.

5.3.1.2 Los actores armados se relacionan con la escuela de manera circunstancial

Uno de los intereses de esta investigación era conocer cómo se relacionaban los armados con la escuela, si ellos la evitaban, si al contrario acampaban en la escuela, si era vista como un refugio o un lugar seguro, o los usos que pudieran darle; para inferir a partir de estas relaciones, el significado de la escuela para los armados.

Lo que predominó es que los actores armados, en este caso los soldados, se relacionan con la escuela de manera circunstancial, a la vez se les preguntó si consideraban que era igual o

diferente para la guerrilla, es interesante que de alguna manera ellos percibían la actuación del contrario como homóloga, en un contexto de guerra en el que los guerreros reciben formación para deshumanizar al enemigo justamente para poder eliminarlo y que no se quiebre su psiquis, el hecho de que ellos reconozcan que el que es considerado su enemigo tiene la misma postura frente a la escuela, deja entrever que el constructo cultural que se tiene de la infancia es muy dominante, porque la visión que se tiene de la escuela esta influenciada primariamente como un espacio infantil.

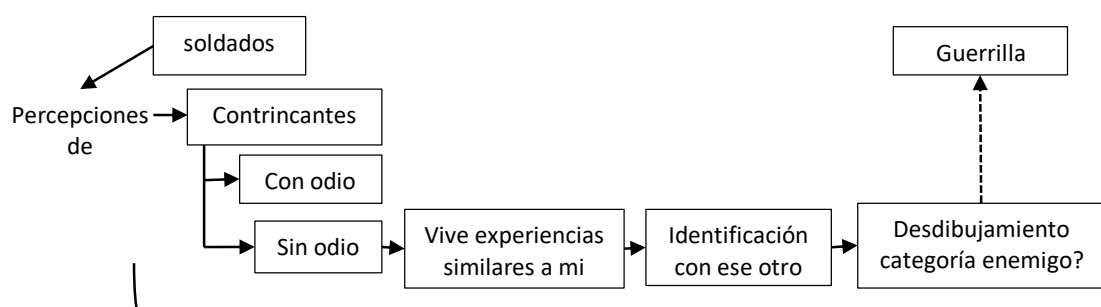


Figura 20 Percepciones de los armados acerca de sus contrincantes. Elaboración propia (2022).

En este aspecto resaltan dos posturas, por un lado quienes manifiestan no haber estado en la escuela y de alguna manera lo que quieren hacer notar en su relato es el cumplimiento estricto del DIH, “ahora tiempo cuando no existían los derechos humanos, sí nos tocaba cambuchar por ahí al lado de la escuela, pero ahora no nos dejan, porque sabe que eso es delicado, ahora eso casi no se ve, usted mira una escuela y eso es como ser el enemigo, lejos (risas), es complicado, uno tira a dormir lejos de las casas y las escuelas, el que se meta a dormir en una escuela ya es responsabilidad del comandante, y llega a pasar algo, créame que eso se va un problema grande, se va a investigación y eso se vuelve un caos, no se debe de hacer esa vaina” EMM3.

Por otra parte, están los que saben que no está permitido estar en la escuela, pero reconocen que han estado y describen el porqué, “alguna vez ha tenido que acampar en una escuela? sí, si claro, lastimosamente si, hemos llegado a cambuchar hasta ahí en los zaguanes de la escuela, en los alrededores, si muchas veces, porque a veces uno va cansado en la madrugada, y de por si las escuelas a esa hora están solas, se nos ha presentado la oportunidad y pues hemos descansado, pasado el rato ahí, ya cuando amanece uno se retira, eso es de pasada no más” EMM2

“A uno a veces le dicen tiene que caminar 10 km, entonces a veces uno no puede llegar a los 10 por cualquier situación, porque está muy duro el terreno, porque la gente está muy cansada, porque alguno se enfermó, entonces usted dice nos tocó quedarnos en tal escuela, o está lloviendo, cayendo mucha agua, entonces usted dice ahhh escampémonos acá, entonces usted se encuentra muchas veces en una escuela, y se tira en un pasillo como pa escamparse del agua, entonces ya se queda sentado ahí, usted resulta tirándose al piso, y dicen quedémonos acá, más tarde seguimos, y ahí se amanece, ya al otro día se va uno” EMM1

Ellos explican que en su experiencia nunca se han quedado más de una noche, no se han tomado una escuela como un campamento base, también aclaran que han estado en la escuela cuando están vacías, dan a entender que si hubiera niños, no se harían ahí; por lo mismo uno de ellos referencia que ha escuchado de compañeros que se han quedado varios días cerca a la escuela ahora en la pandemia que no había nadie estudiando, “pero porque no hay niños, no cuando estudian” EMM1. Es por eso por lo que anteriormente se expuso que el primer significado de la escuela que tienen los armados es como un espacio de la infancia, y es desde esta idea que hay una posición de respeto.

Dentro de la lógica de la guerra no le dan una connotación especial a la escuela, no es considerado un espacio seguro, ni inseguro “quedarse en una escuela no es ni peligroso ni seguro, seguro no hay nada; eso es normal, uno así como se tira en una escuela, se tira en el pasillo de cualquier casa por ahí o en el monte, que sea tan riesgoso no [...] Nunca ha encontrado a los guerrilleros acampando ahí, cerca a la escuela sí, a mi punto de vista ellos tampoco lo miran seguro, eso es como circunstancial, por cuestiones de escamparse un aguacero. Un motivo también es que la única fuente de agua es la escuela, uno a veces dice, no hay agua en este terreno, no hay agua en este monte, hay una casa hay agua, a veces se encuentra una escuela, debe haber agua, normalmente tienen aljibes, uno busca alrededor, uno va a la fija.” EMM1

Los militares no buscan establecer una relación con la escuela, esperando allí algún beneficio para el grupo armado, pero se han visto relacionados con el espacio escolar en tanto su condición de humanos, dadas las circunstancias, tomando la escuela como un lugar de protección no desde la visión militar armada, sino desde el cuidado y el bienestar propio,

no institucional, porque desde la institucionalidad amparada en el DIH está rotundamente prohibido acercarse a una escuela a ciertos metros de distancia; por eso acá se diferencia entre la institucionalidad y los seres humanos, porque es su humanidad y su sentido de bienestar el que media para acercarse a una escuela, a buscar suplir necesidades básicas, o mejorar su condiciones en terreno, está lloviendo y puedo quedarme en cualquier parte del monte y mojarme, pero si esta la escuela está la posibilidad de que esa noche no me moje; o con el tema del agua que es una necesidad básica.

Se observa un respeto por la escuela, además aunque no niegan haber estado en la escuela, diferencian el espacio exterior y el interior, como los salones, los cuales están cerrados y en ningún momento han sido vulnerados, “no es dentro de la escuela, nunca lo he vivido, ni yo sé que lo harán, solo como le he explicado uno se queda en la parte de afuera, en la acera, uno se tira en los alrededores de la escuela, cuando es de noche que uno dice que es peligroso meterse cerca a la maraña al monte, de noche para no revisar con los perros que hallan minas, se amanece en el andén y ya en el otro día uno se ubica, nos quedamos en el patio por así decirlo pues, hacer procedimientos de explosivos no se pueden hacer de noche, entonces uno por seguridad de nosotros se tira en el piso, pero más nunca adentro de un salón no, nunca lo he escuchado, eso noo no no, eso me parece como algo muy sagrado, uno meterse a un colegio, uno tienen muchos respeto de esas cosas la verdad [...] de todas formas yo digo, si me he quedado en una escuela, porque después de que uno se haya quedado en el andén ya usted se metió a la escuela, no se metió al salón, pero después de que usted este en el andén ya está en la escuela, por ejemplo si llega a haber un enfrentamiento, ahí resulta averiada la escuela, usted cómo va a decir que no estaba en la escuela si estaba en el andén.”EMM1

Según la información recopilada, quedarse en una escuela, acampar, pasar la noche, no tiene un significado especial, sino circunstancial; además hay un respeto hacia la escuela en esa asociación como lugar sagrado, por eso no se ataca, pero quedarse no es para ellos un ataque, una afrenta o una vulneración a ese espacio, aunque desde la normatividad si exista una prohibición, eso desde su imaginario es distinto, pues acercarse a suplir una necesidad básica no significa profanar el espacio, sigue existiendo para ellos un respeto y unos límites

con ese espacio, por ejemplo no vulnerar los lugares que están con seguro como lo pueden ser los salones.

5.3.1.3 Repertorios de violencia que se dieron en la confrontación entre los armados y usos de la escuela para la guerra

Esta percepción que los soldados tienen de la escuela, hay que leerla en el contexto del conflicto armado colombiano, los guerreros se van a la guerra por las circunstancias, porque están en una edad de mucha adrenalina y sienten esa pasión por las armas y el riesgo, por buscar una estabilidad económica, pero no se adhieren por posiciones ideológicas, lo más cercano es que se hacen guerreros por vengar a alguien de su familia, pero aun así conservan su núcleo cultural de origen, que casi siempre son familias campesinas o urbanas de bajos recursos, es decir que en la base de los grupos armados los guerreros son un ejército popular; y esto es fundamental para comprender la relación que establecen con la escuela, en donde no se observa un interés en atacar la escuela directamente, diferente de otros contextos, como las guerras de origen religioso, donde las escuelas han sido atacadas directamente, pues son centros de occidentalización, en el caso colombiano que el origen del conflicto es político, la guerrilla tampoco ha visto en las escuelas un enemigo, como representación del Estado, justamente porque las escuelas rurales también permanecen en el abandono estatal, y finalmente las Farc también tienen en su constitución ideológica un sentido social.

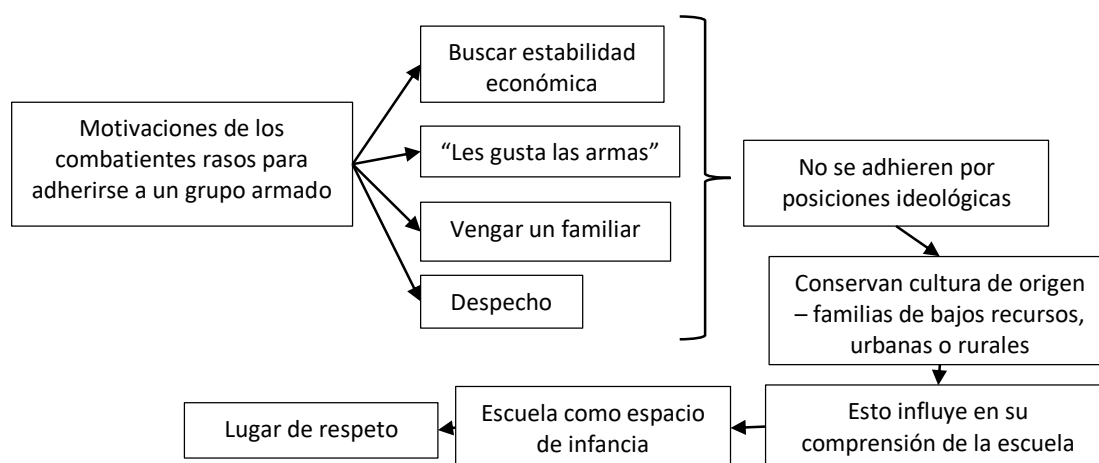


Figura 21 Comprensiones de los armados sobre la escuela con base en su lugar de origen y motivaciones para adherirse a la guerra. Elaboración propia (2022).

Así, la escuela dentro del imaginario común, que es un imaginario que proviene de la cultura heredada, la cultura campesina, es un lugar sagrado, constituye un espacio comunitario de transmisión de valores, por eso cuando los actores armados de uno u otro bando también recurren a la escuela para hacer las reuniones comunitarias en el marco de sus intereses como organización armada, es porque comparten el mismo universo de sentido que es la escuela para una comunidad, como un espacio de consagración comunitaria, aunque el DIH prohíba este tipo de situaciones, no podemos reducir el universo simbólico de los armados a categorías de juicio como bueno o malo.

En las entrevistas, se observa que la escuela se ha visto afectada por repertorios de violencia que se dieron en la confrontación entre los actores, pero donde la intención no era atacar a la escuela, porque justamente la escuela también parece ser para ellos un lugar sagrado, se debe tener en cuenta que estas apreciaciones hacen referencia a dos bandos, militares y Farc, y eso es determinante en sus acciones pues cada grupo teje un universo de sentido propio. “Nos habían mandado a una operación y al lado de la escuela había un combo de guerrilleros, nosotros toda la santa noche caminando, cuando llegamos a las coordenadas donde supuestamente estaban era una escuela, llegamos a las 11 de la mañana, hicimos un registro por alrededor no había nada, le preguntamos a unos civiles si los habían visto y dijeron que sí, que el día antes estuvieron ahí, montamos seguridad y nos pusimos a descansar, nos quedamos dormidos de lo cansados que estábamos, solo estaba el centinela, y cuando nos levantamos con plomo, nosotros estábamos a las afueras de la escuela, en un pradito que había, y eso ahí fue muy maluco porque fue en toda una escuela y esa escuela quedó toda llena de plomo, quedó muy impactada, es que nos cogieron durmiendo, la escuela estaba vacía, si hubiera habido niños, nosotros tampoco nos hubiéramos hecho ahí” EMM1.

Este relato invita a preguntarse por ¿qué es la escuela? ¿la estructura, la institución funcionando, las personas que están en la escuela o todo este conjunto?, porque el soldado establece una diferencia entre el espacio físico y los niños, pese a que se evidencia un respeto por el espacio físico, no deja de ser un espacio que en el momento que deciden hacerse ahí es porque está vacío, no se encuentra la comunidad escolar, situación que no

hubiera ocurrido si está habitado, entonces hay una preocupación por salvaguardar la vida del otro.

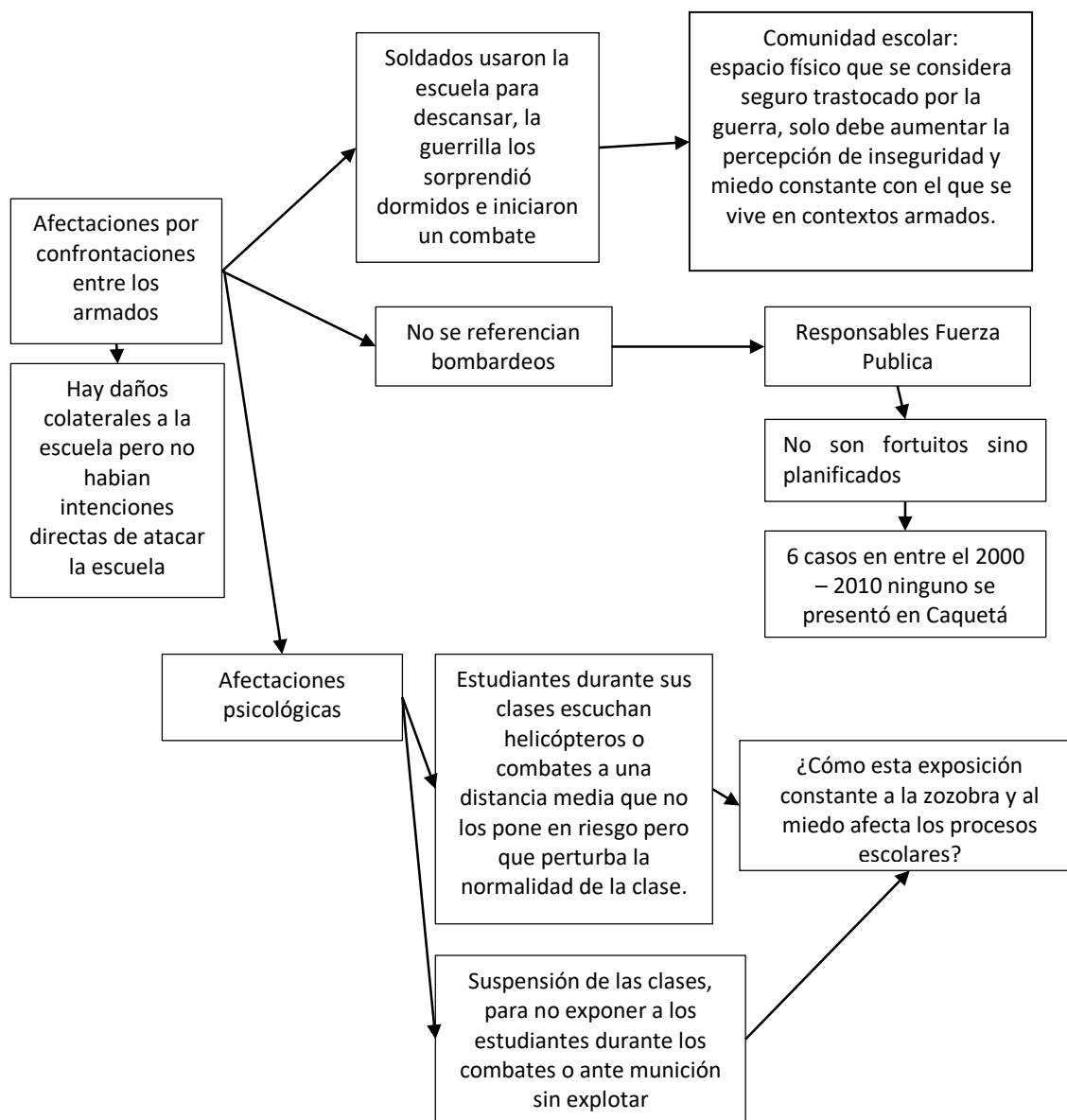


Figura 22 Daños colaterales hacia la escuela y la comunidad escolar que se dieron en las confrontaciones entre los armados. Elaboración propia (2022).

De todas maneras, no se puede caer en la normalización de la violencia, y la continua zozobra en la que debe vivir la población civil bajo el conflicto armado, porque pese a que durante el combate la escuela estuviera vacía, ¿Cuál es el sentir de la comunidad escolar al

retornar a una escuela llena de plomo? Ver el espacio físico que se considera seguro trastocado por la guerra, solo debe aumentar la percepción de inseguridad y miedo constante con el que se vive en contextos armados.

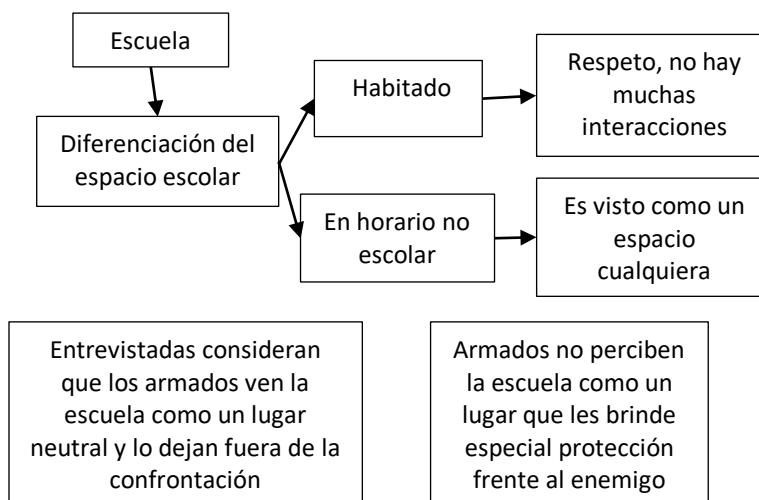


Figura 23 Concepciones de los/as entrevistados/as sobre las percepciones que tienen los armados de la escuela. Elaboración propia (2022).

Como señala Lizarralde (2015) el miedo en los contextos de conflicto armado se vuelve un medidor de las interacciones, pero no solo de las interacciones sino que es un continuum de la existencia, se especifica en esta narrativa de infancia de uno de los soldados “los combates se escuchaban lejos, como a 30 minutos de la escuela, lejos [...] como estábamos lejos y el terreno era quebrado no corríamos peligro, nosotros escuchábamos eso pero seguíamos normal, porque qué podíamos hacer, se escuchaba ese helicóptero ahí cerca, la clase seguía normal, pues uno le da miedo, uno escuchando esa vaina pues lógico a uno le da miedo, pero la profesora decía sigamos estudiando, eso son ellos allá” EMM3. Hay una naturalización del miedo casi como instinto de sobrevivencia, se ignora lo que sucede para de alguna manera poder mantener la salud mental, pero definitivamente esto no puede ser normal, y debe tener un impacto sobre el proceso educativo de los/as estudiantes.

“Una vez iban de paso por una vereda, había unos días que había habido unos combates con otro batallón, entonces nosotros por ahí, entonces claro la gente estaba como asustada, los niños en esos días no habían ido a estudiar, nos dimos de cuenta cuando llegamos ahí, la profesora no me dijo, pero si a uno de los compañeros, que nos pedía con mucho respeto,

para que de pronto no se fueran a hacer cerca de la escuela por la noche, porque era muy peligroso pues porque hacía poco habían habido muchos combates, la gente estaba muy asustada, que ella le había dicho a los niños que no fueran, a ver si se calmaba eso por ahí, pues nosotros también estábamos de paso, no íbamos a quedarnos, estábamos era comprando gaseosa y útiles de aseo en una tienda, uno se pone en el lugar de la gente, pues pasar por esas cosas debe ser muy maluco. Compañeros me han contado que profesores les han dicho: que es que nos da miedo que el Ejército estén tan cerca de la escuela, mientras están estudiando los niños por lo menos [...] nosotros lo tomamos de manera muy tranquila porque se trata de niños, o así sea personas adultas, se trata de un conflicto que ellos no tienen nada que ver, pero depende como se lo digan a uno, porque yo si he vivido ocasiones donde no profesores, pero si personas diferentes, que le dicen a uno así a lo come mierda, entonces en esos tonos si muy maluco, pero es que los profesores de por sí, la mayoría son muy respetuosos, y le hablan a uno con mucho respeto, entonces claro, uno lo toma como muy natural porque uno sabe que eso no se puede hacer, estar cerca a una escuela, eso lo tiene uno muy claro” EMM1. En este relato se evidencia el liderazgo que asumen los profesores para salvaguardar la integridad de la comunidad, esto se profundiza en el otro subtítulo.

Además de las anteriores narrativas sobre los combates, se indagó por otros repertorios de violencia como lo son afectaciones por artefactos explosivos: granadas, minas antipersonales o bombardeos.

Acerca de bombardeos no referencian nada, si se tiene en cuenta que los responsables de los bombardeos son la fuerza pública y suelen ser ataques que requieren de una preparación técnica previa y que dejan consecuencias muy visibles, son pocos los ejemplos pues justamente las instituciones del Estado se “cuidan” de verse comprometidas en infracciones al DIH que serían muy fáciles de corroborar y donde claramente habría una responsabilidad institucional, por lo que consultando otras fuentes⁹, en el país hay seis casos entre el 2000 y el 2010 y ninguno se presentó en Caquetá. Sobre otros artefactos explosivos de los que pudiera ser responsable el Ejército, los soldados solo nombran “he

⁹ <https://rutasdelconflicto.com/notas/las-bombas-del-ejercito-cerraron-escuelas>

visto que artefactos explosivos, granadas, en combate le han caído no directamente a la escuela pero ahí al ladito” EMM1.

En cuanto a las minas antipersonales, son un arma de guerra irregular por lo cual solo hacen parte del repertorio de la guerrilla, entonces las referencias que hacen los soldados, son variadas e imprecisas, “escuelas minadas no, pero si cerca, por ahí 100mts, 200mts, uno llega a una parte así, y usted mira que hay algo, que, la cercan en el punto, le colocan como una división para que la gente no entre, cinta de peligro, eso fue una vez que recuerdo y otra vez era cerca a la escuela pero no tenía nada de señalización y tenía minas, solo que la tenían bien cercadita con alambre, pero ahí cualquier persona se podía entrar, no era como la otra que tenía cinta de peligro, ahí ya la gente no se mete, esa fue que alguien la demarcó muy reciente” EMM1, “lo que yo estoy aquí en el ejército, se sabía que había escuelas que estaban minadas alrededor, pero pues nosotros nunca nos metíamos por allá, nosotros evitábamos esas medidas de las escuelas más que todo por eso, imagínese si ven el ejército cambuchando en las escuelas y la guerrilla se da de cuenta, pues minan las escuelas y van a joder es los niños, son los que sufren los platos rotos, no he visto pero si he escuchado” EMM3, “Escuchaba uno rumores, ah que como la fuerza llega a tal parte, entonces que por lado y lado esta minado, no se vallan a meter, pero pues que los hallamos comprobado con los propios ojos no, solamente informaciones no más” EMM2.

Por la imprecisión de la información, no es posible afirmar nada al respecto de escuelas afectadas por minas dentro del terreno de la escuela, sin embargo por otras fuentes se conocen de campos minados cerca, es difícil escribir al respecto sin caer en la banalización de los hechos pero a la vez sin juzgar, lo que se quiere aportar es que el riesgo de la población civil de caer en las minas puede ser de baja probabilidad teniendo en cuenta que cuando los campos minados estaban tan cerca de la comunidad, generalmente ellos conocían esa información, pero lo que se quiere resaltar aquí es la exposición de la comunidad a las atrocidades de la guerra, la violencia psicológica, si las minas están tan cerca, se espera que el bando contrario caiga, y este es un hecho atroz que sucedería ante los ojos de todos.

Por último, hay una descripción que corresponde a un centro de entrenamiento de las disidencias de las FARC ubicado en una escuela “En el Putumayo hace muy poco lo miré,

en una escuelita pero de indígenas, tenían esos manes una pista de entrenamiento, y teníamos la información que ahí entrenaban ellos, y entrenan menores de edad, una pista es como esa estructura de madera, con obstáculos, tienen una concertina, (palos en el piso con un alambre por encima), ahí era un cabildo indígena, nosotros quedamos fue como aterrados, cuando empezamos a sacar información, la gente nos dijo que eso era de la guerrilla, de las disidencias que ellos entrenaban ahí, y que también entrenaban menores, eso era ahí afuera en el pradito de la escuela [...] así no he mirado más, esa fue la que más me impactó, yo dije uy no como así, que puede mirar un niño estudiando y mirando esa gente entrenando, que puede aprender? Yo creo que se enfoca más aprendiendo lo que está mirando afuera [se nota bastante consternado con eso que vio]” EMM1.

Esta suplantación de la escuela implica una apropiación del espacio escolar, no hay más información acerca de si la escuela sigue funcionando a la par que el centro de entrenamiento, o ahora es una escuela vacía o constituye un centro de entrenamiento justamente de los niños/as que asistían a la escuela.

En este uso de la escuela como centro de entrenamiento, perversamente el espacio escolar para los armados ilegales sigue representando un lugar de aprendizaje, de enseñanza, pero para las necesidades de la guerra; hay referencia de otras escuelas usadas así por los paramilitares, como la documentada por el Centro Nacional de Memoria Histórica en Puerto Torres – Belén de los Andaquies en Caquetá, esta situación lleva a preguntarse ¿Por qué un centro de entrenamiento es puesto en una escuela? ¿Por el tema de reclutamiento forzado y/o los armados de alguna manera conservan la idea de la escuela como espacio de transmisión de saberes?

La antropóloga Helka Quevedo propone la categoría de Escuela de la Muerte, que no solo tiene como referencia este caso sino otras escuelas de reentrenamiento de los paramilitares en otras zonas del país, sin embargo, no queda claro si las otras escuelas funcionaron justamente en los recintos escolares, pues la definición no hace referencia al lugar sino al acto de transmitir una enseñanza “Dicho entrenamiento no se limitó a la formación militar y política, sino que incluyó el desarrollo y aprendizaje de habilidades en técnicas de tortura y sevicia, valiéndose para ello de personas cuya vida y muerte fueron usadas como instrumentos para enseñar cómo hacer daño a otros” (CNMH, 2014, p.135).

El caso de Puerto Torres es un caso emblemático, en tanto los paramilitares cooptaron los espacios sagrados de la comunidad como lo fue la iglesia y la escuela, no solo se instalaron allí sino que fueron profanados de maneras que marcaron profundamente la existencia colectiva de la comunidad, en la escuela fue establecida una escuela de tortura que no operaba únicamente como un centro donde se practicaban estos vejámenes sino que funcionaba tal cual como una escuela “La Escuela de la Muerte adoptó la dinámica propia de un centro de enseñanza cualquiera. Había clases, y en esas clases había “estudiantes” y “profesores”, quienes, sin hacerse llamar así, cumplían los mismos roles.” (CNMH, 2014, p.140).

Los actores armados son diferentes en cuanto a ideología, repertorios de guerra, etc., el responsable en el primer caso eran las disidencias de las FARC que más allá de una base política fuerte, son reconocidos por el manejo de la economía del narcotráfico, y en las escuelas de la muerte los paramilitares que se han caracterizado por tener repertorios de violencia con claras intenciones de difundir terror y por lo cual han sido simbólicamente macabros, entonces es necesario investigar acerca de si todos los grupos armados ilegales realizan este tipo de prácticas, y preguntarse sí ¿este tipo de repertorios se presenta más en grupos armados dispersos y que no tienen propuestas político-sociales dentro de su agenda?

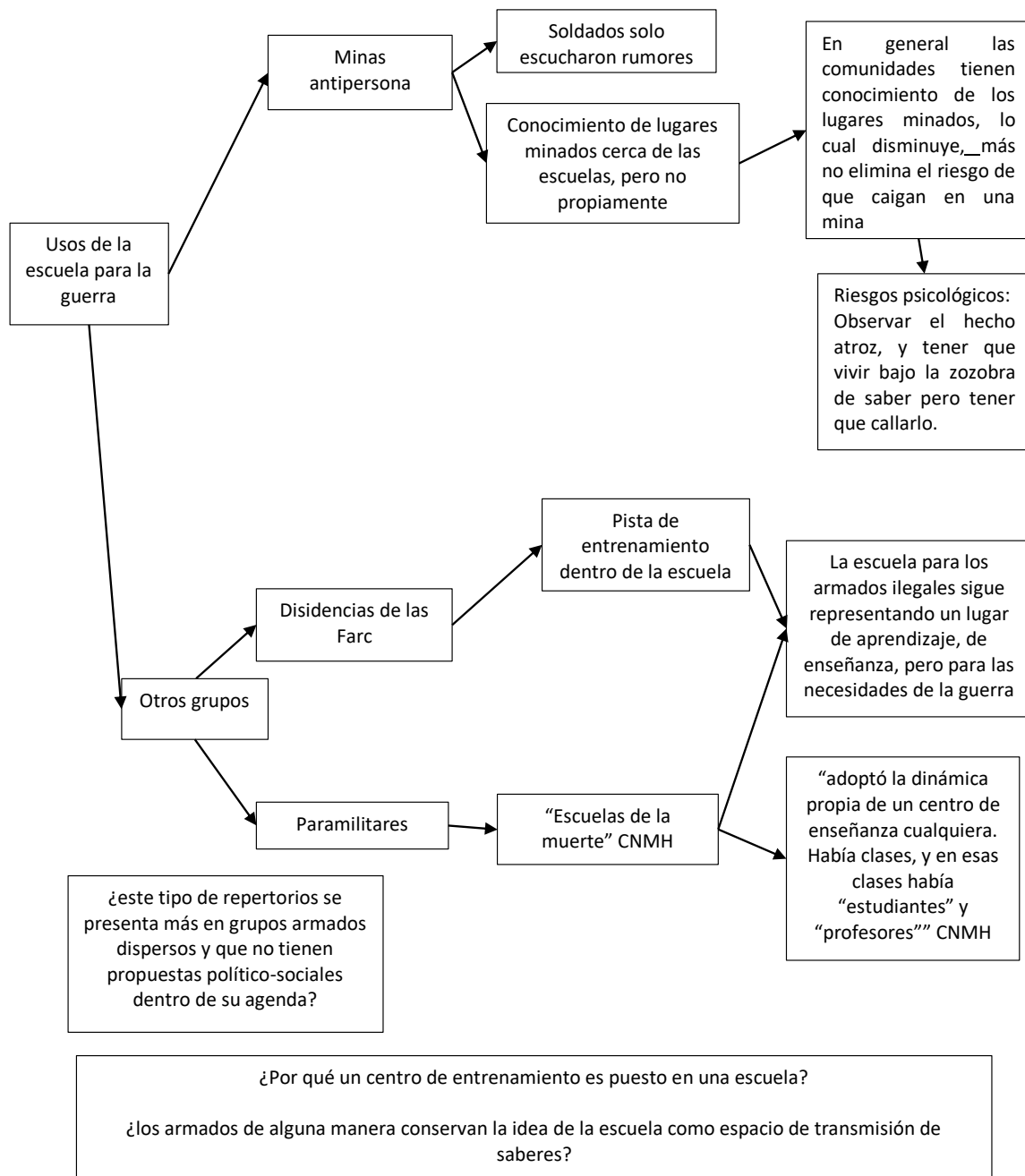


Figura 24 Repertorios de violencia donde se usó la escuela para la guerra. Elaboración propia (2022).

5.3.1.4 Interacciones entre la comunidad escolar y los armados

En la zona rural donde hay conflicto, los actores armados hacen parte del entorno cotidiano, esa presencia permanente genera interacciones como las que se dan en cualquier escenario entre seres humanos, es imposible ignorar que están pasando por allí, y a veces evitar si

quiera un saludo, sin embargo la mayoría de esas interacciones son mediadas por el miedo y la población civil debe buscar estrategias para sobrevivir en medio de la tensión generada por los diferentes grupos armados en confrontación.

Los profesores han sido interlocutores de dichos diálogos, si además se comprende como referenciaban las tesis citadas en los antecedentes, que los profesores rurales suelen ser a la vez líderes comunitarios, pues realizan otras tareas que no se limitan a la escuela, “más que todo las profesoras cuando hablan con los comandantes, es diciendo que no se acerquen a las escuelas por los niños, la recomendación de hacerse lejitos de la escuela, porque si llega a haber un enfrentamiento, pa que de pronto no valla a coger un niño, las profesoras hacen recomendaciones” EMM3, esto aumenta la condición de vulnerabilidad de los docentes, “los profesores han hablado con los comandantes, es complicado porque están incluidos ellos, llega a pasar algo pues les echan el gancho ciego a ellos también [...] si ven un civil que está hablando con alguien de camuflado, de una vez los joden, dicen que son informantes, ellos tratan de evitar hablar con el Ejército, yo he estado en partes donde la gente ni contesta el saludo, entonces uno pregunta por qué y ellos dicen que les tienen prohibido, ellos tratan de evitar eso también porque uno está de paso, usted pasa y ya, pero ellos quedan y ellos son los que van a joder” EMM3.

Es en estos escenarios de miedo constante donde nadie garantiza la vida propia, que las comunidades actúan, sean acciones individuales y colectivas para salvaguardar la integridad propia o del colectivo, como se referenció en el marco teórico (Al-Hawat et al., 2016), las comunidades mantienen diálogo con los armados para salvaguardar la seguridad humana y llegar a acuerdos locales de paz, sin que eso implique la legitimación de sus accionar o sus aspiraciones, sin embargo, esto no está exento de controversia tampoco en el ámbito local, donde las personas que entablan estos diálogos son asociadas a los grupos armados.

“Hablar con las profesoras directamente no me ha tocado, una sola vez escuché que, estábamos nosotros por ahí, pero escuché, el comandante nos dijo muchachos tratemos de no acercarnos en el caserío mucho a la escuela, y de no hablarle mucho a la gente, porque los tienen amenazados que si los ven hablando con nosotros los matan o se tienen que ir, que si hablaban con el Ejército se tienen que ir o los mataban. Porque cuando uno va a un

caserío uno va normal, y charla con la gente y los saluda, y que cómo están jefe? Y uno empieza a entablar una conversación con ellos muy normal, pero los otros grupos piensan que ellos le están sapeando a uno cosas [y ustedes piensan lo mismo si los ven hablando con los guerrilleros?] si, digamos que eso es de parte de los dos, eso es entendible, cualquiera lo pensaría si uno ve un civil hablando con un man de esos diario, uno va a pensar que el man es doble, que el man está vendiendo información de uno.

[le ha pasado que las personas le hablan con miedo?] sí, muchas veces, la gente a veces le habla a uno con miedo o a veces uno les piden algún favor y entonces ellos le dicen yo le hago el favor pero no se me arrime mucho porque aquí es muy caliente, cualquier cosa lo ven a uno hablando con ustedes y lo matan a uno o lo hacen ir, mejor no me hable mucho, que pena, eviten mejor tener contacto con nosotros” EMM1.

El soldado es consciente de la situación a la que se exponen los civiles al hablar con ellos, lo comprende y por eso lo evita, pero a la vez si ve lo contrario va a pensar lo mismo, es como una encrucijada para las comunidades, ¿Qué genera la estigmatización por parte del armado a la comunidad cuando los ve hablando con los del bando contrario, si es consciente de que el también evita hablar con la comunidad por la estigmatización que van a hacer los otros? ¿Puede ser una reacción motivada por el miedo? ¿Todos los actores, incluyendo los amados en un escenario de conflicto viven en estado de alerta permanente, de zozobra? ¿Pese a que el soldado puede reflexionar la situación, nuestras acciones cotidianas son movilizadas por las emociones?

Hay otra situación común en el contexto rural, los/as niños/as deben caminar largos trayectos para ir a la escuela, ese trayecto generalmente lo hacen solos, o acompañados de otros niños/as como hermanos/as y compañeros/as de clase, en ese trayecto es común que se encuentren con actores armados, y que exista algún tipo de interacción, los soldados narran como era en su infancia:

“Por allá era sano, uno a veces escuchaba que llegaba la guerrilla, pero por allá le decían era los muchachos, nadie decía guerrilla, entonces uno preguntaba quiénes eran los muchachos y ya le decían que la guerrilla, pero uno nunca los veía, me acuerdo que una sola vez los miré, pero en general era sano [...] los vi cerca a la escuela, yo subía para la escuela y ahí fue que los miré, ellos estaban ahí sentados en un camino, estaban como a 10

minutos de la escuela, a uno le daba miedo, claro ver gentes con armas, estaban con ropa civil y con armas y claro yo estaba muy asustado” EMM1.

“Había guerrilla, íbamos pa la escuela a las 7:30 de la mañana y en una matica del monte estaba la guerrilla ahí, la gente esa no nos iba a dejar pasar, entonces estaba el centinela de ellos ahí, una muchacha como de unos 17 años, ella llamó a otro y a lo último nos dejaron pasar, y por todo el camino estaba la guerrilla, había hartos [...] eso era cada nada, porque como había harta gente de esa por ahí hasta 30 o 40, 12, 10 o a veces llegaba la guerrilla a la escuela, duraba media hora en la escuela, y por ahí a las tres horas pasaba el ejército, uno se asustaba y luego se escuchaban esas plómaseras, esas balaceras por allá [...] nosotros oíamos, y los profesores no lo dejaban salir, hasta que ya no se escuchara nada, y ya uno yendo pa la casa se encontraba al ejército a la guerrilla, luego de que pasara eso” EMM3.

Encontrarse actores armados en el camino a la escuela es claramente una grave situación a la que se tienen que enfrentar los estudiantes, existen riesgos contra su integridad y la posibilidad de ser utilizados para fines del conflicto, en este último relato se ve como el conflicto afecta la cotidianidad de la escuela, y como en ese escenario se construye otra cotidianidad mediada por la guerra y la presencia constante de armados, una cotidianidad que está lejos de la noción que tenemos de la escuela.

Por otra parte, respecto de los niños/as no solo media el miedo en las interacciones, también está la curiosidad “Los niños le hablan mucho a uno, porque ellos son muy curiosos, a veces uno está de guardia y ellos salen y le dicen hola soldado cómo está? Y empiezan a hablarle a uno, uno a veces habla con ellos un ratico y de ahí uno les dice, no niño vallase porque de pronto es peligroso, vallase para la casa” EMM1. “Pues como todo, pues usted sabe que los niños son muy ... salen a pasar a mirarlo a uno y de pronto si hay mayores ahí pues uno saludo normal” EMM2.

Es indudable que los/as niños/as anhelan ser de grandes lo que ven en su entorno o lo que ven en la televisión, si se tiene en cuenta que los niños/as rurales todo el tiempo están expuestos a ver armados es usual que ellos quieran también de grandes ser guerreros, si además de su realidad están constantemente bombardeados en la televisión de estas imágenes, y es común que en nuestra sociedad halla un fetiche con las armas, como una especie de fascinación “Si he tenido muchas veces la experiencia de que los niños me

pregunten, niños haciéndome corrillo, preguntan cosas diferentes, toca decirles de a uno, preguntan si ¿esa metralleta pesa mucho?, ¿esa arma sirve para matar? ¿Usted ha matado con esa arma? ¿Cuántas balas tiene esa escopeta? ¿Entonces a ustedes les toca matar guerrilleros? ¿Ese cosito amarillo para qué es? El cartucho de seguridad, los niños le preguntan que para qué es eso; preguntan sí ¿se le puede colocar miras? Como en las películas lo muestran mucho, que miran a gran distancia ¿Qué si no me estorba mucho cuando estoy caminando? ¿Qué si no me da miedo de ese fusil? ¿Qué si no me lo puedo llevar para la casa? ¿Que si ellos fueran al ejército le darían de esa misma, o una más grande o una pistola, o un revolver? [...] La mayoría de las veces que me han preguntado yo puedo percibir que lo hacen con gran entusiasmo, son como felices preguntando sobre las armas, le preguntan a uno ¿Qué si eso es muy duro? ¿Qué si será que cuando ellos sean grandes, será que ellos pueden ser como yo? Con respecto al arma ¿Qué si yo la puedo tocar? ¿Los niños podemos tocar esas armas? ¿Cómo se dispara?, la mayoría de niños que se acercan se les mira como ese entusiasmo de que ellos quieren ser militares cuando sean grandes, porque uno les pregunta que ellos que quieren ser y ellos le responde a uno que soldado, policía o yo quiero ser así como está usted, que me den el arma que usted tiene, [nunca le han dicho que quieren ser guerrilleros?] si, como en dos ocasiones, me ha pasado que dicen que quieren ser guerrilleros, ellos le hablan a uno, pero ellos no le preguntan a uno que es uno, ellos solo empiezan a preguntar independiente de lo que uno es, ellos ni preguntan uno que es, ellos lo ven a uno y quieren es saber sobre el arma” EMM1.

Los/as niños/as sienten curiosidad por el guerrero y su arma, algunos manifiestan querer ser como él, sin que en esa enunciación medie la lógica de la guerra, el pertenecer a un bando u otro, ni el sentido de estar ahí, el guerrero aunque genera miedo también genera curiosidad, es esa la relación que se establece con el extraño, pero además es un extraño que encarna un poder, un poder simbólico social, que suele atraer más a los hombres que a las mujeres, pues los que suelen preguntar más son los niños “porque a los niños les llama la atención las armas, las niñas muy poco preguntan, solo como unas dos o tres veces, a veces las niñas dicen que quieren ser soldadas, esa es la forma en que los niños hablan, ellos no saben que ellas tienen un grado, las niñas llaman es de esa forma, que quieren ser soldadas, pero muy pocas, en cambio los niños todo el tiempo” EMM1.

El Estado ha estructurado un deber ser para los hombres, los hombres deben obligatoriamente prestar servicio militar, las mujeres no, la adhesión a un grupo armado, se convierte en un deseo para muchos niños y jóvenes, porque en la conciencia colectiva esta lo que Rita Segato (2018) llama mandato de masculinidad, como se explicó en el apartado teórico la masculinidad a diferencia de la feminidad es un estatus que necesita de constante renovación y afirmación, el arma se convierte en ese poder simbólico masculino que sirve para exhibir potencia, fuerza, si dentro de la construcción de la masculinidad a los hombres se les exige ser fuertes, ellos necesitan a toda costa ostentar esa fuerza, un arma casi se convierte en una extensión del cuerpo que significa ese poder masculino.

5.3.2 Desde las experiencias de las mujeres sobrevivientes

En las entrevistas con las mujeres no fue tan común encontrar referencias sobre escuelas y conflicto armado, ellas conversaron sobre las situaciones relacionadas con el conflicto que han vivido a lo largo de sus vidas en el campo y en las cabeceras municipales, por lo que en esta parte aunque el foco es la escuela, se hace alusión a la cotidianidad en situación de conflicto que a su vez permite comprender el marco general bajo el que se debe estudiar, pues finalmente la escuela no es una burbuja aislada de lo que sucede en el contexto.

Hay que tener en cuenta que ellas son mujeres mayores de 40 años y que a lo largo de su vida han habitado en distintos lugares entre el Caquetá, el Putumayo y en menor medida el Huila; esto es importante pues ellas narran que en su infancia no habían actores armados en las veredas, recuerdan el territorio en esa época como muy sano, por lo mismo las experiencias de la escuela y el conflicto armado cuando eran estudiantes son mínimas, sumado a que su relación con la escuela ha sido muy efímera, por lo cual las referencias sobre este tema se da desde su rol de madres con las experiencias que han vivido con sus hijos/as en la escuela en medio del conflicto armado.

Dentro de sus relatos hay una marca de cuando comienzan a entrar los armados y a tener que habitar con esa presencia cotidianamente:

“En ese tiempo todo era normal, era tranquilo, en ese tiempo estaba todo normal, hasta que empezó la friega del M19, entonces dejamos la finquita botada y nos fuimos para Belén [de los Andaquíes]” ESF4.

“Cuando yo inicié no habían armados, pero con el tiempo ya empezó a pasar la guerrilla, pero con el tiempo yo ya estaba en tercero [tenía 13 años], y ellos mataron un señor que yo le cogí mucho miedo a la guerrilla” ESF5.

“Yo vine a conocer la guerrilla cuando tenía como 19 años, y pasaban por ahí y le hablaban a uno, y yo le tenía un miedo terrible, porque uno escuchaba, eso pasaban y muchas veces se quedaban en la casa, preguntaban y hablaban con uno, ellos le hacían preguntas, que cómo viven, ya preguntaban del ejército, si por aquí pasó; antes de los 19 eso era tranquilo, eso no había nada” ESF1.

Estas nuevas presencias en el territorio irremediablemente implican que se creen interacciones, que varían desde un saludo, hasta conversaciones más largas en las que los grupos armados buscan un beneficio para el grupo como obtener información del enemigo y reclutar:

“uno aprende a convivir con ellos y después de eso se llevaron una muchacha y cuando eso se iba a ir mi hermana pero no les alcanzó el tiempo para venir por mi hermana [...] mi hermana contó que se iba a ir pa allá, cuando supo que se llevaron a la otra, dijo como arrepentida, tenía 14 años, que la habían convidado, y ella dijo que sí, que se iba con la otra y pues ella al ver que se iban juntas, dijo que sí” ESF1.

“Ellos [los guerrilleros] llegaban a la casa y decían véndanme el desayuno, háganme el desayuno, le decían a mamá y a uno le daba miedo, siempre [...] una de mis hermanas estuvo molestando con uno de ellos, pero ella dice que él no la convidaba, pero nosotras si la veíamos ilusionada de irse” ESF5.

Esas interacciones con los armados no son esporádicas sino permanentes, tanto que se pueden establecer vínculos emocionales con los armados como en el caso de una de las hermanas, finalmente los armados son seres humanos, por eso es imposible hacer como si nada pasara, de esa manera es que se establecen vínculos sea por coerción o por instinto, si pasan constantemente frente a su casa, incluso en el caso de que su postura sea mantenerse aislado, no dirigir siquiera un saludo puede ser visto por los armados como aversión lo que podría generarle un conflicto con ellos, es así que la población civil establece una relación de convivencia y crea estrategias de sobrevivencia para no verse afectados ni por un bando

ni por otro, sin embargo, estas relaciones nunca dejan de estar tensionadas por una relación desigual donde a través de las armas uno de los actores tiene “poder”:

“por ejemplo si usted es del Ejército y llega a donde mí y me dice: -¿usted le ha dado de comer a la guerrilla?-, yo le digo: -sí, porque si yo no le doy es un enemigo y que me va a hacer a mi o a mis hijos y mi familia-, es duro porque esta contra la espada y la pared, si yo estoy allí y me dicen: -necesito que me venda una gallina y me hagan el almuerzo-, si yo no se la vendo después me la mandan a quitar, eso le pasó a una señora más arriba de donde estábamos, no les quiso vender y le mandaron a quitar la gallina, entonces ¡uno en que esta!, en cambio si usted es una guerrillera y me dice: -véndame esta gallina, hágame el almuerzo, usted me la paga, yo le cobraré la gallina, no le cobro la hechura porque pues, o si me traen la carne o la cachama -hágame el favor, hágame comida pa tantos y hagan comida pa ustedes también-, porque ellos le dicen: -hagan comida pa ustedes también-, le dicen: -¿cuánto le debo?-, y uno muchas veces -nada-, y le pueden dar plata por la hechura, pero usted está en un campo, si usted es del Ejército y viene y me dice: -regáleme agua-, yo le doy agua, la guerrilla puede acabar de salir, usted me pregunta por la guerrilla, -yo no sé-, la guerrilla viene y me pregunta por el Ejército, -yo no sé-, porque yo no puedo ni dar pa acá, ni dar pa allá, porque estoy en un campo, si me hago entender como es la vida de allí, aquí usted puede ser del Ejército y usted llegó y los otros van, -¿usted los ha visto?-, -¡no! yo hace tiempo no los veo-, ellos vienen y me dicen: -¿usted ha visto el Ejército?-, -¡no! yo por acá no, si han pasado yo no los he visto-, entonces yo no me estoy vendiendo, si el Ejército viene y me dice: ¿ha visto la guerrilla?, y les digo: -sí, se fueron por allí-, ellos luego vienen y me matan porque yo no sé cómo saben las cosas, eso es delicado en el campo, eso hay que saber vivir, no se puede ponerse de lado ni del uno ni del otro, el ejército lo favorece a uno, hoy pasa usted pero usted vuelve y se va y yo quedo sola, pero la guerrilla si está por ahí más cerca. Hubo una vez la guerrilla me aportó un mercado y se fueron, el Ejército estaba cerquita de la casa de nosotros y estábamos en paro, al otro día llegó un guerrillero que les hiciera el desayuno, yo les dije: -no, yo no puedo hacerles comida-, -¿Por qué?-, yo le dije: -yo no puedo-, yo pensé: ¿y si esta gente empieza a decirme que porque?, yo sabía que el Ejército estaba así cerquita, y yo no se la hice, pero tampoco me obligaron y ellos salieron y se fueron, y el Ejército estaba cerquitica de ellos y cerquitica de mi casa, los dos se fueron, el Ejército estuvo cerca pero no fue a la casa, yo lo

que hice es regar esa remesa, sacarla de los costales y regarla como si fuera mía, porque si llega el Ejército: -¿y esta remesa?-, eso la vida en el campo donde está el uno y el otro, eso es muy horrible y si uno no sabe vivir lo matan, la guerrilla cuando llegó por usted, ¡llegó por usted!” ESF1.

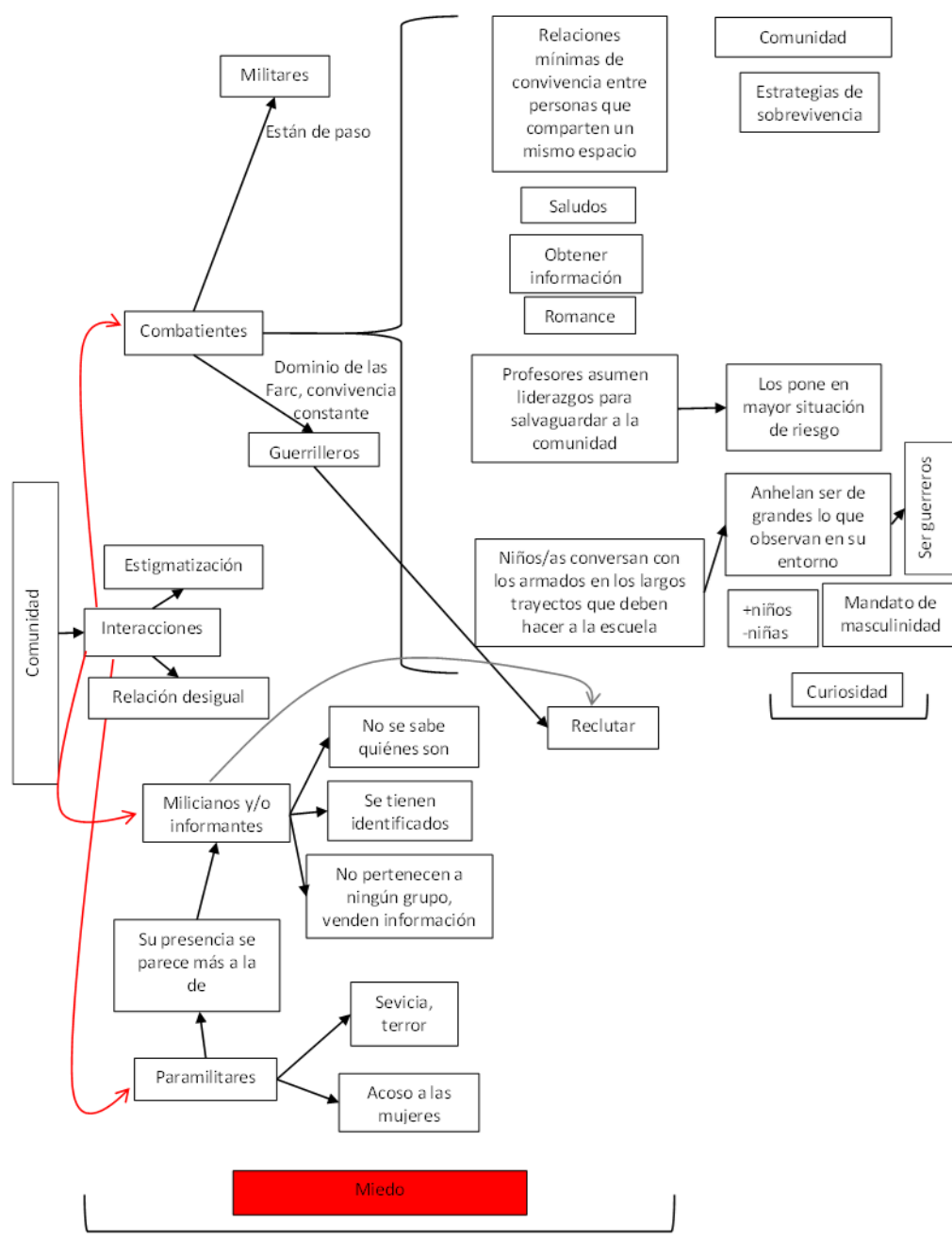


Figura 25 Interacciones entre la comunidad y los combatientes en contextos de conflicto armado. Elaboración propia (2022).

Esa referencia a tener que saber vivir, para salvaguardar la vida implica una tensión permanente, en la que todo el tiempo se tiene que estar analizando la situación para ver cómo actuar frente a eso, pues cada cosa que se hace con respecto a los armados tiene consecuencias, consecuencias que pueden costar la existencia propia o la de la familia.

Además de la presencia de los armados, es decir de personas que claramente se identifican como pertenecientes a uno de los bandos, están los milicianos para la guerrilla o los informantes para el Ejército, aunque a veces se podían identificar como describen en la siguiente narración “Yo nunca los dejaba compartir con ellos, los milicianos uno los conocía, ellos estaban de civil, empezaban a rondar el pueblo y la gente que no es de ahí uno la conoce, uno sabe quiénes son de las veredas y quiénes del caserío, como es chiquito, los milicianos son los que mandan pa los mandados, pa ver que es lo que hace la gente, pero hay unos que también son del mismo pueblo, por cualquier peso” ESF2. Asimismo, es usual que no se sepa quiénes son, o aunque hallan unos que la población identifica como milicianos, hay otros que pasan desapercibidos o personas que no pertenecen a ningún grupo armado pero que a cambio de dinero dan alguna información, por lo cual las personas están en un estado constante de zozobra y de desconfianza, donde hay que cuidar incluso lo que se dice porque no se puede tener certeza de quien es quien “En el plumero estuvimos harto tiempo, ya guerrilla muy poco, habían eran milicianos que son los saponecos de estar informando, uno no sabe quién es quién, cualquiera podía ser, cuando iba la guerrilla a lo de la vacuna, citaban los fincaros, los mayordomos, ellos sabían exactamente cuántas reses habían en cada finca, entonces había alguien que informaba y ¿quién? No se sabía, a veces cuando no había rumores de Ejército por ahí cerca, uno no sabía también quien informaba al Ejército, eso era un complique, de lado y lado no se sabe quién” ESF1.

Esta situación la siguen viviendo recientemente en Florencia en el barrio en que habitan, “Ellos pasaban por acá, uniformados y todo, ahora hay milicianos, pero antes uno los veía pasar por allí por la quebrada, uniformados y todo uno se los encontraba, hace un año hubo un tiroteo, cuando uno escucho que se sabían de los muertos, y era un miliciano, que miedo y uno por ahí hablando pero uno no sabe quién es quién” ESF5.

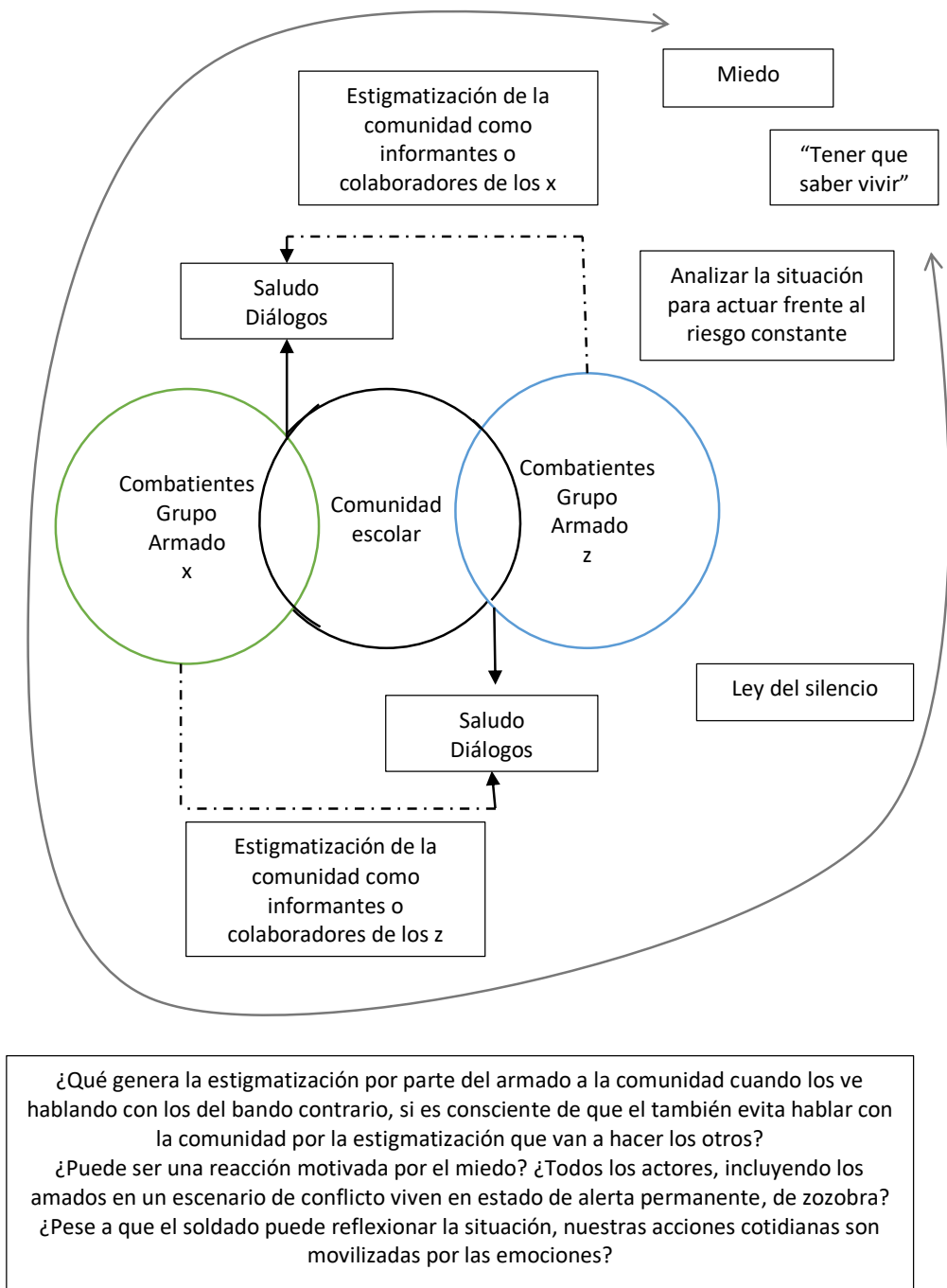


Figura 26 Tensiones en las interacciones entre la comunidad y los armados: miedo y estigmatización. “Tener que saber vivir”. Elaboración propia (2022).

Una de ellas también describe que en el Doncello luego de haber guerrilla y Ejército terminaron llegando los paramilitares, y se ve un cambio no solo en los repertorios de violencia sino en la forma como ocupan el territorio, así los paramilitares están permanentemente en la cabecera municipal y tienen otras estrategias, su ocupación es más cercana a la forma como operaban los milicianos, casi que pueden ser como el ojo que señala y dicta sentencia de muerte, además describe someramente el acoso hacia las mujeres que ellos entablaban, accionar que no se veía en los otros grupos:

“eso fue una época, luego eso paso, y ese pueblo era lleno de ejército, y todos los días la gente diciendo que se iba a entrar la guerrilla, cuando después llegaron los paracos, como a los seis meses, yo vivía al frente de un parque, y se sentaba uno en una esquina y otro en otra, y empezó a aparecer gente muerta, pero los vecinos, y así no dejaban ir al entierro, solo a la mamá, y ellos perseguían mucho a las muchachas, como que las enamoraban para tener la excusa de estar ahí y tener información, pero eso uno no veía de la guerrilla o el ejército” ESF5.

Hay que hacer una diferenciación entre los grupos armados y sus repertorios de violencia, pues en el caso paramilitar, ella además los recuerda por la sevicia y el terror que impartían, diferente de las FARC que pese a que también habitaban el territorio, su forma de relacionamiento con la población era distinta, aunque podían establecer relaciones con mujeres civiles como se narró anteriormente ella no lo describe como “perseguían a las muchachas”, como si lo señala para el caso de los paramilitares, hay en los repertorios de los paramilitares un mandato de dueñidad (Segato, 2018) mucho más marcado que en las FARC, quienes se relacionaban de manera distinta con la población, de alguna manera se percibe que buscaban ser comunidad, sin embargo, eso en un escenario de guerra no deja de poner en vilo a la población civil:

“los guerrilleros en las tardes se ponían a jugar fútbol con los más volantones, y cuando llegaba el papá de la finca: -¿pá nos deja ir a jugar?- dígame a su mamá- , no señores, por allá no van- , uno siempre como cuidándolos y esquivándolos, porque en cualquier momento les endulzan el oído, como le parece que un día yo nunca los dejaba salir y él papá llegó de la finca y les dijo pues vallan, y usted va a creer dios mío, que cuando fue que yo escuché una plomasea, estaban los guerrilleros jugando con los muchachos en la cancha

y seguro los militares ya los tenía enfocados, y empiezan a dispararle a esa guerrilla y esos niños ahí [...] cuando empezaron a dispararse saltaron un alambrado y el otro por debajo, y vio que unos muchachos se tiraron en una columna, ahí se tiró, y allá le disparaban a la columna, yo lloraba, y me iba a salir así, y mi esposo me cogió y no me dejó salir, porque si no lo matan a uno, yo miraba a mi hijo allá tirado detrás de esa columna y como las balas le caían al pie, uy no” ESF2.

Por una parte en este relato se evidencia como podía ser la cotidianidad en un territorio de dominio de las FARC, ellos convivían con la comunidad y lo afirmaban a través de la socialización cotidiana, estas interacciones no eran casuales y así como hay territorios por lo que solo transitaban, hay ejemplos como este donde compartían a diario con la población civil, sin que eso signifique que la comunidad fuera guerrillera; pero a la vez este relato ejemplifica los riesgos que esas interacciones implicaban para las familias campesinas, todo el tiempo viviendo al filo de la muerte, sin contar el peso de la estigmatización que estas relaciones suponen.

Estos relatos, aunque no tienen que ver directamente con la escuela, ejemplifican las situaciones a las que está expuesta la población civil en el conflicto armado, si los bandos contrarios se encuentran inicia el fuego cruzado sin importar quien esté, ese es el asunto cuando los armados prácticamente conviven con las comunidades:

“una vez entró el Ejército y había guerrilla en el pueblo, pero ellos entraron como en un despliegue rápido, se tiraban de los helicópteros y había harta guerrilla en el pueblo, y eso mataron mucha gente, porque el combate fue ahí en el pueblo y eso todo el mundo se escondió, yo vendía cremas (helados) y yo había mandado mi bebe por una gasolina y él estaba como en una parte cerca del río y yo arranqué a correr, dios mío, yo miraba esas balas, antes no me mataron porque dios es muy grande, cuando venía mi niño con ese galón, yo le heche mano y en un parque había una cuneta y ahí nos metimos, nos acostamos, porque yo miré gente también botada ahí [...], otro día yo venía de trabajar, de vender cremas (helados) y estaban los niños jugando, yo vivía al frente de una cancha, y resulta nosotros que entramos la cremera y pasó un helicóptero, venían detrás de un carro, seguro venía guerrilla, no sé cuándo ese helicóptero tiraba tiros y estaban los niños jugando

en la cancha y arranca ese papá, el no supo cómo se trajo esos tres muchachos cargados a la casa, pero entró con ellos, una cosa muy espantosa señor, le da uno todavía cosa” ESF2.

Esta variedad de situaciones en el corregimiento deja entrever que no hay un respeto a la población civil, pero entre tantos hechos no resalta ninguno con la escuela, lo que lleva a pensar que la escuela no era atacada por ser la escuela, sino que se ve afectada como cualquier lugar más del corregimiento; por otra parte, sí se ven vulneraciones a otros espacios comunes y de uso cotidiano de niños/as y jóvenes, que pese a que la guerrilla informaba a la comunidad del cuidado que debían tener, pues es imposible tener un control que permita salvaguardar a los/as miembros de la comunidad. En el siguiente relato se evidencia lo inverosímil de estas situaciones y lo difícil de vivir bajo la ley imperante del silencio, más cuando en la infancia pues no se puede comprender y no se debe asumir este tipo de responsabilidades:

“Cuando vivíamos en Rionegro yo ya tenía a mis bebes grandecitos, yo vivía al frente de una cancha, resulta que todas la noches llegaba un señor con unos cables, y un día mi esposo no estaba y yo casi no podía dormir, me puse a mirar, y resulta que estaban enterrando un cilindro de gas y otras cosas, unas pepas más pa allá, y un día ya salieron con el cuento que ahí habían unas bombas y decían que no dejáramos jugar los niños en la cancha, y como le parece que un día hicieron una reunión y dijeron que por favor los padres no dejaran ir a jugar los niños allá, cuando un día entró el Ejército, yo le tenía tanto miedo al Ejército, pero era miedo y a la guerrilla no, y resulta que ese poconon de Ejército, mire que se desplegaron por esa cancha por los lados, pero el helicóptero no aterrizó ahí, porque era pa que el helicóptero aterrizara entonces explotara, pero nunca les importó la vida de nosotros que estábamos viviendo en ese alrededor porque eso abarca, y como le parece que el Ejército lo dejaron arriba donde había un cerro y se vinieron a pie, y yo le tenía tanto miedo y le cerré la puerta y yo no me di cuenta, y el niño la destrancó, yo estaba por allá en la cocina, cuando yo escuché que me tocaron la puerta, y así como tocaron la puerta le metieron un solo empujón y era un man del Ejército, un mandón y se metió pa adentro de una vez, eso se me metió un montón de tropa, por alrededor de esa casas eran llenas de tropa, entonces un man de eso le dio un dulce a mi niño, que ha sido como el más vivaracho y entonces el señor me dio la mano, yo estaba helada, que me desmayaba del miedo, del

susto que yo le tenía a ese Ejército, un susto, me dijo señora porque está asustada, yo no le contesté nada, entonces el niño le dijo ella le da miedo porque a allá hay unas bombas, ¡ay dios mío!, yo no supe donde quedé, si la guerrilla se daba cuenta que la el niño les había dicho, nos mataban!!!!, entonces al señor le dio curiosidad, ay no, sabe que hizo ese señor, lo sentó en la mesa, tenía tres años, entonces le dijo cuales bombas papito?, allá en la cancha le decía, casi no podía ni hablar, un señor y unos cables y le mostró los cables de la luz, ay ese niño, yo me puse a llorar del miedo, yo le dije ay señor no valla a decir nada por dios ¡porque nos matan! Le dije yo a ese señor, no señora tranquilícese, en todo caso lo cierto es que esa gente se fue, y como a los 8 días ellos regresaron con unos aparatos, así detectaron donde estaban las bombas, cuando un día nos hicieron salir a todos los de esas casas, entonces detonaron eso, sacaron esas bombas de ahí, pero ¡ay ese peladito! uyyyyy ese peladito muy tremendo, usted se puede imaginar ese muchacho tan terrible, con tres años, pero ese día ese niño yo me puse a llorar cuando les dijo que estaban esas bombas ahí, oiga sapeó ese niño eso, claro uno les dice, no se vaya pa allá porque papi, uno les advierte no se vaya pa allá, pero yo nunca me imaginé que el niño se pusiera a decirle al Ejército, era una cancha de tierra grandota, esa cancha estaba a 20 mts de la casa, eso explota y lo mata a uno, ellos nunca piensan en la comunidad, uy terrible nos pasaron muchos cacharos, yo salí tan cansada de esa zona, que a veces llegaba el Ejército, se iba y le quedaba a uno el miedo de la guerrilla, que entraban los paramilitares, nooo, decían ya vienen los paramilitares, ya van a entrar decía la guerrilla, como habían hartos milicianos en el pueblo tenían que salir a correr, los paramilitares nunca llegaron a entrar a ese pueblo, vivimos una situación difícil” ESF2.

En este relato se profundiza algo que se había nombrado en el capítulo de los militares y es la ejemplificación de esas situaciones a las que se ve confrontada la población civil, tener que estar en un contexto donde tengo que observar acciones que atentan contra la integridad de otro y debo ignorarlo, como si no hubiera visto nada, donde tiene que imperar la ley del silencio porque si digo algo me convierto en el enemigo pero tengo que cargar con la culpa de ser testigo y tener que guardar silencio.

5.3.2.1 La escuela en el conflicto armado

En este subtítulo se presentarán primero las experiencias de las mujeres con la escuela como estudiantes y posteriormente, experiencias con la escuela de adultas sea como madres o en un caso como profesora.

Como se presentó inicialmente, debido a que el grupo de mujeres que se entrevistó tiene más de 40 años, son pocas las historias que ellas vivenciaron siendo estudiantes en la escuela rural con el conflicto armado, pues en esa época dicen que aún no habían armados en el territorio, las pocas referencias corresponden a las mujeres más jóvenes del grupo que tienen entre 40 y 45 años, y que a su vez eran las hermanas menores de su núcleo familiar.

La información al respecto hace alusión a la presencia de guerrilleros en el camino a la escuela “para ir a la escuela había que pasar un monte, a mí me daba mucho miedo, uno le parecía que ya iban a salir, porque los papás decían no le vayan a recibir nada a ninguno, entonces uno se quedaba como con esa idea de no recibirle, como si alguien lo estuviera vigilando a uno, en la casa nos decían que no les hiciéramos conversa” ESF5.

“en ese tiempo no había tanta guerrilla, yo me di cuenta que eran guerrilla porque había un señor que mandaba en ese sector y el un día fue donde mi papá, fue a pedirle la plata de la vacuna de la coca, entonces él le dijo que él no tenía coca, que ni conocía esa mata en ese tiempo, entonces desde ahí mi papá nos advirtió, que si él nos cogiera que a preguntarnos algo, o que fuéramos a tal parte, no recibiéramos nada tampoco, nos había advertido a todos, entonces cuando uno iba a estudiar a veces pasaban, se los encontraba uno y saludaban, pero nunca nos dijeron que si nos queríamos ir para allá, pero si usaban esa metodología con los niños, y con el Ejército nunca, pues ellos no se entraban así a la finca o yo nunca los llegué a mirar, ellos llegaban era al pueblo” ESF2.

Ellas narran que primero llegó al territorio la guerrilla, quienes estaban permanentemente, posterior llegó el Ejército, pero el Ejército únicamente pasaba, no habitaba el espacio; llama la atención de los relatos, la manera como los padres y madres afrontan esta situación frente al nuevo riesgo que corren sus hijos/as de encontrarse los armados en el camino, y es una advertencia como la que se le hace a un/a niño/a en cualquier contexto, no hablar con los desconocidos y no recibirles nada, ahora ese desconocido que en algunos casos ya no era

tan desconocido pues comenzó a hacer parte de la cotidianidad, es un armado ¿Cómo el arma encarna un poder que media las relaciones? pues no es lo mismo no hablar con desconocidos civiles, que con desconocidos armados.

Sobre si los armados entraban a la escuela, una de ellas comenta “cuando yo estudiaba no, ellos entraban a la escuela pero no hablaban con los niños, entraban como a tomar agua, como había un chorrito de agua, ellos llenaban la cantimplorita y salían, pero no entraban bien adentro, yo estaba estudiando y los veía entrar a llenar la cantimplorita, pero solo entraban por agua, la llenaban y se iban, nunca más entraban yo creo que les daba miedo yo no sé” ESF2, en este relato es curioso que ella considera que a los armados les daba miedo entrar a la escuela, quizás esto lo señala por la actitud en la que ellos entraban por el agua, como con reserva, y nunca nombra que a ellos como estudiantes les diera miedo su presencia, por lo que se percibe que este ingreso era circunstancial y fugaz, mediado por la necesidad de tomar agua, pero su referencia a que les daba miedo, puede ser que la actitud de ellos denotaba incomodidad al hacerlo, como hacer algo que no se debe hacer, entonces se hace con sigilo.

Por último, en este tema una de ellas narra una historia que no parece ser en el marco del conflicto, pero que se presentará pues permite evidenciar la problemática de las escuelas bajo la confrontación de los armados “cuando ya nos salimos para el pueblo, pero eso no fue entre Ejército y guerrilla no, eso era que iban a matar a un carnicero y llegaron unos manes en un carro, estábamos estudiando, resulta que el señor que iban a matar estaba en la escuela, yo no sé qué estaría haciendo en la escuela, lo cierto es que los manes del carro pararon y empezaron a dispararle, e intercambiaban como disparos, en ese problema esa vez nos mataron... yo estudiaba con un niño que se llamaba Álvaro y lo mataron, le metieron un tiro, la profesora nos hizo agachar a todos contra un muro que había, y resulta que el niño se levantó, uy le dispararon, esa vez mataron el niño, eso fue muy duro, terrible, yo tenía en ese tiempo como 9 años, pero esa fue como una venganza entre familias”ESF2. Desde este relato se puede vivenciar más tácitamente a lo que está expuesta la comunidad escolar en estos contextos, la profesora no puede salvaguardar la vida de todos los/as niños/as, es imposible, en este caso uno de los niños se levantó, en su inocencia, por

curiosidad, por descuido, porque no podía medir el peligro al que se ve enfrentado y desafortunadamente cae por una bala perdida.

Como se vio en el capítulo de militares, las escuelas son usadas por los armados de manera circunstancial, como vimos con el caso del agua, pero también por lo que se denominó repertorios de violencia de baja intensidad, en los relatos de las mujeres solo se rastreó un accionar con referente a este punto y es el uso de las escuelas que hacen los guerrilleros para hacer allí las reuniones de obligatorio cumplimiento en las que citan a la comunidad:

“Cuando entraban por agua no hablaban con nadie, ni con los profesores, ni con las muchachas, en Rionegro no usaban la escuela para las reuniones, sino una caseta; pero en San Antonio de Padua si utilizaban la escuela para las reuniones, pero no era en los salones, había como un polideportivo grande que era parte de la escuela, cada uno llevaba su silla, todo el mundo tenía que salir, no quedaba nadie en las casas, hablaban de las vacunas, de los problemas, las advertencias, todas esas cosas, que teníamos que trabajar con la junta de acción comunal, que tocaba hacer bazares para los diferentes eventos que se realizaran, en ese pueblo el Ejército no hacía actividades en la escuela” ESF2.

“Ellos [los guerrilleros] hacían reuniones en la escuela, citaban a todos los de las fincas, los profesores no podían decir nada, porque ellos eran los que mandaban ahí, eran la autoridad” ESF5.

“En el Plumero las reuniones de la guerrilla eran en la escuela, en una yo ya tenía los chinos ya grandecitos, nos hicieron ir a todos y nos hicieron sentar en el piso, y nadie hablaba solo ellos, era un silencio total, pues el reglamento de ellos, usted está hablando y no puede interrumpirlo, el Ejército no hacía nada, nada por ahí, ni jornadas de salud, ni nada” ESF1.

Las mujeres referencian que en sus experiencias y distintos lugares en los que habitaron en Caquetá, nunca vieron al Ejército hacer ningún tipo de actividad de Acción Integral en las escuelas, en el caso de las reuniones que citaba la guerrilla en la escuela, es importante la aclaración de una de ellas respecto de los profesores, ¿Qué podían hacer los profesores frente a las decisiones de los armados de usar la escuela?, decisiones que resultan ser

imposiciones, la capacidad de agencia frente a el poder que se encarna en las armas es tan reducido como quien porta el arma quiera.

Ahondando más en los profesores, una de las mujeres junto con su compañero tuvieron la oportunidad de ser profesores por un corto periodo de tiempo, lo cual también estuvo mediado por las circunstancias del conflicto:

“Nosotros metimos papeles para ser docentes y nos salió pero en escuelas diferentes, entonces el cogió al niño y yo a la niña, a mí me tocó en una vereda cercana a San Vicente, me tocó el grado primero, y a él le tocó el quinto, pero después nos mandaron a unas veredas lejos, pero dejamos al niño en el pueblo por el miedo de que lo reclutaran, nos fuimos en moto y en todo lado nos paraban, ustedes traen carta de recomendación, por aquí no pueden entrar y yo cagada de miedo, por fin llegamos a Villa Carmona, una escuela bonita, la gente muy amable, a mí me tocó en el caserío, cuando un jueves eso se llenó de guerrilla una cosa impresionante, habían negros, monos de todos los colores y uno tenía que ir a bañarse a un charquito y tocaba bañarse con ellos, y yo ni modo de comunicarme con mi esposo, pero ya iba a ser la semana santa, cuando me dijo: ¡vámonos, eche lo que más pueda y lo que no lo dejamos!, me dijo: ¡yo por acá no vuelvo!, es que eso mataban gente, y a uno disque había habido una fiesta ahí y lo mataron ahí en la escuela, y pues él también le tenía mucho miedo a la guerrilla, entonces él: nooo, vámonos!, nosotros más bobos no pedimos reubicación, con tanto miedo, no queríamos decir nada [...] Yo no sé porque yo le tengo tanto miedo a la guerrilla, y de pronto también por ser profesores, porque dicen que ellos a los profesores los comprometían mucho y tenían que estar del lado de ellos, apenas duramos dos meses, ellos lo saludaban a uno, y cuando por la tarde que quedaba solo, ellos entraban a la escuela como a hacer visita con las señoras que hacían los refrigerios, pero entraban como si fuera una tienda más, uno miraba a los profesores jugando billar con ellos, los profesores antiguos si hablaban con ellos, otra compañera que era nueva también decía, yo me voy después de semana santa y yo por acá no vuelvo” ESF5.

En este relato se puede deducir que el espacio de la escuela en horario no escolar es usado para otros fines, pues referencia que fue asesinado un señor ahí en medio de una fiesta, por otra parte los guerrilleros entraban a la escuela como cualquier lugar más pero en el tiempo extra escolar, lo que deja entrever que hay una diferenciación entre el espacio como tal y lo

que sucede en el espacio, como que hay un respeto por la escuela en tanto está funcionando como escuela, pero cuando los niños/as ya no están es vista como un espacio cualquiera, que se puede transitar o usar sin restricciones.

Siguiendo en esta reflexión del significado de la escuela para los armados, surgió un relato de un caso muy particular: “El profesor había estado por Campo Hermoso, y allá también acosó y abusó unas muchachas, la guerrilla iba a matar a ese profesor y cuando llegaron no estaba, no era el día de él, entonces la guerrilla quemó la escuela, lo iban a matar por eso, pero como no lo encontraron quemó la escuela, ese señor quien sabe que diría y lo trasladaron para Santa Marta y ahí fue donde abuso de mi hija, y de otras niñas, y la coordinadora quería que habláramos con ese profesor antes de poner una demanda, como no lo encontraron a él, acabaron con la escuela, si nosotros ahí donde estábamos le hubiéramos dicho a la guerrilla, a él lo hubieran matado” ESF1.

La guerrilla administraba justicia en los territorios que controlaban, como se señaló en el capítulo de militares se observa que los armados comparten la idea de la escuela como espacio sagrado de las comunidades, pero ese espacio es sagrado en tanto representa unos valores colectivos, en este caso uno de los miembros representativos de la escuela como es un profesor violentó esos valores, y por eso la guerrilla toma una acción de justicia quemando la escuela, como explican en la narración, iban por el profesor, al no encontrarlo es como si la sed de justicia, la emoción de rabia, suscita el hecho de que quemen la escuela, pues algo hay que hacer para impartir justicia, además en este caso el lugar sagrado fue vulnerado, es como si se rompieran los acuerdos y ese lugar ya no representa lo que representaba.

Esta idea de la escuela como lugar sagrado es reiterada por una de las mujeres, que expone como la comunidad cuando había enfrentamientos se refugiaba en la iglesia y en la escuela, porque justamente había un respeto de los armados hacia estos lugares, son espacios neutrales que los armados intentan dejar fuera de la confrontación:

“A mi esposo le salió un trabajo en la electrificadora del Doncello, y ahí a la electrificadora llegaba el ejército, y luego empezó a pasar la guerrilla así de noche, cuando en el 98 empezaron los enfrentamientos y él duró una semana sin ir a la casa por eso, porque apenas se veían las luces rojas de las balas que pasaban, y así murió mucha gente, que iba la gente

en la calle y empezaban los enfrentamientos, a uno le daba miedo salir porque eso en cualquier momento se prendía, una vez fuimos a pagar un recibo cuando pum ese cilindro, y a la gente que cogía en la calle agarraba pa la iglesia, pero cuando llegamos la cerraron, entonces agarramos pa la escuela, y ahí duramos medio día, había mucha gente, la iglesia y la escuela eran un refugio pa que las balas no lo cogieran en la calle, uno se iba a esos dos lados porque uno pensaba que eso lo respetaban, el Ejército nunca se hacía en la escuela, porque si no disparaban allá y imagínese todos eso muertos” ESF5.

Esta situación de continuos combates que afecta a toda la población, tiene un impacto sobre la “normalidad” escolar: “En esa época pararon el estudio, hicieron reunión en la escuela y nos dijeron, si llega a haber enfrentamiento y los niños están en la escuela no se preocupen porque no los mandamos, los dejamos acá y si sigue así no los manden, por ejemplo si se agarraban en la noche al otro día no los manden, pero si el niño llegó a la escuela y se agarraron, no los dejaban salir, ahí si tocaba ir a recogerlos, pero eso era duro; una vez nos pasó, luego de que se calmaba tenía que ir uno a recogerlos, cuando no había nada si los dejaban ir solitos, y claro, uno les advertía no vaya a recoger nada, porque decían que esas bombas [la munición sin explotar] cuando la cosa se puso pesada, uno siempre se iba y los dejaba en la escuela y los recogía, pero antes ellos se iban solos, con el tiempo se normalizó entre comillas, porque una vez llegó la guerrilla a la subestación y le dijeron a mi marido vallase ya, cuando él iba llegando a la casa suena ese cimbronazo, eso sonó muy duro y habían volado la subestación, y con eso se fue una partecita de la escuela, una parte del techo, y que fue en la madrugada porque si no eso hubieran matado a los niños, pero todos medianamente respetaban la escuela por eso era el refugio [...] Cuando las tomas suspendían las clases por dos semanas y les enviaban varias tareas” ESF5.

La escuela como institución tiene que adaptarse al contexto, pero ¿Cómo estudiar bajo las balas?, ¿Cómo estudiar con el desborde de emociones que implica vivir al límite de la existencia, con el miedo, la angustia? ¿Cómo afecta esta situación el proceso de aprendizaje de los/as niños/as?, ¿Cuál es el lugar emocional de la escuela en este contexto, la continuidad de las clases puede ser una balsa en medio de un mar de incertidumbre o quizás una maleta que hay que cargar mientras se intenta mantenerse a flote?

5.3.2.2 Salvaguardar a los/as hijos/as de la guerra: las madres frente al reclutamiento

Se dedica un subtítulo especial a este tema pues fue un punto que aparecía una y otra vez en las entrevistas de todas las mujeres, por lo que se puede decir que es una angustia como madres que marca su existencia: el hecho de que los hijos/as se conviertan en armados, sea por reclutamiento forzado o por decisión.

Inicialmente se quiere señalar que algunas de ellas tienen hijos en el Ejército que decidieron continuar como soldados profesionales o suboficiales, y la hija de una de ellas fue reclutada por la guerrilla, pero independiente de que sus hijos/as estén en un bando u otro, ellas mantienen una postura si se quiere decir neutral frente al otro bando, pues a lo largo de su vida tuvieron que mantener interacciones con unos u otros, por ejemplo una de ellas tiene tres hijos en el Ejército pero en otra etapa de su vida narra que le tenía más miedo al Ejército que a la guerrilla, “le tenía más miedo al Ejército que a la guerrilla, porque nunca veíamos al Ejército, entonces yo le tenía tanto miedo a ese Ejército, que horrible, todo el tiempo era guerrilla, convivíamos con la guerrilla” ESF2.

En algunas de las narraciones presentadas hasta ahora, se pueden vislumbrar las estrategias de reclutamiento que usaba la guerrilla con menores de edad, y que las mujeres llaman coloquialmente como endulzarles el oído, estas situaciones se presentaban en distintos contextos cotidianos y por eso era un temor latente para con sus hijos/as:

“después vivimos en San Antonio de Paduas, había un puente grande, había una guerrillera y cuando pasaba un señor vendiendo chococonos y habían hartos niños, ella lo llamaba y les compraba a todos los niños, y ella se metía debajo del puente y llamaba a todos los muchachos, a enseñarles cómo se desarmaban los fusiles y cómo se armaban, yo pienso que como a incentivarlos, a animarlos [... interviene el hijo que tiene 12 años, y que estuvo presente en esas reuniones] -tenía como 6 años cuando iba a bañarme al río, a Doña María, el hijo de ella se fue pa la guerrilla, él tenía 10 años, y volvió a los 16 años- ella fue a reclamarlo, le dijeron que se lo llevara y el chino no se quiso ir y a los días se fue otro hijo de ella, -él venía y se bañaba con nosotros, y contaba que era duro, pero nunca nos dijo que nos fuéramos para allá, él decía que eso era duro y ahora está en el ejército, está prestando servicio-” ESF2.

Cuando se entrevistó a esta mujer, su hijo de 12 años estaba presente en la casa escuchando el relato, cuando la mamá comenzó a narrar esta historia él se acercó e intervino porque él estaba dentro del grupo de niños al que la guerrillera estaba “instruyendo”, por un lado se observa una estrategia común que ya fue descrita en otra narración y es el hecho de dar presentes a los/as niños/as, en este caso helados y en otros dulces, seguramente con la finalidad de generar confianza y “amistad”, pero además hay un reconocimiento de la curiosidad que suscitan las armas en los/as niños/as, el arma es casi como un artilugio y un elemento de poder y eso es lo que la guerrillera les está transmitiendo, como exhibiendo el poder que puede tener portar un arma, poder que ellos pueden adquirir si se adhieren al grupo armado, en otros relatos señalan que les ofrecían dinero “una vez una muchacha llegó acá escapada de allá, y ella no se asomaba ni a la puerta, ella dice que ella se fue de 14 años a la guerrilla ilusionada porque le habían dicho que se iba a ganar un sueldo, pero pues noo, y ella se escapó porque ella estaba cuidando unos secuestrados y le daba mucho pesar la situación en que los tenían, entonces ella los soltó y se escapó” ESF5.

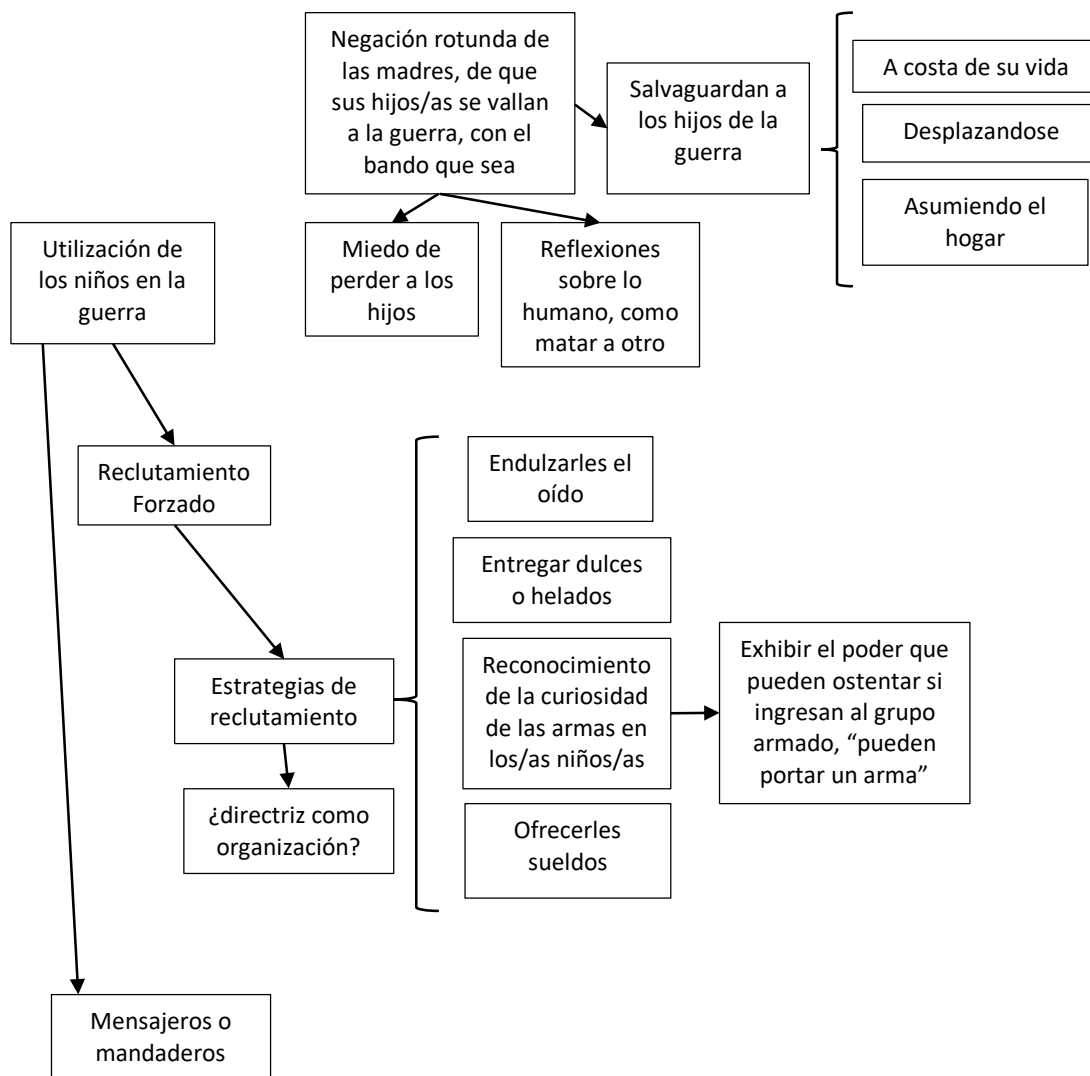


Figura 27 Utilización de los/as niños/as en la guerra y resistencias de las madres. Elaboración propia (2022).

Frente a todas estas situaciones, está el tema del consentimiento, la discusión sobre si es reclutamiento forzado o se iban porque querían es muy compleja, pues que el menor de edad no sea raptado o lo amenacen para irse no significa que no exista coerción; quizás en muchas ocasiones los niños/as lo consintieron ante el ofrecimiento de dinero, seducidos por el poder de las armas, o buscando escapar de situaciones de violencia en su hogar, sin embargo, desde el ámbito legal un menor de edad no puede dar este tipo de consentimiento, ¿qué puede saber un joven de lo que implica enlistarse en la guerra?:

“La hija mayor, se dejó endulzar los oídos de una sobrina, y ella como había estado allá metida, allá en la guerra, cogió y la endulzó, el ultimo día que ella se iba a ir yo le decía

¡No, no se vaya!, pero ella no me escuchó, se fue [llanto] y duró dos años con esa gente y por allá en el Líbano la mataron, la habían encontrado cuando me llevaron la razón que fuera y ahí la mataron, en un combate con el Ejército y ahí murió hace como 15 años, pero por la mala cabeza, pero cuando meten la cabeza no escuchan, yo le decía salgase Mija de allá, hable con ese señor, que le dé esa oportunidad de salirse, mire yo sola con las otras hijas, trabajamos, pues cuando hay la forma se pagaban trabajadores, sino pues nosotras y ella me decía: -mami, yo quisiera salirme, pero vea uno queda muy quemado, donde quiera que uno saca la cara, ya lo miran mal, y eso ya no me dejan, donde me dejaran, pues yo me salía, pero si uno se va eso le dan de una.- Hasta que ya quedo allá... No me dejaban hablar con mi hija, solo una vez al año si acaso la dejaban hablar conmigo, porque seguro creían que uno le iba llevar algunos informes o la iba a desanimar” ESF6.

“Pues los muchachos que se llevan es porque les gusta irse, porque quiere, porque se motiva, a veces porque les dan plata, a veces hay padres que les gusta, como yo miré casos, no sé si será alcahuetear, que los hijos como que mantengan haciéndoles mandados, o sea no les dicen nada, yo tenía tienda donde yo vivía, entonces una vez llegó un señor y me dijo que le dejara ir mi bebe, a dejar una remesa y el ejército estaba ahí, yo le dije señor a mí me da mucha pena con usted, pero yo el niño no lo dejo ir por allá porque mi niño es menor de edad, me le llega a pasar algo a mi niño y mire señor aquí hay harta gente adulta, porque no le pide el favor a ellos, yo no puedo ir porque si no yo cambiaria que fuera yo por mi hijo pero yo sufro de una pierna, y yo no deje ir mi bebe, pero si yo lo dejo, entonces me van a coger mi hijo de mandadero, no, eso no se podía, él era un miliciano, yo me puse a pensar ante mi solita, entonces porque no va él [...] pues yo me imagino que le dijo al comandante, porque hicieron una reunión, y dijo que la gente no les colaboraba y el que no quisiera colaborar que tenía que desocupar el pueblo, y todo eso contribuyó pa salirme del pueblo, me aburrí, ellos van mirando quien sirve y quien no les sirve” ESF2.

Un/a joven o un/a niño/a pueden pensar que quieren irse a la guerra, ellos pueden dejarse endulzar el oído como narran ellas, y decir si me voy, pero ¿cómo puede ser un niño/a consciente de la decisión que está tomando? ¿De las implicaciones de ser un armado?, por otro lado lo que se ve es la utilización de los niños/as en la guerra, no solo con el reclutamiento sino como mensajeros o mandaderos.

El reclutamiento forzado de menores por parte de las FARC por la sistematicidad con que ocurrió y los patrones que se repiten parece ser que fue una directriz como organización, pese a que argumenten que no era forzado porque no eran “obligados”, sin embargo, en esta tesis se ha intentado resaltar la capacidad de agencia que tienen los actores incluso dentro de un grupo armado, por lo que se ha diferenciado entre la institución y los sujetos, pese a que las estructuras armadas suelen ser tan coaccionadoras, los sujetos no desaparecen del todo; esto es fundamental para comprender las acciones de los armados, pues hay directrices institucionales, pero en la acción cotidiana como puede que se intenten seguir esas directrices, es posible que no, y se da una variedad de posibilidades, como guerreros que actúan bajo beneficio propio, guerreros que se muestran en desacuerdo con los lineamientos generales y actúan distinto, otros reinterpretan la normativa:

“en esa época empezó a llegar uno mucho ahí [a la casa], él era de esa gente que si eran no lo demostraba, él llegaba y nunca dejaba ver las armas, él las tapaba con un poncho o con algo, él se fue pa la guerrilla y el venia de Bogotá de una universidad y él era un comandante, y él decía que estaba allá porque le gustaba, y él decía vea no es porque ustedes estén, pero yo nunca me sonsaco un muchacho, que sea que se vaya con conciencia como hice yo, un adulto, ellos se ponían a hablar con mi marido pero delante de los niños nada, pero él era muy raro porque ellos no hacen sino llamar gente” ESF1. En este relato sobre este comandante de las FARC, ella lo identifica como alguien distinto, no usual, se puede ver que él como sujeto, no es anulado por la doctrina institucional.

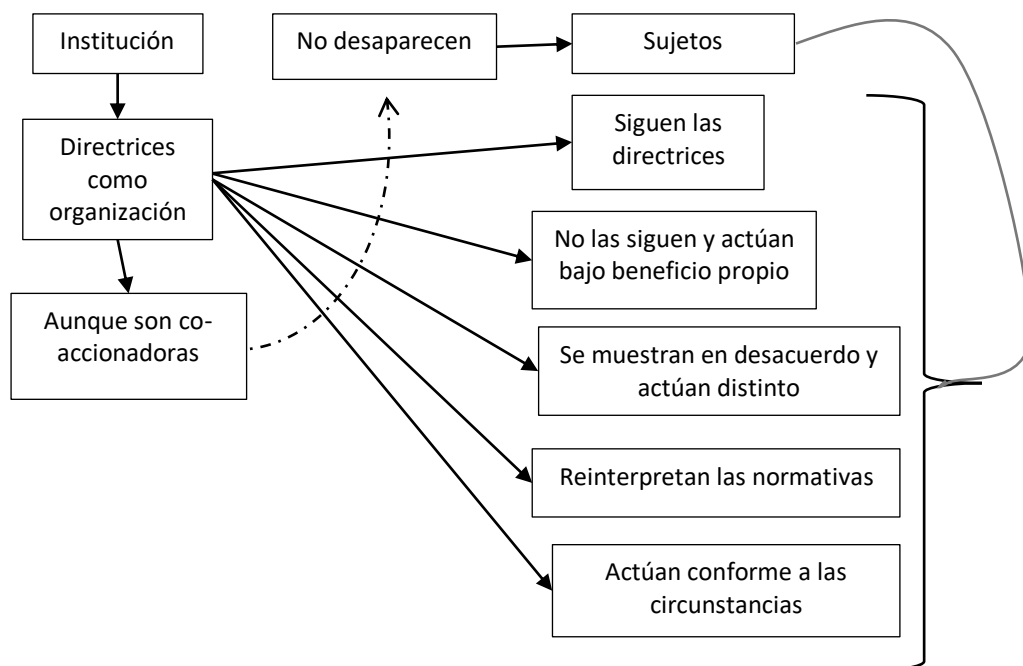


Figura 28 Combatientes: entre los lineamientos institucionales y las decisiones personales. Elaboración propia (2022).

Lo que vivieron las mujeres en el marco del conflicto, esa amenaza latente contra la integridad de su familia, y el riesgo de reclutamiento forzado de los/as hijos/as fue lo que las motivó a salir del contexto rural:

“Al final dejamos esa tierra porque nos daba mucho miedo que se nos cargaran un chino” ESF5.

“[Le gustaría volver al campo?] Ay no, porque cuando yo tuve los niños pequeños me tocó muy duro, hacer comida pa los trabajadores, luego sufrir que mis hijos no se fueran a coger mal camino, no mis hijos no estudian, yo siempre anhelé que ellos estudiaran, una de mis hijas estaba en plena locura, en la adolescencia, por allá hubiera quedado mi hija en la guerrilla” ESF1.

“me sacó aburrida esa situación por allá de orden público, yo le dije un día a mi esposo, me voy de aquí, y me dijo si usted se quiere ir pues váyase, pero yo no me voy, yo dije yo si me voy, un día alisté dos tuladitas de ropa y unas vasijas y me vine por acá, con mis 5 muchachos y él se quedó, como a los dos meses se vino él, y ya no volví a salir, a arriesgar mis muchachos por allá” ESF2.

“Es que allá solo estaba la guerrilla, cuando comenzó a entrar el ejército eso si era horrible, un tastajeo de lado a lado y como allá las tierras son quebradas pues era de un filo al otro, y eso a veces por la casa pasaba que sonaba, nosotros no hacíamos sino coger esos muchachitos debajo de los colchones y los encerraba pa que no fueran a hacerles nada, una vez estábamos desayunando y el hijo, yo lo había mandado a sacar una ternera que se había caído en una quebrada, ¡dios mío! ¡cuando ese tiroteo! y yo dije: -Ese chino ¡ay dios mío! me lo mataron también, ahora sí- y él menos mal, como el taseo era allá, se vino por la quebrada y como la casa era alta, se vino así agachadito y subió a la casa y al otro día, llegaron a la casa, y acá estaba otro hijo del cuñado, y los sacaron po’ allá pa’ un potrero y le dije: -¡no se me lleve el hijo porque es el único que tengo aquí, si usted busca la guerrilla, valla búsquela en el monte pero no me saque los chinos de aquí, estos niños son trabajadores de aquí, porque me los van a sacar! le dije: -¡no señor!, él es hijo mío y él es el del vecino, él está ayudándomele al otro, que estaban haciendo limpia de potrero-.

Se los llevaron, y yo me fui atrás y dije, pues si nos matan pues que nos maten a todos, pero yo no dejo mi hijo, ¡el único!, entonces los seguí hasta allá, un cerco en un lindero y ellos le decían: - quítese la ropa guerrilleros hijuetantas, que está creyendo-, eso le decía unas cosas horribles y jum, había un negro, que no le brillaban sino los ojos y los dientes, y él, pobrecito mi hijo llorando le decía: -yo no soy nada- y ellos: -váyase señora de aquí, que ya no más viene la guerrilla voleando plomo y a usted la matan- ¡que me maten! Si ya ustedes no más me sueltan el hijo me voy, sino, ¡no!” ESF6.

Se evidencia una fuerza de decisión contundente para salvaguardar a los/as hijos/as de la guerra, sea a costa de la propia vida o no importa si el compañero se va o no, ellas deciden asumir solas el hogar e ir a buscar mejor suerte con tal de proteger a su hijos/as, sea porque les pase algo o porque los recluten, pues al vivir bajo el conflicto armado todo el tiempo se está viviendo al límite:

“teníamos un pedazo de tierra, se pasaban por una cordillera a otro monte y una vez yo tuve un susto y dije ay las niñas, tenía que ir a Puerto Rico a hacer una diligencia, me llevé al niño, dejé las dos niñas en la escuela y les dije cuando salgan se van pa tal parte, cuando ya me iba a ir, llegó uno de la guerrilla y me dijo que les hiciera el almuerzo, pero yo les dije que pena es que ya estoy de salida, no puedo, yo me fui, cuando ya volvía una muchacha

me dijo, vecina en su casa está la guerrilla y yo, las niñas? Dijo allá también, y yo: como que allá también? y yo me fui y ese caballo no me andaba rápido, y yo que nervios, llegué y no había nadie, yo pensaba en mis niñas, cuando salió uno y me dijo entonces qué? compañera esta aburrida, y las guambasitas están allá en la casa, la mayor tenía 8 años, y uno veía que se llevaban niñas de diez años, o pensaba que tal se me las hayan llevado, ese día yo si lloré, mucha angustia de que se llevaran a los hijos, yo al grande le suplicaba, papito no se vaya a dejar convencer, yo le decía a usted lo van a enamorar con armas, con plata, no se deje convencer, yo era mucho lo que le explicaba” ESF1.

Sin embargo, pese a todos los esfuerzos que ellas como madres hicieron para mantener a sus hijos fuera de la guerra y que tomaran un camino diferente, no pudieron evitar que estando en Florencia algunos de ellos hubieran decidido irse al Ejército:

“yo le digo a mi hijo menor, tiene que estudiar, estudie ya que sus hermanos le ayudan porque ya ellos pueden ayudarle, y ya que uno todavía está vivo, piense en una carrera, lo que a usted más le guste, usted tiene es que estudiar, pero él dice es no mamá, yo me quiero es ir pal Ejército, porque los hermanos le tienen el cerebro lavado, [y usted quiere que se vaya pal ejército?] ay noooo, a mí no me gusta, porque uno sufre mucho, yo digo que no, a veces que no tienen señal, no puedo hablar con ellos, yo me pongo a llorar, a mí me entristece, no me hable de eso que no me gusta.... Yo hubiera querido que ellos hubieran estudiado, una carrera como mi niño mayor, él es contador público, él vive aquí cerquita, a todos los he motivado pa que estudien, pero no, uno de los que está allá tiene un técnico en agropecuaria, otro en salud ocupacional, pero está en el Ejército, porque a ellos les gusta es el Ejército, la estabilidad económica, a él le gusta, a todos ellos dicen que ellos aman es su Ejército Nacional, pero ellos nunca se vieron tentados a irse a la guerrilla, en cambio el mayor le tiene pavor al Ejército, él me decía mamá tráigame los papeles de la universidad, nunca pensó en irse al Ejército, [...] yo digo que eso va como por familia, es que en la familia del papá hay hartos militares, son varios, en la mía si son más del campo, pero no es que los tíos o los primos los hubieran motivado, a ellos nadie les decía nada, cuando el segundo cumplió los 18, me dijo mamá es que yo me quiero ir pal Ejército, yo le dije: ¡¿papi pero por qué?, estudie amor!, no mamá yo quiero irme, déjeme irme, pero yo: amor que se va a ir por allá, entonces yo misma fui, lo deje, porque que hace uno, luego el

tercero, estábamos estudiando los dos, yo estudié por él, pa motivarlo, yo le dije papi estudie que yo también estudió pa ayudarle, y si juntos estudiamos un técnico en salud ocupacional, terminamos los dos, cuando un día dijo mami me voy al Ejército, y yo cómo así papi que usted se va a ir pal Ejército, no papi, no, más bien espérese pa que haga la carrera de salud ocupacional, la profesional, dijo no má yo me voy pal Ejército, me dijo mami deme un beso porque ya no me encuentra, me dijo así y yo no señor, entonces yo no le quise dar el beso, entonces volvió y me llamo, mami venga porque yo me voy a ir, yo le dije no, yo quiero encontrarlo en la casa y cuando llegue ya no estaba, me pegué una llorada terrible, lloré, lloré, y eso me hacía mucha falta, cuando me llamó, mami quiere verme, yo ya estoy calvo, y allá se me quedó, y el otro pues dijo mami yo también me voy y allá anda, pero ellos me llaman contentos, lo que ellos les gusta” ESF2.

“Cuando el hijo se hizo militar, pues era decisión de él, aunque siempre me dio como duro pero pues él ya había decidido eso y tenía que formalizar la vida de él, él estaba desesperado que no hallaba que hacer” ESF4.

Así la ciudad que se ha proclamado como el espacio del progreso frente al campo, no resultó ofrecer mayores posibilidades a estos jóvenes que llegaron a ocupar las periferias por su situación de desplazamiento forzado, ¿si aquellos jóvenes hubieran tenido la misma estabilidad en otro trabajo se habrían ido al Ejército?, aunque el dolor de que los hijos se vayan a la guerra pasa por el miedo a que les suceda algo, también hay otras reflexiones sobre lo humano a lo que un joven tiene que confrontarse en la guerra, como matar a otro:

“Con los nietos la aspiración es que sean profesionales, a mí no me gustaría que los niños fueran a prestar servicio, mi hijo no prestó, él le corría a eso, él le da mucho miedo, él dice que sobre todo le da mucho miedo de los paracos porque él se acuerda, no quiero que presten servicio porque les toca muy duro, de pronto tener que matar a otro por ahí, además que un hijo se le va a pagar servicio y usted no puede salir al campo, la familia no puede salir, porque por mucho que usted quiera ocultar que su hijo está allá o en la guerrilla, eso todo se sabe, y de la guerrilla si no pueden salir” ESF5.

Aunque las mujeres aceptan las decisiones de sus hijos de ser guerreros, esa situación no deja de suscitarles múltiples emociones con las que deben convivir a diario; no se busca en este apartado esencializar a las mujeres en su rol social de madres, pero se profundiza pues

resulta ser una identidad muy marcada desde al cual no solo comprenden el conflicto sino lo sienten.

5.4 Exguerrilleros

Se toma la denominación ex guerrilleros, porque era la manera como ellos/as se identificaban en las conversaciones de manera tácita, en contraposición a ex combatientes, reinsertados o reincorporados, incluso se evidencia que para ellos/as dicha denominación constituye una resistencia, por un lado al olvido y por otro, enuncia el orgullo que sienten de haber sido guerrilleros, no como algo inacabado sino una memoria y una identidad que aún vive en sus valores farianos¹⁰, además como una reivindicación al ser guerrillero frente a la visión satanizada difundida por el Estado y los medios de comunicación.

Se tenía planteada la entrevista semiestructurada, sin embargo, no se estimó de manera adecuada el asunto de la confianza, que termina siendo imprescindible para los asuntos de la memoria, así que no se logró que los exguerrilleros/as compartieran sus historias de vida y/o sus memorias, ¿quién comparte tan pronto su bien máspreciado?; por lo que fue necesario reestructurar lo propuesto inicialmente, luego de la visita a la Zona veredal de Agua Bonita.

Metodológicamente, este apartado se construye de las conversaciones con ex - guerrilleros y con la coordinadora pedagógica de EPJA, que también ha sido profesora en este espacio territorial y que ha convivido con ellos/as algunos años. Solo se realizó una entrevista formal a la profesora, la cual pudo ser grabada y posteriormente sistematizada, hablar con la profesora surgió en el espacio territorial como sugerencia de los ex -guerrilleros/as y en vista de no poder entrevistarlos formalmente a ellos/as, por lo que no había una estructura previa para esta entrevista.

Aunque la confianza de compartir lo que “somos” a través de la experiencia vivida, se había logrado con los militares, cada grupo tiene una subjetividad propia, pese a que ambos grupos son guerreros y comparten estructuras similares de organización, de cohesión y de acción, en la visita de campo, dicha confianza era difícil de establecer pues no venía de Farc, de ninguna entidad oficial, ni recomendada por alguien de confianza.

¹⁰ Cada grupo armado tiene unos principios, en el caso de las FARC un programa político, una ideología; algunos son explícitos, otros están implícitos en la cotidianidad.

Los guerrilleros han vivido algo a lo que los militares no han estado expuestos¹¹ y es estigmatización, en tanto su accionar está dentro de la ilegalidad, lo cual no es un factor secundario, pues eso ha implicado que todo el tiempo tengan que extremar sus medidas de precaución y autocuidado pues no solo está en riesgo la vida, sino la libertad, la integridad y su nombre legal.

Un militar no debe ocultar su identidad, un guerrillero si, la identidad del guerrillero es camaleónica; aunque estemos en un escenario de pos-acuerdo, en el que ahora son ex guerrilleros, la realidad nacional ha estado configurada de asesinatos selectivos y sistemáticos a ex combatientes, así que en el espacio territorial todos tienen al menos dos nombres o pseudónimos.

En el trabajo de campo, no era percibida como una investigadora, sino coloquialmente como una aparecida en “pueblo guerrillero” y era tratada como una extraña, una extranjera, porque finalmente eso era, su actitud se ve agudizada ante ese contexto nacional en el que sus vidas se encuentran en riesgo; estando allí se vislumbró imposible que accedieran a una entrevista, más cuando dicha entrevista versaba sobre ellos/as y sus vidas; pues en las conversaciones cotidianas a la más mínima pregunta que intentara esculcar en su intimidad, la respuesta era absolutamente impersonal o apelando a la colectividad.

Se evidenciaba en este aspecto un entrenamiento que seguramente adquirieron en las Farc, el salvaguardar la identidad propia, así ni siquiera se tenía certeza de quien estaba hablando, se presentaban con un nombre, a veces los llamaban de otra manera, así que hacer una entrevista sobre sus vidas, cuando ni siquiera se sabía a quien le estaba preguntando, es como todo un laberinto del ser; aquí el pasado personal es como un baúl con cerrojo, del que la llave es custodiada con celo, si ni entre ellos/as mismos suelen compartir quienes son o más bien quienes eran, pues ante la captura de alguno se puede desencadenar una “cacería de brujas”, ese concepto con la magnitud que retoma Silvia Federicci (2004), como política y acción de Estado que ha pervivido en el tiempo para arrasarse colectividades, para impartir terror como castigo ejemplarizante, en el que se culpan a unos y otros para encontrar descanso de la tortura.

¹¹ Los militares lo han vivido en menor medida en zonas de dominio guerrillero, donde la guerrilla ha ejercido el papel de Estado.

Esas memorias de infancia, con sus familias, con su “nombre de bautizo”, se convierten en una ficción y en un tesoro; una ficción porque están en un tiempo que ni siquiera se revive en la narración, lo que a su vez las constituye un tesoro, porque justamente no se nombran para ser resguardadas, para proteger la integridad de su identidad; aunque la identidad que se viva sea otra, una que quizás está más viva que aquella ficción.

Se preguntó en medio de una conversación, si había nacido en Caquetá, a lo que sentí su incomodidad y respondió sí, incomodidad porque no esperaba esa pregunta personal, porque a la vez no tengo el mérito de que comparta su existencia conmigo, y porque a la vez la pregunta ya estaba hecha y ella sentía que debía dar una respuesta.

Las únicas referencias y alusiones al pasado en sus narraciones tienen que ver a las Farc “cuando estábamos en Farc”, no hay una vida antes de Farc, no al menos una para ser compartida; ahí comprendí que esta era una historia colectiva, no solo una historia, una identidad. Por lo cual, la idea inicial de esta investigación de realizar entrevistas semiestructuradas a ex - guerrilleros no fue posible, la referencias a los significados que tienen de la educación y las experiencias con la escuela rural que serán expuestas fueron escritas con base en las conversaciones informales que se mantuvieron con ellos/as durante los escasos días que pude estar en la Zona veredal, no fue posible grabar así que no se encontrarán citas textuales, sino parafraseos.

En esta investigación se comprende con respecto a los combatientes: militares y ex - guerrilleros, la dimensión colectiva de pertenecer a una institución como lo es el Ejército y grupo como lo eran las FARC, dicha adhesión determina una historia común, unas representaciones y prácticas compartidas, unos símbolos que se honran y unos rituales que se reproducen para garantizar la existencia colectiva, que terminan constituyendo una identidad colectiva, sin embargo, la colectividad no termina por absorber completamente a los combatientes, que algunas veces se resisten a esa identidad compartida y/o su individualidad no es del todo anulada, esto es importante a tener en cuenta, pues hay diversidad de posibilidades dentro del accionar de los combatientes, algunas de esas acciones tienen una raíz en la ideología del grupo o como directriz de mando, es decir son acciones que son funcionales a la colectividad, pero hay otras que son el resultado de decisiones individuales pese a que se está amparado bajo una bandera colectiva.

En el caso de los ex-combatientes de las Farc, es importante tener en cuenta que algunos miembros decidieron una reincorporación individual y otros colectiva, se asume que las personas con las que se conversó en el ETCR optaron por la segunda opción, lo que explica la añoranza con la que recuerdan su paso por FARC, que la organización sea determinante en su identidad, al punto de que en su discurso hacen referencia a un colectivo y no a su ser individual.

Las conversaciones fueron con ex - guerrilleros más cercanos a un mando medio, que a combatientes rasos, ahora en el espacio territorial tenían un tipo de liderazgo en específico con lo educativo y el tema de conversación fue la situación de la escuela rural en el marco del conflicto armado, sobre lo que opinaban que el problema de la escuela rural ni siquiera era el conflicto armado, por lo que me invitaban a visitar varias escuelas del Caquetá donde se tenía como común denominador el abandono “institucional”, porque la educación y en específico la escuela rural nunca ha sido una prioridad para ningún gobierno. Traen el ejemplo de la Escuela rural de El Cedro, que está muy cerca del espacio territorial, y que estaba muy deteriorada, a lo que resaltan que fueron ex - guerrilleros los que han trabajado para mejorar condiciones estructurales, como el techo, que según cuentan tenía muchísimas goteras.

En esta investigación, se puede determinar que cada actor tiene una posición referente a lo que sucede con la escuela rural, en el caso de las Farc hay una enunciación propia idílica, en donde el tema de la escuela y lo que sucede alrededor de esta prácticamente no se nombra, su discurso solo trae sobre la mesa recuerdos idealizados o positivos, y en el presente en referencia a la escuela se conciben como padres de la generación de la paz¹², la escuela actualmente para ellos es donde sus hijos van a estudiar, y por eso su relacionamiento se da desde su postura de padres.

Sin embargo, no se conversó acerca de la relación que tuvieron con las escuelas cuando eran combatientes, ni mucho menos de hechos victimizantes hacia la escuela de los cuales las Farc fuera responsable. Solo hubo una mención indirecta sobre el reclutamiento en las

¹² llaman generación de la paz a los niños/as que nacieron en el espacio territorial o que existían previamente cuando estaban en las armas, pero habían dejado al cuidado de alguien, y ahora habían traído a vivir allí.

escuelas, en una explicación en la que señalaban que el Estado no ubicaba el bachillerato en las veredas pues “no le convenía”, buscando así sacar a los jóvenes de más de 13 años a las cabeceras municipales para evitar el reclutamiento, sobre lo cual consideran que esto dificulta la educación de los jóvenes pues muchas familias prefieren que se queden en la casa a que se vayan a habitar a un lugar distante con la falta de autoridad o control, corriendo así el riesgo de que se vuelvan “marihuaneros”.

Así, me realiza una explicación con su mano, que corresponde a una imagen lineal, donde ubica una escuela, luego otra que solo tiene hasta noveno y luego una más lejana el bachillerato completo, lo que considera genera “desarraigo cultural y rompe el tejido social”, pues esos jóvenes conocen otra realidad y ya no se acostumbran a la vida del campo “ellos ya no quieren volver, prefieren quedarse de mototaxistas”, se ve una migración del campo a la ciudad, pero no al contrario.

Es indiscutible el abandono del Estado frente a la educación rural y la necesidad de que a los/as estudiantes se les brinde la oportunidad de terminar la educación media en sus contextos, sin que eso implique alejarse de su comunidad al estar las escuelas de educación media centralizadas en las cabeceras municipales o sus alrededores, sin embargo, esta no es la única problemática para los/as estudiantes rurales, pues a esta cruda situación estructural de la educación rural hay que sumarle el contexto de conflicto armado, y entre tanta adversidad la amenaza latente de reclutamiento forzado.

Como los mismos exguerrilleros señalan la educación media se ubica fuera del contexto rural para proteger a los/as estudiantes del reclutamiento, que al parecer ellos/as no conciben como forzado, y por tanto no debaten la responsabilidad que tenían en esos reclutamientos, así el problema de fondo es como garantizar la educación de los jóvenes en los contextos rurales, sin sacarlos de su comunidad, pero sin que corran el riesgo de ser reclutados, un problema con múltiples responsables.

Entonces la migración del campo no ha sido solamente el resultado del abandono estatal, sino también del conflicto armado y especialmente en el caso de reclutamiento forzado, las madres hacen todo lo posible para salvaguardar a su hijos/as de la guerra.

Por otro lado, exponen sus expectativas educativas locales; actualmente hay más de 40 niños por lo que quisieran que la escuela se encuentre dentro del Etc, en el momento hay una escuela cercana hasta primaria, sin embargo, ellos les gustaría consolidar un programa de educación propia con base en los principios y valores farianos.

Con respecto a la educación para adultos consideran que, dentro de los acuerdos de paz este fue un punto fuerte, con el que se buscaba que los ex-guerrilleros formalizaran su educación. Narra sobre el programa de EPJA que se han desarrollado en el espacio territorial y del que tienen buen concepto, porque creen que estaba en relación con su realidad, así si veían matemáticas era en relación con sus proyectos productivos, este programa está actualmente a cargo de una organización, pero está en etapa de transición pues ahora debe asumirlo el Estado, siendo las escuelas públicas las que asuman la flexibilización, entre sus preocupaciones está que en esta nueva etapa la educación este descontextualizada, y se dicte “un bachillerato normal”, lo que no estaría en consonancia con su sentir y pensar.

Esta preocupación por que se dicte un bachillerato “normal” y el interés en construir un programa de educación propia, es comprensible si se tiene en cuenta el sentido que tiene la educación para una sociedad, muchos de los sentidos que transmiten en la escuela están insertos en la lógica del sistema económico capitalista, con el que ellos/as se muestran en desacuerdo ideológicamente, por otro lado en la escuela no se ofrecen herramientas para desarrollar un proyecto de vida rural, sino que se ensalzan los valores y estilo de vida urbano teniendo esto un impacto en el desarraigo, pueden ser estos mismo factores los que desmotiven a los adultos a continuar su estudios, pues pueden considerar que la formación que están recibiendo no es útil para las labores cotidianas o económicas.

Evidencian en la comunidad adulta un desinterés por el estudio, por lo cual están centrando sus esfuerzos en diversidad formativa para los niños y jóvenes, porque son quienes asisten y participan, a la vez piensan que estratégicamente son los niños y jóvenes quienes pueden motivar y atraer a los adultos a los procesos educativos; esta situación los desconcertó pues referencian que Farc también fue una escuela donde todos acostumbraban a participar de la formación, no solo en el ámbito político y militar sino que también se nivelaban a todos los que entraban, si no sabía leer o escribir, allá se alfabetizaba, era como una convicción de la

organización que todos los miembros supieran al menos leer y escribir. A continuación se parafrasea sobre el tema:

-Los adultos no participan porque quieren todo en la inmediatez, que se traduce en dinero, en ese caso el asistencialismo ha contribuido a ese pensamiento, lastimosamente consideran que no se comprende que el fruto de un proyecto se da con los años y no inmediatamente-, considera que recientemente en el espacio territorial hubo un “retroceso” porque -los proyectos productivos se independizaron de la cooperativa, no hay comunicación entre ellos-, y eso ha afectado el proceso de economía colectiva.

-Ahora los adultos ya no tienen tiempo, no hay disponibilidad, porque tienen muchas ocupaciones, hay que conseguir el sustento y dedicarse a los proyectos productivos, a otros no les interesa; se han conseguido varias oportunidades pero se han desaprovechado, han habido becas y cupos para estudiar, por ejemplo con la ESAP, de los cuales solo hay tres personas estudiando la carrera profesional que se ofertó, (entre esas tres personas están los 2 líderes con lo que se está conversando), también se han ofrecido técnicos y cursos, pero es usual que no se completen los cupos o una alta deserción en el proceso, son muy pocos los que culminan. Solo se ven interesados cuando les piden una hoja de vida y les exigen el bachiller, o les piden un correo para el trabajo, ahí si buscan ver cómo se hace y formarse en eso, pero cuando se les brindó la capacitación en redes sociales no asistieron; por eso nos hemos enfocado en los niños, porque ellos llegan solos, y también así llegamos a los papás, se hizo una actividad en la que los niños entrevistaban a sus padres sobre su experiencia en Farc, y vimos que ellos se convierten, son otras personas, comienzan a decir es que cuando estábamos allá, y ahí es donde nos preguntamos porque eso no puede ser acá, yo les digo se les olvido lo que hacíamos en Farc.-

Como investigadora les hago alusión a que quizás eso sucedió en Farc porque no había que preocuparse por suplir las necesidades económicas básicas, a lo que afirman que:

- allí todo llegaba, entonces se invertía el tiempo en otras cosas, había una rutina, -lo primero era que todos debían escuchar las noticias por grupos, pero de diferentes canales para estar bien informados, y por último, para finalizar el día estaba el espacio cultural que consistía en discutir las noticias. Había en Farc una cultura de la formación, allí se debía

compartir lo que se sabía y enseñarle a los otros, - que usted sabía hacer cancharinas, que sabía hacer un arroz muy bueno entonces al otro día tenía que estar en la cocina y enseñarle eso a los demás, en el caso de quien habla, él sabía usar un computador, uno grandote de esos viejos que eran como blancos, pues a mí me encomendaron enseñarle a usar a los demás el computador, pero me pasaron un portátil, yo no sabía ni como se prendía, pero debía enseñarle a otros a usarlo-

Ellos reflexionan que había una diferencia muy grande si se era bachiller cuando se ingresaba a las filas (los dos eran bachilleres), eso trae algunas ventajas, como que se podía ascender socialmente dentro de la organización, - le ponían otras tareas que eran necesarias-
.

Referencian un estudio que hizo la Universidad Nacional en el que se diagnosticó el nivel de formación de los reinsertados, dicen que más o menos el 85% tenían hasta 4to o 5to de primaria; solo por ahí un 2% o menos eran profesionales, -es que era una guerrilla campesina, la mayoría no había podido estudiar por las condiciones generales de la educación rural o porque no les gustaba, pero cuando llegamos acá por lo menos todos eran alfabetas, porque allá se enseñaba a leer, escribir y operaciones básicas.- Por ejemplo, en el caso de ella cuenta que como era bachiller, debía enseñar a leer y a escribir a sus compañeros, dice que le parecía muy gratificante cuando los pasaban a leer y se veía la mejora, luego la enviaron a hacer otras tareas y los que habían aprendido con ella, eran quienes ahora debían enseñar a los otros; también le emocionó mucho que hace poco en el paro, se encontró con campesinos que se habían formado con ella hace 10 años, cuando ella estaba con su uniforme e iba a capacitarlos a las veredas en temas comunitarios y de organización, y ahora eran líderes como ella, de alguna manera es ver el fruto de su esfuerzo.

Por las dificultades que se expusieron en el trabajo de campo y en la recolección de la información para cumplir con los objetivos trazados inicialmente en esta investigación, en adelante este capítulo se centrará en exponer la situación actual de la educación para adultos en adelante EPJA, que hay en este Etc; en gran parte porque fue a la información que se tuvo acceso y por otro lado, porque este es el presente de los ex-guerrilleros en un escenario de pos acuerdo de paz, que está lejos de ser justamente una realidad pacífica, y en

cambio plagada de tensiones e incluso en un contexto de reconfiguración del conflicto armado.

Categorías de análisis en las narraciones de los/as excombatientes		
Caracterización de “los/as entrevistados/as”	Ex – guerrilleros, tuvieron mando medio en FARC, ahora son líderes en lo educativo en el espacio territorial.	
OE1 Significados de la educación: Identidad, memoria y narración		
Categorías emergentes	Análisis	
Categoría de autodenominación emergente	Exguerrilleros, carga simbólica	
Salvaguardar la identidad propia	Identidad camaleónica – necesidad de los grupos armados al margen de la ley, estigmatización, no solo está en riesgo la vida, sino la libertad, la integridad y su nombre legal	sistematicidad de vela entrenamiento o enseñanza en ese sentido, respuestas impersonales o apelando a la colectividad
	Memorias antes de hacer parte de Farc, se constituyen en una ficción y un tesoro. Las únicas referencias y alusiones al pasado en sus narraciones tienen que ver a las Farc “cuando estábamos en Farc”, no comparten su vida antes de Farc.	Ficción – experiencias que ni siquiera son narradas, prácticamente se suplanto esa identidad con otra identidad Tesoro – justamente no se nombran para ser resguardadas y protegida la identidad de infancia.
Identidad colectiva	Las Farc como organización para sus combatientes no es solo una historia colectiva, sino una identidad. Tienen una historia común, unas representaciones y prácticas compartidas, unos símbolos que se honran y unos rituales que se reproducen para garantizar la existencia colectiva.	Reincorporación colectiva, lo que explica su enunciación desde el sujeto colectivo.
OE2 Experiencias con la educación o la escuela:		
Categorías emergentes	Análisis	
Educación cuando estaban en Farc		
Nivel educativo al ingresar a las filas	Ventajas de ser bachiller al entrar a la organización, permitía el ascenso social dentro del grupo, ejercer otras tareas.	
Nivelación básica	Había formación, no solo en el ámbito político y militar sino que se	

	nivelaban a todos los que entraban, si no sabía leer o escribir, allá se alfabetizaba.			
Cultura de la formación	Se discutían noticias a diario, compartir lo que se sabía enseñándole a los/as compañeros/as, así todos/as ejercían el rol de estudiante pero también de profesor.			
Educación local en la actualidad				
Expectativas educativas locales	Situación actual	Escuela cercana hasta primaria, que les gustaría fuera trasladada al ETCR	Expectativas	Esperan consolidar un programa de educación propia en base a los principios y valores farianos.
		Programa Arando la educación – EPJA		
		Esta en relación con su realidad		
Formación de adultos	Poca motivación de los adultos para formarse, completar bachillerato o educación superior.			No observan la educación como un medio para mejorar sus condiciones socioeconómicas, la mayor parte del tiempo lo invierten en actividades productivas, manifiestan no tener tiempo para formarse.
OE3 Situación de la escuela rural en el conflicto armado: Referencias a la escuela rural				
Categorías emergentes		Análisis		
Enunciación propia idílica sobre la escuela rural		Se exponen recuerdos positivos y se habla de la educación actualmente. Se conciben como los padres de la generación de la paz	No se conversó acerca de la relación que tuvieron con las escuelas cuando eran combatientes, ni mucho menos de hechos victimizantes hacia la escuela de los cuales las Farc fuera responsable	
		Solo hubo una mención indirecta sobre el reclutamiento en las escuelas	Señalan que el Estado no ubicaba el bachillerato en las veredas pues “no le convenía”, así sacaban a los jóvenes de más de 13 años a las cabeceras municipales para evitar el reclutamiento	

Tabla 5 Categorías, resultados y análisis presentes en las narraciones de los/as excombatientes de las FARC. Elaboración propia (2022).

La actual coordinadora pedagógica del proyecto educativo de EPJA, que también ha sido profesora del área de sociales del mismo programa explica:

Con todo el proceso de reincorporación, dentro de la reincorporación social aparece el tema de la educación, como hay personas que son adultas, jóvenes que no han terminado el bachillerato, la primaria o que nunca han estudiado, se ve la necesidad de crear un programa que pueda responder a esas necesidades, surge el Programa Arando La Educación, el cual opera la UNAD, con financiación de Consejo Noruego y el Ministerio

de Educación, funciona por vigencias, donde los ciclos duran alrededor de 4 meses para dar cumplimiento a los requerimientos que exige el MEN, en la 6ta vigencia hay muchos cambios porque el operador se retira, por temas de financiación piensan que por continuidad del proyecto es mejor que los asuman las instituciones educativas, sin embargo, el modelo de educación flexible no es muy sólido, algunos colegios tienen el modelo, pero en contenido y en estructura no saben bien cómo desarrollarlo, así que en este momento se está intentando fortalecer las instituciones locales (EP).

Como el modelo de Arando en principio estaba diseñado para atender a población en proceso de reincorporación, las primeras cartillas se puede decir tenían un enfoque cultural “muy de ellos, o tomaban fotografías, pero al ser el primer ejercicio tuvo falencias en la implementación pedagógica, pese a todos los esfuerzos que había para que se dieran los procesos de paz, no estábamos preparados como ciudadanos, institucionalmente menos, también por todos los temas económicos y administrativos, organizar un programa que se piense desde la educación popular, desde otros marcos que no sean de la escuela tradicional y posicionarlo es difícil, así que en las primeras producciones que se hicieron de esas cartillas se trató, pero no alcanzó a recoger el objetivo”; en este momento se está buscando fortalecer la pedagogía crítica a través de dos ejes transversales que son: ciudadanía y paz, y educación ambiental, en el rediseño de las guías con elementos del contexto.

A los profesores se les entregaba un material en el que se presentaban las materias a abordar en un ciclo, pero la profesora señala que no se alcanzaba a abordar todo lo que se incluía allí, en un ciclo se veían dos grados o más: ciclo 1 - primero, segundo y tercero; ciclo 2 - cuarto y quinto; ciclo 3 - sexto y séptimo; ciclo 4 - octavo y noveno; ciclo 5 - décimo; ciclo 6 - once. Obligatorias 4 áreas básicas

En cada ciclo se veían obligatoriamente cuatro áreas básicas, hasta la 4 vigencia había dos docentes fijos, el de sociales y lenguaje, y rotaban el de matemáticas y biología por los dos Etc de Caquetá, entonces el tiempo de estas dos áreas era más corto. Sin embargo, con el cambio de operador se reduce la cantidad de docentes, ahora solo habrá uno fijo para todas las áreas y multigrados.

En este caso la institución que asumió el programa de formación de adultos dentro del ETCR, es un colegio de Paujil, el cual es el que ha estado otorgando las certificaciones de formación, sobre este asunto la líder de educación que es una mujer ex- guerrillera, manifiesta hay mucha inconformidad pues señala que territorialmente ellos están en el municipio de Montañita, pero que por asuntos políticos ninguna institución del municipio asume la certificación de los ex-combatientes, por otro lado la profesora cree que es porque el colegio de Paujil tiene el programa de educación flexible y desconoce si en Montañita alguna institución también ofrece este programa. Actualmente están desarrollando la sexta vigencia, explican que a partir de la 4ta vigencia la población ha variado.

Los que hacen parte de EPJA en este EtcR son: excombatientes que residen en este espacio territorial, en este caso los exguerrilleros que se querían formar ya completaron su bachillerato en las primeras vigencias, sin embargo no se puede afirmar que todos los ex combatientes de este ETCR son bachilleres porque algunos no les motivó el estudio, razón por la que no se inscribieron al programa o no completaron su formación; también hay personal de excombatientes del programa Humanicemos, que es el programa de desminado humanitario, en este ETCR habitan temporalmente y provienen de diferentes regiones; a veces también se inscriben las/os compañeros/as sentimentales, que vienen a convivir con los/as desminadores, pero esta población tiene dificultad para terminar el proceso educativo pues son cambiados constantemente de territorio; en las últimas vigencias se ha inscrito principalmente comunidad aledaña, pero en ese caso hay unos requisitos, tienen que estar en extraedad, aunque como en la zona la educación regular solo ofrece hasta noveno, se admiten a los jóvenes para culminar el once y que no se tengan que desplazar de la zona. Así:

las primeras cortes eran solamente con población que era ex- guerrillera, en la 5ta se graduaron 17 personas, en la 4ta se graduaron 20 personas, pero ha ido disminuyendo porque la mayoría ya se formaron, otros es porque no les entra, no tienen disposición y demás, deciden tomar otra opción que es comprar el cartón o mirar otra vaina, ahora la población que hay es más de comunidad aledaña, cuando yo llegué aquí que fue en la 4ta vigencia, se inscribieron en principio entre 80 - 85 personas, hartisimas, y terminaron menos de la mitad, la deserción es muchísima.

Entre profesores han reflexionado acerca del porqué de la deserción, observando que es en el ciclo 3 en el que se presenta más el fenómeno, por un lado, porque es un ciclo intermedio y en algunas vigencias han influido condiciones desfavorables del programa:

“en el ciclo que hay mayor deserción es en el 3, pero también están las personas de Humanicemos, que son en su mayoría hombres jóvenes, con un pensamiento como aquí estoy, aquí no tengo nada que me arraigue, entonces si me gustó bien sino pues sigo en lo mío, estoy en un ciclo 3 si decido seguir pues me va bien avanza pero eso no me quita nada, muy diferente a que ya vaya para noveno, ya voy a tener mi certificación en noveno en ciclo 4, con esa certificación puedo hacer un técnico, esta certificación me va a servir para algo, en cambio el ciclo 3 es un grado un intermedio, en el que falta mucho para terminar. El otro factor era el de multigrado, habíamos solo tres docentes, entonces tocaba juntar dos grados, pero no íbamos a juntar ciclo 5 y ciclo 6, entonces se juntó ciclo 3 y 4, en ese momento no se hizo un buen abordaje entonces se terminó enseñando lo mismo, el de ciclo 4 decía bueno yo repaso, pero el de ciclo 3 pensaba el siguiente ver lo mismo. A partir de la vigencia anterior se hizo el llamado a los docentes, de que cada bien vea lo que tenga que ver, se sabe que es complicado pero el foco es la gente, es complejo porque muchas veces institucionalmente no se daban herramientas para ese trabajo, yo en algún momento me sentía como una gallinita, mientras dejaba a unos en un salón trabajando me iba para el otro salón. En este Etcra ahora solo se dicta desde ciclo 3, porque ya no hay población para los otros ciclos, la mayoría ya está formada, y los que no es porque no quieren.

Uno escucha que muchos se fueron por los profesores, porque no tenían las herramientas para comprender el contexto, decían cómo: nos taparon los ojos y nos pusieron a jugar a la gallinita ciega, qué es eso ni que fuéramos niños o pensaban que venían de cero cero, y los ponían a hacer palitos y bolitas, que porque no tenían un certificado, pero en la organización a ellos les enseñaban a leer, escribir y operaciones básicas, además de la formación política, entonces presentaban una prueba de convalidación de saberes.”

Por otro lado, algunos exguerrilleros se inscriben a estudiar no por gusto sino para acceder o conservar beneficios institucionales, donde el estudio es un requisito:

“Lo que les dicen desde la ARN, que para seguir recibiendo los subsidios o apoyos que les da el gobierno, deben estar estudiando, muchos así no quisieran porque hay personas que no les gusta, aquí hay más de un caso, en ciclo dos lo perdía y lo perdía y volvía y se inscribía y volvía a perder, hasta que un día se le dijo si no le gusta no vuelva, no le van a quitar el subsidio tranquilo, y no volvió; ahorita va a entrar harta gente de Humanicemos, porque una de las exigencias es que estudien.”

En cuanto a los que decidieron estudiar las motivaciones son variadas, algunos por la satisfacción de tener el bachiller, otros porque se los exigen y algunos porque quieren continuar su formación, donde la profe considera que ha hecho falta y es muy necesario el tema de orientación vocacional, la mayoría de los que se forman es para fortalecer sus proyectos productivos u “otros proyectos que están ahí, por ejemplo lo del colegio, las chicas que se están formando en primera infancia, en los diferentes frentes que haya para trabajar pues ahí ya va a haber una capacidad, la mayoría tira para cosas agropecuarias o de sistemas, es lo que más dice la gente que le gustaría estudiar. También ha llegado con lo de reincorporación, como muchas personas en guerra fueron enfermeros y demás, han hecho homologación de saberes en salud, entonces ya se han graduado de técnicos en enfermería y odontología, en salud pública y regencia en farmacia”.

Algunas oportunidades de educación superior han llegado al territorio a través del Consejo Nacional de Reincorporación “desde el componente que es de Farc ellos mueven mucho las becas con algunas instituciones educativas [...] cuando se termina la vigencia con ciclo seis, uno les pasa a ellos un formato que mandan desde los Comunes y ahí es para rastrear eso, como que les gustaría estudiar entonces ellos dicen qué, y ellos empiezan a mover y a hacer sus enlaces allá para ver que puede llegar acá a territorio, ahora ha llegado unos técnicos agropecuarios, de primera infancia dos estudiantes, de comunicación también están estudiando, también hay tres personas estudiando administración pública territorial con la ESAP”, se puede concluir que la educación superior se toma como la manera de acceder al mercado laboral, por eso “quizás uno no ve muy motivados a los de Humanicemos, son muy poquitos los que uno ve, y un desminador para sostenerse dentro de su empleo pues no necesita sino hacer algo muy operativo, quitar tierra escarbar y ya”, también a ellos no les

facilitan el tiempo para estudiar, porque es un trabajo que requiere mucho tiempo y movimiento.

Pese a los esfuerzos, la oferta institucional que llega es muy limitada y han tenido malas experiencias, “han venido a hacer cursos acá donde no hacen cosas prácticas, ellos cuentan algo de un marranito, que les dibujaban el marranito, entonces porque no dicen vamos a la marranera, eso también hace que la gente se desmotive, o los embolatan que tiene que ir hasta Florencia, y pues acá por la carretera es complicado en invierno uno puede quedar incomunicado, o el trabajo lo tienen acá entonces pásese usted para allá”.

En cuanto al tema de género, se encuentra que las mujeres están más dispuestas a continuar sus estudios de educación superior que los hombres, “pero no son muchos los hombres que han continuado las homologaciones, el año pasado acompañé un muchacho de Humanicemos que hizo la homologación en salud en Florencia, se graduaron 17 personas y habían dos hombres, acá pues la mayoría de los hombres está vinculado al trabajo de fuerza, del campo, las mujeres también lo hacen, pero no se quedan solo con el trabajo material sino también si sale otra oferta se forman” esto resulta interesante, pues discursivamente siempre hay una reiteración a que en FARC no existía una división de género en nada, la profesora afirma que “se tiende a seguir manteniendo la formación ahí, pero pues el machismo está muy arraigado, y porque exista una división de tareas no significa que yo ya tenga mi postura de género, siento que se tiende a asimilar la equidad en división de tareas, y cambiar eso es mucho más complejo y todos vienen de comunidades campesinas, la cultura campesina es muy machista”.

Sobre la intergeneracionalidad, la profesora opina que “con ellos el trabajo es chévere porque uno aprende mucho con ellos, porque los jóvenes suelen estar muy retadores de todo, en cambio ellos están muy prestos, y muy respetuosos, están como si yo quiero aprender esto o yo sé de esta vaina, entonces es una vaina más dialógica, no uno todo catedrático”.

Este ETCR no está exento de tener que sobrellevar las mismas problemáticas que tiene la educación rural a nivel nacional, sin embargo, la profesora que ha tenido la oportunidad de visitar y conocer otros espacios territoriales, comenta que ha sido la organización social que

existe allí, el reconocimiento de los liderazgos lo que ha permitido que aquí dichas dificultades se puedan sopesar de la mejor manera. Por ejemplo, también hay una falencia en los medios de consulta, sin embargo, aunque a veces falla hay internet o se cuenta con una biblioteca que aunque no tiene todo lo que se necesita, tiene una colección considerable. “Se garantiza la educación a medias, lo que dicen de la accesibilidad pues ahí está, pero si hablamos de algo más profundo en términos de contenido, pues es complejo, no es un secreto que la educación rural en Colombia es complicada, aquí siempre pues hay un docente entonces uno puede ayudar a orientar, pero hay otros lugares donde no. Cuando se estuvo en pandemia, aquí lo que se trato fue de hacer tutorías individuales, pensamos que se podían reunir de a poquitos pero de la Unad empezaron a molestar que en todos los espacios no se iba a dar presencialidad, también pasa que por más espacio que uno tenga ellos no llegan y ahí pues uno no los puede obligar, uno si otros no”.

La profesora reitera que “uno no puede pensarlos a ellos sin la cultura con la que vienen, y es siempre aportarle al colectivo, nadie dice que ellos no tienen sus planes individuales, pues porque somos seres humanos y pues todos tenemos nuestra individualidad, pero casi siempre se está pensando primero en el colectivo, eso se da así acá porque una de las fortalezas es la organización que hay dentro de la comunidad como partido, junta y cooperativa”; en la cotidianidad del aula este pensamiento y actuar colectivo ha permitido sobrellevar mejor las falencias de la planta docente, pues siempre están prestos a apoyarse entre compañeros, esto viene de Farc donde como describen se puede pensar que no existía una jerarquía entre profesor y estudiante, porque todos ocupaban estos roles en algún momento en los campamentos, así ahora en el aula de clase ellos/as están prestos a apoyarse y explicarse entre sí, mientras la profesora atiende los multigrados, “hay mucho de aprendizaje colaborativo, ellos fluyen porque dentro de su misma cultura fariana eso está, la camaradería, eso es camaradería, entonces eso facilita mucho el ambiente, que pese a las dificultades la gente se mantenga acá, en sociales chévere porque su formación política y su sensibilidad social, pues la tienen como más desarrollada, entonces se pueden dar debates o se cuentan cosas; también les gusta mucho las matemáticas. La idea con lo de educación propia, pues la idea es vincular los saberes que ellos ya tienen, los principios farianos dentro de esa apuesta de modelo educativo”.

Esto no es un asunto menor, si se tiene en cuenta que en este programa de educación flexible también se toma como matriz de referencia de calidad los parámetros que evalúa el Icfes como exigencia del Ministerio; calidad que está inserta en una lógica competitiva, entonces estamos frente a una forma propia de existir y de relacionarse con el conocimiento que no pasa por ver al otro como el rival sino como el compañero con el que se comparte el saber, y en donde además el profesor no se ensalza como el portador de conocimiento, sino que el conocimiento se construye en diálogo y resulta un bien-estar de intercambio.

Programa Arando la Educación – EPJA		
Proceso de reincorporación contempla el tema de educación – Se garantiza derecho a la educación en cuanto accesibilidad, pero se desconocen otros asuntos necesarios para la permanencia.	En Agua Bonita se encuentran en la 6ta vigencia (cohorte). Estructura: ciclos de 4 meses, donde se abordan dos o tres grados, y se ven 4 áreas básicas, sociales, matemáticas, lenguaje y biología.	Dificultades en cuanto a la contratación de profesores, se estima un profesor para todas las áreas y multigrados.
La deserción dentro de los programas de formación es muy alta, se gradúan menos de la mitad, de los que inician. En el ciclo 3 es donde hay más ocurrencia del fenómeno, porque es un ciclo intermedio. También predominaron factores asociados a la falta de docentes, y en algunos casos de pertinencia entre las metodologías y el contexto y el público. Amplia deserción de los desminadores del programa Humanicemos, no tienen mucho tiempo por su trabajo, ya tienen trabajo no ven necesario el estudio, los mueven constantemente lo que dificulta estudiar.		
Estudiantes		
Han variado conforme a las vigencias, hasta la 4ta eran solo ex combatientes, desminadores del programa Humanicemos, en algunos casos compañeros/as sentimentales de los/as ex combatientes que viven en la zona. Actualmente predomina la comunidad aledaña en extraedad.	La presencia de población excombatiente en las vigencias ha disminuido porque la mayoría ya se formaron, sin embargo, algunos no siguieron el proceso porque no tienen disposición para el estudio o interés. Se referencia que algunos recurrieron a comprar el cartón.	Motivaciones para estudiar: -Satisfacción para tener el bachiller. -Algunos exguerrilleros se inscriben a estudiar no por gusto sino porque les exigen para acceder o conservar beneficios institucionales. -Quieren continuar su formación para acceder al mercado laboral.
Género- Las mujeres están más dispuestas a continuar sus estudios de educación superior que los hombres. Discursivamente hay una reiteración de que en FARC no	Edad – por razones que la profesora asocia a la edad, señala que están más prestos y respetuosos, así como la educación es más dialógica.	Cultura fariana – colectividad y camaradería. Aprendizaje colaborativo entre pares ha permitido sobrellevar de mejor manera las falencias docentes.

existía una división de género en nada, porque no existía una división de tareas, sin embargo, se deben tener en cuenta otros factores para hablar de equidad.		
--	--	--

Tabla 6 Caracterización de la experiencia de los/as entrevistados con el programa EPJA. Elaboración propia (2022).

6 Conclusiones

En esta investigación se puede concluir que los actores del conflicto armado con quienes se conversó, independiente del lugar que se ubican en este, sea como combatientes y/o sobrevivientes, tienen un marco común cultural de origen, el cual es la cultura campesina, crecen en contextos similares, pero toman diferentes rumbos por el devenir de las circunstancias o en menor medida por decisiones personales.

Ese concepto de cultura campesina en el caso del Caquetá está mediado por las características de la colonización de la selva, por lo que la mayoría de las familias llegaron provenientes de otros lugares del país como resultado de múltiples factores entre los que resaltan huir de la violencia y la búsqueda de tierra ante la falta de esta para mejorar las condiciones de vida de la familia.

Este contexto fue determinante en las relaciones sociales y las prácticas cotidianas de las familias campesinas caqueteñas, pues esas circunstancias de violencia y de acceso a la tierra se siguieron replicando tras generaciones, lo cual implicó que siguieran desplazándose en búsqueda de mejores condiciones, aunque en estos casos los desplazamientos se limitan al Caquetá o el Putumayo y en menor medida los límites con Huila.

Como los/as entrevistados/as le denominan, ese ser andariego en algunos casos estuvo mediado por el recrudecimiento del conflicto armado y los riesgos que implicaba eso para la familia, pero otros migraban ante la falta de una tierra propia, por eso las familias que tenían tierra permanecieron más tiempo en sus terrenos. Este andareguear influyó en la educación de los/as hijos/as pues su proceso educativo se veía constantemente interrumpido, en este caso resulta determinante el lugar en el que la familia se reubicaba pues en algunos casos afectó aún más el acceso a la escuela (ver figura 10), pero en otros cuando se migraba a las cabeceras municipales o cerca, los/as hijos/as lograron avanzar bastante en su formación, algunos/as terminaron el bachillerato o formación técnica.

Se encontró que la Educación Media en su mayoría se concentra en las cabeceras municipales, lo cual ha permitido salvaguardar del reclutamiento forzado a los jóvenes que tienen posibilidades de instalarse en los pueblos, sin embargo, son muy pocos los que

pueden trasladarse para continuar sus estudios, agudizando aún más su exposición al reclutamiento ante la falta de educación; pues como se explicó, hay una correlación entre los grados de formación y el lugar donde se concentra la oferta educativa. (Ver figura 9).

Sí las situaciones de la escuela y la educación rural ya son complejas por el abandono estatal, dichas condiciones se ven absolutamente agudizadas por el conflicto armado, pese a que los actores armados que se analizaron en este contexto, militares y exFARC muestran algún “respeto” por la escuela prevaleciendo las relaciones circunstanciales con este espacio más no ataques directos (ver figura 18 y 23), eso no ha impedido que la escuela se haya visto afectada por las confrontaciones; el solo contexto mediado por emociones como la preocupación, el miedo, la angustia, determinan una afectación muy alta para poder desarrollar las actividades escolares que requieren de concentración (ver figura 22). Además, aunque no existan estos ataques directos a la escuela, la población escolar sí debe vivir y verse confrontada a diario con situaciones que atentan contra su integridad.

La educación pese a ocupar un lugar central en los discursos donde se observa que las personas comparten la idea de esta como medio de ascenso social y de capital simbólico, en la práctica no merece el mismo lugar y se ve como una oportunidad negada o que ha implicado mucho esfuerzo para poder tenerla, por otra parte no ha prevalecido la educación desde la escuela, sino más bien se aprendió a leer y escribir en otros contextos como lo fue el grupo armado en el caso de FARC o por apoyo de otras personas, por lo que se puede decir que ni en el caso de las sobrevivientes, ni de los armados de un bando u otro la escuela jugó un lugar central en sus vidas, por el contrario su paso por allí cuando fue posible fue efímero.

Desde la interseccionalidad, fue clave comprender que cada sujeto pertenece a un lugar en el mundo, un lugar desde el orden de género, un lugar desde la clase social, un lugar desde su hacer en la vida, más comúnmente conocida como profesión, no quiero decir con esto que ese lugar sea inamovible, de hecho los sujetos pueden transitar de un lugar a otro dentro de cada orden y entre sus interrelaciones, pero esa movilidad se dificulta si se va en contra del deber ser asignado a cada una de esas categorías, así unos sujetos tienen más movilidad y posibilidades de acción que otros. Ese lugar en el mundo tampoco es un

designio divino, sino que es dinámico y se pueden tomar decisiones limitadas dentro de los marcos estructurales y sistémicos.

Así, pese a provenir de contextos culturales comunes, con significantes colectivos compartidos, los hombres no reconocen el discurso de exclusión de la educación que se ejerce hacia las mujeres, pese a que el discurso está en el contexto social, se obvia porque no le toca a ellos como hombres, distinto de las mujeres quienes son a quien va dirigida la exclusión, y esa exclusión se percibe no solo en el discurso sino en las prácticas; entonces ellas, sí consideran el género como un factor determinante para el acceso a la educación. (ver figuras 10, 11 y 12)

Pero como se afirmó ese lugar en el mundo está en constante hacer y deshacerse también, por eso las mujeres pudieron tomar decisiones limitadas dentro de ese marco estructural y sistema socio-cultural-económico, y algunas de una u otra manera lograron estudiar y hasta formación profesional, en algunos casos contaron con el apoyo de otra mujer económicamente y/o discursivamente, al alentarlas a continuar sus estudios, otras se sublevaron de ese deber ser que inicialmente les fue heredado en la familia, de que su destino era casarse y hacer otra familia y que en ese proyecto el estudio no era una necesidad para ellas, y pese a que hicieron familia y encontraron allí una nueva reproducción del pensamiento patriarcal de sus familias de origen, ahora en cabeza del nuevo patriarca es decir del esposo, decidieron sobre sus vidas, y buscaron las maneras para continuar con su formación con el beneplácito o la oposición del marido.

En los relatos, las mujeres se muestran muy preocupadas por el futuro de sus hijos a diferencia de los hombres, lo cual puede ser un asunto de género, pero no se puede concluir al respecto, pues en este caso los hombres entrevistados tenían un trabajo estable como soldados profesionales, entonces podría ser una perspectiva en la que media su estabilidad laboral, las mujeres podrían mostrarse más preocupadas por lo que ellas no han tenido un trabajo estable como los soldados, y como se vio los actores conciben la educación como un camino para insertarse en el mercado laboral (ver figura 6).

Esta idea casi univoca de la educación como camino para insertarse en el mercado laboral permite comprender las trayectorias que los actores han tenido con la educación como jóvenes o adultos, pues en esta etapa de sus vidas esforzarse por acceder a la educación

dependía de sí mismos, en el caso de los soldados no se ven muy motivados a continuar sus estudios pues tienen solucionado el tema laboral, se vuelven a preocupar sobre lo mismo al pensar en el momento que se pensionen; en el caso de los ex guerrilleros, también se observa un interés por la educación de manera inmediateista, en tanto me sirve para resolver cosas concretas como abrir un correo electrónico o hacer una hoja de vida, o si es un requisito para un trabajo, por supuesto en todos los casos hay algunas excepciones en que sí se intenta continuar formándose pues se ve como una manera de auto superarse. En promedio las familias campesinas intentaron brindarle a sus hijo/as la primaria, pues allí se aprenden lecciones básicas para la vida como lo es leer, escribir y operaciones básicas (ver tabla 3 y tabla 5).

El significado de la educación para los actores más que cambiar entre soldados, ex guerrilleros o sobrevivientes, cambia conforme a la edad en que se encuentran, hay unas posturas referentes a la educación más homogéneas si se es joven o adulto, por lo cual se observan relevos generacionales en estas concepciones de la educación, es así que con el concepto de superación formativa generacional (ver figura 7 y 8), lo que expresa es que conforme aumenta la edad se le da más valor a la educación discursivamente, y una manifestación de eso es lo que se espera para la siguiente generación, donde se les insiste que estudien, que aprovechen las oportunidades que ellos/as no tuvieron.

Esta idea se asocia con el supuesto de la educación como mecanismo de movilidad social, porque lo que en el fondo se espera es que no se repita la historia de vida. Sin embargo, ahí se conjugan dos posiciones, por una parte los que ven la educación casi como un conjuro para tener una mejor calidad de vida, y por otro lado, los que son indiferentes frente a la educación, pero que se sienten “presionados” a considerar la importancia de la educación en la vida, aunque no se sepa el porque es importante, lo admiten porque es un consenso social muy fuerte que se ha constituido como sentido común, entonces tampoco tienen la argumentación para cuestionar dicho supuesto.

Aún sobrevive la noción de que el que estudia es “alguien en la vida”, y ese alguien es totalmente opuesto al ser campesino/a, porque el ser campesino se ve como una pesada herencia que tocó y en parte tocó porque no se pudo estudiar, pues si se pudiera estudiar no se sería campesino, se estudia para insertarse en el mercado laboral, se espera que entre más

estudio se tenga se pueda estar en una mejor posición en ese mercado, y el ser campesino está al margen de esta lógica (ver figura 6).

En esta tesis se entrevistaron múltiples actores del conflicto armado que suelen aparecer en oposición o como enemigos, como en el caso de militares y guerrilleros; sin embargo, con respecto a la educación más que diferencias se encuentran posturas y experiencias comunes, generalmente experiencias de exclusión y posturas que idealizan la educación como medio de ascenso social y de no repetir lo que se vivió, esto se debe a que en el Caquetá los actores del conflicto, sobrevivientes, guerrilleros y militares (soldados), suelen provenir del mismo núcleo social, la mayoría se pueden catalogar como campesinos de bajos recursos con pocas oportunidades para mejorar sus condiciones de vida, “¿Cuál es la lógica de la guerra, si somos seres humanos que llegamos aquí por muy parecidas situaciones?” EMM1.

Por lo referente a las experiencias educativas, se encontró que el promedio tiene la primaria incompleta, hasta 4to de primaria, y fue más común encontrar personas que no tuvieron ningún tipo de formación escolarizada que personas que hayan avanzado más allá de la primaria. Es posible que esta exclusión del sistema escolar hubiera limitado las posibilidades más que de ser, de hacer en la vida, como reflexiona uno de los soldados: “¿Será que a mí me gustaba tanto esto porque yo no tuve otra oportunidad? si yo hubiera tenido otra oportunidad quizás yo hubiera sido un ingeniero, pero como yo sabía que no podía, y yo quería un futuro diferente a un machete y a un azadón, y aquí no me exigían ni el bachillerato” EMM1.

En un país sumido en la perpetuación de un conflicto armado que lejos de acabarse parece reinventarse, no es una casualidad que la fuerza pública sea de las muy pocas ofertas de tener un trabajo estable con algunas condiciones sociales dignas para los jóvenes a quienes ni siquiera se les pide el bachillerato, entonces aunque los jóvenes se vayan con consentimiento e incluso prevalezca en estos escenarios un anhelo de enlistarse, lo que hay detrás es una decisión coercionada ante la imposibilidad de desarrollar otros proyectos de vida que ofrezcan la misma estabilidad, si por ejemplo se ofrecieran las mismas condiciones para ser profesionales de la salud, pues quizás añorarían ser médicos, enfermeros, auxiliares de salud y no militares (ver figura 13 y 14).

En el ejército eventualmente les piden el título de bachiller, así como en algunos escenarios a los ex guerrilleros, sobre lo que se observa una banalización de la educación pues varios “legalizaron” el título de bachiller, ante lo cual se avergüenzan o narran con indignación cómo sin saber leer tienen un “cartón”.

En cuanto al nivel educativo de los combatientes al ingresar a las filas, se puede decir que tanto en el ejército como en las Farc, el tener bachiller u otras habilidades como conocimientos informáticos, permite que se destaquen y puedan desarrollar otro tipo de tareas no necesariamente militares que son fundamentales dentro de un grupo armado, en el caso del ejército, dichos conocimientos no permiten ascender socialmente dentro de la estructura, si en este caso se entiende el ascenso dentro de las gradaciones militares, pues la estructura suele ser bastante estática, y desde el comienzo los combatientes ingresan a cada uno de los tres grandes grupos que son un símil con las clases sociales: soldados profesionales, suboficiales y oficiales.

Así, si se es soldado profesional la movilidad social dentro del ejército es bastante limitada, y se da en casos excepcionales donde se brindan becas para hacer el curso de suboficial u oficial, sin embargo si como soldado profesional se ingresa con estos conocimientos específicos, eso significa que pueda desarrollar sus labores por ejemplo en logística o tareas administrativas que le permiten pasar la mayor parte del tiempo dentro de una base militar, disminuyendo así los riesgos de estar en el área y verse enfrentados a combates, minas, etc., además de traer otras ventajas como poder estar en mayor contacto con su familia e incluso poder pernoctar fuera de la base militar diariamente.

En el caso de las Farc, el nivel educativo y las habilidades también significó situarse dentro del grupo de manera diferente, por falta de información no se puede especificar las ventajas que eso puede acarrear y si incluso eso permitía ascender dentro de la estructura, sin embargo, resulta interesante esa noción educativa en la que la cotidianidad era un espacio continuo de educación, instrucción o enseñanza del que todos/as participaban de uno u otro rol, pues eso evidencia una valoración de los saberes previos de las personas que ingresaban, incluso valoración de saberes que dentro de la educación formal son considerados de segunda clase, como saberes culinarios. Además de la constante formación en los conocimientos básicos como leer, escribir y operaciones básicas (ver tabla 5).

Se hace una invitación a reflexionar cómo las instituciones, sean estas estatales o lo que implicaba una organización como Farc, influye o determina en las acciones y decisiones de los sujetos, que quizás se puedan observar más como imposiciones al estar coaccionadas, “también pues allá adentro si bien había unas directrices generales como en todo, pero si tú dentro de tu grupo a cargo tú no le veías a x o y cosa gran significado pues tu no lo hacías, independientemente que estuvieras, pues es lo que uno ve, seguramente desde otras versiones dirán no pues sí era y así era” Profe.

Sobre la escuela rural en el contexto de conflicto armado, se orientó la comprensión no desde la legislación y la prohibición del DIH en este escenario, sino de manera dialógica desde la complejidad en donde las acciones no se asumen como opuestos antagónicos y/o juicios de valor, esto no implica que se nieguen las afectaciones sobre la población civil, pero a la vez se comprenden interacciones que son inevitables al convivir en el mismo espacio y que suceden de manera circunstancial y no funcional para los grupos armados.

Para conversar sobre este aspecto los actores armados se mostraron incómodos, por un lado, porque se ven inmersos en situaciones que no se debían hacer desde los códigos, pero además porque conciben la escuela como un espacio que se debe respetar y que por ciertas situaciones se ha visto afectado (ver figura 17 y 21). Los armados asocian la escuela como un espacio de la infancia y es desde ahí que proviene la idea de respeto, pues en sus relatos diferencian la escuela como espacio vacío y la escuela si hay niños/as (ver figura 23).

En las experiencias que emergieron con los militares, prima la relación de los armados con la escuela de manera circunstancial, por necesidades desde su condición de humanos toman la escuela como un lugar de protección no desde la visión militar armada, sino desde el cuidado y el bienestar propio no institucional, buscando suplir necesidades básicas, o mejorar su condiciones en terreno, está lloviendo y puedo quedarme en cualquier parte del monte y mojarme, pero si está la escuela se da la posibilidad de que esa noche no me moje; o con el tema del agua que es una necesidad básica (ver figura 18).

Se puede decir que en las características del conflicto armado colombiano no se observa un interés en atacar la escuela directamente, diferente de otros contextos, como las guerras de origen religioso, donde las escuelas se ven como centros de occidentalización, en el caso

colombiano la guerrilla tampoco ha visto en las escuelas un enemigo, como representación del Estado, justamente porque las escuelas rurales también permanecen en el abandono estatal, y finalmente las Farc también tienen en su constitución ideológica un sentido social. Sin embargo, esto no ha impedido que las escuelas se hayan visto gravemente afectadas, y sobre todo la comunidad escolar.

Como se evidenció en esta investigación la cotidianidad de la escuela se ve trastocada por el conflicto armado, creando así una cotidianidad en la que se normaliza la violencia y la presencia constante de armados, cotidianidad que está muy lejos de la noción que tenemos de escuela, pues existen graves riesgos contra la integridad de los estudiantes y la posibilidad de ser utilizados para fines del conflicto (ver figura 22 y 24).

Es necesario aclarar que este análisis se centró en las acciones de los armados, militares y ex FARC en Caquetá, por lo que las lógicas de otros grupos se salen del margen de esta investigación, queda por indagar qué sucede con esos otros grupos armados, quienes por las pocas experiencias que se referencian se relacionan distinto con la escuela profanando el significado de ésta para las comunidades, pero manteniendo la continuidad de espacio de enseñanza para las necesidades del grupo armado y por ende de la guerra.

Como resultado de las interacciones también fue posible establecer la agencia que ejerce la población civil para confrontar esa realidad y salvaguardar la integridad propia, la de la familia y la de la comunidad, usualmente tienen que tejer relaciones de convivencia, pero en ese marco crean estrategias de sobrevivencia para no verse afectados ni por un bando ni por otro, sin que deje de existir una desigualdad por las armas (ver figura 25 y 26).

También fue posible hacer una exploración de las emociones que median en las interacciones, donde principalmente media el miedo, pero en menor circunstancia los/as niños/as se mostraron curiosos por los armados, y en especial por sus armas, y esto por supuesto es el resultado de que deban convivir cotidianamente con los armados y que por lo mismo algunos anhelan en convertirse en uno de ellos, pues es lo que ven constantemente, pero a la vez nos interpela como sociedad sobre nuestra relación con las armas y como esa relación es expuesta a la infancia.

Aún hay mucha tela que cortar sobre la relación educación y conflicto armado, en esta investigación se quiso dar un enfoque distinto y preguntarle a los/as que quizás se han constituido como otros, sobre los sentidos de la educación y sus experiencias con la escuela, buscando conocer y comprender otra cara del problema; sería interesante poner en discusión más voces para ampliar el horizonte de la situación y ver como la problemática planteada aquí continua dada la reconfiguración del conflicto armado en Colombia. Se espera que esta investigación resulte provocadora sobre lo humano, las perspectivas que tenemos sobre la educación, la educación en lo rural agudizada por el conflicto, las condiciones en la que otros viven.

Conclusiones en relación con los objetivos específicos	
Significados de la educación	Los actores observan la educación como un alto capital simbólico que permite mejorar las condiciones de vida.
	Aún sobrevive la noción de que el que estudia es “alguien en la vida”, y ese alguien es totalmente opuesto al ser campesino/a
	La visión de la educación como camino para insertarse en el mercado laboral permite comprender las trayectorias que los actores han tenido con la educación como jóvenes o adultos.
Experiencias con la educación y la escuela	La educación en la práctica ha sido más como una oportunidad negada o que ha implicado mucho esfuerzo para poder tenerla.
	No prevaleció la educación desde la escuela, sino más bien se aprendió a leer y escribir en otros contextos.
	Las pocas posibilidades de lograr estabilidad económica en los contextos rurales, junto con la nula formación que se exige para ingresar a los grupos armados, crean el contexto ideal para el reclutamiento forzado, legal o ilegal, pues se está en el marco de un escenario coercionado ante la imposibilidad de desarrollar otros proyectos de vida que ofrezcan la misma estabilidad
	El nivel educativo de los combatientes al ingresar a las filas determino mejores condiciones dentro de los grupos.
La escuela rural en contexto de conflicto armado	Aunque los actores armados que se analizaron en este contexto, militares y exFARC muestran algún “respeto” por la escuela prevaleciendo las relaciones circunstanciales con este espacio más no ataques directos, la población escolar sí debe vivir y verse confrontada a diario con situaciones que atentan contra su integridad.
	Como resultado de las interacciones también fue posible establecer la agencia que ejerce la población civil para confrontar esa realidad y salvaguardar la integridad propia, la de la familia y la de la comunidad
Se entrevistaron múltiples actores del conflicto armado que suelen aparecer en oposición o como enemigos, como en el caso de militares y guerrilleros; sin embargo, con respecto a la educación más que diferencias se encuentran posturas y experiencias comunes, generalmente experiencias de exclusión y posturas que idealizan la educación como medio de ascenso social y de no repetir lo que se vivió.	

Tabla 7 Conclusiones en relación con los objetivos específicos. Elaboración propia (2022).

7 Recomendaciones

Dada la perspectiva alternativa para abordar la situación de la educación y la escuela rural en el conflicto armado, es necesario presentar los aprendizajes aprendidos al momento de abordar esta propuesta metodológica que implicó varios retos y modificaciones a lo largo de la experiencia investigativa, a la vez especificar recomendaciones para futuras investigaciones y proyecciones sobre el tema.

Uno de los mayores desafíos de esta investigación fue la gestión de la misma, principalmente con las fuentes primarias consultadas dado que una de las apuestas era incluir las voces de combatientes o excombatientes, como se mencionó en el trasegar de esta tesis, no fue posible profundizar con los exguerrilleros de las FARC, dada la emergencia en el trabajo de campo de contar con relaciones previas de confianza o con el tiempo para tejerlas. Es por tal razón que las apreciaciones sobre este actor colectivo quedaron como enunciaciones desde la poca información que se logró recopilar, se invita a ahondar no solo en las experiencias y significados que los excombatientes de las Farc tienen sobre la educación y la escuela rural, sino también se exhorta a ampliar la comprensión a otros actores armados que emergieron en el proceso de investigación.

En este sentido, vale la pena profundizar en cómo influye la caracterización del grupo armado y los lineamientos institucionales en las mediaciones de los combatientes con las escuelas, pues en esta investigación emergieron algunos temas al respecto que permitieron plantearse nuevos interrogantes. Siguiendo esta línea también se invita a la reflexión e investigación de la educación (formal o informal) que se imparte al interior de los grupos armados legales o ilegales, y cómo estas construcciones son funcionales o no a los poderes hegemónicos.

En cuanto a aspectos teórico metodológicos, se recomienda no partir de categorías duales para el tema de conflicto armado, se sugiere buscar otras categorizaciones distintas a víctimas y victimarios, pues estas están en oposición, de alguna manera supone juicios de valor simplificantes de buenos y malos, y por otro, encasilla las experiencias de los actores en una u otra categoría, este último aspecto resulta trascendental pues hay personas que en su trayectoria de vida han vivido situaciones que los pondría en una u otra de las definiciones.

Esto nos lleva a un problema de temporalidad, y es que definir a los actores como víctimas y victimarios supone etiquetar a las personas atemporalmente, aquí vale la pena preguntarse desde cuándo y hasta cuando las personas dejan de ser víctimas o victimarios, quizás es más sencillo determinar desde cuándo, porque sería posible definir una situación victimizante, pero ¿hay algún momento dentro de la trayectoria de vida en el que las personas dejen de ser víctimas o victimarios? ¿por ejemplo, si se efectúan las medidas de reparación podría dejar de denominársele a una persona de esta manera?

Si el estudio es sobre un hecho victimizante, es más sencillo determinar el rol que jugaba una u otra persona dentro de la situación, ahí tiene sentido denominar a unos como víctimas

o victimarios, pero como en el caso de esta investigación que se interesó por las experiencias de vida de los actores del conflicto armado, resulta complejo definir la experiencia de la persona conforme a dos categorías, cuando en distintas etapas de su trayectoria pudo estar en una u otra definición o en ninguna, por ejemplo, un combatiente que en su infancia fuera desplazado por el conflicto armado, fue víctima pero si de adulto como combatiente participo de una masacre, también es victimario. Por otra parte, este ejemplo suscita la reflexión acerca de las definiciones de victimario, ¿el hecho de pertenecer a un grupo armado ya convierte al sujeto en un victimario?, por lo cual en esta investigación se decidió usar la categoría de combatiente.

Esta investigación también implicó emergencias metodológicas que vale la pena compartir en este apartado para futuras investigaciones, sobre la escuela rural en contexto de conflicto armado el estudio se realizó estableciendo una diferenciación entre las acciones que estaban en el marco de las directrices institucionales y las acciones que entablaron los sujetos pero que respondían a su subjetividad o decisiones propias, como se ve en la siguiente matriz:

Institucionalidad	Sujetos		
	Circunstancias	Emociones	Pensamientos

Tabla 8 Matriz de análisis sobre las acciones que establecen los combatientes. Elaboración propia (2022).

Esta diferenciación resulta importante pues pese a que las estructuras armadas suelen tener reglamentos internos y directrices de actuación, los sujetos no desaparecen del todo y logran establecer cierto tipo de agencia y actuar conforme a sus pensamientos, emociones o circunstancias, especialmente en terreno (ver figura 28). Esto se ve reflejado en las relaciones que establecieron con la escuela, donde fue importante diferenciar las acciones o significados que se dieron con el espacio físico, con la comunidad escolar y en este sentido las interacciones que se desarrollan, para lo cual se usó otra matriz de análisis:

Relaciones que se establecen en la escuela		
Acciones que ocurren en el lugar (más centradas con la infraestructura)	Las personas que habitan la institución (su historia de vida)	Las relaciones que se dan en el espacio (interacciones)
Esto está influido por los significados de la escuela o de la educación para los sujetos		

Tabla 9 Matriz de análisis para las relaciones que establecen los armados con las escuelas. Elaboración propia (2022).

Esas diferenciaciones a partir de estas matrices permitieron determinar varios tipos de relaciones que establecen los armados con las escuelas, y que brindan una mirada más amplia para acercarse a los problemas de la educación en medio del conflicto armado.

Entre los aciertos teórico – metodológicos, es de resaltar la pertinencia del análisis interseccional que fue transversal, pues permitió observar cómo mediaron las condiciones

socioeconómicas, de género y edad en los significados, las experiencias de educación de los actores y la relación con la escuela rural, además de favorecer el relacionamiento entre categorías.

Por último, se quiere insistir en que acercarse a la comprensión del significado de la educación y la escuela para los actores, hace aportes para formular una política educativa rural donde las voces de las comunidades ocupen un lugar central, en contravía al continuum de políticas que se formulan desde lo que se cree que necesitan.

8 Referencias

- Al-Hawat et al. (2016). *Diálogos locales con grupos armados en medio de la violencia*. Cinep.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20160929020418/20160504.papelespaz11-1-8.pdf>
- Bautista, M y González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia, educar para la paz en medio del conflicto armado*. Fundación Compartir.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan, sobre los límites materiales y discursivos del cuerpo*. Paidós.
- Carrero, S. (2018). *No existe lo que no se nombra: la atención psicosocial de los soldados del Ejército Nacional en el posconflicto*. documento de trabajo.
- Castro-Gómez, S y Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En Castro-Gómez, S y Grosfoguel, R. (eds.), *El giro decolonial* (pp.9-24). Siglo del hombre editores.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). *Textos corporales de la crueldad. Memoria histórica y antropología forense*. CNMH.
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, (11), 21.
- Dabenigno, V. (2017). Capítulo 2. La sistematización de datos cualitativos desde una perspectiva procesual. De la transcripción y los memos a las rondas de codificación y procesamiento de entrevistas. En *Estrategias para el análisis de datos cualitativos* (pp. 22 - 71). Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación Modernidad/Colonialidad Latinoamericano. *Tabula Rasa*, (1), 51-86.
- Estrada, J. (2015). Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada. Elementos para una interpretación histórica del conflicto social y armado. En *Contribución*

al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión histórica del conflicto y sus víctimas.

Federicci, S. (2004). *Caliban y la bruja*. Traficantes de sueños.

Forero, J. (2003). *Economía Campesina y Sistema Alimentario en Colombia: Aportes para la Discusión Sobre Seguridad Alimentaria*. Estudios Ambientales y Rurales. Pontificia Universidad Javeriana.

Giraldo, E. (2016). *Entre el fusil y el tablero. Encrucijadas de la educación rural en el contexto del conflicto agrario y armado en Colombia: el caso de tres colegios agropecuarios y sus internados rurales en Meta (2008 – 2015)*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia] Repositorio UNAL: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/57069>

González, J. M. (2001). Una aproximación al estudio de la transformación ecológica del paisaje rural colombiano: 1850-1990. En G. Palacio (Ed.), *Naturaleza en disputa. Ensayos de Historia Ambiental de Colombia 1850-1995*. ICANH – UNAL.

Guba, E y Lincoln, Y (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denmman, C y J.A. Haro (comps.) *Por los Rincones. Antología de Métodos cualitativos en la investigación social* (pp.113-142). Sonora: El Colegio de Sonora.

Güereca, R. (2016). *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Haraway, D. (1997). *Testigo_Moderato@ Segundo_Milenio. HombreHembra@_Conoce_Oncorrotón®: Feminismo y tecnociencia*. UOC.

Hernández, R. (1994). Teorías sobre el campesinado en América Latina: Una evaluación crítica. *Revista Chilena de Antropología*, (12), 179-200.

Lizarralde, M. (2015). *Ambientes educativos de escuelas en zonas de conflicto armado*. [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio UDistrital:

<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/5282/LizarraldeJaramilloMauricioEnrique2017.pdf?sequence=1>

Ministerio de Agricultura. (2013). *Análisis de diferentes Concepciones Teóricas del Campesino y sus formas de Organización*. Documento Estratégico. <http://www.misionrural.net/articulos/3.%20Campesinado.pdf>

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa editorial.

Nicolescu, B. (2002). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Ediciones Du Rocher.

Ortegón, J. (2017). *Enseñar en medio de la guerra y de la transición hacia la paz: reflexiones de docentes que enseñan sobre el conflicto armado en contextos escolares*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio UNAL: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/60905>

Parra, A., Mateus, J. y Mora, Z (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. En *Nodos y Nudos*, 6(45), 50-63

Parra, R. (1996). *La Escuela Rural*. Fundación FES, Fundación Antonio Restrepo Barco – COLCIENCIAS – IDEP - Tercer Mundo Editores.

Salgado, C. (2002). Los Campesinos Imaginados. *Cuadernos de tierra y justicia* (Vol. 6). ILSA - Instituto Latinoamericano de Servicios Legales.

Sautu, R. (1999). *El método biográfico*. Editorial de Belgrano.

Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumière.

Save the Children. (2010), *The Future is Now: Education for children in countries affected by conflict*. Save the Children.

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo libros.

Smith, M. (2010). Schools as zones of peace: Nepal case study in access to education during armed conflict and civil unrest. UNESCO (comp.) *Protecting Education from Attack: A State-of-the-Art Review* (pp. 261-278). UNESCO.

Tadeu De Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial.

UNICEF. (2010). *Schools as Zones of Peace (SZOP): Education for Stabilization and Peace Building in Post-Conflict Nepal*. Documento para el Congreso Mundial Sociedades de Educación Comparada, Estambul, Turquía, 14-18 de junio.

Vargas, L. (2000). De testigos modestos y puntos cero de observación: las incómodas intersecciones entre ciencia y colonialidad. *Tabula Rasa*, 12, 73 - 94.

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista* 52: 1-17.

Zamora, L. (2010). *¿Qué es lo rural de la educación rural?*. Tercer Congreso Nacional de Educación Rural, Medellín, Colombia.

Anexo 1.

Diseño de entrevista semiestructurada Militares	
Contexto historia de vida	
Nombre Edad Donde vive? Tiene hij@s? Donde viven? Cuantos años tienen? Donde nació? Donde creció? Con quienes creció? Tiene hermanos/as? La tierrita en la que vivían era propia o en aparceramiento?	
Relación con la escuela en la infancia y/o juventud	
Sumerce tuvo la oportunidad de ir a la escuela o eso no fue posible? Sus hermanos? Hay alguna diferencia entre los niños y las niñas en cuanto al acceso escolar en la casa o en cuanto a los hij@s mayores y los menores? Conoce si sus padres pudieron ir a la escuela? Cuáles eran los debates en la casa en cuanto a la educación? Era diferente la postura de la madre que la del padre? Dónde estaba la escuela más cercana? Cómo era la vereda? Que recuerda de su infancia? Cómo era un día en esa época? Había actores armados en el territorio o por ahí era sano? Hasta qué grado hizo? Como era el desplazamiento, cuanto tiempo se gastaba en llegar? Cuantos niñ@s había? Había más niños q niñas? Como era esta escuela? Le gustaba ir a la escuela? Cuando iba de camino a la escuela alguna vez se topaba con armados, militares, guerrilleros u otros? Como era la interacción, se saludaban, dialogaban, los ignoraba, usted les preguntaba algo o ellos a usted? Que pensaba usted de ellos, sentía curiosidad de hablarles, le producían miedo o admiración, o le tenían sin cuidado? estaba acostumbrado a verlos? Que considera que le aportó la escuela a su vida? Cuando era niño como se imaginaba su vida de adulto? Que soñaba?	Porque no pudo asistir a la escuela? Le hubiera gustado tener esta posibilidad o le era indiferente? Cree que hubiera cambiado en algo su vida si hubiera asistido a la escuela?
Experiencia de adultos con la escuela	
Experiencia con la escuela como padres: Sus hij@s estudian? En que grados están? La escuela es rural o urbana? De padres como se han acercado a la escuela: recogen a los hijos? asisten a reuniones de padres?	

conocen algún caso en el que la escuela donde estudian sus hijos haya sucedido algo con actores armados?	
Como se involucra al Ejército? Cuántos años tenía? Cuáles eran sus expectativas al entrar a ese grupo? Porque decide ser soldado y no profesor, o agricultor u otra cosa? Como describe su experiencia en este trabajo (militares)? Le pedían algún requisito de formación, ser bachiller? Que pensaba la familia de que se hiciera militar?	
Como es la relación con los civiles? ustedes se acercan a las casas? les piden favores? los amedrentaron? les pedían información del enemigo? los invitaron a colaborar?	
como militar que anécdotas ha tenido con escuelas? Alguna vez ha acampado en una escuela? O cambuchado a los alrededores? Porque se quedan en una escuela? A sumerce le parece seguro quedarse en una escuela? Recuerda combates cercanos? Conoce historias de escuelas minadas por dentro o en los alrededores o que se hallan visto afectadas por bombardeos? Ha acompañado actividades de acción integral en las escuelas? Cuales? Recuerda algún caso dónde los guerrilleros hallan estado refugiados en una escuela? Como han sido las interacciones con los niñ@s o docentes cuando ha estado uniformado? Porque han tenido q conversar? Ha tenido problemas con maestros? Alguna vez le ha pedido favores a los estudiantes? Alguna vez participaron en alguna izada de bandera de un colegio, por ejemplo en el marco de la independencia? Recuerda ver escuelas abandonadas o destruidas por la guerra, que la infraestructura de la escuela se halla visto afectada? Recuerda haber visto grafitis o escritos en la escuela hechos por actores armados?	
Expectativas frente a la educación	
A que le gustaría que se dedicaran sus hijos, le gustaría que su hijo se fuera al Ejército? Usted se imagina a sus hijos en la universidad o en el Sena? Que le gustaría hacer cuando se pensione? Que tiene pensado estudiar?	

Anexo 2.

Título de la categoría: Significados de la educación		
Subcategoría	Fragmentos de la entrevista	Comentarios del investigador
Superación formativa generacional	“mi papá siempre decía, mijos aprovechen a estudiar, yo la verdad un bachillerato no se los puedo dar, pero aprovechen a estudiar tan siquiera la primaria, que de todas maneras el estudio hace mucha falta [...]a mí la verdad tampoco es que me gustara mucho estudiar, entonces yo dije mejor me quiero salir, le dije a papá, la verdad es que yo no quiero estudiar, entonces mi papá me dijo mijo estudie tan siquiera hasta quinto, y yo no la verdad es que yo no quiero estudiar más” EMM1 “mi hermano que era el menor si termino el quinto, la verdad a él tampoco le gusto estudiar, [...] él tiene apenas 17 años, yo era uno de los que le decía, hermano estudié vea yo no estudie ,pero el estudio hace falta para muchas cosas, trate de terminar que vea, que usted ya tiene las oportunidades, ya no es que usted no tenga quien lo ayude, ya yo estoy grande yo lo puedo ayudar, yo le decía yo soy un espejo para uste, y le decía estudie hermano, porque yo sé que el estudio hace mucha falta y él me decía yo sé que sí, pero la verdad es que a mí no me gusta el estudio.” EMM1	El significado que tiene la educación para los/as sujetos/as esta mediado por la edad, las personas no le dan el mismo sentido a la educación cuando son niños/as, jóvenes o adultas, pues la misma persona entrevistada mantiene diferentes posturas frente a la educación dependiendo de la edad en la que se encuentra. Independiente de otros factores identitarios como el género, la profesión, etc, se evidencia una similitud generacional en las posturas frente a la educación, por ejemplo se encontró una reflexión que se releva generacionalmente, se observa que el estudio es algo trascendental en la vida, como una riqueza cultural, que hace falta si no se adquiere por los motivos que sean, por “la mala cabeza” o por las pocas posibilidades, pero eso solo se observa en base a la carencia, resultado de la experiencia. Luego con su hermano menor, el asume el mismo discurso del padre, es como si hubiera una trasposición de los papeles, a esto me refiero con relevo generacional en el significado de la educación para la vida de los/as sujetos/as, ahora la persona que narra, quien en su infancia no le motivaba el estudio, es quien transmite la misma enseñanza como fruto de la experiencia: En la familia siempre se busca que la generación posterior avance, una forma de mejorar es no repetir la misma historia, se le pide al de la otra generación que continúe, que aproveche las oportunidades que ellos/as en si no tuvieron.
	“ellos nos decían estudie, para que no se valla a quedar como nosotros, burros decían ellos” EMM3 “tenía 12 años, mi papa me dijo que volviera y yo le dije que yo no volvía a estudiar, que me ponía a trabajar, y ya ahí me dieron un trabajo ahí en la finca y me pusieron un sueldo y con	

	eso pude conseguir mis cosas, y ya el estudio lo deje" EMM3	
El estudio como ascenso social	"Si claro, porque uno después de grande dice, ay porque yo no estudie ahh, porque no recibí la oportunidad que me dio mi tío de estudiar, bueno de ser alguien, porque como te digo en el campo es muy duro, porque uno ve las personas estudiadas y en ese tiempo se miraban q quienes tenían estudio, salían y conseguían trabajo diferente, en cambio uno por no ser estudiado, pues la única opción que tenía uno es trabajar en el campo, o trabajar en cosas más duras, entonces ahí es donde uno se arrepiente, ay pero porque no hice el esfuerzo o porque no le hice caso a mi tío de quedarme a estudiar, uno se arrepiente a veces de no haber estudiado"	Se evidencia un interiorización del discurso de denigración del campesino, y se repite el mito del estudio como medio de ascender socialmente, no solo económicamente, pues si se estudia primero ya se es alguien, estudiar te permite ser, adquirir un valor personal, que de alguna manera se mide en capital, desempeñar otra función que no sea el campo, y que se reconoce monetariamente; ser un campesino es considerado de menor valor social, y eso sucede en parte porque no se estudia para ser campesino, no hay un "esfuerzo" para serlo, por más de que el trabajo allí sea más duro, es casi como un castigo, como no se pudo estudiar pues le toca hacer el peor trabajo, el más pesado. entonces hay una subvaloración del ser campesino o se estudia y lo que tiene valor es lo que pasa por la academia.
	Usted ahora de grande piensa que si hubiera estudiado su vida fuera diferente, o siente que eso no le hizo falta? Pues que le digo, la verdad el estudio [no parece que piense que le hizo falta] pues uno quiere aprender muchas cosas si me entiende, el estudio por una parte, pues falta si me ha hecho, pero ya tengo un trabajo estable, pero uno si quiere estudiar algo pa aprender más, pero mire que acá ya entonces uno ha desarrollado un poquitico, ya al menos lee uno un poquito, ya uno ahí con la vaina del teléfono le ayuda harto a uno, pero así que me halla pesado, pues sí, pero si no se dio la oportunidad, ya ahorita ya está uno viejo ya que, pues seguir trabajando en lo que salga"	Idea del estudio como medio para conseguir trabajo.
Deseos para la siguiente generación	Tiene dos hijos, niño 4 añitos, niña 20 años; la hija no termino el bachillerato A mi si me hubiera gustado que mi hija acabara el estudio, yo todavía le digo, si yo no fui estudiado obviamente a mi si me gustaría, ese es el orgullo mío que mi hija pudiera estudiar, que entrara a una universidad, sería una superación para ella, puede que no tenga una vida mejor porque a veces son las oportunidades que uno tenga, pero por lo menos muchas opciones de una vida mejor, por lo menos opciones, porque a veces es la suerte. EMM1	Es consciente de que el estudio no garantiza una vida mejor, pero considera que al menos este abre otras opciones de vida. Se observa aquí la intención de que la nueva generación supere a la anterior, que su formación sea mayor. No le gustaría que sus hijos quisieran ser parte de la fuerza pública, por todo lo que ha vivido allí, desde el tema del conflicto, hasta las injusticias dentro de la fuerza.

	Tampoco le gustaría que se hubiera ido de policía, ni de ejército, porque yo sé que son dos fuerzas donde se viven muchas que uno se da de cuenta, a uno no le consta, pero uno ha visto personas que le dicen a uno, mujeres que le cuentan a uno, para tener un ascenso, las policías, patrulleras o aquí en el ejército, les toca de pronto acostarse con los jefes mayores generales o coroneles, para tener un buen ascenso o para tener un buen cargo, entonces yo digo no, como es eso por dios, a mí no me parece, no me gusta que tenga que presenciar o darse cuenta de cosas de orden público, no es que sea machista, pero es que pienso que las mujeres no deben vivir cosas tan malucas, en áreas de zona roja siempre se viven cositas, y yo no quisiera que una hija mía viva algo así, y el niño tampoco me gustaría, es por lo que uno ha vivido muchas cosas no tan buenas, a uno no le gustaría que un hijo pasara por lo que uno ha pasado, uno aquí vive cosas muy bonitas, como hay cosas que usted jueputa, eso solo lo vivimos los militares dios mío, (mucho sentimiento) eso solamente se vive aquí, entonces uno dice no yo con un hijo acá nooo, a mí me daría muy duro la verdad [se refiere a muertes, sacrificios en el monte], usted tiene que aguantarse muchas cosas, ver muchas cosas que tiene que aguantarse, que es mejor no hablarlas aquí, muchas injusticias, desde la parte física, hasta la parte del conflicto y las injusticias, como la desigualdad para que me entienda, la desigualdad que se vive acá, entre uno como soldado y los comandantes, [si el fuera un comandante si?] noooo tampoco, ahí van a ser dos cosas, él va a ser un comandante pero tampoco me gusta que yo que he pasado tantas cosas así no tan buenas, que he visto comandantes como son la gran mayoría, q mi hijo sea un comandante quizás de esos también, que él se deje meter esa ideología que le meten a ellos, que ellos son comandantes, q el soldado pa ellos no mejor dicho, que el soldado es soldado, y toda la vida va a ser soldado, y que ellos son comandantes pa mandar, a ellos les meten mucha ideología, mejor dicho les meten un ego y como una cosa tan superior a nosotros, comparado con	
--	---	--

	nosotros, que ellos son los mejores, que tienen que estar en un lugar, que ellos comen en casino, que uno en cualquier parte, que ellos duermen en alojamientos diferentes, no me gustaría que mi hijo fuera un comandante, no, pagaría que fuera soldado que comandante, no me gustaría que el de pronto humillara a la gente, que se creyera más de los demás, bueno usted sabe que mi corazón no soporta esas cosas, las injusticias no. EMM1	
	“el hijo mayor no es del matrimonio, era con la primer muchacha que yo me iba a organizar y a lo último no se dieron las cosas, yo me vine al ejército, como una decepción, como una opción... el hijo mayor vive en el campo, solo me estudio hasta decimo, no me quiso terminar once, yo no sé, se le lleno la cabeza que él no quería estudiar más, que no y que no, pero pa q él es muy trabajador... me hubiera gustado que se hubiera graduado, que hubiera seguido estudiando, hacer una carrera, de pronto por el espejo q yo tuve, por todo lo que yo he pasado, pues yo no quisiera que le pasara a los hijos de uno, ... como le dijera yo, q estuviera mejor económicamente que lo que yo pase, porque uno por estar andaregiando, solamente con mi papá, conseguía por ahí pa la comida, pal sustento, pero él a pesar de todo, aunque no se levantó conmigo yo lo apoye económicamente Por eso estoy conforme de que este bien, pero inconforme en el estudio porque yo si quisiera que hubiera terminado, q no se hubiera quedado trabajando en el campo como yo me levante” EMM2 “cuando estaba pequeño él me decía que quería ser militar, como con esa ilusión de ver de pronto q uno es militar, se le llena como esa idea también de ser militar, [...] los chiquitos si me dicen, ayer q hablamos, yo les dije y ustedes cuando estudien ustedes q quieren ser, y de una el uno con el otro concordaron que quiero ser militar, q quiero ser soldado, y yo de una ayyyy papi por dios, pero como te digo eso es como en el momento q están pequeñitos, como lo ven a uno q es militar entonces quieren hacer uno, es un reflejo de	predomina en el campo el rebusque, obtener el título de bachiller no parece ser una prioridad para las siguientes generaciones, y eso puede ser el resultado de que no ven un futuro allí, persiste la subvaloración del campo, como opción de vida, el trabajo campesino puede ser un destino heredado, pero no se ve como un anhelo, de hecho se anhela tener otra vida, se espera que las siguientes generaciones no repitan el mismo camino que se vivió, eso evidencia la dureza con que la vida les ha tratado. emocionalmente se muestra consternado, ante lo q le ha tocado vivir en el ejército, y se muestra muy decidido ante que sus hijos no tomen este camino emocionalmente se muestra consternado, ante lo q le ha tocado vivir en el ejército, y se muestra muy decidido ante que sus hijos no tomen este camino

	uno A mi si me daría duro, q prestaran su servicio pues no, me gustaría q prestaran el servicio, porque ahí aprende uno muchos valores, el respeto a las personas, no ser uno tan egoísta, pa q el ejército en esa cuestión es muy bueno, pero como le digo solamente q prestaran su servicio militar, pero q ya q sigan la profesión de soldados profesionales, la verdad no me gustaría, pues la verdad más adelante si ellos tomaran esa decisión yo la respetaría, pero la verdad no me gustaría” “Q terminaran sus estudios y que hicieran una carrera basada en lo que ellos les guste, pero q no sea así algo tan duro como lo q uno ha pasado, pues yo se q hay unas carreras que son duras para obtenerlas y eso, pero después q la obtengan ya va a ser más relajado, no van a estar al rayo del sol, no van a estar por ahí al agua, pues depende de lo q vallan a estudiar, pero maginese uno 20 años acá, acá uno se pensiona pero es mucho sacrificio lo que uno hace” EMM2	
	La hija está en tercero “toca esperar cuando estén mayorcitos, ya tomara la decisión que quiere estudiar ella, yo lo único que digo es que lo que mi hija quiera estudiar yo si la apoyo en lo que más pueda, yo no lo tuve, pero que lo tenga ella, apoyar lo que más pueda, que sea algo profesional en la vida, algo que salga adelante [...] que si ella quiere entrar al ejército pues que le haga, yo la apoyo o a la policía, o si quiere una carrera de odontóloga también hace uno todo el deber de hacer eso ” EMM3	
Título de la categoría: Experiencias con la educación y la escuela		
No tener posibilidades de estudiar	“yo no tuve ni primero de primaria, la verdad lastimosamente, yo no pude estudiar, lo que aprendí, así a defenderme a leer y a escribir, lo aprendí fue por ahí de andariego, de amigos, la verdad fue después de viejos que me conseguí una novia y pa q a esa muchacha le agradezco mucho lo q me enseñó en el tiempo q estuvimos, y lo q te digo me definiendo en escribir y leer, pero no es así que escriba con	No tuvo posibilidades de estudiar y existió una secuencia generacional en ese asunto.

	una ortografía, no, pero si me defiando [...] pero estudiar en una escuela la verdad nunca, nunca” EMM2 “lo que yo me di de cuenta, es que mi papá no estudio sino hasta 4to porque tampoco le gusto el estudio, de resto el desde muy temprana edad fue como la oveja negra de la familia, se fue a andareguear, abandono estudio, porque desde muy temprana edad se fue de la casa me cuentan mis tíos y mis tías” EMM2	
Ser andariego como impedimento para el estudio	Alguna vez tuvo ese anhelo de estudiar? “sí, hubo una vez que se me presento la oportunidad de estudiar, hubo una vez un tío que me dijo que me quedara con él, q el me daba el estudio y lo que necesitara, pero en ese tiempo yo era muy apegado a mi papá, y pa donde se fuera yo arrancaba, entonces de pronto desperdicié la oportunidad de estudiar por andar con mi papa, porque papá es papá, entonces pues perdí la oportunidad” EMM2 “cómo le digo por la situación de estar andaregueando, entonces no era como de estar en una parte fija como para uno a estudiar, entonces de pronto por eso no entable mucho como esas ganas de estudiar porque mantenía era andaregueando de un lado pa otro, pues no se me presento la forma de estudiar” EMM2 “vivimos en varias veredas, como mi apá administraba fincas, pues a nosotros nos sacaban de la escuela y tocaba irse pa otra finca, siempre quedaba retirado, entonces nos ponían en otra escuela, llegábamos nosotros ahí y durábamos como 3 o 4 meses de estudio y seguíamos, y la verdad eso para el estudio era un poquito complicado” EMM3 “mi papá estudio hasta tercero de primaria y mi mamá hasta segundo de primaria, ella decía que en esa época era muy duro el estudio, porque mi <u>abuelo era muy andariego</u>, duraba un año en una finca y se iba, no había nada estable pa que ellos pudieran estudiar, pero mi apá era que usted le preguntaba algo a él y jum, le respondía como si fuera un bachiller” EMM3	es común en el campo ese transitar de una vereda a otra, la escuela como una institución estable, y la vida campesina seminómada, es una contraposición, que resulta un factor de deserción de la escuela o de no acceso a la educación para los niños y jóvenes campesinos. En esta historia el vínculo paterno prevalece sobre cualquier otra posibilidad u oportunidad. La historia se repitió, el estudio hasta tercero de primaria y con lo de andareguear

Factores económicos para estudiar	“es que imagínese en la casa éramos cuatro hermanos, y papá era demasiado de humilde diría yo, pa decir que nos iba a dar un bachillerato en ese entonces, que la matrícula era muy cara, en ese entonces no era como ahora, que el que no estudia es porque no quiere, yo me acuerdo que los que estudiaban un bachillerato era la gente de platica, que tenían fincas grandes, de resto en esas veredas casi nadie estudiaba un bachillerato [...] nosotros vivíamos en una vereda y pues para la estadía en el pueblo no había en donde, magínese, a papá le tocaría pagar matrícula, pagar útiles escolares, pagar donde quedarnos, pagar la comida, no a papá no le daba [...] en la vereda solo había hasta primaria” EMM1	En este relato además se puede observar como el factor económico media las posibilidades de estudiar, usualmente este es un impedimento en cualquier contexto de bajos recursos, pero en el campo este aspecto se agudiza, ya que la oferta educativa se limita a la educación básica, las personas siempre deben ir aún más lejos para poder ascender en la lógica escalonada, la oferta de educación media es más limitada y la de educación superior esta aún más concentrada en los cascos urbanos.
Desmotivación de estudiar pues no se puede avanzar en la parte formativa.	“nosotros llegamos hasta quinto y hasta ahí nos tenemos que quedar, eso como que era muy triste también, personalmente yo no quería ir, eso un año más un año menos eso no es nada, mejor me salgo a volear machete, a coger café, a porrear la tierra[...] Si hubiera habido las posibilidades de terminar el bachillerato pues ahí si estaríamos motivados, es q uno dice uno estudiar pa uno llegar a un quinto, entonces uno preguntaba bueno uno con un quinto que puede hacer, entonces la gente le decía pues no, pues usted igual necesita es un bachillerato para poder seguir creciendo, seguir avanzando, digamos que pa los papas de nosotros era mucho el quinto, pues porque papá y mamá estudiaron hasta segundo, entonces ellos decían que un quinto era lo máximo, era mucho avance por lo menos, pero ellos también decían que el bachillerato pues no nos lo podían dar porque no tenían plata” EMM1	El sistema educativo está estructurado de manera lineal y escalonada, es un orden que obedece a una lógica jerárquica, y es que la idea de la escalera no es solo una metáfora, para avanzar hay que subir la escalera lo que implica estar en un lugar superior; hay una aceptación social de esa estructura educativa como el camino que conduce al éxito, esto se refleja en los relatos, en los cuales hay una desmotivación de terminar la primaria ante la imposibilidad de seguir avanzando en la “escalera del éxito educativo” En esta familia no hay diferencia de género, con respecto al estudio, era igual número de hermanos q de hermanas, y todos tuvieron la misma postura respecto del estudio, no querían estudiar, pues en su niñez no le veían sentido esforzarse estudiando hasta 5to.
Deserción escolar por violencia por parte de los docentes	yo estudie hasta tercero, y una vez tuve un problema con un profesor, el profesor cogió una regla y la estrello contra el pupitre que yo estaba y la verdad yo me levante del asiento y cogí mis cuadernos y me fui [...] después de eso	Como el contexto violento de la escuela causa deserción, uno no va air a la escuela pa que lo humillen y lo maltraen.

	yo volví a estudiar cómo hasta los 18 años en nocturna, pero eso era más complicado porque había como mucha gente mala, la verdad eso no, no volví a estudiar” EMM3	
Factores de género o intergeneracionales en la familia con respecto al estudio Dificultades de estudiar en el campo.	8 hermanos, 2 hombres y 6 mujeres, es el segundo. EMM3 “los mayores unos estudiaron hasta quinto, otros hasta cuarto, otro solo hasta segundo; los cuatro últimos si terminaron el bachiller [...] como en el 2001, nos vinimos a vivir al pueblo, las niñas ahí sí pudieron estudiar, porque más fácil, no les toco como a nosotros que nos tocaba caminar como una hora, hora y media por monte, puro chuquio, era complicado, las ultimas pues si tuvieron esa oportunidad”	En esta familia no hay diferencia de género, con respecto al estudio, era igual número de hermanos q de hermanas, y todos tuvieron la misma postura respecto del estudio, no querían estudiar, pues en su niñez no le veían sentido esforzarse estudiando hasta 5to. EMM1 Tampoco hay diferencia de género en cuanto al estudio. Las condiciones territoriales determinan las posibilidades de estudiar, el estar en la cabecera municipal permitió facilidades en el estudio, tanto que los hermanos si terminaron el bachiller.
Educación en el ejército.	para entrar no le pedían el bachiller, solo pasar los exámenes físicos y psicológicos, ahora he escuchado que si les exigen el bachiller, pero no, he escuchado algunos que están en la ESPRO y no son bachilleres. “Los q estamos activos, todos supuestamente debemos ser bachilleres pero como usted sabe todo es un negocio, entran así sin ser bachilleres, como tienen gente que los vuelve bachiller llenando unos módulos, los llena y si no es capaz de llenarlos ella misma se los llena y ya, y paga, uno paga para ser bachiller, a mí me valió \$450 mil pesos [...] yo tengo el cartón de bachiller, soy bachiller a la fuerza, estudie hasta cuarto de primaria, soy bachiller y ni se leer casi” Cuando entro le pedían un requisito de ser bachiller? “No, cuando eso no pedían nada, ni q fuera estudiado, mejor dicho no importaba si fuera estudiado o no fuera estudiado, solamente q si quería prestar su servicio militar, había gente que no sabía leer ni nada de eso, pasaba normal, solo q cumpliera los requisitos de estar bien, pasar los exámenes y ya, no le exigían un bachiller... ahora si esta más complicado, porque ahora si piden q sean bachilleres y eso” EMM2	para ingresar no les exigían el bachiller, ahora se dice que si pero en realidad se ve que no. Se supone que en la fuerza todos deben ser bachilleres, entonces lo validan, por ejemplo él tiene el cartón que lo certifica, pero el mismo encuentra una contradicción entre supuestamente ser bachiller y casi ni saber leer. le produce un poco de risa con pena,

	También le toco pagarle a una profesora para que los nivelara y les diera el título de bachilleres? “sí lastimosamente si nos tocó hacer eso, porque de cierta parte pa acá ya exigían, todo el personal de soldados profesionales, debieran de ser bachilleres, y así hablando vulgarmente, yo fui uno de los que legalice el papel de bachillerato, para poder subirlo a la carpeta, pero la verdad yo no estudie, así cartillas ni nada de eso solo legalice el cartón y ya no más” EMM2 “no nos pidieron el bachiller, solamente mi general nos dijo: ah a usted le sirven los dedos, si, ha bueno entonces hágale, que los dedos estuvieran buenos pa echar plomo, pero aquí casi no exigen el estudio” EMM3 “yo tengo el diploma de bachiller pero legalizado, nos exigieron ese diploma que era un requisito en el ejército, pues toco hacerlo, me valió 450 ese diploma” EMM3	
Estudio al finalizar servicio militar	Estando en la fuerza cuando uno cumple 19 años de servicio lo llaman a estudiar y ellos dicen adaptación a la civil, usted mientras se está adaptando a la civil, según ellos pues, está estudiando. El estudio más que todo es una legalizadera, porque usted cumple el tiempo, ejemplo usted cumple los 19 en junio, pero los llamados a estudiar son cada año, como en noviembre, imagínese usted mete papeles y lo están llamando en enero, se me pierden seis meses, cuando ya empiece a estudiar voy a estudiar solo seis meses, mejor dicho usted que cree que yo en seis meses que voy a estudiar, por ahí un mínimo conocimiento en algo, una base, pero eso no va a ser algo que me va a servir, que uno diga al menos un técnico, no, entonces estudiar no, eso es como una legalizadera, ellos se llenan la boca pero eso no es la gran cosa la verdad. Es un convenio con el sena, le gustaría aprender algo de agricultura del campo, o de construcción obra blanca, son dos cosas que le gustan, que puede aprender fácilmente y que puede aplicar porque es del campo.	Hay un sentido de que el estudio es algo necesario para reinsertarse a la vida civil, ahora se siente inconforme con el manejo institucional de ese programa.

	“La verdad tengo ganas de estudiar mecánica de motos” EMM3	
Relación con la escuela como padres	“cuando no era el asunto de covid, si me toco ir varias veces al colegio en las vacaciones, q tocaba ir a reuniones pues yo iba claro, pero ahora por la cuestión del covid no volvieron a hacer, pero ahora q hacen reuniones virtuales, yo asisto claro si estoy en la casa, y estoy muy atento a lo q dicen y todo eso, las tareas”EMM2	
	“Yo cuando estoy en mis vacaciones, y mi hija está en la escuela, yo voy a la escuela, a las reuniones, yo la asistía, cuando yo voy, yo me encargo de ella” EMM3	
Título de la categoría: Situación de la escuela en contexto de conflicto armado		
Combate alrededor de la escuela Alteración de la normalidad escolar Liderazgo de los profesores, para salvaguardar la escuela. Interacción entre profesores y armados	Inicialmente se muestra reacio para contar hechos relacionados con su trabajo, “en el Putumayo, lo habían mandado a una operación y al lado de la escuela había un combo de guerrilleros, nosotros toda la santa noche caminando, cuando llegamos a las coordenadas donde supuestamente estaban era una escuela, llegamos a las 11 de la mañana, hicimos un registro por alrededor no había nada, le preguntamos a unos civiles si los habían visto y dijeron que sí, que el día antes estuvieron ahí, montamos seguridad y nos pusimos a descansar, nos quedamos dormidos de lo cansados que estábamos, solo estaba el centinela, y cuando nos levantamos con plomo, nosotros estábamos a las afueras de la escuela, en un pradito que había, y eso ahí fue muy maluco porque fue en toda una escuela y esa escuela quedo toda llena de plomo, quedo muy impactada, es que nos cogieron durmiendo” dice que la escuela estaba vacía, “si hubiera habido niños, nosotros tampoco nos hubiéramos hecho ahí”EMM1 “Una vez iban de paso por una vereda, había unos días que había habido unos combates con otro batallón, entonces nosotros por ahí, entonces claro la gente estaba como asustada, los niños en esos días no habían ido a estudiar, nos dimos de cuenta cuando llegamos ahí, la profesora no me dijo, pero si a uno de los	Que es la escuela? solo la estructura o la institución funcionando, en ese caso también hay una diferencia, pese a que hay un respeto incluso por el espacio físico, expone que hay una diferenciación con las personas, como que el espacio se puede ocupar, el estar ahí para ellos no significa una violación a ese espacio, pese a que está prohibido en el reglamento. Sin embargo si hubiera clases su postura es que no arriesgarían a los niños, hay una preocupación por salvaguardar la vida del otro.

	compañeros, que nos pedía con mucho respeto, para que de pronto no se fueran a hacer cerca de la escuela por la noche, porque era muy peligroso pues porque hacía poco habían habido muchos combates, la gente estaba muy asustada, que ella le había dicho a los niños que no fueran, a ver si se calmaba eso por ahí, pues nosotros también estábamos de paso, no íbamos a quedarnos, estábamos era comprando gaseosa y útiles de aseo en una tienda, uno se pone en el lugar de la gente, pues pasar por esas cosas debe ser muy maluco” compañeros me han contado que profesores les han dicho: que es que nos da miedo que el ejército estén tan cerca de la escuela, mientras están estudiando los niños por lo menos [...] nosotros lo tomamos de manera muy tranquila porque se trata de niños, o así sea personas adultas, se trata de un conflicto que ellos no tienen nada que ver, pero depende como se lo digan a uno, porque yo si he vivido ocasiones donde no profesores, pero si personas diferentes, que le dicen a uno así a lo come mierda, entonces en esos tonos si muy maluco, pero es que los profesores de por sí, la mayoría son muy respetuosos, y le hablan a uno con mucho respeto, entonces claro, uno lo toma como muy natural porque uno sabe que eso no se puede hacer, estar cerca de una escuela, eso lo tiene uno muy claro.	
	“combates cerca a la escuela la verdad no, gracias a dios no, del tiempo q yo llevo no” EMM2	
	Habla de su infancia “los combates se escuchaban lejos, como a 30 minutos de la escuela, lejos [...] como estábamos lejos y el terreno era quebrado no corríamos peligro, nosotros escuchábamos eso pero seguíamos normal, porque que podíamos hacer, se escuchaba ese helicóptero ahí cerca, la clase seguía normal, pues uno le da miedo, uno escuchando esa vaina pues lógico a uno le da miedo, pero la profesora decía sigamos estudiando, eso son ellos allá” EMM3	Él expone que la clase seguía normal, que ellos estaban normal, pero manifiesta sentir miedo, y aunque el miedo es una emoción pues algo no está bien, si usted en la escuela siente miedo, en las zonas de conflicto el miedo es una constante que se ha norma

	“los profesores han hablado con los comandantes, es complicado porque están incluido ellos, llega a pasar algo pues les echan el gancho ciego a ellos también [...] si ven un civil que está hablando con alguien de camuflado, de una vez los joden, dicen que son informantes, ellos tratan de evitar hablar con el ejército, yo he estado en partes donde la gente ni contesta el saludo, entonces uno pregunta porque y ellos dicen que les tienen prohibido, ellos tratan de evitar eso también porque uno está de paso, usted pasa y ya, pero ellos quedan y ellos son los que van a joder” EMM3 “más que todo las profesoras cuando hablan con los comandantes son diciendo que no se acerquen a las escuelas por los niños, la recomendación de hacerse lejitos de la escuela, porque si llega a haber un enfrentamiento, pa que de pronto no valla a coger un niño, las profesoras hacen recomendaciones” EMM3	
Uso de la escuela para descansar.		
Estar en la escuela de manera circunstancial. Escuela y pandemia Escuela como espacio sagrado – armados	Dice que nunca ha estado dentro de una escuela, “dentro no, así en el piso pero de noche, uno a veces llega de noche así cansado, patrullando, entonces uno juepucha no hay donde tirarse a descansar entonces uno se tira ahí en el piso, como en el pasillo, de noche si lo hemos hecho” Quedarse en una escuela no es ni peligroso ni seguro, “seguro no hay nada; eso es normal, uno así como se tira en una escuela, se tira en el pasillo de cualquier casa por ahí o en el monte, que sea tan riesgoso no” A uno a veces le dicen tiene que caminar 10 km, entonces a veces uno no puede llegar a los 10 min por cualquier situación, porque está muy duro el terreno, porque la gente está muy cansada, porque alguno se enfermó, entonces usted dice nos tocó quedarnos en tal escuela, o está lloviendo, cayendo mucha agua, entonces usted dice aghh escampémonos acá, entonces usted se encuentra muchas veces en una escuela, y se tira en un pasillo como pa escamparse del agua, entonces ya se queda	Él explica que la mayoría de las escuelas no tienen cercado, es la casita, así para él estar dentro de la escuela es estar dentro de la casa, lo que no ha sucedido. Hace una diferenciación, dice que han estado ahí en la noche referenciando cuando no hay nadie, de alguna manera deja entrever que si hubieran niños, no se harían ahí. Según este relato, hay un respeto por la infancia, es decir cuando han estado en las escuelas lo hacen porque no hay población civil, sino están vacías; no concibe la escuela como un espacio seguro ni inseguro, eso es lo mismo, cuando se han quedado en escuelas es más como un refugio de la lluvia, así el estar en una escuela, es más circunstancial, como más cómodo en algunos casos, y piensa que la guerrilla opina lo mismo. Según la información recopilada, quedarse

	sentado, ahí, usted resulta tirándose al piso, y dicen quedémonos acá, más tarde seguimos, y ahí se amanece, ya al otro día se va uno” nunca se han quedado varios días, máximo una noche. Esas escuelas hagan de cuenta tienen el andén de la escuela, ellas no tienen un cercado, las escuelas en el campo usted entra ahí, usted llega hasta la puerta prácticamente, yo no he visto la primera escuela que tenga cerca o división para entrar. Nunca ha encontrado a los guerrilleros acampando ahí, cerca de la escuela si, a mi punto de vista ellos tampoco lo miran seguro, eso es como circunstancial, por cuestiones de escamparse un aguacero, como quedarse en cualquier patio de una casa, eso no es seguro ni inseguro. Un motivo también es que la única fuente de agua es la escuela, uno a veces dice, no hay agua en este terreno, no hay agua en este monte, hay una casa hay agua, a veces se encuentra una escuela, debe haber agua. Normalmente tienen aljibes, uno busca alrededor, uno va a la fija. He escuchado de compañeros que se han quedado varios días cerca a la escuela, pero por ejemplo ahorita en la pandemia, que no había nadie estudiando, como que lo hacen, pero no que haya niños, no cuando estudian. No es dentro de la escuela, nunca lo he vivido, ni yo sé que lo harán, solo como le he explicado uno se queda en la parte de afuera, en la acera, uno se tira en los alrededores de la escuela, cuando es de noche que uno dice que es peligroso meterse cerca a la maraña al monte, de noche para no revisar con los perros que hallan minas, se amanece en el andén y ya en el otro día uno se ubica, nos quedamos en el patio por así decirlo pues. Hacer procedimientos de explosivos no se pueden hacer de noche, entonces uno por seguridad de nosotros se tira en el piso, pero más nunca adentro de un salón no, nunca lo he escuchado, eso noo no no, eso me parece como algo muy sagrado, uno meterse a un colegio, uno tienen muchos respeto de esas cosas la verdad [...] de todas formas yo digo, si me he quedado en una escuela, porque	en una escuela, acampar, pasar la noche, no tiene un significado especial, no se considera un espacio que proporcione seguridad, ni al contrario peligroso; el habitar la escuela ocasionalmente responde más a situaciones circunstanciales, como por ejemplo la lluvia, se presenta como un lugar para escampar, por el acceso al agua o explica que de noche no pueden hacer el procedimiento de explosivos, entonces ante eso se quedan en la escuela. Hay un respeto por la escuela, como lugar sagrado, pese a q circunstancialmente ocupen el lugar, aún sabiendo que no se debe hacer, es algo que sucede.
--	---	--

	después de que uno se haya quedado en el andén ya usted se metió a la escuela, no se metió al salón, pero después de que usted este en el andén ya está en la escuela, por ejemplo si llega a haber un enfrentamiento, ahí resulta averiada la escuela, usted como va a decir que no estaba en la escuela si estaba en el andén.	
	Alguna vez ha tenido q acampar en una escuela? “sí, si claro, lastimosamente si, hemos llegado a cambuchar hasta ahí en los zaguanes de la escuela, en los alrededores, si muchas veces, porque a veces uno va cansado en la madrugada, y de por si las escuelas a esa hora están solas, se nos ha presentado la oportunidad y pues hemos descansado, pasado el rato ahí, ya cuando amanece uno se retira, eso es de pasada no más” EMM2	
	“ahora tiempo cuando no existían los derechos humanos, si nos tocaba cambuchar por ahí al lado de la escuela, pero entonces no nos dejaban, porque sabe que eso es delicada, ahora eso casi no se ve, usted mira una escuela y eso es como ser el enemigo lejos (risas), es complicado, uno tira a dormir lejos de las casas y las escuelas, el que se meta a dormir en una escuela ya es responsabilidad del comandante, y llega a pasar algo, créame que eso se va un problema grande, se va a investigación y eso se vuelve un caos, no se debe de hacer esa vaina” EMM3 “En ese tiempo mire que la guerrilla muy poco hace eso, yo he miraba que la guerrilla hacia eso pero en las casas que estuvieran abandonadas, pero en las escuelas muy poco, <u>si hacían reuniones en la escuela</u>, pero dormir en la escuela no” EMM3	
Percepciones de la infancia como armados	Historia de la casa, “yo estaba más preocupado por ellos que por mí, como que me daba tanta tristeza de esos niños verlos como lloraba, a uno como que esas cosas se le quedan grabadas, uno con niños vivir una cosa de estas debe ser muy traumático”	

Presencia de los actores armados en la escuela Reclutamiento forzado Resistencias de los profesores	“llegaban a la escuela, y hablaban con nosotros, le preguntaban cosas, que si había visto al ejército, cosas así y entonces uno decía que no, y que cuantos vivían en cada casa? Que si tenía hermanos? Y los pelados que tenían entre 14 y 15 años, hablaban con ellos y miraban si se los podían llevar, que si les gustaba la guerrilla Entrevistadora: hacían reclutamiento? Como reclutamiento no, porque no era obligado, comenzaban a endulzarlo, muchas cosas para decir q ellos eran buenos, hacían esa estrategia para ellos llevárselos a la guerrilla, pero había unos que decían que no, que no les gustaba eso” EMM3 “había compañeros que se fueron pa allá, había una muchacha que le celebraron los 15 años y a los 15 días se fue pa la guerrilla, pues si yo hasta estuve a punto de irme pa donde esa gente, nos íbamos a ir seis, todos de la edad de 15 y 16 años más o menos, la verdad días haiga, por un tris casi me voy, al final dije que no porque esa vaina, eso se miraban muchos heridos, con los brazos mochos, con los oídos reventados, tuertos, entonces, no me fui” EMM3 El ejercito también entraba a preguntarles? “no el ejército, pasaba, pero no preguntaba, ellos no arrimaban a la escuela, o a meterse a la escuela, no, pasaban de largo, ahí veces si cuando pasábamos de camino, nosotros simplemente los saludábamos, pero que ellos preguntaran si han visto la guerrilla no” EMM3 “los profesores, cuando llegaba la guerrilla a la escuela, ellos le pedían permiso a la profesora, que si podía hablar un momentico con los muchachos, y la profesora que podía hacer, pues si, hable con ellos; pero los profesores cuando ellos se iban, pues nos decían bueno lo que ellos les dijeron, no le pongan mucho cuidado a eso porque ellos se los quieren llevar a ustedes pa la guerrilla, tiene que salir adelante es ustedes pero no con esa gente, pero nunca estaban de acuerdo ellos, que porque les muestren armas bonitas, no les	Al tener formación militar hace una diferenciación entre reclutamiento y reclutamiento forzado, no considera que lo que hacia la guerrilla en las escuelas de convencer a los chicos de irse a las filas fuera reclutamiento, pues no era una obligación, sin embargo, más allá de lo legal donde seria forzado pues son menores de edad y no tendrían criterio para tomar esa decisión, en esta investigación, se toma la categoría forzado en un sentido más amplio, pues también se considera que el reclutamiento legal que hace el ejercito a los 18 años, desde muchos factores también es forzado, la madurez para tomar una decisión de esa responsabilidad no se adquiere de la noche a la mañana en el lapso del cumpleaños número 18, y por otro lado, es forzado en la medida en que en un país sin oportunidades de estudio y donde el único trabajo formal con todas las prestaciones sociales y garantías de pensionarse, y sin ningún requisito de formación sea ser soldado, pues realmente es forzado pues es una decisión que esta coaccionada por las condiciones sociales de un país que no brinda garantías a su población para lo más mínimo que es existir. La vida de uno de los soldados entrevistados es un ejemplo de la complejidad de las relaciones con contextos armados, creció en el Caquetá en una zona guerrillera, incluso con 16 años pensó en irse a la guerrilla, pero años después se hace soldado profesional por querer vengar a su padre quien fue asesinado por la guerrilla.
--	--	--

	pongan cuidado eso, sigan estudiando no más” “los profesores, ni nadie discutían con ellos, la guerrilla en ese tiempo llegaba muy formalita, ellos llegaban y saludaban de mano, muy formalitos le daban dulce a uno, pero nunca que groseros, ni nada de eso no”	
Uso de la escuela como lugar de entrenamiento. “reclutamiento forzado”.	“En el Putumayo hace muy poco lo mire, en una escuelita pero de indígenas, tenían esos manes una pista de entrenamiento, y teníamos la información que ahí entrenaban ellos, y entrenan menores de edad, una pista es como esa estructura de madera, con obstáculos, tienen una concertina, (palos en el piso con un alambre por encima), ahí era un cabildo indígena, nosotros quedamos fue como aterrados, cuando empezamos a sacar información, la gente nos digo que eso era de la guerrilla, de las disidencias que ellos entrenaban ahí, y que también entrenaban menores, eso era ahí afuera en el pradito de la escuela [...] así no he mirado más, esa fue la que más me impacto, yo dije uy no como así, que puede mirar un niño estudiando y mirando esa gente entrenando, que puede aprender? Yo creo que se enfoca más aprendiendo lo que está mirando afuera” [se nota bastante consternado con eso que vio]	Otro uso dado a la escuela por los armados ilegales ha sido como lugar de entrenamiento, aquí perversamente el espacio escolar para los armados sigue representando un lugar de aprendizaje, de enseñanza, pero para las necesidades de la guerra. Esta suplantación de la escuela implica una apropiación del espacio escolar, no hay más información acerca de si la escuela sigue funcionando a la par que el centro de entrenamiento; ahora es una escuela vacía o constituye un centro de entrenamiento justamente de los niños/as que asistían a la escuela. Además de esta descripción que corresponde a un centro de entrenamiento de las disidencias de las FARC, hay referencia de otras escuelas usadas así por los paramilitares, como la documentada por el Centro de Memoria..., los actores armados son diferentes en cuanto a ideología, repertorios de guerra, ... esta es una práctica de los grupos armados ilegales que no tienen una ideología política fuerte?... donde hay menos escrúpulos en las formas de actuación, poniendo en mayor riesgo a la población civil. No se cuenta con información suficiente, y esta fuera del alcance de esta investigación, corroborar esa hipótesis
Disidencias, paramilitares		
Escuelas, minas, artefactos explosivos y bombardeos.	“A nosotros no nos ha tocado muchos combates cerca de las escuelas, solo como el que le dije ahorita, [...] escuelas minadas no, pero si cerca, por ahí 100mts, 200mts, uno llega a una parte así, y usted mira que hay algo, que, la cercan en el punto le colocan como una división para q la gente no entre, cinta de peligro, eso fue una vez que recuerdo y otra	No referencia bombardeos en escuelas – (el bombardeo es un repertorio de guerra del ejército, pues es quien tiene la facilidad de hacerlo) Las minas son un repertorio de la guerrilla, pues es un arma irregular No hay referencias de escuelas minadas, pero si muy cerca de 100 o 200mts, se

	vez era cerca a la escuela pero no tenía nada de señalización y tenía minas, solo que la tenían bien cercadita con alambre, pero ahí cualquier persona se podía entrar, no era como la otra que tenía cinta de peligro, ahí ya la gente no se mete, esa fue que alguien la demarco muy reciente” no referencia bombardeos, no recuerda en escuelas. He visto que artefactos explosivos, granadas, en combate le han caído no directamente a la escuela pero ahí al ladito. “lo que yo estoy aquí en el ejército, se sabía que había escuelas que estaban minadas alrededor, pero pues nosotros nunca nos metíamos por allá, nosotros evitábamos esas metidas de las escuelas más que todo por eso, magínesse si ven el ejército cambuchando en las escuelas y la guerrilla se da de cuenta, pues minan las escuelas y van a joder es los niños, son los que sufren los platos rotos, no he visto pero si he escuchado” EMM3	puede decir que hay un respeto por la escuela como tal, sin embargo el hecho de que estén situadas tan cerca constituyen un riesgo para la comunidad escolar, un riesgo no solo porque puedan caer en el campo minado,(lo cual se considera una baja probabilidad, teniendo en cuenta que muchas veces la población civil era informada de que allí había un campo minado) sino en la exposición de la comunidad a las atrocidades de la guerra. Nose como escribir esta tesis, sin juzgar a nadie, intentando comprender lo q sucedió, pero sin caer en una banalización de los hechos.
	Escuela minadas – “Escuchaba uno rumores, ah q como la fuerza llega a tal parte, entonces q por lado y lado esta minado, no se vayan a meter, pero pues q los hallamos comprobado con los propios ojos no, solamente informaciones no más” EMM2 “nunca los vi a ellos cambuchar en las escuelas no”	
Actividades de Acción integral en las escuelas. Escuelas para reuniones	“Ha acompañado actividades de acción integral a las escuelas, se llevan los payasos y se hacen evento a los niños, se reparten regalos, novenas, en un diciembre participamos, se repartían dulces, así en escuelitas, [...] uno por lo regular en las escuelas no pregunta nada, pero si hemos, cuando hemos estado así por ahí, que uno ve pasar los niños, dice ay vamos a hacer un evento ahí” A él le toca prestar la seguridad a los soldados payasos que están haciendo la actividad, los de seguridad se tienen que quedar afuera de la escuela. (preguntarle si hay alguna restricción por el arma para entrar a la escuela) “las reuniones donde hacían ir a toda la gente	El habla con mucha emoción de esto, de alguna manera tienen la postura tradicional de la sociedad respecto de los niños, a los que hay q proteger, que inspiran inocencia, le consterna cuando ve que están siendo vulnerados como en el caso de la pista de entrenamiento, pero le da emoción poder compartir con ellos en otro escenario, incluso fomentar un espacio recreativo, pese a que no es consciente que esas actividades pueden poner en riesgo a los niños, por la forma como el enemigo lo perciba. Hay que diferenciar la posición de la estructura, la posición y las estrategias institucionales, que en muchos casos

	de la vereda, eran en la escuela”EMM3 guerrilla	cosifican también a sus hombres, no toman en cuenta sus emociones, sino que se espera que hagan algo y ya, sin embargo otra cosa es en terreno los soldados como cualquier ser humano sienten piensan y perciben la realidad, que no es solamente lo que les ordenan, aunque hay mucha coerción son seres que responden a sus emociones, miedo, deseo, felicidad. En un hecho como el que se ejemplifica la institucionalidad, ve la acción integral como operaciones psicológicas, en tanto pueden obtener información o ganar el cariño de la población civil a su favor; pero para un soldado pese a que conozca la doctrina y la finalidad, eso se desdibuja en el terreno, él está ahí porque quiere brindar un momento agradable a esos niños que quizás percibe como más vulnerables, en condiciones de pobreza, porque reconoce en ellos a sus hijos o al niño que fue. Sin embargo para la institucionalidad como orgs, esto también es visto como una vulneración a los derechos de los niños, pues los están poniendo en riesgo, por eso en esta tesis se propone diferenciar las instituciones y las políticas estructurales, que dictaminan como debería ser, pero que a veces distan mucho de la realidad, en la realidad las relaciones cotidianas más allá de estar mediadas por el deber ser, suceden en la inmediatez, responden a las sensaciones y emociones del momento, de los seres que están interactuando en la relación y lo que menos media es el código, reglamento o doctrina. ¿Qué lugar ocupan las emociones en la investigación, más cuando se está trabajado con narraciones, con relatos? La fuente principal son entrevistas, como integrar las emociones de las personas, que es una expresión de lo que se está narrando, son información. Como entender lo humano, lo humano que atraviesa desde el soldado hasta el niño, lo humano que hay en sentir curiosidad, lo
--	--	--

		humano que hay en la interacción, a veces en la sencilla necesidad de conversar, pero también en el miedo, en la felicidad Dentro de la interseccionalidad, se va a incluir en esta tesis la relación que hay entre la institucionalidad y los sujetos, en sus acciones, emociones o pensamientos. Institucionalidad – lo que debería ser, por las reglas que hay al interior de la estructura armada. Sujeto – ser humano que actúa conforme a sus pensamientos, deseos, motivaciones, emociones, intuiciones. Se incluye porque una cosa es lo que debe ser, tanto en las estructuras armadas por sus reglamentos, desde el DIH, o por las ordenes que entregan los superiores o las misiones que se deben cumplir, pero otra es en terreno la interacción entre los sujetos, donde todo el deber ser u obligación delegada, pasa a un segundo lugar, pues suceden cosas que no se contemplan o las personas también tienen una agencia, en la que pueden ejercer una resistencia (muchas veces no consiente) a ese deber ser o lo que deben hacer, el solo hecho de ser, en una estructura armada es un acto de resistencia, ser en una estructura que niega al sujeto, ser en una estructura que cosifica a los humanos que son los guerreros, ser y pensar en una estructura donde usted deber estar para obedecer.
Relaciones cotidianas no duales entre los actores Armados y profesores Interacción entre los actores y la comunidad escolar Amenazas a la población civil.	Hablar con las profesoras directamente no me ha tocado, una sola vez escuche que, estábamos nosotros por ahí, pero escuche, el comandante nos dijo muchachos tratemos de no acercarnos en el caserío mucho a la escuela, y de no hablarle mucho a la gente, porque los tienen amenazados que si los ven hablando con nosotros los matan o se tienen que ir, que si hablaban con el ejército se tienen que ir o los mataban. Porque cuando uno va a un caserío uno va normal, y charla con la gente y los saluda, y que como están jefe? Y uno empieza a entablar una conversación con ellos muy normal, pero los otros grupos piensan que ellos	La multiplicidad de posibilidades que hay en las interacciones, a veces están mediadas por el miedo y la población civil debe buscar estrategias para sobrevivir en medio de la tensión generada por los diferentes grupos armados en confrontación,

	le están sapiando a uno cosas [y ustedes piensan lo mismo si los ven hablando con los guerrilleros?] si, digamos que eso es de parte de los dos, eso es entendible, cualquiera lo pensaría si uno ve un civil hablando con un man de esos diario, uno va a pensar que el man es doble, que el man está vendiendo información de uno. [le ha pasado que las personas le hablan con miedo?] si, muchas veces, la gente a veces le habla a uno con miedo o a veces uno les piden algún favor y entonces ellos le dicen yo le hago el favor pero no se me arrime mucho porque aquí es muy caliente, cualquier cosa lo ven a uno hablando con ustedes y lo matan a uno o lo hacen ir, mejor no me hable mucho que pena, eviten mejor tener contacto con nosotros. Los niños le hablan mucho a uno, porque ellos son muy curiosos, a veces uno está de guardia y ellos salen y le dicen hola soldado como esta? Y empiezan a hablarle a uno, uno a veces habla con ellos un ratico y de ahí uno les dice, no niño vallase porque de pronto es peligroso, vallase para la casa. “pues como todo, pues usted sabe q los niños son muy ... salen a pasar a mirarlo a uno y de pronto si hay mayores ahí pues uno saludo normal, y uno pasa de largo, pero yo no soy de los q me gusta establecer conversa, soy más bien como retiradito, de pronto hay mucho compañero y comandante q si lo hacen, pero yo si soy muy arisco en eso ” EMM2	
	“Por allá era sano, uno a veces escuchaba que llegaba la guerrilla, pero por allá le decían era los muchachos, nadie decía guerrilla, entonces uno preguntaba quiénes eran los muchachos y ya le decían que la guerrilla, pero uno nunca los veía, me acuerdo que una sola vez los mire, pero en general era sano [...] los vi cerca a la escuela, yo subía para la escuela y ahí fue que los mire, ellos estaban ahí sentados en un camino, estaban como a 10 minutos de la	En su infancia, presencia de actores armados cerca a la escuela, le producen miedo, porque tienen armas; sin embargo no hubo contacto, más allá del encuentro furtivo en eso

	escuela, [se le pregunta si no le dio curiosidad hablarles a lo que responde] no, no a uno le daba miedo, claro ver gentes con armas, estaban con ropa civil y con armas, ah pero yo me los encontré fue por irme por otro camino, porque me hubiera ido por el camino donde me iba con mis hermanos y todo, no me los hubiera encontrado, sino que yo me fui con un amiguito mío que vivíamos enamorados de una muchacha, y nos fuimos que por ahí más rápido a ver si llegábamos antes, y ver ella a quien le iba a parar bolas, ella también estaba en la escuela estudiando, entonces yo dije: nooo, por haberme metido por aquí me encontré a esa gente, y claro yo estaba muy asustado.” EMM1	
	Había guerrilla, íbamos pa la escuela a las 7:30 de la mañana y en una matica del monte estaba la guerrilla ahí, la gente esa no nos iba a dejar pasar, entonces estaba el centinela de ellos ahí, una muchacha como de unos 17 años, ella llamo a otro y a lo último nos dejaron pasar, y por todo el camino estaba la guerrilla, había hartos [...] eso era cada nada, porque como había harta gente de esa por ahí hasta 30 o 40, 12, 10 o a veces llegaba la guerrilla a la escuela, duraba media hora en la escuela, y por ahí a las tres horas pasaba el ejército, uno se asustaba y luego se escuchaban esas plomaseras, esas balaceras por allá [...] nosotros oíamos, y los profesores no lo dejaban salir, hasta que ya no se escuchara nada, y ya uno yendo pa la casa se encontraba al ejército a la guerrilla, luego de que pasara eso ” EMM3	Presencia de actores armados en el camino a la escuela, esa es la realidad que le toca vivir a los estudiantes en el campo. Encontrarse actores armados en el camino a la escuela, es claramente una grave situación a la que se tiene que enfrentar los estudiantes, pues existen riesgos contra su integridad y el ser utilizados, situación que los pone en peligro.
Izada de bandera		
Grafitis en la escuela	Nunca ha estado en una izada de bandera, ha visto grafitis en la escuela, eso se ve mucho, hay muchas frases que uno memoriza lo que más escriben es FARC-EP, Manuel Marulanda Vive, seguimos con pie de lucha, FARC – EP nunca nos vamos a dar por vencidos, gobierno paramilitar att: FARC EP, ejercito paramilitar peones de Uribe, amenazas nunca he visto, son más como por hacerse sentir que están ahí. EMM1	No ha visto grafitis de amenazas, sino que enuncian la presencia de un grupo, es una forma de hacerse notar.

	Lo que he visto que dice es FARC- EP ejercito del pueblo, y ponen la bandera de ellos o un afiche, y el nombre del frente de ellos.	
Contexto		
Contexto del campo – idea de infancia	“el campo es muy duro, se trabaja muy duro y se gana muy poquito, uno cuando esta chiquito no le ve problema, pero ya llega cierta edad donde uno empieza a mirar, ahh uno toda una vida aporreando la tierra, pa no tener nada porque una persona que no tenga un finca grande, que no tenga recursos pa invertirle a ella misma, uno va a ser un simple jornalero, uno obrero que llamamos, entonces usted va a trabajarle a otra persona, usted va a trabajar por un jornal y ya, y eso es duro, usted se gana por volear machete todo un día \$35 mil pesos y de ahí le toca pagar 14 mil pesos de comida, le quedan 21 mil pesos, entonces en una semana eso es muy poquita plata, entonces eso es lo que aburre a la gente”.	En el campo, la idea de infancia es muy limitada y diferente de la de ciudad, allá “toca” trabajar desde muy pequeño: “cuando ellas se salieron pues le ayudaban a mamá en la casa y a coger café, lo que pasa es que uno en el campo empieza a coger café desde muy chiquito, le toca trabajar desde muy chiquito” en los casos donde esas labores son remuneradas, pero también hay que hacer cosas en el espacio familiar que no son remuneradas y que toca, pues todos los integrantes de la familia deben aportar para mantener la economía familiar. Este es un factor trascendental a tener en cuenta en los estudios rurales, la idea de infancia es difusa, y/o diferente que la de la ciudad, así como esto también afecta en la parte educativa, pues los estudiantes no solo estudian sino que deben desarrollar labores en la finca familiar, que significan un esfuerzo que deben contrastar con el estudio. Resaltan la situación que se repite en toda Colombia, el trabajo del campo requiere mucho esfuerzo que es muy mal remunerado, hay una frase donde se expresa el cambio de opinión conforme entra la edad, de niño se aspira a trabajar para ganarse unos pesos, pero de grande eso ya no es suficiente, de grande ya se piensa en la estabilidad, que no solo es representada en la liquidez monetaria sino en el sustento de una vida familiar al ser cabeza de hogar o el adulto que tiene la responsabilidad, entonces esos pesos ya no son suficientes, y en el campo se hace necesaria la adquisición de la tierra, para no estar trabajando siempre la tierra de otro.

Desacuerdo de la familia con que sea un actor armado.	Su familia no estaba de acuerdo en que se fuera al ejército “Mamá no estaba nada de acuerdo, miyo no se valla pa allá pal ejercito yo no quiero que sufra por allá, y mi papá me decía, miyo vea, saque el ejemplo de su tío, un tío que presto servicio hace muchos años, mire que su tío lloraba en el ejército, el venia y decía que él no quería volver, que eso allá los humillan mucho, quédese por aquí que aquí no nos vamos a morir de hambre, que cualquier cosa hacemos, nunca estuvieron de acuerdo con eso; pero yo les decía yo me quiero ir, el sueño mío es ser un militar, pues ellos al ver que ya yo estaba seguro, ya se resignaron, y lloraron mucho cuando yo me despedí, pero pues finalmente me dijeron, pues bueno miyo si eso es lo que quiere, nos quedamos tranquilos que por lo menos se va a ir pa algo que es legal”	Su familia no estaba de acuerdo en que se fuera al ejército, pero fue su decisión, se sentían aliviados de que al menos era algo legal.
	“cuando estaba niño yo le decía a mi mamá que quería ser soldado y ella me decía que no, que nunca fuera a ser eso [...] de la edad de 15 a 14 años, como uno solo miraba guerrilla, uno <u>los miraba</u> a ellos bien vestidos, con armas, y a uno lo atrae mucho eso, entonces le daban como ganas de irse pa allá, pero los papás y los amigos de mi papá le daban consejos a uno y lo veían a uno como que animarse para irse pa allá, entonces le decían no se ponga a irse pa donde esa gente, q eso por allá si lo matan, lo entierran en un hueco, y uno miraba eso, que cuando ellos llegaban a la casa, era gente que duraba sin comer, 2 o 3 días sin comer, llegaban a pedir comida, entonces uno se da cuenta que comían mal, porque llegaban todos flacos y pidiendo comida a mis papas, entonces así uno se va dando cuenta como es la guerrilla, entonces me fui sacando esa idea de irme pa la guerrilla, porque uno busca el bien pa todo, cuando una vez vi unos heridos y eso lloraban, habían mujeres, con tiros en las piernas, con el oído reventado, la cara reventada, el brazo mocho, entonces uno veía eso, y eso no es vida, a mí una muchacha de 18 años me convino, q eso era muy bueno, que puede tener las armas que usted quiere, y yo le dije q esa idea no me gusta, y así hubo varias	Los niños y jóvenes que crecen en estos contextos de conflicto armado están más expuestos a continuar en el ciclo de la guerra, pese a que no se pone en duda el reclutamiento forzado, ellos manifiestan querer irse porque es lo que tienen en su contexto, como se puede observar en el siguiente relato, este soldado de joven quiere pertenecer a la guerrilla pues es con quienes convivía, la guerra esta tan normalizada que no se concibe una vida diferente, y lo que se observa se convierte en el ideal de vida, cuando ya salió de ese contexto, a un espacio ni siquiera tan lejano, pero donde los armados ya no eran el pan de cada día, se va olvidando de esas intenciones, y cambia su proyecto de vida, tiene otros intereses y hobbies.

	veces que me convidaban [...] y cuando ya nos salimos de esa finca de allá pues ya nos fuimos a vivir al pueblo, pues fue cambiando el ambiente, el modo de pensar uno, ya aprendimos a manejar moto, uno se va metiendo en el cuento del pueblo, se va olvidando de esa gente, se la va sacando de la mente, usted ya piensa es en divertirse ” EMM3 “mi mamá cuando estaba niño me decía que no, pero cuando ya paso esto, ya que podía hacer, pues ella me apoyaba, pues si usted quiere es decisión suya, y varias veces me pidió que pidiera la baja, y yo no, quiero salir adelante, y mis tíos y mis hermanos me decían que se me estaba acabando la juventud allá, y pues sí, pero estoy bregando a lograr una pensión y tener una casa, la idea mía es llegar a viejo pero no como los tíos míos que se la pasan de casa en casa”	
Relaciones familiares y cotidianas no duales.	Sobre el primo paraco dice, “es que él trabajaba en eso, y venia de descanso y hablaba con la familia normal, [y en la vereda todos sabían que él era paraco?] claro, es que él llegaba de permiso con un revolver, y lanzaba tiros al aire, y empezaba a hablar de combates, él fue muy malo la verdad, él llegaba a contar historias muy tristes, por eso yo le tenía miedo a toda esa gente, es que me da tristeza y hasta pena contarle, era muerto de la risa contando de que el hacia arrodillar a más de uno y que esos manes se ponían a llorar pa que no los mataran, me daba mucha tristeza porque él decía q se le arrodillaban y que los niños ahí al lado y que él no le paraba bolas a eso, que el de una los fumigaba, yo una vez le dije uy no primo usted como hace, pero no le volví a decir porque a él como que no le gustaba y él era feliz diciendo esas cosas [...] el a todo el mundo no le contaba eso, era como a los de más confianza, el empezó una vez a contarle a unas tías y a unos manes ahí, y él era muerto de la risa, eso parecía que era un chiste pa el [se muestra indignado cuando cuenta esto] mucha gente si comentaba ese man es como muy malo, hace muchas cosas malas por	Composiciones familiares con integrantes en diferentes ejércitos, por la experiencia de su primo, se puede ver que los paramilitares manejaban permisos, como descansos, en la vereda es de conocimiento público que es un paramilitar y algunos de los crímenes que ha cometido, y eso per se no altera la cotidianidad, como dice la gente lo trata por miedo o por hipocresía, pero hay una aparente normalidad en el trato.

	allá, lastima huevon, ese man es primo suyo, yo apenas tragaba grueso, si hermano ese es primo de uno, la gente lo trataba muchos por miedo, otros por hipocresía, como él llegaba con plata y eso le gastaba trago a todo el mundo, él era muy formal, hola fulano y a gastarle cerveza, usted sabe que tiene plata y tiene amigos y tiene lo que quiera al lado, con el eran dos primos que tenía allá” EMM1 “mi papá no es que fuera colaborador de ellos [de la guerrilla], pero si le pedían favores pues él los hacia” EMM3 “cuando uno está en las veredas, ellos no le piden nada a uno [a los cuidanderos], sino al dueño de la finca, le piden lo que es la vacuna, si tiene ganado, en esa casa pagaba 5000 por cabeza cada año, y a los que vivían en las veredas le tocaba un día de trabajo y si usted no iba a trabajar le tocaba como 50 mil en ese tiempo, entonces que hacía, pues va y trabajo y si citaban a reunión, todo el mundo debía ir a reunión y si no también había multa”	
Experiencias de la infancia y juventud con actores armados.	Ya después otros grupos estando ya yo muy grande, que fue la época de los paramilitares que ahí si era que se veían en cantidades, eso fue en el 2000, que yo tenía 16 años, en el 99 [...]Uno de ellos me dijo: venga a usted no le gustaría ver una mencha de estas, una mencha es un arma grande, una ametralladora, porque yo me quede mirándole el arma, él estaba más arriba de la cancha de futbol, en una tienda me estaba tomando una gaseosa y empecé a mirarle el arma, como q esa arma tan grande y de una me dijo usted no le gustaría cargar esta mencha? Y yo le dije que sí, entonces me dijo, aquí de una lo reciben, de una le montan esa mencha con el porte que tiene, porque siempre era acuerpadito, pero papá me aconsejaba mucho, me decía nunca se valla a dejar convencer de esa gente, así le ofrezcan plata, nunca se deje llevar de esa gente, porque ellos son malos, entonces yo le dije que yo lo iba a pensar, que si algo yo le decía, porque también me daba como miedo decirle	

	que no, porque uno tenía una imagen de ellos que ellos por cualquier cosa lo mataban a uno. A mí me daba miedo cada vez que yo iba a llegar a esa Arboleda, porque esa gente siempre estaba por ahí [...] me dijo un primo que fue paramilitar, me decía, primo vámonos pa allá huevon, que se va a ir pal ejército, [...]	
	“nosotros nos daba miedo más que todo del ejército, de la guerrilla casi no porque como estábamos acostumbrados a verlos a ellos a cada nada, sino el ejército sí, porque en ese tiempo era más atrevido, más groseros, ellos si le pegaban más que todo a los mayores así, les daban duro, les daban pata, los amenazaban, entonces en esa época si era como más ratea el ejército, esos manes si gritaban y se llevaban la gente, entonces uno le daba como miedo, pero la guerrilla cuando hacían reuniones, y el que la debía de una vez lo iban castigando, le daban un tiempito pa que fuera, y si no lo mataban” EMM3	Este relato es muy interesante porque lo narra un soldado profesional, en su infancia le tenía miedo al ejército y no a la guerrilla, porque la guerrilla hacia parte de su cotidianidad, es un ejemplo de las complejas interacciones en contextos de conflicto.
Visión familiar del conflicto y los actores. Decisión de irse a un grupo armado	de niño no veía ejército en la vereda, solo cuando me llevaban al pueblo, de ellos no me daba miedo, porque papá me decía que ni los policías, ni los militares eran malos. Yo me fui al ejército porque a mí desde chiquito me gustaba eso, yo siempre he sentido esa pasión por las armas, por el uniforme, yo decía ahh tan bacano ser soldado, yo miraba en la tv ese programa de hombres de honor, ese programa sirvió pa que yo me enamorara mucho de eso, y ya cuando iba al pueblo yo les preguntaba cosas, que si ellos tenían mucha puntería, que esas armas a cuanta distancia pegaban, que si les tocaba muchos combates, que si les tocaba matar a los guerrilleros, y ellos decían claro a esos hijueputas ay que darles candela, [se ríe] ellos decían así, ahí tenía 15 años.	El papel del padre, de la visión familiar en la comprensión del conflicto, pese a que a él le gustaban las armas, por la posición de su padre, no era irse a cualquier ejército, estaba esa diferencia entre los buenos y los malos, lo legal y lo ilegal.
	“la verdad es q tuve problemas con la mamá del niño mayor, y de pronto por una decisión tomé la determinación de presentarme al ejército, pero yo dos años atrás ya me había presentado al ejército, pero no me llevaron, entonces yo dije yo no me vuelvo a presentar, pero llego la ocasión de los problemas con la mama del niño, y en esos días hubo	

	presentaciones, y la verdad me llevaron y eso ya lo q llevo en el ejercito 18 años” EMM2 Esa decisión estuvo más motivada por lo sentimental de un despecho o por lo económico “la verdad es que si, pues por los dos, por terminar y dejar las cosas así, a lo último uno vivía ya como desilusionado, y entonces yo dije me voy pal ejército, y por esos días estábamos pasando como económicamente un poco mal... y lo q te digo pues me presente y mi diosito me dio la oportunidad de salir adelante en este trabajo y eso fue ya hace 18 años” EMM2	
	“yo entre con la mentalidad de prestar el servicio y seguir, porque a mí me gustaba, con la mentalidad de trabajar para ayudarle a mi mamá y a mi hermanita menor [por lo que el papá fue asesinado] todo lo que yo ganaba era para ella, dure como 5 años sosteniéndolas [...] yo le voy a decir la verdad, yo entre con la intención de desquitarme con esa gente por lo de mi papá, yo le cogí mucho rencor a ellos, me quede con esa idea de llevarme al menos unos dos pa desquitarme de eso, entonces tenía doble intención, y ayudar a mi mamá, ganas de seguir adelante, de trabajar, porque afuera estaba muy dura la vaina, usted en la civil si usted no trabaja no come, como dicen usted aquí trabaja o no trabaja, cada 28 le llega su sueldo” EMM3	Una motivación emocional producto de la guerra, y también la posibilidad de un trabajo estable con las condiciones que se tienen.
Contexto conflicto armado	Como los diferenciaba de niño a los actores armados? “Los guerrilleros llegaban en civil, otros de negro, otros en camuflado, otros de negro, en cambio el ejercito un solo uniforme y llegaban mujeres, y muchachos jovencitos de 12 y 13 años” EMM3 Paracos EMM3 18:30 guerra entre paracos y guerrilleros	