



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

ASESINATO DE MAESTRAS Y MAESTROS EN COLOMBIA
DURANTE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

LUZ ANGELA DE CASTRO DE LOS RIOS

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Maestría en Estudios Culturales

Bogotá, D.C., Colombia

2015

ASESINATO DE MAESTRAS Y MAESTROS EN COLOMBIA
DURANTE LAS ÚLTIMAS DECADAS

LUZ ANGELA DE CASTRO DE LOS RÍOS

Tesis o trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de
Magíster en Estudios Culturales

Directora

Martha Cecilia García Velandia

Socióloga. Magister en Urbanismo y candidata al
Doctorado en Estudios Culturales

Línea de Investigación:

Comunicación, cultura y poder

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Maestría en Estudios Culturales

Bogotá, D.C., Colombia

2015

Dedicatoria

A los cientos de maestras y maestros
asesinados y desaparecidos en Colombia
durante las violentas décadas
en que fueron profundizadas las políticas de
mercantilización y privatización
de la educación pública.

Agradecimientos

A cada una de las personas, que de una u otra manera me apoyó y alentó a reflexionar sobre la violencia política contra las maestras y maestros colombianos

A las maestras y maestros que compartieron conmigo sus experiencias y opiniones

A las compañeras y compañeros con quienes compartí diversos espacios académicos de la Universidad

A los profesores y personal administrativo de la Maestría en Estudios Culturales de la Universidad Nacional

A la profesora Myriam Jimeno por su cordial invitación a asistir a su grupo de tesis y por sus orientaciones para el mejoramiento de este trabajo

Al profesor Juan Carlos Celis por sus comentarios y correcciones como jurado de tesis.

Agradecimiento especial a Martha Cecilia García Velandia, directora de esta tesis, por sus oportunas y valiosas observaciones, y su acompañamiento incondicional.

Resumen& Abstract

El tiempo definido para el desarrollo de este trabajo abarca el período comprendido entre 1978 y 2010, del que considero importante resaltar tres aspectos: se promulgaron las leyes que consolidaron el proceso de mercantilización y privatización de la educación, se agudizó la violencia política contra la izquierda, el sindicalismo y otros sectores sociales que se opusieron a la imposición del modelo neoliberal, y fueron asesinados más de mil maestras y maestros en el territorio nacional.

Mediante la identificación de las representaciones que resultaron de la intención y la aplicación de las leyes, sobre las maestras y los maestros; de las representaciones que construyó el magisterio a través de acciones sindicales y pedagógicas; y de la voz de las maestras y maestros entrevistados, exploro la relación de estas representaciones con la violencia política contra el magisterio en las últimas décadas de nuestra historia, y el tránsito de las luchas iniciales dirigidas por Fecode, por el derecho a la vida, a la ausencia de memoria que yo llamo, el olvido.

Palabras clave: representación, violencia política, neoliberalismo, poder y olvido.

The time indicated on this work takes since 1978 until 2010, from which I consider important to highlight three aspects: the adoption of the laws which consolidated the process of commercial exploitation and privatization of public education, the political violence increased against to the trade union left and other social sectors whose had opposed to the imposition of the neoliberal model. During this period were killed more than one thousand of men and women teachers in the Colombian territory.

As regards the identification of the representations as result from the political intention and the implementation of the laws directed at pedagogues; about the representations constructed by the schoolteachers through both trade union actions and pedagogical actions; and from the teachers interviewed, I explore the relationship between these representations with political violence against to the trade unions during the last decades of our history, and the early struggles lead by Fecode, for the right to life, and for the lack of memory which I called, the oblivion.

Key words: representations, political violence, neoliberalism, power, and oblivion.

DEDICATORIA	V
AGRADECIMIENTOS.....	VII
RESUMEN& ABSTRACT.....	IX
SIGLAS Y ABREVIATURAS	XIII
DESDE MI LUGAR DE ENUNCIACIÓN.....	- 13 -
PERTINENCIA DE LOS ESTUDIOS CULTURALES	- 15 -
METODOLOGÍA.....	- 22 -
PRESENTACIÓN DEL TRABAJO	- 24 -
PRIMERA PARTE: CONTEXTUALIZACIÓN.....	- 24 -
SEGUNDA PARTE: EL GIRO SINDICAL Y LAS REPRESENTACIONES CONTESTATARIAS.....	- 24 -
TERCERA PARTE: LAS REPRESENTACIONES MODELADORAS 1978- 2010	- 25 -
CUARTA PARTE: EXPERIENCIA Y SUBJETIVIDAD	- 25 -
QUINTA PARTE: EPÍLOGO	- 25 -
DESARROLLO DEL TRABAJO.....	- 27 -
PRIMERA PARTE: CONTEXTUALIZACIÓN.....	- 27 -
<i>Uno: más de mil maestros/as asesinados</i>	<i>- 27 -</i>
Referentes previos.....	- 27 -
Las cifras son solo contexto	- 30 -
Más allá de las cifras.....	- 40 -
<i>Dos: Las representaciones decantadas</i>	<i>- 44 -</i>
Esas cargas que llevamos encima	- 44 -
Un personaje llamado maestro de escuela	- 44 -
Sirviendo a otros que son lo mismo	- 47 -
Volvió la horrible noche.....	- 49 -
Por fin la modernidad.....	- 52 -
Controles sobre controles	- 55 -
Viento seco	- 59 -
Una maestra, una vida, un destino	- 61 -
La selva y la lluvia	- 68 -
Un país de ejércitos.....	- 69 -
SEGUNDA PARTE: EL GIRO SINDICAL Y LAS REPRESENTACIONES CONTESTATARIAS.....	- 72 -
<i>Federación Colombiana de Educadores Fecode</i>	<i>- 74 -</i>
<i>La Fecode de la Marcha del hambre</i>	<i>- 76 -</i>
TERCERA PARTE: LAS REPRESENTACIONES MODELADORAS 1978-2010.....	- 79 -
<i>Las leyes, las acciones y las palabras</i>	<i>- 79 -</i>
<i>Tensión y paradoja: el estatuto de seguridad y el estatuto docente</i>	<i>- 81 -</i>
<i>Contener las luchas futuras</i>	<i>- 85 -</i>

<i>Juntando los estatutos</i>	- 87 -
<i>De los docentes y sus luchas</i>	- 89 -
<i>Reflejos del espejismo</i>	- 91 -
<i>No sabíamos pa' donde echar</i>	- 93 -
<i>El maestro/a del Decreto 2277</i>	- 94 -
<i>La Fecode del Movimiento Pedagógico</i>	- 98 -
<i>Ley 115 llamada Ley General de Educación</i>	- 102 -
<i>Ley 715 de 2001</i>	- 106 -
<i>El Decreto 1278: amenaza y castigo</i>	- 111 -
CUARTA PARTE: EXPERIENCIA Y SUBJETIVIDAD.....	- 116 -
<i>De la denuncia al silencio</i>	- 125 -
QUINTA PARTE: EPÍLOGO	- 133 -
<i>Descenso de las luchas</i>	- 133 -
<i>La Fecode del Congreso y del Consejo</i>	- 136 -
<i>El olvido</i>	- 140 -
BIBLIOGRAFÍA	- 142 -
ANEXO	1

Siglas y Abreviaturas

ACPES Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria

ACEINEM Asociación Colombiana de Educadores de los Inem

ADE Asociación Distrital de Educadores

ADEC Asociación de Educadores de Cundinamarca

ADIDA Asociación de Institutores de Antioquia

AFAVIT Asociación de Familiares de Víctimas de Trujillo

AICA Asociación de Institutores del Caquetá

CEID Centro de Investigación Docente

CTC Confederación de Trabajadores de Colombia

CUT Central Unitaria de Trabajadores

CINEP Centro de Investigación y Educación Popular

DAS Departamento Administrativo de Seguridad

ENS Escuela Nacional Sindical

FARC Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia

FECODE Federación Colombiana de Educadores

IDEP Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico

INEM Instituto Nacional de Educación Media

MEN Ministerio de Educación Nacional

SENA Servicio Nacional de Aprendizaje

SER Sindicato de Educadores de Risaralda

SINTRAINAGRO Sindicato Nacional de Trabajadores de la Industria Agropecuaria

UTC Unión de Trabajadores de Colombia

Desde mi lugar de enunciación

Esta tesis también podría titularse “A qué hora se nos fue la vida... Representación y olvido en la violencia política contra maestras y maestros colombianos 1978-2010”, pero he optado por dejar el título inicial para mantener el énfasis en la preocupación que ha guiado este trabajo. Mi interés por hacer una investigación sobre el asesinato de maestras y maestros colombianos en el contexto de la violencia política contra determinados sectores sociales en el país corresponde a una preocupación personal. Con el fin de contar con elementos metodológicos, teóricos y prácticos que me ayudaran a pensar cuál podría ser la mejor vía para mirar un problema que todavía no tenía claro cómo asumir, me presenté a la Maestría en Estudios Culturales de la Universidad Nacional. A mi favor, pensaba yo de manera ingenua, contaría con el apoyo y la información que solicitara a la Federación Colombiana de Educadores Fecode, que aglutina a los sindicatos magisteriales regionales y que por lo tanto es la organización que se ha encargado de representar a maestras y maestros amenazados y desplazados, y de tramitar las correspondientes denuncias nacionales e internacionales en caso de asesinato, desaparición u otra violación a los Derechos Humanos. Lo único que me facilitó uno de los abogados de la Federación fue la lista de nuestras compañeras y compañeros asesinados a partir de 2005. En la Central Unitaria de Trabajadores CUT pude conseguir datos generales desde 1986 a 2012, y en el Centro de Investigación y Educación Popular Cinep, el registro particular sobre el magisterio. El problema de estos datos es que no dan cuenta de la riqueza de las vidas de maestras y maestros y de la pérdida social que significan sus muertes que, a su vez, terminan convertidas en estadísticas que aunque muestran la magnitud de la agresión, ocultan los hechos que hay detrás de las cifras. Situación infortunada para un país al que tanto daño le ha hecho el olvido.

Desde el comienzo mi delimitación del problema se centró en el asesinato de maestras y maestros por dos razones fundamentales: era imposible asumir un trabajo sobre todos los hechos que implican violación a los Derechos Humanos y en segundo lugar por la situación de indiferencia y desconocimiento sobre lo que ocurría en el país contra el magisterio como pude darme cuenta en muchas indagaciones informales y casuales que realicé. Sentía que esta situación era ajena para buena parte del magisterio de Bogotá, del que hice parte durante muchos años y que cómo ya se sabe sufre otro tipo de violencia: acoso laboral de parte de mucho/as rectores, amenazas de pandillas y bandas dedicadas al tráfico y microtráfico de drogas, agresión de parte de familiares de estudiantes y de estos mismos, entre otras. Mi preocupación se orienta en otro sentido como lo anoté al comienzo: a la violencia política contra ciertos sectores sociales, para este caso, contra el magisterio. Por haber comenzado a trabajar como maestra de escuela y ser estudiante de la Universidad Nacional durante el período final de la presidencia de Alfonso López Michelsen y el mandato presidencial de Julio César Turbay Ayala, la información que

tengo sobre lo ocurrido en Colombia en las últimas décadas no proviene solo del estudio de textos de historia, documentos, prensa o narraciones orales. Básicamente esta información, que me ha permitido construir una mirada sobre nuestra realidad, es el resultado de confrontar las noticias presentadas en los medios con las investigaciones académicas y con los testimonios que se han podido recoger como parte del trabajo de memoria realizado individual o colectivamente por entidades de diversa índole.

De manera que estar informada sobre el accionar de la violencia política ha sido una constante en mi vida. Todos los días aparecía una noticia sobre este tipo de violencia y las cifras de muertos que al principio causaban tanto estupor e indignación se fueron volviendo sucesos cotidianos; en un comienzo los sindicatos regionales y la Federación convocaban a las bases del magisterio a manifestarse contra las violaciones a los Derechos Humanos e incluso se pretendió parar cada vez que una compañera o un compañero fueran asesinados. El miedo, el desgaste, el rumor y otros mecanismos fueron disolviendo la preocupación, normalizando la barbarie. Las acciones que sigue realizando Fecode en torno a la vulneración de los derechos humanos, no logran trascender el espacio de la denuncia. Seguimos celebrando el Día del Maestro con fiestas, jolgorio y ojalá día libre como si no hubiera pasado nada y a diferencia de otras comunidades que han construido monumentos, íconos u otras representaciones simbólicas para recordar y honrar a sus muertos, el magisterio como conglomerado social ha sido bastante indiferente. Aquí, dónde se nos fue la vida, exigir este derecho, terminó solo en consigna.

Reconozco esfuerzos de sindicatos regionales como la Asociación de Institutores de Antioquia Adida, que publicó el libro *Tirándole libros a las balas* donde hace el recuento de las maestras y maestros antioqueños asesinados, que mantiene una galería de fotografías en la sede del sindicato y le ha dado el nombre de algunos de estos compañeros a espacios como el teatro. Infortunadamente no conozco acciones de otros sindicatos regionales y de instituciones educativas que seguramente son muchas y muy valiosas pero que siguen siendo locales y poco conocidas por las bases del magisterio. Fecode no logró articular orgánicamente un proyecto nacional que mínimamente recogiera lo ocurrido y que pudiera servir por lo menos como material de consulta para cualquier persona interesada en conocer esta trágica etapa de la historia del magisterio colombiano.

El período tomado como comienzo para la investigación obedece no solo al hecho de ser testigo de esta época sino porque considero que el período presidencial de Turbay Ayala es una especie de bisagra en la que empataron las acciones represivas que venían del gobierno de López Michelsen con las que fueron selladas en el Estatuto de Seguridad y que permitieron abrir la puerta a un ciclo más de la impunidad que históricamente ha presenciado el país.

Pertinencia de los Estudios Culturales

Poner en movimiento, desde nuevas ópticas, antiguos y nuevos problemas, preguntándose particularmente por el papel que desempeña y que significa la cultura en estas problemáticas fue una clara determinación de quienes dieron inicio al campo que llamaron Estudios Culturales. Los cambios que produjo la posguerra, especialmente en las poblaciones afectadas fueron una de las motivaciones que llevo a los intelectuales del nuevo campo a preguntarse no solo por la manera cómo se habían efectuado tales cambios, y los demás factores que habían influido en esto, sino, de manera particular a identificar el impacto cultural causado en la sociedad. La presencia de nuevas realidades como el desarrollo tecnoelectrónico y su derivación en múltiples formas de informar, comunicar y relacionar; la emergencia de movimientos feministas, antirracistas o de defensa de la diversidad sexual; el desplazamiento y descentramiento de teorías y nociones en las ciencias humanas, económicas y políticas, son apenas algunos detonantes de los Estudios Culturales. Sin embargo, fue claro para los Estudios Culturales que cada problema, al producirse en conexión con otras variables no podía ser analizado desde el campo limitado de una sola disciplina y por lo tanto era importante encontrar las relaciones que presentaba el problema con otros campos. El poder, por su parte fue y sigue siendo un elemento de obligatoria problematización y relación, si se tiene en cuenta que la crítica social es uno de los sustentos metodológicos de los Estudios Culturales.

Mi trabajo de Tesis, que desarrollo a continuación, se enmarca principalmente en las luchas de poder que se libran a través de las representaciones. Para entender el concepto de representación y su validez en los Estudios Culturales resulta fundamental el libro *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* editado por Stuart Hall en 1997. En el primer capítulo el autor nos brinda una entrada a la comprensión del concepto, y en capítulos posteriores a cargo de otros autores nos presenta ejemplos para entender la representación en lenguajes visuales como la fotografía y la pintura.

La Representación será, por lo tanto, la categoría principal que utilizaré para reflexionar sobre las tensiones que se producen en el encuentro entre representaciones sobre los maestros/as colombianos, subsumidas en las leyes emanadas desde el poder estatal y las que responden desde el discurso del sindicato, emanadas del poder de una colectividad de trabajadores de la educación. Frente a estas representaciones, la voz de maestras y maestros que me ayudan a pensar en la relación que tienen estas representaciones con la violencia política contra el magisterio en las últimas décadas de nuestra historia, y con una manera particular de responder que es el olvido.

Quiero entonces, dar una mirada al proceso de representar que desarrolla Stuart Hall en su texto (Hall, 1997). Para construir una representación necesitamos del lenguaje, que nos

provee los signos con los que vinculamos mentalmente imágenes o conceptos. Para comprender estos signos, que también pueden ser visuales, electrónicos, musicales y simbólicos debemos compartir un lenguaje común. La relación entre los signos y las imágenes o conceptos determina la construcción de sentido que se fija en un código que de tanto usar y repetir se convierte en una convención social y en un rasgo cultural. De la misma manera como los niños internalizan inconscientemente los códigos del lenguaje y las pautas sociales, en edades posteriores estamos expuestos a internalizar de manera también inconsciente diversos mensajes inscritos en leyes, literatura, currículos y miles de medios más. Se agrega a esto que muchos signos, códigos y significados cambian con el tiempo. Es decir que los sistemas de representación se mueven más de lo que podríamos pensar precisamente porque son prácticas para construir sentido y en un mundo en el que se cruzan la velocidad y la lentitud, la tradición y la posmodernidad, las revoluciones y los atavismos, el sentido se ve sometido a fuertes dinámicas de cambio.

Aunque hay otros enfoques que tratan de explicar la representación, Stuart Hall asume el enfoque constructivista como el que mejor lo explica. “Reconoce que ni las cosas en sí mismas ni los usuarios individuales del lenguaje pueden fijar el sentido de la lengua. Las cosas no significan: nosotros construimos el sentido, usando sistemas representacionales – conceptos y signos-” (Hall, 2010:454). El sentido y el significado que los miembros de una cultura construimos están mediados por la capacidad de reconocimiento y manejo de los códigos o vínculos entre los diferentes sistemas y por extensión por la capacidad de codificar y decodificar (Hall, 2010). Pero el que nosotros construyamos el sentido, valiéndonos de los mismos códigos, no quiere decir que sobre las mismas cosas, o sobre los mismos eventos, o sobre los mismos conceptos, las construcciones de sentido sean las mismas. El sentido y por lo tanto las representaciones están cruzados por los avatares de la época, por los intereses económicos, políticos o de otro tipo; por las condiciones sociales de la población, por posiciones ideológicas y religiosas. En fin, por la manera como sentimos el lugar que ocupamos en el mundo, y en ese ocupar, nuestra relación con el poder.

Orientalismo, la obra de Edward W. Said es un buen ejemplo de esto. Su investigación, sustentada en los análisis de novelas, diarios de viaje, informes de funcionarios y otros miles de documentos, cumple el objetivo de mostrar como Occidente construyó una imagen de un Oriente que no podía representarse a sí mismo y que debía por lo tanto ser representado por Occidente, como efectivamente fue apropiado por funcionarios, antropólogos, escritores, filósofos y novelistas. “Conocer así un objeto es dominarlo, tener autoridad sobre él, y autoridad aquí significa, para “nosotros” negarle autonomía -al país oriental-, porque nosotros lo conocemos, y, en cierto sentido, existe tal y como nosotros lo conocemos” (Said, 2002:58).

Desde una mirada gramsciana, Said reconstruyó el proceso que devino en poder hegemónico de Occidente sobre Oriente. Por experiencia propia, es decir, desde su lugar en el mundo, conoció las acciones de fuerza y violencia que acompañan la expropiación y ocupación de territorios y la imposición de leyes y mandatarios, entre otras prácticas colonialistas, pero ubicó su estudio en el plano de la cultura para mostrar que sin la fijación de esta representación de Oriente en el imaginario colectivo, tanto de occidentales como de orientales, la empresa colonial no hubiera sido posible o por lo menos hubiera sido muy difícil: “También pretende demostrar (la investigación) cómo la cultura europea adquirió fuerza e identidad al ensalzarse así misma en detrimento de Oriente, al que consideraba una forma inferior y rechazable de sí misma”(Said, 2002:22). Desde su lugar en el mundo ha alzado la voz para denunciar la injusticia y la inhumanidad a la vez que ha señalado la responsabilidad de los intelectuales en la manera como se relacionan con el poder político, ya sea para posicionarlo o para interpelarlo.

Pensadores poscoloniales indios explicaron la construcción de este tipo de representación haciendo uso del concepto de subalternidad. Dipesh Chakrabarty para colocar solo un ejemplo, afirma que todas las historias, son finalmente variaciones de la historia de Europa y lo que hacen es darle cuerpo a la estructura histórica europea. Esta relación de subalternidad es posible principalmente gracias a dos síntomas. El primero es la no obligatoriedad de la correspondencia, es decir, que al referirse a Europa hay que hacerlo usando nombres propios y tomando como referentes sus teorías sobre lo que se considera es la verdad, pero en el caso contrario, Europa no se siente en la necesidad de referirse a los que considera sus subalternos de la misma manera, incluso, no se siente en la responsabilidad de conocerlo; es la asimetría del poder. El segundo síntoma de la subalternidad india se refiere a los pronunciamientos de la ciencia social y tiene que ver con una paradoja. Buena parte de la historia sobre el Tercer mundo ha sido escrita sin conocerlo y lo paradójico es que aún siendo así, *los subalternos creen que son como son representados o por lo menos consideran que lo escrito sobre ellos puede servir para entender su realidad social*. Fue posible que los intelectuales europeos teorizaran sobre algo que ignoraban porque consideraban que la conciencia universal era propiedad de Europa y que por lo tanto todo cabía en ella, todo podía enunciarse desde ella. O que creyeran conocer como se comportaban los pueblos colonizados, lo que significaba pensar que debían comportarse como los colonizadores necesitaban (Chakrabarty,2008). A diferencia de Said en *Orientalismo*, en el que el énfasis del poder está puesto en Europa, Chakrabarty reconoce otro poder, el poder desde abajo, al mostrar como los nacionalistas se resistieron a las imposiciones de los británicos incluso con acciones aparentemente tan sencillas como componer canciones, coplas y poemas con las que recuperaban la práctica de la comunidad pero en las que residía la fuerza que los constituía como sujetos para enfrentarse a los británicos. Recojo dos ideas para ligarlas a mi trabajo: la no obligatoriedad de la correspondencia, que se refleja en el desconocimiento o subvaloración

que hace el gobierno de la palabra y la imagen de los maestros/as y, la intención de usar la imagen que resulta de esta subvaloración para hacer creer a los maestros/as que son de la manera como son representados. Buena parte de la lucha de Fecode por posicionar una imagen de maestro político e intelectual busca neutralizar este propósito.

En este trabajo es recurrente la alusión al modelo neoliberal. Al respecto haré algunas precisiones. Para algunos el neoliberalismo se posiciona en Inglaterra en la era del llamado tatcherismo y en Estados Unidos durante el gobierno de Ronald Reagan. Para otros, el modelo había sido impuesto diez años antes en Chile durante la dictadura de Augusto Pinochet. En los primeros países mediante ajustes fiscales, aumento de intereses que afectaron a los sectores bajos y medios y rebaja de intereses a los grandes capitales, el debilitamiento de los sindicatos, la privatización de empresas privadas y el despido de miles de trabajadores/as que pasaron a ser los contingentes de desempleados destinados a suplir los requerimientos de las nuevas formas de contratación caracterizadas por la flexibilización y la tercerización laboral. En Chile, estas medidas fueron antecedidas por la eliminación de la oposición mediante el asesinato, la desaparición forzada, la tortura y demás atrocidades cometidas como consecuencia del golpe militar al gobierno de la Unidad Popular del presidente Salvador Allende.

El modelo neoliberal que se extendió rápidamente a un gran número de países tuvo y mantiene dos características fundamentales: llevar todo lo comercializable al más alto grado de mercantilización, y afectar todos los espacios de la vida privada y social, razón por la que Edgardo Lander sostiene que más allá del campo económico desde el que generalmente ha sido mirado este modelo, el neoliberalismo debe ser visto como un proyecto hegemónico de carácter civilizatorio y globalizado, que ha sido proclamado, por sus defensores, como el único posible, “una extraordinaria síntesis de los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la *buena vida*” (Lander, 2000:11). Se ha constituido en el sentido común de la sociedad moderna como producto de una larga historia en la sociedad occidental y en los últimos años como una decantación de las transformaciones de las relaciones de poder (Lander, 2000); el resultado es la normalización de la situación, la aceptación acrítica y neutra de las condiciones que se van construyendo con el modelo. Los trabajadores deberán entender que es normal no contar con estabilidad laboral o no pertenecer a un sindicato, que es normal que la salud se preste de acuerdo a la capacidad de pago por su servicio, que es normal que las universidades de élite sean las destinatarias de los recursos públicos para la educación y que es normal que sean otros los que diseñen los planes de trabajo y decidan sobre la vida y muerte de los trabajadores y demás grupos poblacionales de cada país. Lander llama a esta normalización *naturalización*, “la noción de acuerdo a la cual las características de la sociedad llamada moderna son la expresión de las tendencias espontáneas, naturales del

desarrollo histórico de la sociedad” (Lander, 2000:11). Prefiero hablar de normalización porque considero que nada de lo que se da en el ámbito de las relaciones sociales debe ser considerado natural.

En Colombia y particularmente en lo atinente al sector de la educación, el modelo neoliberal ha sido impuesto gradual y sistemáticamente a través de las leyes y otras estrategias que lo han profundizado y consolidado. Leyes, lenguaje y violencia son algunos de los mecanismos más utilizados para garantizar que el proceso de mercantilización de la educación abarque los espacios más recónditos de la vida nacional. Y no es sólo metáfora o símil: así como las consecuencias de la aplicación del modelo se extienden por todo el país, abarcan los espacios laborales, sociales, políticos y culturales desde el gobierno de Julio César Turbay Ayala hasta el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, quien plasmó su política educativa en su plan de gobierno llamado Estado Comunitario. El profesor de la Universidad Nacional, Jairo Estrada Álvarez, publicó un análisis sobre la situación de la educación en dicho plan de gobierno titulado *La contra “revolución educativa” y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez* (Estrada, 2003) en una clara alusión a la manera como se utilizó el lenguaje para presentar las bondades de la política llamada Revolución Educativa, mientras se llevaba a cabo lo contrario.

El *poder* fue otra categoría que terminó emergiendo con fuerza. Considero el poder como una relación de fuerza presente en todos los ámbitos de la vida social, con capacidad de incidir o afectar de manera abierta o velada a quienes va dirigida la acción de poder. Podemos hablar de poder político, económico, ideológico o militar, entre otros. También hablamos del poder de la razón, de la palabra, del odio o del amor que aunque parezcan de menor tamaño a los anteriores pueden ser determinantes en análisis psicológicos, semióticos o culturales. Se habla del poder desde arriba para referirse al poder ejercido por los bloques o élites dominantes en una sociedad, o del poder desde abajo para reconocer las narrativas, los agenciamientos, las prácticas y las acciones con las que los sectores ajenos al poder responden, resisten, presionan o inciden en las decisiones emanadas del poder desde arriba. Es por lo general, una relación asimétrica.

En el artículo *El corazón de los estudios culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad*, Lawrence Grossberg presenta articulaciones posibles entre las formaciones sociales y las transformaciones de estructuras de poder mediadas por intervenciones de prácticas culturales que “empoderan o desempoderan a las personas, y cómo se articulan sus vidas (cotidianas) a las trayectorias del poder político y económico y a través de ellas” (Grossberg, 2009:17). Los Estudios Culturales “Tratan de usar los mejores recursos intelectuales disponibles para lograr una mejor comprensión de las relaciones de poder (como el estado de juego y equilibrio en un campo de fuerzas) en un contexto particular, creyendo que tal conocimiento dará a las personas más posibilidades de cambiar el

contexto y, por ende, las relaciones de poder. Es decir, buscan entender no sólo las organizaciones del poder, sino también las posibilidades de supervivencia, lucha, resistencia y cambio” (Grossberg, 2009:17). La trayectoria del magisterio, que presento en este trabajo, se mueve entre el empoderamiento y el desempoderamiento que trato de entender a través de las representaciones sobre los maestros/as, construidas desde el poder de arriba, y desde la aplicación de las leyes sobre educación en un contexto de violencia política y, la respuesta desde abajo mediante acciones sindicales y pedagógicas del magisterio.

De acuerdo al trabajo desarrollado me atrevo a hacer una clasificación de las representaciones encontradas sobre el magisterio colombiano, aclarando que al establecer jerarquías entre ellas, he priorizado aquellas que son centrales para la comprensión de la relación entre representaciones sobre los maestros/as y violencia política contra ellos/as.

A las primeras las llamaré Representaciones Decantadas. Corresponden a un largo proceso de construcción histórica durante el cual han sido grabadas en el imaginario social; muchas de ellas han perdido actualidad aunque otras permanecen latentes y son reeditadas de acuerdo a las características del período en el que vuelven a aparecer. Entre estas se encuentran, precisamente, las que han motivado o justificado la violencia política contra el magisterio y permiten, a su vez, explicar la normalización de esta práctica violenta.

A las segundas las he llamado Representaciones Contestatarias y son las que ha construido el magisterio especialmente después del Frente Nacional, como parte de la relativa autonomía para pensarse y nombrarse; son posibilitadas por el espacio sindical en el que se propuso y se ha desarrollado una dinámica de unidad como trabajadores de la educación. Están sustentadas en acciones como la huelga, los paros, las manifestaciones y una fuerte participación de los maestros/as en movimientos sociales y partidos de izquierda. Estas representaciones se fueron extendiendo a las décadas siguientes, y el compromiso que implicó la lucha por sus derechos y por la defensa de la educación pública agravó la mirada que sobre ellos/as dirigieron quienes los consideraron opositores del gobierno. Para encontrar estas representaciones recurrí a materiales históricos y literarios y a relatos de maestras y maestros.

Para mirar las terceras, que llamaré Representaciones Modeladoras hice uso de un recurso diferente: las leyes que impactaron la educación durante el período comprendido entre 1978 y 2010. Estas leyes y las representaciones sobre los maestro/as contenidas en ellas, coincidieron con la profundización de las políticas de privatización de la educación pública y con el ascenso de la violencia paramilitar y, por lo tanto con el agravamiento del conflicto interno. Tienen además, porque siguen vigentes, la función de construir una imagen de maestro/a compatible con estas políticas; imagen que debe ser lo suficientemente interiorizada en el imaginario social para que sea la sociedad,

acompañando a la ley, la que exija al maestro/a la aceptación humilde de su nueva condición. Sobra decir que la idea es que el maestro/a también se apropie de esa imagen que sobre sí mismo/a le construye la ley. Frente a la promulgación de estas leyes, los sindicatos de maestros/as desplegaron una variada gama de acciones en todo el territorio nacional convirtiéndose en fuertes opositores a las políticas gubernamentales y por lo tanto en blanco de quienes los consideraban un estorbo para la aplicación de las políticas de racionalización del gasto público.

Considero que examinar las leyes por fuera de su función jurídica y situarlas en el plano cultural para encontrar en ellas representaciones sobre los maestros/as colombianos¹ es un ejercicio que nos ayuda a entender no solo el desarrollo del proceso de construcción de representaciones sino la tensión entre las representaciones que se construyen en distintos espacios de poder. Al mismo tiempo este desplazamiento a lo cultural me permite entender, apoyada en la voz de los maestros/as entrevistados, las condiciones de violencia política que han debido afrontar y sus miradas sobre la indiferencia y el olvido que ha asumido el magisterio colombiano y la sociedad en general. Miradas subjetivas pero no por ello carentes del valor que para los nuevos relatos reconoce la Antropología, cuando decidió extender la pregunta por la cotidianidad más allá del día a día de los pueblos originarios que habían sido su objeto de estudio.

Las voces de los maestros/as entrevistados, desde sus vivencias particulares ilustran la manera como el magisterio ha respondido a las intenciones del gobierno en su afán de privatizar la educación y de paso en su intención de desmejorar las de por sí ya precarias condiciones sociales y económicas de los maestros/as. Son las voces que le dan sentido al trabajo, precisamente porque no pertenecen a figuras reconocidas de la vida pública ni juegan un papel decisivo en las políticas del país. Se sitúan en un intermedio entre los márgenes de los condenados a la invisibilidad y aquellos que se hacen reconocer mediante sus voces y sus acciones.

¹ Mantengo la nominación de maestras y maestros porque es el término con que nos hemos reconocido durante las luchas en defensa de nuestros derechos y de la educación pública. La investigación contempló a los maestros/as de primaria y secundaria del sector oficial de la educación.

Metodología

En principio planteé como nodo central del trabajo la identificación de representaciones sobre los maestros/as colombianos desde una mirada interpretativa de las leyes que definieron las políticas públicas sobre educación en el período comprendido entre 1978 y 2010, con la intención de identificar su relación con la violencia política que se ejerció contra los maestros/as. Esto implicaba demostrar que los maestros/as en razón de su oficio habían sido blanco de la violencia política desatada contra diferentes sectores sociales, que se oponían, cada uno desde sus particularidades a la implementación del modelo neoliberal, a la vez que defendían sus derechos laborales, sociales y políticos.

Para lograrlo construí un contexto que me permitiera, por una parte, indagar en las acciones violentas contra el magisterio durante el período definido para el trabajo, y por otra, conocer cómo se había construido la imagen del maestro/a, a partir de su aparición en los tiempos de la colonia identificando las representaciones visibles en esa construcción y priorizando aquellas que lo relacionaban con algún tipo de confrontación con el poder institucional. Para resolver la primera pregunta consulté las investigaciones sobre violencia política llevadas a cabo durante los últimos años, y para la segunda, buscando estas representaciones en la presencia de los maestros/as durante distintos períodos históricos del país. El contexto adquirió casi tanto peso como el que había pensado para el nodo central.

En cuanto a las fuentes, estas, desde el principio fueron disímiles aunque es explicable tanto su utilización como la manera en que se fueron complementando. Para delimitar el panorama que presento sobre las acciones de violencia política contra el magisterio me apoyé en investigaciones realizadas a título personal o por organizaciones como el Cinep, Arco Iris, la CUT, la ENS y Adida. Unas pocas hacen relación directa a los maestros/as y la mayoría enfocan su interés en la violencia contra el sindicalismo colombiano del cual forma parte el magisterio. Es un trabajo, básicamente de revisión bibliográfica que me permitió acceder a datos cuantificables y a diferentes argumentos sobre la violencia política contra los maestros/as.

La segunda parte de la contextualización, en la que me remití al trabajo del grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, tiene que ver con un pasado del que ya no existen testigos. Solo puedo recuperar una imagen de maestro/a a través de la información que me brindan los historiadores en la que además avizoro un dato fundacional: dos representaciones que, con variaciones, voy a encontrar en varios momentos de la historia de los maestros/as colombianos: el maestro/a como un peligro que interpela lo establecido desde el poder del Estado y el maestro/a como mendicante de su salario. Y otra que no ha perdido continuidad: el origen popular de los maestros/as.

Llegando a la época de La Violencia me incliné por buscar nuestra imagen en la literatura. Por dos razones: porque la literatura tiene la libertad para reinventar historias creíbles como las que viven los maestros/as que pasan por sus páginas y porque, para esos años, el gobierno ejercía una estricta censura y control sobre la prensa y la radio; el espacio de la ficción pudo hacerse cargo de la denuncia que era vetada en los medios de información. Es, además, el momento en el que aparece la primera relación en términos de representación del maestro/a reivindicador de sus derechos ligada a la subversión.

La etapa de transición, en la que los maestros/as se organizaron en sindicatos está sustentada en documentos que dan cuenta de la conformación de estos y su mayor expresión: Fecode. Con la Marcha del Hambre, uno de los eventos más importantes de los años del Frente Nacional la representación de los maestros/as como mendicantes del pago por su trabajo fue sustituida por la de luchadores y defensores de sus derechos.

Decidirme por una lectura interpretativa de las leyes desde teorías de la representación como construcción de sentidos en el amplio campo de los Estudios Culturales también tiene una explicación. Es la exploración de un recurso –las leyes– que me permite entender cómo a través de su aplicación se va modelando un modo de deber ser de los maestros/as que ha de adaptarse a las intenciones de la ley. Y las intenciones, o mejor las decisiones explícitas en la ley estaban claramente dirigidas a privatizar al máximo la educación pública lo que de paso convertía los recursos públicos destinados a esta, en un verdadero botín. Lo que no fue explícito en la ley sobre el deber ser de los maestros/as se hizo visible cuando fueron forzados/as a su cumplimiento derivando de esto diferentes representaciones: las que proponía el gobierno y las que como respuesta construían los maestros/as, mientras a lo largo del territorio nacional eran asesinados y violentados cientos de maestros/as a la par que se feriaban los recursos públicos mediante las distintas modalidades de privatización. Para entender cómo se reflejaba la imagen de los maestros/as desde estas leyes, y cómo se ligaba a la violencia política contra ellos/as, recurrí a la voz de maestras y maestros que me permitieron entrevistarlos y cambiar opiniones e impresiones sobre su experiencia y su visión de lo que fueron las luchas y las consecuencias de estas durante esos años.

A partir del trabajo sobre las fuentes presentadas anteriormente, y cómo un ejercicio de construcción conceptual elaboré la caracterización de las representaciones que reseñé y que iré desarrollando durante el trabajo. Son las representaciones decantadas, las representaciones contestatarias y las representaciones modeladoras.

Llego finalmente a otra preocupación inicial. La indiferencia con que hemos permitido que cientos de asesinatos, desplazamientos, desapariciones, torturas y demás violaciones a los Derechos Humanos contra los maestros/as en Colombia se instalen cómodamente en el olvido.

Presentación del trabajo

Primera parte: Contextualización

Para abordar el tema recurro a una contextualización que contempla dos componentes:

- Primer componente. La presentación del panorama de violencia política, particularmente asesinatos, contra el magisterio colombiano durante el período 1978-2010 y las investigaciones en las que he encontrado la mayoría de los datos en que sustento esta situación. Además, las argumentaciones del porqué de esta violencia presentadas en las investigaciones del Cinep, la CUT, Arco Iris y la Escuela Nacional Sindical ENS.

- Segundo componente. La representación sobre los maestros y maestras, entendida como la construcción cultural, social e institucional de la imagen del maestro/a de escuela desde la época virreinal hasta nuestros días. Un primer momento (colonia, independencia, república hasta 1946) recogidas estas representaciones del trabajo realizado por el grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia; el segundo momento (La Violencia) tomado de la literatura y otros textos. En los períodos anteriores al Frente Nacional, incluyendo las guerras civiles del siglo XIX, pero especialmente durante La Violencia, las representaciones que relacionan violencia política con los maestros/as, se centraron en los maestros/as liberales, quienes fueron tildados de ateos y comunistas, identificado este calificativo con fuerzas satánicas que podían poner en riesgo la nación católica. Corresponde básicamente a un trabajo de revisión histórica y en estos relatos está plasmado lo que llamo Representaciones Decantadas.

Segunda parte: El giro sindical y las representaciones contestatarias

La segunda parte corresponde a las representaciones que construyeron los maestros/as sobre sí mismos como *sujetos políticos* y *luchadores sociales* durante el proceso en el que se independizaron del clientelismo bipartidista e hicieron uso de una relativa autonomía para enfrentar las políticas del gobierno, situación que se dio durante el Frente Nacional, cuando Fecode se conformó como Federación y que se caracterizó por la lucha por el Estatuto Docente, el desarrollo del Movimiento Pedagógico y una amplia participación en los partidos políticos de izquierda. Una de las acciones más conocidas fue la Marcha del Hambre. El giro que el magisterio hizo, de manera lenta, durante esta etapa significó una ruptura especialmente en la manera de relacionarse con el poder representado en la Presidencia y los Ministerios de Educación y de Hacienda. Las he llamado Representaciones Contestatarias.

La aparición de las guerrillas, posibilitó que las representaciones anteriores: ateos y comunistas, se extendiera, a la de aliados de la subversión y de fuerzas políticas extranjeras; representación que, construida en un contexto en el que el contradictor es considerado un enemigo con el que no se discute sino al que hay que causar daño y ojalá desaparecer o eliminar, dará pie a que los maestros/as sean blanco fácil de la violencia contra ellos/as.

Tercera parte: Las representaciones modeladoras 1978- 2010

La tercera parte del trabajo corresponde a la mirada sobre el período 1978-2010, en el que se mezclan las representaciones contenidas en las leyes, los discursos sindicales, y las acciones de los maestros/as que cuentan en primera persona, su papel y participación como maestro/a sindicalizado en las actividades orientadas por el sindicato y las actividades propuestas desde iniciativas individuales. Es la época del desarrollo del Movimiento Pedagógico, del auge del paramilitarismo y el narcotráfico, del incremento de la violencia política, de la imposición de medidas de reducción del gasto público, de la privatización de la educación pública y del descenso de la capacidad del magisterio para incidir en las políticas orientadas al sector educativo. Las he llamado Representaciones Modeladoras porque tienen la función de moldear desde las leyes la imagen de maestro/a que necesita el modelo neoliberal. Las leyes están formuladas de manera que obliguen a los maestros/as a operar cambios drásticos en sus entornos cotidianos, económicos, políticos y culturales, entre otros, lo que va a generar una fuerte resistencia de parte del magisterio y un escalamiento de la violencia política contra ellos.

Cuarta parte: Experiencia y subjetividad

Encontramos aquí la voz de maestras y maestros que cuentan su experiencia en relación tanto con su práctica cotidiana como su relación con la violencia política. Aunque no son biografías, contienen datos biográficos en los que indagué por el origen social de los maestros/as, por las razones que los llevaron a escoger esta profesión, por los proyectos y otras actividades conexas o anexas a las prácticas de aula, por su participación en las luchas sindicales y su opinión sobre el sindicato y sus dirigentes, por su vivencia y percepción sobre la violencia política contra los maestros/as, y por su mirada sobre el olvido de esta violencia.

Quinta parte: Epílogo

En el epílogo reseño el descenso de las luchas del magisterio y la imposición de diferentes modalidades de entrega de los recursos públicos a la empresa privada; las contradicciones

en las que se movía Fecode, que a la vez que continuaba en su trabajo por posicionar socialmente la imagen del maestro/a como profesional de la educación, era cuestionada por amplios sectores del magisterio poniendo en riesgo su capacidad de liderazgo; y, la suma de estas situaciones a otras menos conocidas, que van marcando el paso de la violencia política contra el magisterio hacia el olvido.

Desarrollo del trabajo

Primera parte: Contextualización

Uno: más de mil maestros/as asesinados

Referentes previos

Inicialmente enfoqué el trabajo de tesis en la reconstrucción de historias de vida de maestros/as asesinados teniendo en cuenta que la preocupación central de este trabajo es el olvido y la indiferencia ante el asesinato de miles de maestras y maestros colombianos. La imposibilidad de encontrar las historias que hubiera querido reconstruir, no me hizo desistir de mi interés por entender el por qué de este olvido y esta violencia y me llevó a indagar cómo se ha construido la imagen de los maestros/as en el país, es decir, a buscar cuales han sido las representaciones que nos han situado socialmente y las tensiones que estas han producido en su relación con el poder y con la función que nos ha sido delegada de ser transmisores de los valores sobre los que se ha construido la idea de nación.

Por estas razones y cómo parte de una preocupación específica de los Estudios Culturales orienté la mirada hacia las representaciones sobre maestras y maestros contenidas en publicaciones –especialmente en trabajos académicos y obras literarias-, en el discurso de las leyes y del sindicato, y en apreciaciones personales de las personas entrevistadas. Y como parte del problema particular, la orienté hacia los estudios sobre violencia política contra el magisterio en Colombia.

Para presentar una mirada panorámica de la violencia letal contra el magisterio me apoyé en tres investigaciones e informes generales sobre asesinato y violación de los Derechos Humanos a sindicalistas:

Violencia contra el sindicalismo 1984-2010 de Mauricio Archila y otros investigadores (2012) publicado por el Cinep.

Imperceptiblemente nos encerraron, exclusión del sindicalismo y lógicas de la violencia antisindical en Colombia 1979-2010 publicado por la Escuela Nacional Sindical ENS y la Comisión Colombiana de Juristas (2012).

La Corporación Nuevo Arco Iris publicó el libro *Sindicalismo Asesinado*, en 2012, de León Valencia y Juan Carlos Celis. Random House Mondadori, Debate.

Las publicaciones académicas a las que recurrí para encontrar cómo hemos sido representados maestros y maestras en Colombia son, básicamente, parte de las investigaciones realizadas dentro del proyecto “*Historia de la práctica pedagógica en Colombia*”, a cargo de un grupo de investigadores de diferentes ciudades que se propuso, hace treinta y cinco años, historiar el transcurrir de la educación y la pedagogía desde la colonia hasta la actualidad, que en principio solo enumeraré y sobre las que me detendré más adelante.

El grupo ha estado liderado por Olga Lucía Zuluaga y entre otros de sus iniciadores encontramos a Jesús Alberto Echeverri, Alberto Martínez Boom, Humberto Quiceno, Oscar Saldarriaga y Javier Sáenz Obregón.

El trabajo de investigación y reflexión ha sido recogido en más de trece libros e innumerables artículos publicados en otros medios de divulgación.

Un primer trabajo, *Crónica del desarraigo. Historia del maestro en Colombia*, escrito por Alberto Martínez Boom, Jorge O. Castro y Carlos E. Noguera, rastrea los orígenes de la figura de quien se conoció como maestro de escuela, mediante el riguroso estudio de archivos coloniales de las fechas comprendidas entre 1770 y 1800.

El período republicano, de la primera mitad del siglo XIX fue seguido por Alberto Echeverry y publicado bajo el título *Santander y la Instrucción Pública, 1819-1840*.

A Alberto Echeverry también corresponden los artículos *Del Radicalismo a la Regeneración (1863-1886)* y *El Ocaso de la autonomía del Maestro (1880-1903)* publicados en algunos de los primeros números de la revista Educación y Cultura, revista que fue resultado de los acuerdos del XII Congreso de Fecode realizado en 1982 en Bucaramanga.

El período comprendido entre 1903 y 1946 fue analizado en los dos tomos de *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* y estuvo a cargo de Javier Sáenz Obregón y otros.

En el año 2010, el grupo publicó el libro *Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina*, en el que dedica varios capítulos a la profesión docente en Colombia.

Otras publicaciones en las que podemos rastrear estas representaciones tienen que ver con apuntes biográficos o historias de vida como los libros *Adalberto Carvajal, una vida muchas luchas* de Carlos O. Pardo, 1985 y *Biografías de maestras y maestros de Antioquia* publicado por Adida, en 2011.

Por la literatura también transitan maestros y maestras. Durante el período conocido como *La Violencia*, la figura del maestro de escuela aparece especialmente en novelas que dan cuenta de la construcción de los odios y la sevicia que caracterizaron estos años. La literatura hizo y sigue haciendo su aporte y algunos de sus personajes aparecen relacionados directamente con el trabajo de la enseñanza como sucede en las novelas *La selva y la lluvia* escritor chocoano Arnoldo Palacios, publicada por primera vez en 1958, y *Jóvenes, pobres amantes* del escritor Oscar Collazos cuya primera edición se hizo en 1983. En otras novelas, los protagonistas son maestros y maestras y su papel se liga a la situación social y política en que se desenvuelven sus vidas; es el caso de las novelas *El maestro de escuela* de Fernando González, terminada en 1941, *Viento Seco* de Daniel Caicedo, publicada por primera vez en 1953, la autobiografía novelada *Una maestra, una vida, un destino* de la antioqueña Ester Gónima, editada en 1969, *¡Los muertos no se cuentan así!* de Mary Daza Orozco, ganadora del Premio de Novela Plaza y Janés en 1991 y *Los ejércitos* de Evelio José Rosero, primera edición en 2007, ganadora, entre otros reconocimientos, del premio Tusquets.

Frente al problema particular de la violencia política ejercida contra el magisterio colombiano encontré cuatro trabajos y existe otro en proceso de aprobación como tesis de doctorado de la antropóloga Floralba Romero Medina, este último, sobre el impacto de la violencia en el sector educativo antioqueño. En general, la violencia política ha sido abordado desde las investigaciones sobre la violencia contra miembros de los sindicatos colombianos evidenciando que el magisterio es el sector más afectado aunque hay que aclarar que es también la colectividad de trabajadores que más miembros sindicalizados tiene dentro del cada vez más reducido sindicalismo colombiano. Los datos contenidos en estos trabajos permiten reconstruir la situación y pueden ofrecer pistas sobre representaciones más recientes sobre los maestros/as colombianos.

Mauricio Lizarralde publicó el artículo *Maestros en zonas de conflicto* (2003) y su trabajo de doctorado versa sobre las relaciones entre la violencia dentro del conflicto armado y la escuela en el Medio y Bajo Putumayo.

Mario Novelli publicó el trabajo *Guerra en las aulas* (2009). *Violencia política contra los sindicatos de la educación en Colombia* financiado por la Internacional de la Educación.

La Comisión Colombiana de Juristas publicó *El Caso Caballero y Santana. Colombia en la Corte Interamericana* (1994).

La Escuela Nacional Sindical ENS y la Asociación de Institutores de Antioquia Adida publicaron el libro *Tirándole libros a las balas* (2011).

En las páginas de los sindicatos filiales de Fecode, que pueden consultarse por internet aparecen cientos de denuncias que dan cuenta de la situación de vulnerabilidad que sigue enfrentando el magisterio colombiano.

Para mirar los discursos contenidos en las leyes tomé los Decretos 2277 y 1278 llamados Estatutos Docentes, la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación y la Ley 715 de 2001, en los que se plasma el deber ser que se exige a maestras y maestros. Sucesivas modificaciones a estas leyes y decretos van dando cuenta del control que la ley debe garantizar sobre aquellas personas a quienes va dirigida. Aunque este trabajo cubre los años 1978 a 2010 dos eventos recientes son importantes de resaltar: El III Encuentro de Derechos Humanos de Fecode realizado en Bogotá los días 3 y 4 de abril de 2014 y el resultado de las pruebas PISA en el que Colombia obtuvo el último lugar entre los países que aceptaron participar que aparecerán en su debido momento.

Las cifras son solo contexto

Los escasos trabajos que tratan específicamente sobre la violencia política ejercida contra el magisterio colombiano durante la época de la consolidación del paramilitarismo, pueden considerarse una prueba de la poca importancia que se le ha dado al problema y que a pesar de contar con una de las aparentemente más fuertes organizaciones sindicales dan cuenta de lo vulnerables que han sido los maestros/as a lo largo y ancho de la geografía nacional. El presente capítulo da cuenta de la situación general de asesinatos contra el magisterio entre los años 1978 y 2010, tomando como referencia las investigaciones e información que he podido conseguir sobre esta grave violación a los Derechos Humanos.

No es que no se cuente por lo menos con una cifra aproximada de los asesinatos cometidos contra esta colectividad. El magisterio aparece en los datos que informan sobre la violencia contra el sindicalismo, siendo incluso, el sector que cuenta con el mayor número de asesinadas/os, y esto puede explicar en parte por qué no se ha singularizado: al tratar esta violencia como un problema general del sindicalismo no solo se diluye la particularidad del magisterio sino que por una parte se traslada la responsabilidad de la denuncia y demás acciones a organizaciones más amplias como la CUT, la ENS o el Cinep, que dan cuenta no solo de los asesinatos sino de las múltiples violaciones a los Derechos Humanos de diversos actores sociales y sindicales del país, y por otra parte, se desperdicia el potencial de acción que podría desarrollar la base del magisterio especialmente en términos de solidaridad y conocimiento de la situación nacional. Aclaro que en las tres investigaciones reseñadas sobre la violencia política contra el sindicalismo, el problema del magisterio es uno de los casos mirados con detenimiento pero no encuentro que los datos aportados en

estas hayan tenido un impacto tanto en el colectivo magisterial como en la sociedad en general.

Como la idea de este capítulo es dar a conocer lo que ha pasado a quienes no lo saben, me tomé el atrevimiento de usar los datos que el Cinep presenta sobre la violencia antisindical, por ser una investigación que provee información fundamental para el conocimiento de la situación. Obviamente dicha investigación no se reduce solo a cifras pero esos fueron los datos que tuve en cuenta y que extraje de dos de las variables analizadas: los índices de violencia política contra esta colectividad y las acciones sindicales del magisterio entre los años 1984 y 2010. Estas acciones son presentadas en su relación con las leyes y decretos que tenían que ver con aspectos puntuales del magisterio, con la privatización de la educación pública o con el tipo de exigencia del momento, aspecto que aparecerá en otra parte del trabajo. Los datos que voy a resaltar tienen como función mostrar la magnitud de una violencia que no puede ser reducida a cifras. Suelo preguntar de manera desprevenida ¿Usted sabe cuántas compañeras y compañeros han sido asesinados/os en el país en los últimos treinta años? En realidad son más años pero no quiero ponerlo tan lejos. La mayoría me mira, me parece que con cara de ser cogida en falta mientras arriesga una respuesta que es otra pregunta: ¿Veinte? ¿Cien? ¿Quinientos? ¿Tres mil? ¿Cinco mil? Cualquier cifra da lo mismo.

Pero para cada familia, para cada grupo o grupos de estudiantes y compañeras/os de trabajo, para cada comunidad, la maestra o el maestro asesinado/a o desaparecido/a es irreparable e irrepetible. Pensemos en las más de mil familias y comunidades afectadas directamente y en los daños causados a todo el magisterio, en los que no nos hemos detenido a pensar y que es uno de los olvidos que este trabajo busca resaltar. Por eso las cifras son básicamente, y si no es irrespetuoso decirlo así, contexto.

El primer trabajo en el que me apoyaré para presentar un panorama general sobre la situación es la investigación realizada por el Cinep. En el libro *Violencia contra el sindicalismo 1984-2010* de Mauricio Archila y otros investigadores, publicado recientemente por el Cinep, puede constatarse mediante cifras el alcance de la represión contra las maestras y maestros colombianos. El libro está organizado en tres partes, además del prólogo, la introducción, las conclusiones y anexos con sustento en cuadros, mapas y gráficos. La tercera parte contempla casos ejemplares: sector bananero, petroleros, sector cementero, sector palmero, bebidas y alimentos, salud pública y magisterio.

La presentación de la violencia contra el magisterio está sustentado en un trabajo juicioso de recopilación de casos publicados en diferentes informes y especialmente en la revista *Noche y Niebla*, la mayoría de los cuales fueron recogidos de primera mano. La información contempla la fecha en que ocurrió el suceso, el nombre de la víctima, el

sindicato al que pertenecía o pertenece, el tipo de violación -asesinato, amenaza, detención, herida, atentado – el lugar donde ocurrió, el presunto responsable, la fuente y un memo; en este último se trata de recopilar la mayor información posible sobre las circunstancias en que ocurrió el hecho.

La investigación del Cinep, como la de Adida, recoge los casos de maestras/os sindicalizadas/os lo que implica hacer una entrada a las maneras y épocas en que se fueron constituyendo los sindicatos regionales hasta confluir en una federación, Fecode, y que aparecerá en su debido momento. Para mirar con detalle cómo se atacó al magisterio durante el período analizado, los investigadores determinaron tres subperíodos: entre 1984 y 1990, entre 1991 y 2001 y entre 2002 y 2010.

1984-1990. Durante estos años “el magisterio libró 182 luchas sindicales, 174 de ellas en la modalidad de huelga, con un promedio anual de 26 y 25, respectivamente” “En estos siete años se presentaron 165 violaciones de derechos humanos contra los sindicatos afiliados a Fecode, de las cuales 123 fueron homicidios -24 y 18, en promedio anual, respectivamente-, lo que en cifras absolutas hace del magisterio la principal víctima antisindical de estos años” (Archila, 2012:375). Para esta época los departamentos más afectados fueron Santander donde las primeras acciones fueron las detenciones arbitrarias, Antioquia donde la violencia se extendió a maestros de la Universidad de Antioquia y en Arauca especialmente contra los participantes en las movilizaciones del nororiente colombiano.

Durante estos años fueron presidentes Belisario Betancur Cuartas y Virgilio Barco Vargas.

1991-2001. En el transcurso de estos años “se libraron 370 luchas sindicales del magisterio, de las cuales 336 tuvieron la modalidad de huelga. En estos once años se contabilizaron 559 violaciones de derechos humanos de educadores, que hacen un promedio de 51 anuales, casi una por semana. De estas violaciones, 477 fueron asesinatos, a razón de 43 por año” (Archila y otros, 2012:378). El incremento de la violencia se dio especialmente en Antioquia, Arauca, Córdoba y Cesar. “La violencia contra los educadores aumentó en forma impresionante en 2001, hasta alcanzar a 106 violaciones de derechos humanos, 78 de ellas asesinatos. Este pico de violencia se prolongó al siguiente año, cuando el saldo fue de 97 violaciones de las cuales 87 fueron asesinatos”(Archila, 2012:378). De acuerdo a los datos obtenidos, durante estos dos períodos fueron asesinados 600 educadores.

Durante estos años fueron presidentes César Gaviria Trujillo, Ernesto Samper Pizano y Andrés Pastrana Arango.

2002-2010. Durante estos años “se libraron 248 luchas -27 anuales, en promedio-, de las cuales solo 83 fueron huelgas -9 anuales, en promedio” (Archila y otros, 2012:387). “En

este subperíodo se presentaron 491 violaciones de derechos humanos contra maestros sindicalistas y 382 de ellas en la modalidad de homicidios” (Archila y otros, 2012:394). De acuerdo a estos datos y sumando el total de cada período, hay un total de 982 asesinatos hasta el 2010, y de acuerdo con los últimos datos de Fecode en el 2011 fueron asesinados 16 maestros y 4 maestras y a noviembre de 2012 habían sido asesinados 8 maestros y 6 maestras. Es cierto que el número de asesinatos baja, aunque particularmente no considero que de manera considerable; ascienden vertiginosamente la extorsión, que fue una denuncia reiterada por parte de los dirigentes sindicales asistentes al III Encuentro de Derechos Humanos de Fecode, y las amenazas de muerte contra los maestros/as sindicalizados, fenómeno que cobija a los demás sectores contemplados en este libro. Para ese entonces ya era notorio el descenso de las luchas del magisterio.

Estas cifras dan cuenta de los maestros/as afiliados a alguno de los sindicatos pertenecientes a la Federación, razón por la cual puede inferirse que la cifra es más alta. De acuerdo con lo manifestado por un dirigente sindical, responsable de la comisión de Derechos Humanos del sindicato al que pertenece, en los listados de la CUT no aparece el dato completo. Para la época en que fue concedida la entrevista se contabilizaban 70 docentes asesinados en su departamento. Al final del capítulo presentaré los nombres de otros maestros/as que no aparecen en los datos de la CUT a pesar de que varias denuncias fueron hechas por Fecode a organismos internacionales presentándose en algunos casos imprecisiones en la información debido a que esta se recoge de urgencia y no hay tiempo de hacer las verificaciones correspondientes. En otros casos los maestros/as fueron obligados por los paramilitares a renunciar al sindicato pero igualmente fueron asesinados, razón por la que sus nombres tampoco aparecen en los registros sindicales.

El presidente durante estos dos períodos fue Avaro Uribe Vélez.

El segundo trabajo, enfocado también en la violencia antisindical que voy a reseñar, es el libro *Imperceptiblemente nos encerraron, exclusión del sindicalismo y lógicas de la violencia antisindical en Colombia 1979-2010*, publicado por la Escuela Nacional Sindical ENS y la Comisión Colombiana de Juristas CCJ, y coordinado por Guillermo Correa y Lina Paola Malagón en 2012. Además del trabajo puntual sobre lo que ha significado la violencia antisindical para las/os trabajadoras/es afiliados a sindicatos, este trabajo dedica un capítulo a analizar el papel que ha jugado la cultura en la construcción de lo antisindical mediante el seguimiento a la manera como se construyeron representaciones sobre los trabajadores participantes en huelgas o protestas.

Para ilustrarlo haré alusión al capítulo *Representaciones e imaginarios antisindicales: Inventando, enemigos, recreando monstruos del libro “Imperceptiblemente...”* (ENS, 2010) en el que los investigadores hacen el seguimiento a la manera como se construyó el sujeto sindical durante el siglo XX en columnas de opinión, discursos presidenciales,

historias oficiales, notas editoriales y otros espacios noticiosos tomando como referente conflictos de gran visibilidad: las huelgas masivas de trabajadores de la Tropical Oil en los años 1924, 1927 y 1928, el conflicto laboral en Cementos El Cairo en febrero de 1963², el Paro Cívico Nacional de septiembre 1977, los Paros cívicos de la década de 1980, el Paro de trabajadores de Telecom en abril de 1992 y el Paro Nacional de Empleados Públicos en octubre de 1998.

A través del texto aparecen señalados los mecanismos mediante los cuales se fueron consolidando estas representaciones especialmente los calificativos con que más fue relacionado el sujeto sindical y que a medida que avanzaba el tiempo fueron reforzados mientras se agregaban otros más estigmatizantes que los precedentes: rebeldes, sujetos incómodos y marginales; revoltosos, agitadores, comunistas y subversivos; personeros de la subversión y traficantes de la inconformidad popular; perturbadores ingenuos y terroristas; anacrónicos, antipatrióticos, vulgares y chantajistas; y, caprichosos, carentes de cordura, delincuentes .

No son construcciones de temporalidad corta o coyunturales, por el contrario, se consolidan, se extienden, permanecen, invernan, reaparecen y se cimentan durante décadas, en este caso, desde 1924 hasta comienzos de este siglo. Anterior a la ley, 83 de 1931 que definió que un sindicato estaba conformado por personas que ejercían la misma profesión u oficio que se unían para luchar por sus intereses, a los huelguistas se les trató como agitadores profesionales. Más adelante, la imagen del sujeto sindical fue asociada a la idea de comunista, ingenuo dependiente de influencias extranjeras, cooptado por la subversión y por lo tanto individuo peligroso para la patria. A través de esta representación se desfiguró no solo la imagen política del sindicalista sino la de personajes públicos. Para ese momento el ejemplo fue Jorge Eliécer Gaitán.

Se les responsabilizó de la crisis democrática aduciendo que con los paros y huelgas afectaban no solo la economía nacional sino la de ellos mismos. Se les acusó de estar contra los bienes públicos y en esa medida no ser dignos de ser considerados interlocutores o contradictores políticos con derecho al diálogo excluyéndolos de la escena política. Este borramiento se dio a través de un argumento eufemístico: la defensa de la democracia.

En las formas narrativas oficiales se reinvirtió la responsabilidad colocándola sobre los hombros de los sindicalistas. Sucedió lo mismo con los empresarios, distraiendo la atención al trasladar la responsabilidad a las víctimas. Se presentó al sujeto sindicalista como merecedor de castigo y exclusión al haber buscado el mismo su desprestigio social y político.

² Agravado por la masacre de sindicalistas cementeros en Santa Bárbara, Antioquia, a manos del Ejército Nacional en 1963; murieron doce personas entre huelguistas, familiares y población solidaria con la huelga.

Sobre la noción del Nosotros, buenos, estables, civilizados, emprendedores, trabajadores, representantes políticos y económicos forjadores del progreso se construyó la imagen del agitador y bárbaro que necesitaba ser controlado y civilizado.

Más adelante fue presentado como oportunista, traficante de las inconformidades populares, manipulador, guerrillero disfrazado de reivindicador. Insensato, irracional, truculento y suicida que obedecía a intereses oscuros y anarquistas mientras se volvía contra sus mismos ideales y amenazaba la paz y el país democrático. Se le asimiló a enemigo público y por lo tanto a delincuente o a guerrero que debía ser combatido y por lo tanto a ser tratado desde las normas de la guerra. En el lenguaje militar fue equiparado al enemigo interno, categoría que cobijó toda forma de organización social que no reconociera y avalara el proyecto de las elites gobernantes.

Las representaciones sobre el sujeto sindical se fueron redefiniendo, cargando de manera continua y reiterada de contenidos simbólicos. Se fue operando un tránsito semántico: de agitadores radicales, comunistas y guerrilleros a terroristas. Las imágenes se instalaron, se reprodujeron, se densificaron y se incorporaron al terreno político y social: violencia desbordada, terror, desastre. Se reforzaron mediante la homologación de un paro popular a un paro político y por lo tanto a un paro subversivo. Se les siguió endilgando la crisis de las empresas y las dificultades en la economía. Se subvaloró la fuerza de la movilización, se deslegitimó y se descalificó. Se amenazó con despidos y recortes de salario para romper la fuerza interna de los sindicatos.

El paro de los trabajadores de Telecom marcó un punto gravísimo en la construcción de la representación del sujeto social y fue la criminalización que desde lo legal propició el gobierno contra la lucha sindical. A pesar de que los trabajadores habían sido claros en su oposición a la privatización de la empresa como un hecho que tenía que ver no solo con la afectación de su estabilidad laboral sino con la pérdida de soberanía nacional, el paro fue declarado un acto contra la democracia y el país. Además de los conocidos calificativos lo sindical fue cargado de alusiones clasistas y se asimiló a lo grotesco, lo popular, lo vulgar y lo criminal. Las narrativas oficiales y empresariales hablaron en nombre de todos los/as ciudadanos. Se hizo creer que todos compartíamos su opinión, que odiábamos a los sindicalistas y estábamos de acuerdo con el disciplinamiento violento por parte del Estado: el paro fue declarado ilegal, se despidió trabajadores, la personería jurídica del sindicato fue suspendida y este fue demandado penalmente acusado de secuestro, sabotaje y daño en bien ajeno. Se utilizaron las propias acciones sindicales haciéndolas ver dañinas y justificando desde allí la necesidad de la privatización. En esta ocasión el presidente de entonces, César Gaviria, hizo énfasis en la comparación entre las acciones del sindicato con las acciones de la guerrilla.

En 1998, durante el Paro Nacional de empleados públicos los sindicalistas fueron tildados, además de los conocidos, de caprichosos, malhumorados y abusivos. Aunque Jorge Luis Ortega, vicepresidente de la CUT hasta ese momento no fuera el primer sindicalista asesinado, su muerte se visibilizó por su condición de liderazgo, por haber ocurrido en Bogotá, por el clima de tensión derivado del paro y por la denuncia de más asesinatos y amenazas que recorrían el país. Según el análisis de los autores se unió lo trágico y la muerte con la actividad sindical. De sujeto sindical reivindicador se pasó a ser destinatario de la violencia y por lo tanto a víctima. De manera que ya no se nombró a un sujeto peligroso sino que el peligro se construía sobre el cuerpo del sujeto. Él era un peligro para sí mismo. Creo, sin embargo, que la idea del sindicalista como peligroso para sí mismo no hace que desaparezca como peligroso para el sistema político y económico hegemónico. La imagen del sindicalista como enemigo peligroso fue construida y se ha cimentado de manera tan fuerte en el imaginario social y especialmente en el accionar militar, que me parece que no es tan fácil hacer este tránsito a la manera propuesta en el texto.

De la descripción y análisis de estas acciones y situaciones es posible identificar elementos que posibilitan la construcción de estas y otras representaciones: se carga semánticamente y de contenido político la idea que se transmite, se imprime fuerza a los contenidos simbólicos, se hace uso de una reiteración continua de imágenes, se crean imágenes fijas con apariencia de connaturalidad o propias del sujeto que se representa, se recurre al tránsito semántico, a la transferencia de sentido y a argumentos eufemísticos, las narrativas se cargan de objetivos, se miente y se tergiversan los hechos, se distrae de la realidad, se carga de contenidos clasistas, se descalifica y sanciona, se construyen narrativas sobre focos que interesa visibilizar, se trabaja sobre binarios: nosotros/ellos, los buenos/los malos, progreso/atraso, civilizado/vulgar y desde la academia se repiten conceptos fundacionales de manera ahistórica y acrítica.

Finalmente, la investigación detiene en los ataques contra mujeres sindicalizadas, explicando que las agresiones de tipo sexual no aparecen porque no se cuenta con un registro particular de estas. Aunque presentan las cifras que han podido consolidar de los datos generales, son claros en afirmar que hacer análisis comparativos a partir de datos tan incompletos, lo que terminan es subestimando el grado de afectación de la violencia sindical contra las mujeres.

Un tercer informe está contenido en el libro *Sindicalismo asesinado* de León Valencia y Juan Carlos Celis Ospina y publicado en 2012 por Random House Mondadori. El objetivo se centra en buscar la relación entre el conflicto armado y la violencia contra los trabajadores sindicalizados tomando en cuenta los territorios donde se presentaron, la época, las confrontaciones bélicas en las disputas por los territorios, el poder político y las

riquezas expresadas tanto en recursos naturales como en rentas o en nuevas producciones como el caso de la agroindustria. Identifican factores que posibilitaron la escalada de violencia contra los sindicalistas tomando como referencia los años anteriores a la Constitución de 1991, cuando coincidieron, además del desconocimiento histórico de los derechos de los trabajadores, vínculos entre miembros de sindicatos y guerrillas y los años posteriores a la Constitución en los que los sindicatos se separaron radicalmente de la insurgencia para continuar impulsando un proceso de democratización.

Pero la Constitución no detuvo la violencia contra ellas/os porque cómo bien queda explicado en el texto, los grupos paramilitares surgidos de las alianzas entre poderes locales, políticos, empresarios, fuerzas del orden del estado y narcotraficantes se empeñaban, por el contrario, en impedir este proceso democratizador. En esta violencia al Estado le caben básicamente tres responsabilidades: la participación en acciones criminales de funcionarios estatales, la nula voluntad para neutralizar o contradecir las justificaciones de la violencia contra el movimiento sindical a lo que yo agregaría, que por el contrario, jugó un papel importante en la estigmatización especialmente a través de la criminalización de la protesta social y como tercero, la rampante impunidad que en realidad no es un elemento nuevo en la manera como se imparte lo que debiera ser la justicia colombiana.

Sobre el problema particular de la violencia política contra el magisterio colombiano presentaré cuatro trabajos.

El primero de Mauricio Lizarralde, es la investigación que da contenido a su trabajo de tesis para obtener la Maestría en Educación y Desarrollo Comunitario y fue realizada entre 1998 y 1999 en diferentes regiones del país donde la violencia política afectaba directamente a los maestros/as y por lo tanto a las/os estudiantes y a las plantas físicas escolares. A partir de relatos de maestras y maestros habitantes o trabajadores en zonas de guerra, el investigador establece formas de enunciación de sí mismos, –atravesadas por sus historias personales, roles sociales y valoración de su profesión– que determinan las actitudes que asumen como mecanismos para sobrevivir en contextos de guerra. Identificó como categorías emergentes para entender estos mecanismos: la normalidad, la indiferencia, el aislamiento, los actos miméticos, el traslado, “a los fierros” y “a jugársela”, estos últimos términos originados en la en la misma dinámica del conflicto armado. Las entrevistas fueron marcando la actitud de cada maestra/o frente a los determinadores y ejecutores de la guerra y frente al riesgo directo o no que éste significa de manera que toda actitud tiene que ver ante todo con el miedo a quedar involucrado, a estar en medio de un combate, a ser amenazado, herido o muerto, a represalias sobre su familia, a tener que perder el empleo, entre otras.

Así, quienes no han sido directamente afectados tienden a encontrar justificaciones que no planteen compromisos con la situación, y que ya sea por la historia o por la dinámica social termina pareciéndoles normal lo que de alguna manera les permite vivir, en lo posible, al margen de lo que ocurre. La indiferencia es planteada por Lizzaralde más como el producto de la deshumanización a que nos ha ido conduciendo la guerra que a una respuesta consciente de carácter individualista; sin embargo, como el riesgo no desaparece, se puede ser muy vulnerable o incoherente en esta situación debido a la ambigüedad que produce el riesgo. El ejemplo que coloca es muy dicente: una profesora que no quiere que sus estudiantes hablen de la guerrilla, aunque esta pasa por el frente de su escuela, porque debe dedicarse a enseñarles lo que considera importante y que además es parte del currículo: los valores y entre estos, la democracia. El aislamiento como producto de situaciones vividas, que inducen a las personas a tratar de hacerse invisibles ante los agresores pero con un componente más grave que es la desconfianza que se instala en ellas y que las obliga a romper lazos sociales y aún afectivos. Esta es una de las razones por las que en esta situación es tan importante para un maestro/a conseguir un traslado a otro sitio, ojalá a una capital de departamento, donde puede hacer uso de un anonimato que le permita una vida más segura. Los actos miméticos tiene que ver con mecanismos de adaptación que difieren si se trata de un solo sector armado o varios; en este último caso el peligro para los maestros/as es mayor porque, así la intención del docente sea ser neutral –lo que resulta casi imposible en estas circunstancias– cada bando tratará de ponerlo a su servicio, presionarlo y finalmente declararlo colaborador del otro.

El documento deja ver otro problema que no ha sido problematizado: el caso de un maestro paramilitar y la posterior violación de las maestras que hicieron la denuncia. La violencia, en este caso, sexual, contra las mujeres se inscribe en un sistema patriarcal y machista más amplio y menos visibilizado siendo el género otro elemento que es necesario mirar con detenimiento. Pensar la identidad -preocupación central en la investigación de Lizzaralde- de maestras y maestros en estas situaciones, parte de reconocer y comprender cómo se configuran y asumen las actitudes enunciadas arriba mediadas por el miedo, la desconfianza, y las formas deshumanizantes de adaptación.

El segundo trabajo de Mario Novelli fue realizado entre el 3 de abril y el 5 de junio de 2007, tiempo durante el cual, el autor se desplazó por diferentes ciudades de Colombia, entrevistando maestros/as, defensores de Derechos Humanos, representantes de organizaciones sindicales, además de recolectar documentos de todo tipo que le permitieran presentar un informe sobre la situación de violencia a que estaba siendo sometido el magisterio colombiano. La investigación fue financiada por organismos holandeses y publicada por la Internacional de la Educación. Novelli resume así los datos obtenidos durante su investigación: “Entre 1991 y 2006, 806 educadoras y educadores fueron asesinados, 2015 recibieron amenazas de muerte, 21 fueron torturados, 59 fueron

desaparecidos, 1008 fueron forzados a abandonar sus hogares y puestos de trabajo por miedo a la violencia y 161 fueron detenidos arbitrariamente (Novelli, 2009:13).³ Al ser Antioquia el departamento con mayores violaciones a los Derechos Humanos, el estudio particulariza algunos elementos: es el departamento usado como laboratorio para la conformación y expansión del paramilitarismo, las Convivir fueron celebradas con entusiasmo y apoyadas por el entonces gobernador Álvaro Uribe Vélez (1995-1997); a partir de 1994 hay un incremento acelerado de violaciones a los Derechos Humanos, la mayoría de estas, cometidas por paramilitares. Este estudio no contempla la década anterior a 1992, durante la que los paramilitares impusieron las masacres como su marca de violencia preferida.

El informe analiza de manera detenida, usando mapas y estadísticas, haciendo comparaciones y descripciones, otras violaciones a los Derechos Humanos como las amenazas, el desplazamiento forzado, la desaparición forzada y las detenciones arbitrarias, de que son víctimas los docentes. En la introducción a la investigación encontramos una apreciación general del rol de maestras y maestros:

“Los estudios clásicos sobre educación, a menudo describen a los docentes como funcionarios estatales (Bowles y Gintis, 1976), esencialmente como una fuerza conservadora concentrada en mantener el status quo y cuya misión es formar a la siguiente generación de trabajadores obedientes y conformistas. Por otro lado, el profesorado, históricamente, ha estado involucrado en los movimientos de liberación y, recientemente, como opositores a los procesos de reforma neoliberal en la educación (medidas de austeridad, privatización, descentralización), los cuales han sido globalizados a través de las instituciones multilaterales, especialmente por el Banco Mundial” (Novelli, 2009:4).

El tercer trabajo se refiere a un caso particular y fue publicado por la Comisión Andina de Juristas en 1994. Es el *Caso Caballero y Santana. Colombia en la Corte Interamericana*. El 7 de febrero de 1987, durante el gobierno de Virgilio Barco Vargas, fueron detenidos por una patrulla militar el profesor Isidro Caballero y María del Carmen Santana miembros del M-19, quienes en ese momento trabajaban en la organización de los eventos previos a la negociación para la desmovilización del grupo insurgente. En esta publicación se hace el seguimiento a la denuncia y decisión que tomó la Corte Interamericana de Derechos Humanos, por la detención, desaparición forzada y asesinato de ambos a manos de miembros del Ejército y aunque no recoge la memoria de la vida del maestro Isidro Caballero, porque no es ese su propósito, sí muestra las dificultades vividas por quienes no cesan de buscar justicia. En este caso, fue la familia y especialmente su compañera y

³En la investigación del CINEP para la misma época aparecen contabilizados 740 asesinatos de maestros. La investigación de Mario Novelli contempló víctimas de Sintrauicol, ASPU y SENA.

madre de su hijo quienes exigieron permanentemente conocer la verdad a pesar de las amenazas y el exilio. Y aunque este caso fue medianamente resuelto, porque nunca dijeron que hicieron con los cuerpos, la mayoría de asesinatos de maestras y maestros permanecen en la impunidad.

El cuarto trabajo lleva por título *Tirándole libros a las balas*, publicado por la Escuela Nacional Sindical (ENS) y la Asociación de Institutores de Antioquia (Adida). En este libro reconstruyen hechos de violencia contra el magisterio de Antioquia durante el período comprendido entre 1987 y 2008. Además del análisis sobre violencia antisindical, que es la categoría sobre la que trabajan, es tal vez, el único trabajo que sobre memoria ha realizado alguno de los sindicatos afiliados a Fecode. El título hace alusión a la manera como trató de defenderse un maestro antes de ser asesinado.

En las páginas de los sindicatos regionales que pueden consultarse en internet se encuentran innumerables comunicados que dan cuenta de la situación de violación a los Derechos Humanos a sus afiliados aunque, insisto en dudar de su efectividad como una respuesta contra el olvido y la indiferencia.

Tanto los registros de la CUT como los del Cinep dan cuenta de maestras y maestros sindicalizados pero esto no garantiza que todos los nombres queden registrados. Se trata aquí, de rescatar nombres dispersos en documentos, informes e investigaciones y ajustar el material existente.

Más allá de las cifras

Tenemos entonces un panorama general: más de mil maestros/as asesinados en un periodo de veinticinco años si tenemos en cuenta que a los 982 asesinatos que contabiliza el Cinep, hay que agregar otros nombres registrados por la CUT o citados en otras investigaciones. Y, varias hipótesis que tratan de explicar las razones por las cuales uno de los sectores sindicales más violentados ha sido el magisterio.

El rompimiento de las redes de solidaridad que una vez existieron en el magisterio, el ejercicio acrítico de la profesión, las pugnas por el poder en las directivas de los sindicatos, la dificultad para que las/os docentes identifiquen al responsable de la división del magisterio propiciada por la existencia de dos estatutos⁴, y el desconocimiento de las exigencias de los organismos que determinan el carácter de la educación que para la

⁴En la actualidad la reglamentación de la función docente por dos estatutos, el Decreto 2277 y el Decreto 1248 ha generado resquemor y desconfianza entre los docentes impactando de manera negativa la convivencia en muchas instituciones.

actualidad debe obedecer a los parámetros del neoliberalismo, que se materializa en las diferentes acciones de privatización de la educación, son factores que ofrecen un camino despejado hacia la indiferencia y el olvido.

Otro factor que ayuda a explicar por qué esta situación interesa a tan pocos es, por una parte, la magnitud de las violaciones a los Derechos Humanos que hacen que sea necesario priorizar lo urgente como es el problema de los maestros/as amenazados, por colocar solo un ejemplo y por otra parte, es la amplia gama de violaciones de Derechos Humanos que deben atender tanto la Federación como la comunidad educativa en general, que va desde la exigencia por el respeto a la vida hasta el derecho a la atención a la salud y a la educación gratuita para la población en edad escolar.

Independiente de esto, la Federación no cuenta con una base de datos en la que una persona como yo pueda consultar una información que por lo menos le permita acceder a un panorama general de lo sucedido. No indago en investigaciones judiciales o policiales, sólo quiero saber lo que cada una/o de nosotras/os debería saber; no, no lo que *debería* saber sino lo que *tendría* que saber. Cada maestro y cada maestra de Colombia *tendría* que saber que han sido asesinados/as más de mil compañeras y compañeros y que no hemos sido capaces de exigir un lugar para resguardar su memoria.

Intuyo que cada dirigente tiene asignada una comisión o una tarea en la que se atrinchera para defender su representación en la Federación lo que hace muy compartimentada la acción de Fecode, perdiendo otra vez la posibilidad de estructurar una acción orgánica que potencie todas las posibilidades que tiene esta organización. Pienso que una primera información con la que pudiera contar cualquier persona interesada en el problema podría estar organizada en una base de datos de fácil acceso al público. El malestar de muchos grupos de docentes, si bien es parte de la interiorización consciente o inconsciente de la estigmatización que se ha hecho sobre el sindicalismo también es culpa de la burocratización de los dirigentes y el alejamiento de las bases de maestras/os.

Organizaciones como la CUT, el Cinep y la ENS se han encargado de recopilar la mayor cantidad de casos posible pero básicamente han trabajado sobre datos de maestras/os sindicalizadas/os, dejando por fuera otros casos, cómo se verá al contrastar ciertos informes, como el que fue entregado por la CUT y Fecode a la delegación de la OEA, sobre violencia sindical durante los años 1989 y 1990, en el que algunos maestros aparecen en el informe de la CUT y otros que aparecen en el informe de Fecode no aparecen en la CUT o en el trabajo del Cinep. Estos informes que solo contemplan ciertos períodos se dan de esa manera porque las visitas de estos organismos no son permanentes aunque se sabe que desde la Federación y sus filiales los comunicados y denuncias son constantes. Habría que conocer un poco más cómo se procesa o sistematiza esta información en los organismos internacionales. He anexado a los listados elaborados por la

CUT y el Cinep, desde el año 1985 al año 2012, los nombres de los maestros/as que no están recogidos en los registros de estas organizaciones más algunos que aparecen en informes como Rutas del Conflicto, Deuda con la Humanidad y otros como los tres casos que presento a continuación. Seguramente al interior de la CUT los informes son más extensos y detallados pero tampoco es fácil acceder a ellos.

Uno de los asesinatos que quiero recordar es el de Francisca Irene Rodríguez, maestra de la escuela Venecia de Bogotá, cometido en esta ciudad el 30 de septiembre de 1985 cuando un grupo de jóvenes del M-19, al que pertenecía ella, asaltaron un camión de leche y en la huida fueron asesinados en estado de indefensión. (Se encuentra información en la Biblioteca de los Derechos Humanos de la Universidad de Minnesota)

Otro ejemplo es el de una maestra y un maestro asesinados en las masacres de El Salado. “El 23 de marzo de 1997, un grupo paramilitar conformado por 50 hombres fuertemente armados incursionó en vehículos al casco urbano del corregimiento El Salado por la vía que conduce a la vereda La Sierra: reunieron a una parte de la población en la plaza principal, contigua al parque principal, y allí sacaron una lista con base en la cual seleccionaron a su primera y más importante víctima: la profesora y líder comunitaria Doris Mariela Torres”. La maestra había protestado a principios del mismo mes contra la prohibición impuesta por los paramilitares de cerrar las tiendas del pueblo. El 18 de febrero de 2000, a tres años de la primera masacre: “Luego sacaron a Luis Pablo Redondo y lo pusieron en la cancha de microfútbol. Allí le dijeron que él era el presidente de la Acción Comunal, lo insultaron y lo sindicaron de ser guerrillero. Le preguntaban por qué tenía a la gente humillada si él era un “duro” de la guerrilla... Luis Pablo Redondo tenía 27 años. Era profesor” (Grupo de Memoria Histórica, 2009:50). Era hijo de Rosmira Torres, madre comunitaria, asesinada el mismo día. “Luis Pablo Redondo era un hombre joven, recordado por su liderazgo, su espíritu fiestero, su solidaridad, su don de gentes y su disposición para colaborar; y además de haber sido profesor, su recuerdo tiene una carga afectiva bastante fuerte que supera las diferencias generacionales, de género o de condición (desplazado o retornado), pues se lo rescata como una víctima que condensa la identidad del hombre “salaero”” (Grupo de Memoria Histórica, 2009:113). Si bien es cierto que durante los años que duró el asedio de los paramilitares a El Salado, muchas de sus víctimas fueron asesinadas indiscriminadamente, otras, como el caso de la maestra y el maestro, fueron muertes selectivas por el reconocido liderazgo que ejercían en la comunidad.

Ya sea que el asesinato de maestras/os en Colombia sea parte de la intención de eliminar o por lo menos de reducir el sindicalismo a su mínima expresión, ya sea resultado de la actitud de liderazgo de los maestros/as en sus comunidades enfrentando poderes e intereses económicos y políticos, principalmente, ya sea que algunos fueran asesinados por su

pertenencia a grupos insurgentes, en estado de indefensión, ya sea que luchaban por hacer un aporte a la artificial democracia colombiana o porque pertenecieran a la izquierda, creo que los anteriores argumentos son solo parte de la explicación a la constante violación a los derechos de los maestros/as colombianos. Otros más profundos como la deshumanización o la pérdida de la solidaridad y su paso a la indiferencia han sido explorados por el psicólogo social Edgar Barrero (Barrero, 2008).

En las investigaciones sobre violencia política contra el sindicalismo, que me permitieron presentar el anterior panorama se encuentran elementos que el magisterio comparte con otros sectores igualmente violentados; de ahí la necesidad de indagar en las particularidades de los maestros/as para hacer visible lo que no parece evidente.

Mi hipótesis es que los maestros/as han sido asesinados en razón de su oficio⁵: lo primero que se ataca es su esencia de ser maestros/as porque es desde allí desde donde se proyectan a otras instancias, ya sea como sindicalistas, líderes sociales o militantes de izquierda. Varios elementos se juntan para convertirlos en blanco de violencia política: su papel como defensores de sus derechos y de la educación pública, los sitúa en el espacio de las representaciones que se han construido para tildar a los luchadores sociales de aliados de la guerrilla o miembros de la subversión y por lo tanto, en enemigos que hay que silenciar o eliminar.

Pero hay otro elemento que vuelve realmente peligrosos a los maestros/as. Habiendo sido convertida la educación en uno de los principales productos del mercado mundial, el presupuesto que se destina para ésta en el país, aún siendo insuficiente, se convierte en una rapiña por los recursos públicos. Frenar las luchas de los maestros/as, neutralizar su peligrosidad, su capacidad de organización y movilización es fundamental para garantizar que estos recursos puedan ser desviados y apropiados por actores distintos a quienes deben ser sus beneficiarios.

No es casualidad que cientos de asesinatos y demás violaciones a los Derechos Humanos sufridas por los maestros/as se haya dado durante los años de la apertura económica, el ascenso del paramilitarismo y la profundización de las políticas de privatización de la educación pública.

⁵ En el registro del Cinep aparecen como presuntos responsables de asesinatos los paramilitares en primer lugar pero también la guerrilla y la Fuerza Pública; los demás, que son la mayoría, sin identificar. Debido a la impunidad es difícil hacer señalamientos directos y por esta razón se recurre a la relación entre características del período estudiado y violencia política.

Dos: Las representaciones decantadas

Esas cargas que llevamos encima

Stuart Hall, citado anteriormente, uno de los teóricos más reconocidos de los estudios culturales cobra importancia especial en nuestro territorio por haber nacido en Jamaica y por la manera particular como ha abordado temas como el feminismo, la raza o la representación. A pesar de ser considerado uno de los iniciadores de los estudios culturales en Gran Bretaña -país adonde se trasladó desde su lugar de nacimiento cuando contaba casi veinte años de edad-, su condición de afrocaribeño le permitió mantener una diferencia frente al ser inglés de compañeros como Raymond Williams y Richard Hoggart, fundador, este último, del Centre for Contemporary Cultural Studies en la Universidad de Birmingham en 1964. Invitado como investigador, desde este lugar, Stuart Hall pudo “absolverse” de algunas responsabilidades que se le habían querido endilgar y que él llamaba “representaciones que la gente lleva encima”. Se pretendía, se le exigía o se le veía como un representante de la raza negra, como alguien obligado a responder por la legitimidad de los estudios culturales, como alguien que pudiera no solo definir la política británica sino hablar a nombre de ella y se le instaba a reconocer a los estudios culturales británicos la paternidad sobre dicho campo.

Estas representaciones que “llevamos encima” han sido construidas mediante discursos, pretensiones, exigencias, estereotipos, imaginarios y miradas sobre lo que se es o lo que se debe ser. Algunas aparecen de manera explícita pero otras de manera menos clara o por develar y así como la fotografía de una persona no es la persona sino su representación, esta representación le confiere validez personal y social. Ocurre lo mismo con otro tipo de representaciones.

En esta parte del trabajo hago un seguimiento a las representaciones que sobre los maestros/as se perfilan en la investigación sobre la “*Historia de la práctica pedagógica en Colombia*”, en algunas novelas y en otros textos sobre maestras/os. Son parte de las que llamo Representaciones Decantadas.

Un personaje llamado maestro de escuela

En el libro *Crónica del desarraigo. Historia del maestro en Colombia*, se narran las vicisitudes de los maestros durante la colonia. A partir del anuncio *Cartilla Lacónica de las cuatro reglas de Aritmética por D. Agustín Joseph de Torres, Maestro de Primeras Letras* publicado en el *Correo Curioso* de Santafé de Bogotá, el 24 de febrero de 1801, y

tomando como referencia el nombre de este maestro, los autores recurrieron a los archivos coloniales para reconstruir la aparición de la figura del maestro de primeras letras.

Como consecuencia de la expulsión de los jesuitas en 1767, y del interés de sectores pobres que no habían tenido el derecho a conocer por lo menos los rudimentos de la escritura, la lectura y las matemáticas básicas, los autores encontraron documentos que dan cuenta de la presencia de ciertos personajes que se ofrecían para enseñar estas asignaturas fundamentales a cambio de algún tipo de pago consistente generalmente en alimento, lo que ocasionó hacia ellos, de parte de las autoridades rechazo y desconfianza pero de parte de los sectores excluidos de los beneficios de la educación, reconocimiento y aceptación, pudiendo decirse que la figura del maestro de escuela *emerge del pueblo y con el pueblo*, entendido el pueblo como ese gran número de personas que se coloca en la antípoda de las élites ricas y poderosas. Las autoridades virreinales consideraron a estos enseñantes *vagos, pícaros y mercaderes del saber*. “Sin embargo, no bien empieza a delinearse este nuevo personaje y ya es objeto de miradas censurantes que denuncian su presencia como peligrosa y que claman por su control y vigilancia” (Martínez Boom, 1997:41), control que va a unirse a la necesidad de pensar la educación pública como beneficio para el virreinato.

Este control pasó a sustentarse en el permiso del virrey para ejercer el oficio de *Maestro de Primeras Letras* y según los autores, los archivos de 1770 a 1800 dan cuenta de cantidad de casos de hombres que solicitaron la autorización para trabajar en este oficio, las condiciones para ejercerlo y a la vez la manera como se pasó de un pago que no afectaba las arcas reales, por provenir el pago de los maestros de los fondos expropiados a los jesuitas, al reconocimiento de un pago proveniente del fondo de los Cabildos obtenido de los impuestos a las casas de juego y a las chicherías, pago que, muchas veces, tampoco se hizo efectivo y que obligaba a estas personas -hombres blancos, de buenas costumbres y virtuosos-, entre ellas D. Agustín Joseph de Torres a hacer una permanente reclamación de su salario o de un aumento de este. Es la imagen de una persona *pobre y mendicante pero portadora de un saber*. Como sospechoso es considerado *vago, pícaro y mercader del saber*; en su paso a ser controlado se le exige ser *blanco, de buenas costumbres y virtuoso*.

Las exigencias que, para la época de la colonia se hicieron a quienes manifestaban o solicitaban ejercer el oficio de maestro de primeras letras marcaron de entrada una subordinación al poder y un compromiso con la idea de lo que aunque todavía no se llamaba nación, venían construyendo las élites criollas desde la sangrienta invasión de los españoles a los territorios americanos. El genocidio de los pueblos indígenas, la destrucción de su riqueza lingüística, la construcción de iglesias católicas sobre sus sitios sagrados, la violación de niñas y mujeres, el desplazamiento forzado, el hostigamiento, el robo de tierras y demás atrocidades cometidas en nombre de dios y del rey de España y

amparadas en la codicia individual de los invasores, necesitaban no solo un discurso justificador sino unos mensajeros adecuados con capacidad de garantizar que esa gran masa –constituida por indios empobrecidos, negros secuestrados en sus países africanos y españoles y mestizos pobres que crecía paralela a las elites y que se atrevía a pagar de sus menguados recursos por un poco de instrucción- se mantuviera fiel al poder que decía representarla. Y en este caso lo mejor era controlar tanto a unos como a otros; no se podía permitir que los pobres fueran por ahí aprendiendo quien sabe qué y peor, sin saber quién les estaba enseñando ese quien sabe qué. El modelo implicaba, por lo tanto, colonizar también el pensamiento, labor que ya estaba bastante adelantada por las comunidades religiosas encargadas de catequizar y controlar las poblaciones donde se habían asentado.

Al maestro de primeras letras se le exigió un alto grado de responsabilidad para el proyecto que para entonces ya se decía civilizador pero no se le pagó de la misma manera; se le obligó a solicitar su salario como una limosna o como un favor.

Esta condición de *mendigantes de un salario* fue una constante durante un buen período de la historia del magisterio y es uno de los factores que propiciaron que la profesión fuera situada en un bajo nivel de valor social y es entendible que para entonces, quienes se dedicaban a este trabajo u oficio no asumieran una actitud distinta a la de esperar pacientemente a que sus súplicas fueran escuchadas; las luchas que habían dado los indígenas por la defensa de sus tierras habían sido primero criminalizadas y luego acalladas y las luchas con que las élites criollas le disputarían el poder a España, apenas estaban gestándose.

Controlado y fiel servidor a la corona española, el maestro enfrentó otra suerte de penurias cuando los criollos empezaron a exigir mayor participación en el gobierno virreinal o la completa independencia frente al poder centralizado en España. Durante el período de estas luchas, llamadas de Independencia, las escuelas quedaron vacías y en general los centros de estudio como el caso del Colegio Mayor de San Bartolomé, durante la época de Pablo Morillo, fueron convertidos en cárceles y cuarteles.

Los maestros debieron quedar atrapados entre sus lealtades y compromisos con el poder virreinal o con el poder regional que controlaba cada escuela y obligados a participar en las nuevas situaciones que lo llamaban tanto a él como a sus estudiantes a servir como *soldados en la contienda* ya fuera apoyando a uno u otro bando. De pagos ni hablar porque los recursos en su mayoría, como sigue sucediendo, fueron destinados a la guerra.

Me detendré en las representaciones de este período que tendrán implicaciones en el futuro. Aquellos individuos que enseñaban rudimentos del conocimiento académico fueron objeto de una mirada especial del parte del gobierno virreinal. Su práctica era una afrenta a la dignidad de la iglesia y el gobierno al querer pisar terrenos que estas instituciones,

consideraban de propiedad exclusiva, en este caso, la enseñanza. Pero también eran vistos como un peligro ya que uno de los pilares del éxito de la empresa colonizadora había sido el de mantener a la mayoría de la población excluida de la educación, en una situación de ignorancia y subordinación que le impedía cuestionar las condiciones en que era obligada a vivir, y estos individuos podrían revertir esta situación. Con el fin de neutralizarlos, el control virreinal utilizó dos mecanismos: desacreditarlos mediante apelativos como *vagos, pícaros y mercaderes del saber*, y controlarlos mediante su incorporación como empleados al servicio de la Corona que devino, como ya se mostró en ser *mendigantes de un salario*.

Aunque estas representaciones no están directamente relacionadas con la violencia política que se desataría contra el magisterio, tres constantes se extienden en el tiempo: serán un peligro necesario de neutralizar cuando entren en confrontación con políticas gubernamentales; los salarios y con el tiempo otras reclamaciones laborales serán motivo permanente de reivindicación y, su origen popular, que mantendrá la profesión en un bajo nivel de reconocimiento social propiciado especialmente por la división entre educación privada y educación pública.

Sirviendo a otros que son lo mismo

Pasadas estas guerras, una de las prioridades en la conformación de la República, fue la de organizar la Instrucción Pública. En la investigación sobre este período, publicada en el libro *Santander y la Instrucción Pública 1819-1840* por Alberto Echeverry S., encontramos la pugna de diferentes actores por posicionar el modelo de educación que le diera forma a sus miradas particulares de lo que debería ser en adelante, la nación.

A pesar de la situación creada por el rompimiento con España, la mayoría de las antiguas formas de configuración de la sociedad permanecieron y lo que hicieron fue alimentar las innumerables contradicciones que caracterizaron este periodo. Para nombrar solo algunas de estas continuidades: el poder en manos de españoles nacidos en América funcionando alrededor de una mirada euro céntrica del mundo con la carga cultural y representacional que esto significaba, la cimentación de poderes regionales ligados especialmente a la apropiación de la tierra, la resistencia de la Iglesia Católica a renunciar a su riqueza y a su influencia permanente en la vida pública y privada de la población y la exclusión de sectores empobrecidos como consecuencia del despojo a que fueron sometidos por los españoles y en el caso de las personas negras, a la esclavitud.

Aparentemente otros pero con las mismas mañas, en una situación en la que las diferentes miradas e intereses determinaron un ambiente propicio para la polarización manifestada

especialmente en la conformación de los partidos conservador y liberal que estuvo antecedida por las preferencias centralistas o federalistas.

Alberto Echeverry identifica varios acontecimientos puntuales que dan cuenta de la disputa por un modelo de educación pública durante este periodo y en el que van a ser cabezas visibles Bolívar y Santander. Entre 1819 y 1821, la influencia está en manos de Bolívar quien ordenó construir o abrir una escuela junto a cada parroquia como principio de la formación de ciudadanos, principio fundado en el pensamiento republicano que para esta época en Bolívar es más autónomo y flexible, de lo que será después, frente a la Iglesia Católica. Con el tiempo su pensamiento será conservador: sustentando en el poder moral, la razón de la democracia, y con su cercana relación a la Iglesia garantizará que ésta endurezca y radicalice su oposición al pensamiento liberal que trataba de abrirse paso. Abro un paréntesis para referirme al *maestro lancasteriano*, aquel que debía controlar grupos muy numerosos de estudiantes apoyándose en los más adelantados quienes eran sus ayudantes, dada la falta de recursos y de maestros para implementar la educación pública. En 1821, el Congreso de Cúcuta opuso a la mirada conservadora, el Estado, lo público y el poder de la ley. Es el éxito del momento de lo que se ha llamado las reformas santanderistas, que en lo tocante a la educación fueron consignadas en 1826 en el Plan de Estudios, con las que se pretendió hacer un corte radical con el sistema colonial para formar el ciudadano útil que requería la república.

Por ser la educación pública un elemento central del control que ejercía el gobierno sobre ella, por la capacidad de llegar a grandes grupos poblacionales, y por haber estado, durante la colonia, casi en su totalidad en manos de la Iglesia, una de las principales estrategias santanderistas fue reducir su poder poniéndola bajo el dominio del Estado sin que esto significara que la Religión Católica dejara de ser la religión oficial. Se determinó que solo pocos religiosos tenían el saber necesario para ser maestros pero quedarían al servicio del Estado; la educación en manos de éste permitiría que el saber circulara libremente por fuera de la oscuridad de los conventos, los jóvenes no serían internados en los monasterios hasta cumplir veinticinco años de edad de manera que se liberaba la mano de obra joven para el trabajo productivo, se prohibió a los clérigos opinar sobre política, no se les permitió adelantar gestiones frente al Vaticano y se les exigió sometimiento al Estado. Con recursos expropiados a órdenes religiosas se financió parte de la educación. Aunque se emitieron normas para extender los cambios a las provincias fue difícil por la centralización del poder que no podía controlar poderes regionales, o incidir en el manejo de párrocos y curas sobre sus feligreses. “En alianza con los poderes locales y con los militares, los clérigos, atrincherados en los colegios de la República, los transformaron en fortalezas de la educación confesional desde los cuales se oponen a los procesos de unificación impulsados por el ejecutivo central” (Echeverry, 1989:121).

La intención de concentrar todo el poder en el régimen republicano encontraba en esta resistencia una de sus grandes dificultades y los maestros *sujetos públicos al servicio del Estado*, por gracia de la ley, mantuvieron su posición de empleados sin poder de decisión, crítica u opinión pero ante todo *observadores de la moral católica y respetuosos cumplidores de la ley*, sometidos a permanente vigilancia y control.

Sin embargo, es posible pensar que, dadas las nuevas condiciones, muchos maestros lograron acceder a otros conocimientos y pudieron construir miradas propias sobre el mundo desde el desarrollo de los planes de estudio propuestos por Santander y que incluían, por ejemplo, materiales impresos donde se informaba sobre los métodos de Bell y Lancaster y otras aéreas del conocimiento como la geografía, la gramática, la composición del Estado, la historia natural; el uso de la biblioteca, la imprenta y la compra de libros. Creo que, en general, los maestros se sintieron parte de la victoria sobre España, más sí habían participado en las batallas, e independiente de la diferencia de su situación social y económica con la de las élites criollas, realmente creían que se habían independizado y ahora eran libres; enseñanza y emoción que transmitían a sus estudiantes y que ya era piso de la idea de nación que remitía a la República.

El posterior recorte y desmonte del Plan Santander, que debió suponer una frustración para estos maestros, terminó en un compartir la escuela entre la Iglesia y el Estado. “Todo ello significaba decapitar al maestro como sujeto de un saber, pues frente a la verdad se le dejaba en silencio, mudo, sin voz” (Echeverry, 1989:362). En 1941, una guerra civil llamada de Los Supremos, dio por terminado el proyecto santanderista y fue establecido un plan de estudios que devolvía a la Iglesia el control de los cuerpos, las almas y el proyecto educativo que se sustentaba en la educación moral y religiosa, obligatoria tanto para los estudiantes como para los maestros; como refuerzo se impulsó el mejoramiento de las escuelas normales. Durante este gobierno volvieron los jesuitas y se consolidó el Partido Conservador, siendo uno de sus fundadores el presidente de entonces, Mariano Ospina Rodríguez -quien en 1951 se opuso a las medidas que buscaban acabar con la esclavitud- y cuyo gobierno culminó con la guerra civil en 1860.

A pesar de que el Plan de Ospina Rodríguez contemplaba la modernización de la nación a través del estudio y práctica de las ciencias que consideraba útiles en contraposición con las tradicionales como la teología, la medicina, el derecho y la literatura, el marco dentro del cual se desarrollaba resultaba restrictivo para la implementación de cualquier apuesta innovadora especialmente en el terreno pedagógico.

Volvió la horrible noche

El período siguiente, conocido como el Radicalismo Liberal abrió la posibilidad de respiro a estos limitados y controlados marcos educativos del anterior gobierno conservador. La

separación de la Iglesia y el Estado fue decretada en las Constituciones de 1853 y 1863, lo mismo que la libertad religiosa, la libertad de enseñanza y la libertad de imprenta. Obviamente el proyecto encontró fuertes resistencias que se evidenciaron en diferentes planos: sociales, económicos, culturales y educativos. Los liberales se organizaron en las Sociedades Democráticas y los conservadores en las Sociedades Católicas. Para completar, Pío IX había publicado el Sillabus donde se condenaba la educación laica, obligatoria y gratuita bajo la premisa de la infalibilidad papal, que los católicos asumieron como dogma y palabra de Dios.

Los liberales implementaron el Decreto Orgánico de Instrucción Pública, DOIP, emitido en 1870 y en el que se recogían las orientaciones generales para la práctica educativa siendo una de sus principales referencias la metodología pedagógica pestalozziana. Tenía también la intención de centralizar el control sobre la educación en un territorio al que se le había unido como problema para tal fin, el contar en ese momento con un sistema federalista en el que se erigían como bastiones de defensa de la Iglesia estados como Antioquia y Tolima, o que por lo menos se negaban a aceptar la implementación del DOIP. Este decreto contempló la apertura de una normal en la capital de cada estado con la presencia de mujeres considerando que la educación de niñas y niños era una prolongación de los cuidados hogareños. En Bogotá, la primera normal abrió sus puertas en 1872 con 80 estudiantes matriculadas. Quienes se educaron en estas instituciones fueron conocidos como *maestras normalistas*.

Uno de los principales propósitos plasmados en el DOIP fue la unificación de un método que garantizara la circulación de la enseñanza y el aprendizaje posibilitando el acceso de todos los ciudadanos al conocimiento, para lo cual se ideó un sistema de escuelas primarias y normales en el territorio nacional. La discusión y el saber pedagógico a maestras y maestros se llevaron a través del periódico *La Escuela Normal*. Unos de los grandes beneficiados con el DOIP fueron aquellos maestros/as que pudieron ser sustraídos al poder de clérigos y sacerdotes: “A diferencia del Plan Ospina, la Reforma Instruccionista situó al maestro en el corazón de la nacionalidad, liberándolo de dominaciones milenarias como las del cura y el gamonal, y colocándolo en relación directa con un Estado centralizado del cual emanaban minuciosas directrices para hacer cada vez más eficiente la práctica pedagógica” (Echeverry, 1986:44). Una de las herramientas de que se echó mano para alcanzar este objetivo fue el conocimiento de propuestas pedagógicas que se desarrollaban en Europa y que al ser reapropiadas permitió abrir un espacio al *maestro innovador, implementador del proyecto liberal* de la época pero que en realidad tenía como función ser *el maestro liberal* que debía ser *modelo de ciudadano laico*. Aún así, quedaban los espacios del análisis, la reflexión y la discusión como campos libres para la deliberación de los maestros/as.

Paradójicamente fue la misma libertad de enseñanza la que permitió el regreso a las aulas de la religión como obligación y guía moral. Alegando que ya que los maestros no podían impartir la religión, pero que debía ser recibida por los niños y niñas cuyos padres así lo quisieran, los curas exigieron hacerlo en las escuelas oficiales, fragmentando de esta manera la práctica pedagógica fundada en los conceptos laicos y cívicos del proyecto educativo. Su acción como *formadoras/os de ciudadanos* quedó relegada a la práctica instrumental de *ser enseñantes de asignaturas y contenidos*.

Cuando la situación se puso más difícil los maestros debieron tomar partido y no hay que olvidar que pertenecían a un pueblo educado en la Fe católica como todos los gobiernos lo habían aceptado, aún los liberales. Dicho de otra manera, la mayoría eran católicos; lo que pedían los liberales era que la Iglesia no interfiera en los asuntos del Estado, que permitiera que no fuera el poder moral el que guiara el desarrollo de la nación, que dejara que se construyera un pensamiento abierto a la ciencia y al progreso. Todo fue inútil; durante estos años -que fueron llamados la época de oro de la educación en Colombia por la magnitud del trabajo que puso en marcha el gobierno liberal de la época y por las dificultades que tuvo que enfrentar- el proyecto se fue debilitando.

El país, fragmentado, y cada región tirando para su lado, se vio nuevamente envuelto y como ya se iba volviendo costumbre, en una nueva guerra civil; en muchas regiones los maestros de las escuelas laicas fueron apedreados y los curas prohibieron a las familias católicas enviar a sus hijos a estas escuelas. No faltaron los liberales que proponían que no se enseñara a los niños para que no pudieran leer el catecismo. A la guerra civil de 1876 se le llamó la Guerra de las Escuelas porque lo que se peleaba era el modelo de educación que cada bando pretendía imponer.

Siendo el maestro y el sistema nacional de enseñanza los principales blancos de la nueva cruzada por la moral, unas de las instituciones más afectadas e intervenidas fueron las normales. La práctica pedagógica y el saber quedaron cruzados por una moralidad que básicamente buscaba el control y el sometimiento de quienes se preparaban para el oficio de ser maestros y que garantizaba a la Iglesia prolongar la idea tanto del *maestro soldado de Cristo* dispuesto a la batalla como la del *maestro apóstol*, el sacrificado y sumiso que nada pide ni exige y que está pronto a hincar la rodilla ante el poder parroquial y como dice el autor, no se volverá a hablar de *un maestro que se ejercite en la investigación de la verdad* que era uno de los ideales del modelo instruccionalista. Esta mirada del maestro apóstol está ligada a la imagen del *maestro por vocación*, entendida esta como un llamado cristiano a servir desinteresadamente a los demás.

Durante este periodo conocido como la Regeneración se impulsó la Reforma moral de la instrucción pública, la Constitución de 1886 volvió la religión al lugar de donde había sido desplazada y en 1887 se hizo el remate con la firma del Concordato con la Santa Sede

en la que la Iglesia Católica dirigiría pedagógica, moral y políticamente la instrucción pública. Nuevamente las sombras del panorama nacional eran más oscuras.

Con el regreso del partido conservador al poder, los *maestros conservadores* fortalecieron el discurso de la Regeneración. El maestro cumplió el papel de *defensor y propagador* del proyecto homogenizador que tuvo como principios una religión, una lengua y una raza. Su papel fue altamente significativo como *difusor y defensor* de estas características culturales que las élites impusieron como ideas centrales en la construcción de la nacionalidad colombiana. Y para no dejar romper el hilo bélico con el que se solían coser las contiendas, el siglo se cerró y comenzó con la guerra civil llamada la Guerra de los Mil Días.

Durante estas décadas, caracterizadas por la lucha entre quienes se empeñaban en mantener a Colombia como una nación católica y quienes pretendían hacer de ella una nación laica, la educación fue uno de los espacios en que esta disputa se libró con más intensidad. Aunque cada contendor había construido imaginarios sobre su opositor, la iglesia llevaba ventaja al haberse proclamado como depositaria indiscutible de la verdad y haber logrado relacionar a su opositor con entidades del mal como el demonio y la brujería. *Los maestros liberales fueron tildados de ateos y comunistas* ya que todo lo que interpelaba el pensamiento conservador era asimilado a fuerzas oscuras y destructoras del orden y la moral, como eran presentadas las ideas comunistas que ya llegaban de Europa.

Por fin la modernidad

Después de la tempestad vino la calma, pero como no se sabía si esa calma iba a durar mucho o poco, había que afanarse en que esa Colombia devastada y recortada entrara, por fin en la modernidad. De acuerdo a los autores, entre los años 1903 y 1935 se trató de que convivieran, haciendo lo que le era particular a cada una, las dos expresiones que pugnaban en ese momento –la tradición y la modernidad– por imponer su criterio. Pero mantener un equilibrio entre las dos era muy difícil. Por un lado la Iglesia Católica se encargaba de mantener a maestros, estudiantes y población en general a salvo de los peligros de la ciencia que entre otras herejías hablaba de evolución natural y por otro lado se implementaban las nuevas directrices educativas desde los postulados positivistas de la medicina, la psicología y otros desarrollos científicos que tenían como fin limpiar esa raza degenerada, idea que había sido cuidadosamente construida para justificar además de la exclusión, la necesidad de preparar a las masas como la mano de obra que garantizara el desarrollo que implicaba la modernidad; si ya había sido utilizada a la fuerza o por convencimiento como carne de cañón en las guerra y revueltas, más iba a servir ahora

cuando se trataba de romper montañas, montar ferrocarriles y abrir fábricas para la producción.

Al interior de las instituciones educativas el trabajo escolar estuvo sustentado en un proceso de higienización que por lo visto no reñía con el poder de los curas. Los maestros/as estaban permanentemente vigilados por estos, pero a su vez, estos curas estaban controlados por poderes gamonales, por las altas jerarquías de la iglesia, por los mandatos desde Roma, por el gobierno, por los partidos políticos y por la presión que significaba modernizar la educación. “Ello quiere decir que esa situación casi ideal del poder local del cura tenía sus límites, y estos empezaron a modificarse, de manera sutil, justamente desde 1913, con el fortalecimiento por parte del gobierno conservador de la institución de los inspectores provinciales de instrucción pública” (Sáenz Obregón, 1997).

Al exterior de las instituciones educativas el equilibrio que trataba de mantenerse entre el Estado y la Iglesia, entre lo religioso y lo laico, entre la tradición y la modernidad escondía otras violencias. El progreso, tan promocionado por las élites, ahí sí liberales y conservadoras, codiciosas de las nuevas ganancias, empezó a cobrar a los trabajadores una cuota de sangre que ellos nunca pactaron y para recordar, dos eventos: la primera masacre conocida de esa época, cometida bajo la presidencia de Miguel Abadía Méndez, y el asesinato del estudiante de la Universidad Nacional Gonzalo Bravo Páez a manos de la policía durante una marcha de protesta.

El 6 de diciembre de 1928, los trabajadores de la United Fruit Company con sus familias y con acompañantes solidarios de la huelga que adelantaban, se habían reunido en la plaza principal de Ciénaga, Magdalena, cuando fueron rodeados y masacrados por un contingente de soldados al mando del coronel Carlos Cortés Vargas. Dicho coronel fue felicitado por el presidente y reafirmado en el cargo; luego, ascendido y nombrado comandante de la policía de Bogotá. El 8 de junio de 1929, ya en este cargo, arremetió contra una marcha estudiantil y ciudadana que protestaba contra el manejo que se le daba al acueducto y al tranvía, y que a la vez denunciaba la impunidad en la Masacre de las Bananeras, asesinando al estudiante Gonzalo Bravo Páez. En esta ocasión Cortés Vargas fue destituido dado que el estudiante pertenecía a una familia rica.

Aunque estos dos acontecimientos no tienen una relación directa con la lucha entre la Iglesia Católica y el Estado, que, además, en ese momento eran lo mismo ya que las instituciones de éste se encontraban en manos del partido conservador; o, con la violencia contra maestras y maestros, lo traigo no solo como testimonio de hechos que se van olvidando o volviendo anécdota, sino porque me proveen de dos elementos que son claves para entender el olvido y la permanencia de la violencia: la impunidad y el “valor social” de las víctimas.

Pero vuelvo al papel que debían cumplir maestras y maestros y que determinaba en buena parte, las representaciones que se construían sobre ellas/os. Como ya se anotó, se echó mano de la ciencia para controlar e higienizar a la población. Los maestros/as fueron preparados para conocer los métodos objetivos de la ciencia, para medir, aplicar tests, experimentar, observar, clasificar a los estudiantes de acuerdo a sus aptitudes y capacidades, implementar las recomendaciones de médicos y psicólogos y otras recomendaciones que no eran el resultado de investigaciones surgidas del contexto nacional sino aplicaciones de lo que llegaba de Europa y Estados Unidos, especialmente; podríamos hablar de un *maestro positivista*. La obligación de formar individuos para la producción, la industrialización y demás acciones requeridas para el progreso significó para muchos maestros/as una negociación con tradiciones fuertemente arraigadas que aún se mantienen en la actualidad: “¿La religión? Allá en Cúcuta, ha sido muy tradicional eso en la educación. Se reza, se dicta religión, en el mes de mayo ponen la Virgen en los salones, eso no es cómo aquí en Bogotá que son muy ateos⁶”. “Aquí en el INEM ya no se practican esos rituales como poner la virgen y rezarle en el mes de mayo pero acá en el colegio hay capilla y dan misas⁷”

La manera como se fueron dando las confrontaciones variaron mucho tanto regional como individualmente y las condiciones sociales, económicas y políticas en que siguió su ruta el país, fueron complejizando más estas relaciones y por lo tanto las representaciones sobre los maestros/as. Pueden ser *aguerridos defensores de la tradición y la religión, liberales convencidos de la imposibilidad de diálogo entre las anteriores* o personas de uno u otro partido que a la vez que *creen e impulsan el progreso, son fieles creyentes y practicantes del catolicismo* sin que esto tenga que generar problemas morales o intelectuales.

La enseñanza y práctica de la religión católica seguía siendo obligatoria y para reforzar la formación de la nación, se acompañaba de innumerables actos cívicos en los que el pueblo no se celebraba porque las recordaciones estaban dedicadas a los próceres de la época de la Independencia. Lo que parece que sigue ocurriendo con más frecuencia de la que nos imaginamos. El lunes de la segunda semana de octubre de 2013 viajando por tierra de Bogotá hacia Medellín con el grupo de Memoria Histórica del Movimiento Pedagógico, pasando por Guaduas, vi pintados grandes murales con las imágenes de estos personajes en los muros de una o dos instituciones educativas. Ninguna Ulva o Benkos Biojó, que recuerden la lucha de los cimarrones contra la esclavitud, ningún Quintín Lame y su legado de dignidad, ningún Jaime Pardo Leal que recuerde la oportunidad de paz y participación política que construyó el movimiento popular. Semanas antes habíamos visitado una normal que es referente obligado del Movimiento Pedagógico, en un municipio de Cundinamarca. En un largo muro del frente los mismos personajes y un

⁶Entrevista No 11. Directiva docente. Desplazada.

⁷Entrevista No 12. Maestra de primaria en ejercicio.

énfasis especial en Antonio Nariño. Según información de un estudiante esto se debía a un trabajo sobre Derechos Humanos que hacía poco habían realizado en el colegio. En un país en el que han sido asesinados solo en las últimas décadas centenares de defensores de Derechos Humanos, en el que las amenazas son pan de cada día⁸, las representaciones siguen llevándonos a un pasado romántico detrás del que es muy fácil esconder la realidad que se vive.

Se nos enseña desde temprana edad que debemos ser representados por unos personajes lejanos en el tiempo; deben ser mirados de manera tal que se produzca en nosotros un sentimiento de cercanía y un deber de sumisión que va a ser muy bien explotado y utilizado a la hora de la cuenta de votos. De ese tamaño es la minusvalía que se ha inculcado frente a buena parte de nuestros representantes siendo los maestros/as arte y parte: aprendemos y enseñamos lo mismo.

Controles sobre controles

Volviendo a las primeras décadas del siglo XX encuentro dos personajes que más que mediadores entre el proyecto estatal y los maestros/as serán representantes del gobierno: los inspectores de educación pública y los directores de las escuelas.

El poder que estos detentaban, especialmente, cuando iban de la mano de los gobernantes regionales, es decir, los que se ejercían directamente en el sitio, profundizaron el control sobre maestras y maestros, lo que no les permitía prácticamente ninguna defensa ante los abusos de poder y los volvía vulnerables ante cualquier queja sobre su conducta si esta era considerada impropia o inmoral, y les impedía hacer propuestas más allá de los marcos establecidos en los programas oficiales.

En 1941, Fernando González escribió la novela *El maestro de escuela*, de la que se pueden extraer algunas frases y párrafos que dan cuenta de esta situación. El narrador cuenta sobre el maestro Manjarrés: “Le conocí cuando principió la “revolución liberal”. Le clasificaron entonces en “quinta categoría” del escalafón: el director de educación dijo: “¡Tírenle duro a ese godó!”(González,1995:14).

Desde entonces ya se tenía que pertenecer a alguno de los dos partidos y quien no quisiera hacerlo, de todas maneras era ubicado en alguno y esto determinaba las posibilidades de conseguir empleo. “En este país –dijo él- no quieren sino maestros a su modo, que sean del

⁸El 3 de abril de 2014 el Observatorio para la Protección de los Defensores de Derechos Humanos denunció amenazas de muerte contra el señor Orlando Naranjo presidente de la Asociación de Familiares de Víctimas de Trujillo AFAVIT y la hermana Maritze Trigos, a compañante y asesora de AFAVIT, y el reciente atentado contra la señora Miyerlady Rojas Gallego también de AFAVIT.

“partido”; no ascienden sino a los que beben aguardiente con los inspectores de educación. José Vicente tuvo que gastar ochenta pesos en aguardiente de caña para ellos, para que desistieran de mandarle a Heliconia...”(González,1995:15).

La sola pertenencia tampoco era suficiente, había que estar a las órdenes de los jefes, ofrecer dádivas y favores. “Febrero 4... Lo peor es que los inspectores quieren prescindir de mí, ahora; me tienen por conservador. Ayer fui a ver si los encontraba en el café de la esquina de la gobernación, para ofrecerles aguardiente. Para eso, y para comprar el extracto de hígado, vendí mi Espinosa...” Y la inestabilidad laboral contra la que ni las más fuertes luchas del magisterio lograrían derrotar totalmente: “Si Josefa me falta; si me echan de la escuela, ¿qué será de mis hijos?” (González, 1995:31). “Febrero 20. Hoy me quitaron la escuela. El inspector Pedro Alejandrino dizque dijo que yo era “un godito hijo de tal” (González, 1995:31). La participación en un paro implica descuentos y permanecer en este más de tres días puede significar despido.

Para completar, al abuso de los inspectores se sumaba el control de los curas: “Fui a la Dirección de Educación: el cura me ha acusado de irreligioso” (González, 1995:50). “Yo soy anticlerical y librepensador” (González, 1995:33).

El poder de la Iglesia se reflejaba no solo en el control de la educación sino en la inclusión o exclusión de quienes solicitaban acceder a ella. En el libro *Satanización del Socialismo y el Comunismo en Colombia 1930-1953*, su autor, Diego Jaramillo Salgado cuenta que los hijos de personas no casadas por el rito católico - parejas que además eran presentadas desde los púlpitos como signos del mal- no eran aceptados en muchos establecimientos educativos, y peor aún, en un trabajo sobre derechos humanos en el que participó el autor en una comunidad Páez al sur del país, donde el colegio de secundaria y las dos escuelas de primaria de Tierradentro estaban en manos de comunidades religiosas católicas, en 1993, a dos años de promulgada la última Constitución Nacional encontraron que “Los participantes identificaron como uno de sus problemas centrales la discriminación y la sanción social que la iglesia del lugar tenía respecto de la educación. Principalmente porque la práctica tradicional de “rejuntamiento” de los padres y no del matrimonio católico privaba a sus hijos del derecho a la educación ... y exigen el acta de matrimonio de la iglesia para ser admitidos”(Jaramillo, 2007:36-37).

¿Qué imagen de maestro/a tenía o tiene una comunidad en estas condiciones? Primero, hay que tener en cuenta que las anteriores instituciones educativas estaban en manos de comunidades católicas lo que les permitía continuar el proceso de aculturación a través de la evangelización y que, aunque las parejas seguían resistiéndose a las prácticas que se les quería imponer, muchas terminaron casándose como lo indican los registros de matrimonio que dan cuenta de que una buena parte de estas parejas había vivido durante buen tiempo de acuerdo a sus costumbres ancestrales.

Dependiendo de cómo se le mire, el maestro/a podrá ser una persona *respetable, católica*, con el derecho a decidir sobre los estudiantes y la comunidad o podrá ser una persona *católica, excluyente, autoritaria* y destructora de sus formas tradicionales de relación. Ya fuera por cuenta de los curas, o de los caciques regionales, o de los inspectores, el maestro/a seguía *subordinado y dependiente* de estos poderes lo que no quiere decir que no fuera *fiel a los principios de la religión o del partido* al que pertenecía.

La hegemonía que pretendían la iglesia y el partido conservador, en lo que tiene que ver con la educación siempre estuvo interpelada, especialmente por las corrientes de la llamada pedagogía activa desde las que se criticaba la educación bancaria, repetitiva y memorística que por extensión dio vida al llamado *maestro tradicional*, representación que se prolongó en el tiempo, no solo como un recuerdo. Es conocido el caso de maestros/as que para dictar su materia o atender el curso a su cargo, hace apenas unas décadas, utilizaban el mismo cuaderno amarillo y arrugado en el que tenían desarrollado el programa que habían dictado en años anteriores. Esta noción de lo tradicional le sirvió mucho al partido liberal que llegó al poder en 1930, para presentarse como el abanderado del desarrollo y la modernidad, poniendo así a la educación en el terreno de lo partidista. “A raíz de la visión partidista y hegemónica de la República Liberal, desde 1935 la educación pública entra de manera mucho más clara en el campo de las pugnas partidistas y de los conflictos entre Estado e Iglesia” (Sáenz, 1997). Las discusiones dejaron de centrarse en el papel de la pedagogía y los fines de la educación -desconociendo de pasada las voces que pedían apartar la discusión sobre la educación de los intereses partidistas- para volver a la peligrosa situación de las radicalidades enfrentadas. Los liberales pedían, entre otras cosas, que se diera empleos a maestros liberales ya que a los maestros conservadores se les habían asignado la mayoría de plazas durante el gobierno anterior. Los maestros/as debían por lo tanto pertenecer, o por lo menos parecerlo, a los dos partidos que hasta hace tiempo se llamaban tradicionales y que ahora, que se han fraccionado en otros, han dado por ser llamados históricos.

El gobierno liberal dirigió parte de sus esfuerzos a atender las zonas campesinas al considerar que la mirada debía prolongarse a aspectos que habían sido descuidados en el gobierno anterior y que tenían que ver con lo social, lo económico y lo cultural. Los pobladores de estas zonas conocieron la figura del *maestro rural ambulante*: “Debían impartir conocimientos sobre pesos y medidas, ahorro y crédito, cooperativismo, legislación rural, higiene y empleo de abonos y semillas” (Sáenz, 1997:304). La función de las *maestras ambulantes* estaba centrada en la atención a las familias que encontrarían en ellas consejos, confianza y conocimientos prácticos sobre la vida hogareña. Cuando las escuelas ambulantes fueron institucionalizadas, fueron provistas de bibliotecas, discotecas e incluso cinematografía educativa y a las maestras, maestros y directores de colegio se sumaron enfermeras y dentistas. Funcionaban en las plazas públicas durante los días de

mercado. “A los campesinos se les distribuían pizarras, cuadernos y lápices para que continuaran sus lecciones con las maestras de las escuelas rurales del departamento” (Sáenz, 1997:306). Se establecieron también los patronatos en los que maestras y maestros y personas del poder local se unían con el fin de fomentar mayor comunicación con padres y madres de familia a la vez que se implementaba una campaña de alfabetización de adultos. Se consideró que más importante que higienizar era alfabetizar si de verdad se esperaba que la población participara en el desarrollo del país; sin embargo, la atención a la salud fue otro de los problemas que el gobierno liberal incluyó en su programa.

De acuerdo a las investigaciones de la época se puede deducir que el oficio de los maestros/as especialmente en las zonas rurales exigía una actividad permanente y un compromiso directo con la comunidad lo que seguramente implicó hacer de ella o él un *maestro/a líder comunitario* o por lo menos el ser reconocidos como personas dispuestas a dirigir y participar en la vida cotidiana de la región. Hacia 1940, siendo ministro de educación Jorge Eliécer Gaitán, propuso centralizar el presupuesto destinado para la educación como una medida de control contra el clientelismo, y unificar los métodos de enseñanza que estarían a cargo de una Inspección Nacional. Este proyecto fue derrotado en el Congreso y de hecho era previsible, dadas las muchas acciones del partido conservador y la iglesia contra el proyecto liberal, entre estas la de fundar colegios parroquiales con fondos de las familias lo que implicaba el retiro de los estudiantes de los establecimientos educativos públicos. Los maestros que trabajaban en las escuelas que fueron clausuradas por falta de estudiantes fueron tildados de *inmorales, ateos y no deseables* perdiendo la confianza y credibilidad que se había construido al hacerlos parte de la comunidad. Esta desconfianza se acentuaba en las zonas rurales si el maestro/a venía de un centro urbano.

Pero si la derrota de la propuesta liberal se hubiera dado solo en el Congreso, no habría sido tan grave. La Iglesia se habría seguido lucrando a sus anchas del negocio de la educación, las élites conservadores se habrían dedicado a rezar y agradecer a dios por la riqueza acumulada y las élites liberales hubieran seguido empeñadas en pelearle el botín a sus contrarios. Se suponía que el objetivo era entrar por fin en la modernidad y que los cuerpos, las mentes y las voluntades estarían al servicio del desarrollo. Que generaría a su vez más riqueza de la que ya atesoraban en sus cuentas quienes se disputaban los poderes regionales y nacionales.

Pero no. Los curas se dedicaron a enriquecer su religión del odio y a premiar con indulgencias y promesas en el más allá a los fieles que más liberales asesinaran, los jefes liberales y conservadores se ocuparon de frenar cualquier intento de la plebe de acceder a las sillas que les correspondían por mandato divino, según unos y por mandato histórico, según los otros. Igual, carne de cañón no les iba a faltar como había quedado demostrado en la larga experiencia de las ya casi incontables guerras pasadas. Se trataba, ahora de

volver a la manipulación de las emociones, a las fidelidades partidistas, a las deudas clientelistas, a los miedos, especialmente a ese monstruo llamado comunismo. Sobre la suerte, o mejor, la realidad que vivieron las maestras y maestros sobre el período llamado La Violencia, la imaginación puede apoyarse en los innumerables testimonios que han recogido y publicado escritores, científicos sociales y otras personas que no han permitido que las atrocidades cometidas queden en el olvido. Por lo menos medio preservadas del olvido porque a la impunidad fueron condenadas con el pacto del Frente Nacional.

Durante las guerras civiles del siglo XIX, cuando todavía la mirada no había sido focalizada en la figura del maestro como un opositor incómodo al gobierno, ya los maestros/as estaban atrapados en el centro de la contienda por su pertenencia, voluntaria o no, a alguno de los partidos políticos, agravado por la idea que había calado profundamente en la sociedad, de mirar al contradictor político como un enemigo al que se le podía y debía causar daño o eliminar, como se evidencia en la novela *Viento Seco*.

Viento seco

Un colegio oficial de Bogotá lleva el nombre de quien fuera presidente de Colombia durante los años 1950 y 1951, el conservador Laureano Gómez. No importa que históricamente esté demostrada su responsabilidad intelectual en las matanzas de liberales y evangélicos de la mano de la Iglesia Católica al grito de ¡Viva Cristo Rey! ¡Viva el partido conservador!, el personaje es considerado un hombre ilustre de la patria. Tanto que una manera de reconocerlo es perpetuar su nombre en un establecimiento donde se educa a la niñez y la juventud del país. El artificio que se usa para resolver estos casos es el uso del adjetivo *polémico* que ha resultado eficaz para diluir las dudas: durante el *polémico* mandato del *polémico* político. Otro colegio lleva el nombre de Mariano Ospina Pérez, presidente de 1946 a 1950, antecesor del anterior y en cuyo mandato comenzó la persecución sangrienta contra los liberales.

Una de las primeras masacres, perpetrada por la policía oficial o policía cívica al servicio del gobierno conservador en Ceilán, Valle del Cauca, fue novelada por el médico Daniel Caicedo y publicada en 1953 con el nombre *Viento Seco*; da cuenta, también, del ataque a la casa liberal en Cali, en octubre de 1949. El Valle del Cauca fue una de las regiones más afectadas por la violencia partidista. En años anteriores a la fecha de la masacre, en este departamento se habían consolidado sindicatos, organizaciones sociales y especialmente el movimiento gaitanista, que hacían tambalear el poder de terratenientes, ganaderos y dueños de la industria azucarera y que se había expresado en hechos de violencia que llegarían a su más feroz expresión con la orden de sangre, fuego y tierra arrasada dada por los dirigentes conservadores.

En *Viento Seco* dos personajes dan cuenta de las atrocidades y las vejaciones cometidas contra sus vidas y las consecuencias que tendrían sobre el resto de sus días. Son Antonio Gallardo y Clara Isabel o Cristal. Clara Isabel trabaja en una escuela rural de Armero en la que es la única maestra. Un día viernes, una comisión gubernamental compuesta por diecisiete policías llega a la escuela. Clara Isabel es violada por cada uno de estos hombres casi en presencia de sus estudiantes. Decide dejar la escuela y planear la venganza. Llega a la casa liberal donde pone su fuerza y su capacidad de liderazgo en recibir y organizar a las decenas de desplazados que llegan buscando refugio en la ciudad. Entre ellos, Antonio Gallardo y su esposa Marcela, quienes han debido enterrar en el monte a su hijita de cinco años también violada por la policía que además quemó su casa con los abuelos y otros habitantes y trabajadores dentro. “De la masa se desprendió una mujer delgada y fina, vestida de negro, joven, de pelo castaño claro y ojos de sombra y agua... En la Casa Liberal sólo Cristal sabía buscar recursos increíbles para los desplazados. Ella se había convertido durante ese mes en la persona imprescindible” (Caicedo, 1973:67). En la novela, la maestra es representada como *una líder social, solidaria y persistente*. De su capacidad de organización aún en situaciones tan extremas como la que vivían los perseguidos y desplazados de la casa liberal de Cali, se infiere que no era una maestra menos activa en la comunidad donde trabajaba. Como víctima es presentada como una persona que en vez de considerar la organización social o política como vía para el resarcimiento de su dignidad opta por la venganza, que cumple cuando termina de asesinar a diecisiete policías aunque en ello también pierde su vida.

Para esa época los maestros habían empezado a organizarse como trabajadores o pertenecían al movimiento gaitanista, aunque es presumible que la mayoría fueran católicos y siguieran las instrucciones de los curas, entre esas, la prohibición de pertenecer al partido liberal. “Mientras se creaba una junta de inspección de los daños dejados por el 9 de Abril en Cali, en los días subsiguientes fueron despedidos varios trabajadores públicos, principalmente los maestros que, según la gobernación, habían tomado parte activa e incitado los movimientos subversivos contra el Gobierno Nacional legítimamente constituido” (Charry, 1983).

Fue durante el período de La Violencia, cuando la figura del maestro/a como opositor político fue relacionada directamente con la subversión y la autobiografía novelada de Ester Gónima es un valioso testimonio de la manera como se construyó esta mirada. Tomando como tema su experiencia personal, la autora devela el cruce de los elementos que hicieron posible esta construcción sobre los maestros/as que eran considerados rebeldes.

Sobre ellos/as se intensificaron el poder y el control tanto en el interior de la institución como desde el exterior; en el interior desde los directores/as, maestros/as afectos al

régimen, aquellos/as que fueron utilizados como informante o que se prestaron a ello, y otros/que aprovecharon las circunstancias para chantajear, robar, intrigar o levantar chismes y rumores; desde afuera los gobernadores y alcaldes, la fuerza pública, los responsables de los medios de comunicación y los curas, y entre algunos de estos y los maestros/as, los inspectores de educación, personajes claves para recoger y transmitir la información. Las agresiones que se desplegaron contra ellos/as, de tipo verbal y físico fueron propaladas y animadas desde los púlpitos, las emisoras radiales y la prensa, y fueron estímulo y justificación para que la población, llamada a ser defensora de la moral, la religión y las buenas costumbres, se sintiera con derecho a atacar a los maestros/as señalados. Estos/as fueron percibidos y presentados como un *otro/a peligroso*, como un *enemigo* que debía ser apartado del cargo o eliminado físicamente. Las agresiones físicas iban desde el apedreamiento, las detenciones arbitrarias hasta el asesinato. Para insultarlos usaban los términos *ateos*, *comunistas*, *protestantes* y un epíteto con el que se buscaba no solo que no quedara lugar a dudas de su condición de revolucionarios/as sino que buscaba denigrarlos al máximo, era el de *chusmeros* y *chusmeras*, término con el que la policía y el ejército solían llamar a los guerrilleros.

Una maestra, una vida, un destino

Las condiciones en las que trabajaron los maestros/as durante los gobiernos de Mariano Ospina, Laureano Gómez y Gustavo Rojas Pinilla fueron testimoniados en la autobiografía novelada de una maestra antioqueña llamada Ester Gónima, *Una maestra, Una vida, Un destino*, publicada en 1969. Me he detenido en este libro más que en los otros porque considero que la narración, que en realidad es un testimonio, nos permite mirar con minuciosidad las representaciones que cargaban los maestros/as de esa época.

El panorama de aspectos positivos y negativos que la autora nos ofrece, se agranda con otros peores, debido a la presión a que fueron sometidos los maestros/as que no aprobaban la gestión del gobierno, presión que ejercieron con bastante agrado y eficiencia los visitantes o inspectores, que por lo que puede inferirse eran hombres, y las directoras de escuela que en su mayoría parece que eran mujeres. A estos personajes que fueron sumados al poder de los curas y autoridades regionales y a quienes se les había asignado el control escolar se agregó la de ser agentes del gobierno encargados de identificar, hostigar y señalar a los maestros/as liberales o a quienes se opusieran o criticaran las políticas gubernamentales.

Las condiciones en que trabajan los maestros/as, y las consecuencias, ya sean enriquecedoras o no, nunca han merecido una mirada profunda que aporte elementos para mejorar la convivencia y la práctica escolar en los casos en que las relaciones personales

afecten de manera negativa el ambiente institucional y que se ven agravadas cuando los maestros/as están sometidos/as a superiores autoritarios. En la novela, Lucía, la protagonista, se representa a sí misma como una persona con un “aire aristocrático, de temple y personalidad bien definida, la cual le ha acarreado bastantes problemas en su vida” (Gónima, 1969) y que a diferencia de la mayoría de los maestros/as; cuenta con condiciones económicas favorables, lo que le da un margen de autonomía que aprovecha para interpelar especialmente a las directoras y los visitadores que permanentemente se aprovechan de las necesidades de los maestros/as para mantenerlos bajo permanente vigilancia y amenazas. Lucía no soporta las injusticias y sus protestas la llevan a ser considerada *rebelle, revolucionaria, indisciplinada y comunista* a pesar de ser ferviente católica.

La permanente vigilancia especialmente sobre las maestras, las relaciones asimétricas, el problema de género, la vulnerabilidad, el uso de civiles como informantes, la recarga de trabajo, la construcción del odio partidista, la división al interior del magisterio, el señalamiento y la estigmatización del sindicalismo, la inestabilidad laboral y la violencia política son los problemas que afectaban de manera directa al magisterio. Infortunadamente muchos de estos permanecen, mutan o reaparecen, engrosando la lista con los problemas que van apareciendo como producto de los cambios que se producen en los nuevos contextos.

“El Alcalde dio permiso para que bailaran, empezando él con una de las maestras el baile. Algunas de las maestras estaban llenas de terror, porque el señor Cura lo iba a saber y las iba a regañar en el púlpito” (Gónima, 1969:25) como efectivamente sucedió, recalando el pecado de la desobediencia hacia él, y amenazándolas con acusarlas ante el Director de Educación. El control de la vida privada, del comportamiento y de la moral cristiana, a que estaban sometidas especialmente las maestras y que en las zonas rurales, donde eran consideradas *mojigatas e incapaces de cuidarse*, llegaba al límite de lo tolerable, impedía cualquier posibilidad mínima de autonomía, que seguramente tampoco podía darse en el terreno de lo pedagógico o lo educativo, dada la pobreza de propuestas del gobierno en lo concerniente a la preparación de los maestros/as. Cómo se verá más adelante lo que importaba era la adhesión al régimen.

“Como siempre, la directora estaba en esa posición, no por sus méritos que tuviera, sino porque había sido una abanderada de los exámenes, defendiendo al gobierno en contra de los maestros” (Gónima, 1969: 54). Es claro que en un entorno educativo donde las relaciones asimétricas son aprovechadas para crear zozobra y malestar, para perseguir y calumniar no es posible pensar que pueda desarrollarse un trabajo pedagógico que promueva valores o garantice conocimientos. La autora define a las directoras como *“intolerantes, arbitrarias, tiranas, íntimas de los visitadores* a quienes ofrecen regalos y

atenciones”. Más adelante completa “*Eran retrógradas, malas, fanáticas, sectarias, sin ningún conocimiento de pedagogía o sicología*”(Gónima,1969:185).

El problema de género es tal vez uno de los que aparece con más claridad en la narración. Las maestras eran nombradas en sitios lejanos aunque no tuvieran experiencia o conocimiento sobre lo que era trabajar en zonas apartadas y peligrosas; las jóvenes lo consideraban un acto de irresponsabilidad del gobierno y “comentaban los peligros que encuentran a cada paso las jóvenes inexpertas que la Dirección nombra para lugares tan apartados” (Gónima,1969: 36). Eran destituidas o trasladadas arbitrariamente: “Esto lo hacían los visitadores con las maestras que no aceptaban sus requiebros” (Gónima, 1969:106). O proferían “Calumnias contra el honor de muchas maestras” (Gónima, 1969:116).

A medida que la novela avanza en el tiempo, la situación para las maestras, liberales o no, es prácticamente inmanejable y da campo a que el acoso no se dé solo por visitadores e inspectores, sino por los mismos maestros. Cuenta Lucía que un director fue reemplazado por otro más fanático y sectario con fama de Don Juan: “Con este señor al frente de la educación, ya no sólo había destituciones, sino que los maestros extorsionaban a las maestras haciéndoles propuestas deshonestas que muchas, temerosas de ser destituidas y pensando en sus padres ancianos y en sus hermanos, que si perdían su trabajo aguantarían hambre, les entregaban su honor”(Gónima,1969:116). Hay que recordar que para llenar las plazas de los maestros/as despedidos, fueron llamados a realizar este trabajo, policías, barrenderos, lo que fuera; la condición era ser amigos del gobierno. Aún así, y de acuerdo al testimonio lo que se lee es la profunda crisis ética que permeó al magisterio de aquel tiempo.

“Todas estas arbitrariedades las cometían respaldados por el Director, quien hacía lo mismo. Si a este señor le gustaba una maestra, ya fuera del campo o de la ciudad, organizaba fiestas escandalosas a las cuales eran invitadas tales institutoras; si alguna se negaba a asistir era tildada de mojigata y las amenazas empezaban. En ese tiempo se comentaba que las salas de maternidad estaban llenas de maestras solteras. Era tal el desprestigio del Magisterio en ese tiempo, que toda joven decente huía de él” (Gónima, 1969:134). El problema de género, manifestación de un sistema patriarcal y machista, ha sido motivo de poca reflexión en el magisterio, y no se limita solo al acoso, abuso sexual o violencia contra las mujeres. En la actualidad, 2014, la Junta Directiva de Fecode está conformada solo por hombres a pesar de que el magisterio está integrado mayoritariamente por mujeres.

Las pugnas al interior del magisterio son otro problema y en la novela son presentadas como problemas de relaciones personales, “maestras que encarnaban el prototipo del egoísmo y la suficiencia; despreciaban a sus compañeras y eran odiadas por estas”

(Gónima, 1969:134). Pero también como consecuencia de dos factores principales: el primero, las leyes que enfrentaban a los maestros/as entre sí, como ocurre actualmente como causa de la existencia de dos estatutos, y la participación en acciones sindicales de alto riesgo que no todos/as asumían y asumen, como los paros en los que los descuentos y aún los despidos estaban y siguen estando a la mano del gobierno. El gobierno citó a evaluación y los maestros/as se opusieron a la prueba acordando no presentarla. Sin embargo, y a causa de las amenazas de despido, “cundió el pánico entre los maestros y comenzaron las deserciones y para mayor vergüenza del magisterio, los dirigentes fueron los primeros que se presentaron al examen, abandonando a sus compañeros en la lucha” (Gónima, 1969:44). La destitución de maestros/as privó a la educación de los maestros/as más preparados, seguramente muchos de ellos/as formados en el proceso del gobierno liberal. En la actualidad, las evaluaciones que los maestros/as regidos por el Decreto 1278 deben presentar, como condición para el ascenso en el escalafón han sido rechazadas teniendo en cuenta que el propósito de estas no es el mejoramiento de la educación o de las condiciones socio económicas de los maestros/as sino el control del porcentaje de maestros/as que pueden ser ascendidos de acuerdo al limitado recurso destinado para los ascensos.

El recrudecimiento de la persecución política trajo mayores problemas, “...el gobernador le había exigido al Director que depurara el Magisterio; porque el nuevo Gobierno consideraba como enemigos a los maestros que no comulgaban con sus ideas. A los maestros se les prohibió asistir a cualquier acto en honor de un hombre célebre, contrario a sus ideas; los maestros eran vigilados estrechamente. Entre los maestros de una misma escuela había espías, puestos por los visitantes con la finalidad de oír las conversaciones, averiguar a qué actos concurrían” (Gónima, 1969:95). Los visitantes levantaron un censo para conocer la filiación política de cada maestro/a. Era el ambiente que reinaba desde el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán.

En la manera como fueron representados los maestros/as, jugaron un papel de difusión fundamental, la prensa, la radio y la Iglesia Católica, al acusarlos de *comunistas*, *ateos* y *protestantes*. “A esta difamación se unió el Clero, sacando en las hojas parroquiales los nombres dizque de los maestros ateos y comunistas, quienes no enseñaban religión y pidiendo al Gobierno que fueran destituidos, porque constituían una amenaza para la niñez y la sociedad” (Gónima, 1969:95). Estas representaciones fueron la justificación para el inicio de una ola de violencia política contra los maestros/as que se detendría con el Frente Nacional pero infortunadamente no para desaparecer.

“Entonces arreciaron la persecución por medio de la radio, en una hora que tenía el Magisterio para dar sus informes a los maestros. Desde allí los visitantes en unión de algunos maestros sectarios, comenzaron a desacreditar públicamente a sus compañeros.

Era triste y vergonzoso como los amigos de ayer, se volvían los enemigos más encarnizados hoy por la pasión política. Muchos lo hacían por complacer a sus superiores, otros por miedo de que los tacharan de antigobiernistas y la mayoría por odio a sus contrarios” (Gónima, 1969:112). En las narraciones de la Violencia la construcción del odio partidista aparece más clara que la manera como se ha construido en la actualidad.

Mediante la estigmatización y el señalamiento, como lo cuenta la autora, se buscaba poner a la comunidad contra los maestros/as rompiendo los lazos de afecto y confianza que se hubieran construido en la convivencia cotidiana y profundizando la desintegración social “Los maestros acusados, se encontraban entre varios fuegos: por una parte haciéndole frente a las arremetidas del gobierno y por otra parte defendiéndose de los ataques del Cura de la parroquia, quien influía en los padres de familia para que le hicieran la guerra a los educadores. “No era raro oír cuando uno de los maestros denunciados por el Cura, pasaba por ciertas calles: Ateo! Comunista! Te van a sacar porque estás perjudicando a los niños! Debido a todo esto muchos maestros anhelaban la destitución, para poder vivir tranquilos” (Gónima,1969:113).

Difícilmente estos maestros/as podían ser ajenos a los daños que estos señalamientos les causaban “Vivían en un estado de inquietud terrible y con los nervios destrozados” (Gónima, 1969:115). “La consecución de empleo se dificultó mucho, porque estos maestros quedaron *marcados*: el Gobierno no los empleaba y los partidarios de él menos. Muchos tuvieron que salir de sus objetos más preciados y la mayoría aguantó hambre” (Gónima, 1969:117).

Pasar de la difamación y la calumnia, del estar *marcado* a la violencia física había un solo paso.

“Lucía fue trasladada a un pueblo donde ponían bombas en las casas de los contrarios al Gobierno. Además, supo que la maestra a quien iba a reemplazar, había tenido que salir de noche por los matorrales, enterada de que esa noche iban a atacar su casa. Ante noticias tan alarmantes Lucía renunció”(Gónima, 1969:117).

Los maestros/as señalados eran trasladados a sitios donde pudieran ser fácilmente asesinados como le cuenta un compañero a Lucía, quien, desde que llega al pueblo fue acosado por el alcalde que impidió, primero, que le alquilaran un cuarto en el hotel por lo que tuvo que dormir en la escuela; después, el alcalde le prohibió a la dueña del hotel venderle la comida y finalmente lo mandó a asesinar. Como testigo de algunas de las desapariciones que habían ocurrido en el pueblo, vivía atemorizado pensando en el día que llegaran a llevárselo para el monte donde se cometía la mayoría de los asesinatos.

En la mañana del día en que la policía debía detenerlo, orden que cumplirían en la noche, recibió un aviso e indicaciones para escapar, encontrando en el camino al secretario del

alcalde que también huía de la muerte. Más adelante, el secretario le contó el cambio sufrido por el alcalde y por el pueblo después de recibir la visita de un político de la ciudad. De ser una persona amable, honesta y responsable, el alcalde devino en criminal y de ser un pueblo alegre y fiestero pasó a ser un espacio de miedo y persecución. Para tratar de neutralizar al alcalde y parar el derramamiento de sangre, el secretario recurrió al cura encontrando que éste, no solo estaba de acuerdo sino que apoyaba el exterminio de los que consideraba *cizaña* y *plaga*. El secretario se había dedicado a avisar a los condenados a muerte, y cuando fue descubierto por el alcalde, también tuvo que huir. Cuántos maestros y maestras fueron asesinados durante estos años como consecuencia de su participación en huelgas y protestas o por negarse a participar en acusaciones y seguimientos a sus compañeros/as, o por su resistencia a aceptar las acciones criminales de los gobiernos, razones por las que los quedaron *marcados*, es algo que posiblemente nunca se sepa, como tampoco se sabrá sobre los maestros pestalozzianos que dice Alberto Echeverry, fueron asesinados al final de la Guerra de los mil días.

“A pesar de la represión que existía comenzó una protesta unánime contra el Gobierno” (Gónima, 1969:139) que dio paso a la llegada de Rojas Pinilla al poder; la violencia se redujo pero la persecución, según Lucía, continuó disimulada, persistiendo prácticas como el odio y la venganza enquistadas fuertemente en la cotidianidad escolar. Sin embargo, la violencia arreció “Así el que fue recibido como “Salvador”, se convirtió en el tirano más despiadado que hubiera tenido el país” (Gónima, 1969:180).

Los problemas que tuvo que afrontar el magisterio en su proceso de sindicalización es otro aspecto presentado con minuciosidad en la novela. Después de la caída de Rojas Pinilla los maestros/as habían logrado la Personería Jurídica de la Asociación de Institutores y habían logrado el reintegro de los maestros/as destituidos pero muchos problemas seguían pendientes. La lucha siguiente fue por el mejoramiento salarial y ante los repetidos incumplimientos fue propuesta la huelga, situación que develó diferentes posturas “Algunos maestros se escandalizaron, diciendo que las huelgas eran para los estudiantes y obreros revoltosos; que ellos tenían que dar ejemplo de decoro y dignidad. Vinieron las discusiones en las cuales los más exaltados se mofaron de los otros, diciéndoles que lo de decoro y dignidad era para ocultar el miedo que los dominaba” (Gónima, 1969:180).

Llegado el momento de la huelga muchos maestros retrocedieron. La autora los tilda de cobardes “siempre hay judas, pero de manera especial en el Magisterio... los peores cobardes y pusilánimes se encuentran en el Magisterio” aunque reconoce que es un estado de ánimo producto de la persecución política. (Gónima, 1969:221). Hay que recordar que Lucía no tenía grandes problemas económicos y que el despido no la afectaba de la misma manera que a otros compañeros/as. Votada la huelga comenzó la ofensiva del gobierno contra el movimiento. Nuevamente los visitantes o inspectores fueron

convertidos en espías y la destitución de maestros/as fue anunciada por la radio y la prensa.

Lo nuevos enfrentamientos, entre quienes estaban a favor y en contra de la huelga, puede revelárenos como una de las facetas más turbias del comportamiento del Magisterio de la época: chantaje, calumnia, espionaje y delación; utilización de los estudiantes y padres de familia como agresores de las maestras en huelga dando como resultado maestras heridas con piedras; maestras encerradas para luego ser entregadas a la policía; tergiversación de los hechos para culpabilizar a los huelguistas de las conductas de los disociadores; y contra las maestras particularmente, acoso de parte de los inspectores, y de compañeros/as, adjetivaciones que buscaban denigrarlas “les debía dar vergüenza presentarse a este recinto de la cultura, después de haber vociferado por las calles de la ciudad , como una cualquiera... mujeres de vida airada... chusmeras y bandoleras” (Gónima, 1969:230). Estos estereotipos, que seguramente tardaron mucho tiempo en desaparecer explican cómo estas representaciones justificaron todo tipo de violencia contra los maestros políticamente contrarios a los gobiernos, que en el caso de las mujeres se veía agravada por improntas culturales asumidas por hombres y mujeres. La descripción que hace la autora deja ver que a pesar de estar tan arraigadas estas marcas en los imaginarios, era posible empezar a tener una mirada crítica sobre ellas, a cuestionar el papel que cumplían quienes utilizaban epítetos para estigmatizar y sobre todo a señalar la agresión contra las maestras por su condición de mujeres.

En lo que tal vez si se equivocaba Lucía es al pensar que los gobiernos no resolvían las necesidades del magisterio porque no las conocían o no las consultaban. El problema puede ser más simple: sencillamente no les interesaba; es una manifestación más del profundo desprecio con el que han tratado a quienes consideran de menor valor. “En su larga vida de magisterio, a Lucía le había tocado toda clase de gobiernos, la mayoría de los cuales, cuando el magisterio levantaba la cabeza para defender sus derechos vulnerados, se valían de todos los medios para aplastarlo, sin hacer un estudio detallado de sus necesidades o consultar con sus directivas qué remedios serían los más aconsejables para cada ocasión” (Gónima, 1969:250).

Otros problemas que aparecen en la narración son la corrupción como el robo de dineros en el que los maestros/as perdieron los ahorros hechos para la compra de vivienda y el cobro de una cuota para un fondo político destinado a financiar la violencia; la recarga de trabajo, el hacinamiento de estudiantes en las aulas de clase, la falta de materiales y pupitres, y las lamentables condiciones de las plantas físicas de colegios y escuelas.

Pero también, la autora nos presenta la otra cara: la resistencia, la unión y la solidaridad que permitieron que muchas maestras y maestros pudieran sortear de la mejor manera una situación tan agobiante; y la consolidación sindical, que a pesar de los problemas internos

y las presiones externas, y después de muchos intentos de organización logró la personería jurídica el 15 de noviembre de 1951 aprovechando que algunos de sus fundadores eran conservadores. Las representaciones que sobre el magisterio tenían tanto la sociedad como ellos/as mismos dieran un giro hacia una representación política.

Este giro es muy importante pero aunque cierra un ciclo de violencia, las representaciones que la justificaron permanecerán latentes para reaparecer años después con más fuerza y capacidad de daño.

La selva y la lluvia

El odio partidista, que sin ser nuevo se reeditaba de una forma más violenta, no se expresó de la misma manera en todas las regiones del país, como lo muestra el escritor chocoano Arnoldo Palacios en su obra *La selva y la lluvia*.

En la novela, publicada por primera vez en 1958, la imagen del maestro está presente a lo largo de la narración. Pedro José, un niño ya casi adolescente, escapa de su casa para hacer realidad su deseo de ir a la escuela para aprender a leer: “Bueno, debía irse en pos del maestro de escuela... Ahora, en su mente, el maestro había llegado a ser alguien conocido, un familiar, un amigo que lo esperaba, que le inspiraba confianza” (Palacios, 2010:66-67). El maestro, un joven de la comunidad que ha estudiado con mucho esfuerzo, goza ahora de reconocimiento y respeto así su condición económica no sea muy diferente a la de los demás habitantes de la región. Ahora tiene saberes de la ciudad, ya ni siquiera habla como en su niñez: “-No, jeñó- masculló Pedro José. -No se dice “jeñó”, se dice “señor”- lo corrigió (el maestro)... Pedro José guardó silencio. Empero, no era que eludiese la respuesta sino que el temor de expresarse mal lo cohibía. Sentía la lengua trabada” (Palacios, 2010: 68). En pueblos alejados y sometidos a la desatención del Estado, donde la población apenas sobrevive, el maestro/a representa la razón, la nación escritural, el sueño de la modernidad y el desarrollo. Incluso, en algunos era una autoridad reconocida al lado del alcalde y el párroco.

El oficio del magisterio representaba para las clases populares – siguiendo la línea del origen del maestro/a- una posibilidad de ascenso social y mejoramiento económico o por lo menos la posibilidad de contar con un sueldo fijo que evitara las penurias del rebusque diario aunque es contradictorio porque es histórico el incumplimiento del pago a los maestros/as. “Cuando Julia termine, entrará al magisterio y será una ayuda para la casa” (Palacios, 2010:94). La incierta estabilidad laboral estaba aún condicionada por el clientelismo que les impedía a los maestros/as zafarse de su obligación de pertenecer al partido liberal o al partido conservador. El autor lo muestra desde el comienzo cuando

Pedro José es testigo del despido de su maestro por su condición de conservador sobre la que reflexiona el maestro. Más adelante cuando el gobierno cambie de color pasará lo mismo con los maestros liberales. Pedro José lo único que tiene claro es que sean de un partido o de otro todos comparten la misma miseria. A pesar de eso su meta es estudiar para ser maestro lo que logrará después de muchas dificultades y esfuerzo.

Pero la novela plantea otra condición que está presente en muchas historias de maestros/as y es el gusto por estudiar; la novela ya plantea un *maestro/a intelectual*. Aunque son muy importantes el reconocimiento social y solución económica, tanto que son fundamentales al entender las representaciones por las que luchan los maestros/as, el querer ser maestro de Pedro José está unido a un gusto personal que en este caso es distinto a la llamada vocación que está más ligada a lo religioso. Este gusto es una marca biográfica del autor y puedo imaginarme que por eso escogió la figura de un maestro aunque él sea un escritor. Una maestra cuenta: “En cuanto a si era Ciencias Sociales lo que quería estudiar, te confieso que quería todas las carreras, todas eran para mí un sueño y me gustaba mucho la química, tenía tantas ganas de estudiar que si me hubieran dicho que en la universidad solo había cupo en la carrera de locura, me hubiera vuelto la más loca. Recuerdo que no tenía muchas posibilidades de salir del pueblo de Fundación para ir a vivir a Santa Marta, así que trabajé en el almacén de ropa, reuní el dinero y me fui a matricular pero tuve que pedir rebaja porque no me alcanzaban los 80 mil pesos que tenía”⁹. Personajes de la literatura que reflejan la realidad de quienes tienen que vivir sin más oportunidades que las que ellos/as mismos logren arañarle a la vida.

Un país de ejércitos

Los Ejércitos de Evelio José Rosero y *¡Los muertos no se cuentan así!* de Mary Daza Orozco, son dos novelas de la violencia actual en las que sus personajes más importantes son maestros/as. El relato no se centra en su trabajo escolar pero da cuenta de las condiciones en que viven los maestros/as en las zonas de guerra; son historias que pudieron haber ocurrido en cualquier lugar de Colombia y en cualquier momento de las últimas décadas cuando se degradó aún más el conflicto interno.

A diferencia de los años cuarenta cuando los campesinos se armaron para defenderse de sus atacantes o de los años sesenta cuando lo hicieron para defender a sus familias del Ejército Nacional, en la época de la novela esta defensa no es posible. Son demasiados ejércitos. Militares, guerrilleros, paramilitares, narcotraficantes, y en el medio la población civil. En el libro aparecen todas las atrocidades cometidas por los ejércitos:

⁹Entrevista No 14. Maestra de secundaria. Exilada.

señalamientos, asesinatos, secuestros, detenciones arbitrarias, desplazamiento; pero se detiene en una de las más dolorosas: la desaparición forzada.

En la novela de Evelio Rosero, Ismael Pasos con setenta años de edad y Otilia del Sagrario Aldana Ocampo de sesenta, esposos durante cuarenta años, fueron maestros de escuela y son jubilados. En los últimos diez meses no han recibido el pago de su pensión.

Una mañana, Ismael se levanta muy temprano y sale a caminar hasta el acantilado en su pueblo San José, pero la guerra ha vuelto y él escucha las ráfagas; debe volver a su casa, "...pero en la plaza me detienen los soldados, me conducen encañonándome, con un grupo de hombres sentados en las gradas de la iglesia... Un soldado me pide la cédula, otro verifica el número en la pantalla de un aparato portátil... algunas mujeres, durante lo que demoró nuestra detención vinieron a hablar con sus hombres. Otilia no vino, seguirá durmiendo, soñará que duermo a su lado, y ya es mediodía, como para no creerlo" (Rosero,2012: 64-65). Pero Otilia no está en la casa, quienes la han visto buscándolo, lo van enviando a otros sitios, a la parroquia, a la casa de Geraldina, y comienza lo que será el resto de su vida. Ir tras el rastro, volver a la casa, esperar, no dormir, no comer, no volver a saber de ella. "No has vuelto Otilia, ni más tarde ni más temprano. Tendré que buscarte otra vez, pero en qué lugar, adónde has ido a buscarme"(Rosero, 2012:107). Al final, después del desplazamiento sólo queda él en el pueblo. O su espíritu. "En cuanto a mí, no importa. Ya estoy muerto" (Rosero, 2012:160).

La situación de las escuelas en medio de la guerra está descrita en la novela. El director, de apellido Lesmes se queja de que ha ido a ese pueblo a hacer nada, los niños ya no van a estudiar. "Han puesto una barricada enfrente de la escuela; si ocurre una escaramuza no demoraremos en sufrir las consecuencias, seríamos los primeros" (Rosero,2012: 77). El autor no deja pasar por alto la indiferencia ante el dolor y la tragedia: "El profesor Lesmes regresó únicamente a recoger sus cosas y a despedirse. Estábamos con él, seis o siete parroquianos, en la tienda de Chepe, ocupando las mesas de afuera () Por lo visto, Lesmes había olvidado que la mujer de Chepe, y mi propia mujer se hallan secuestradas" (Rosero,2012:158). Mientras Ismael piensa esto, Lesmes cuenta "casi feliz" la historia de un perro secuestrado en Bogotá, por el que pedían tres millones y que al final apareció muerto. "Seguía olvidándose del secuestro de la mujer de Chepe, que dio a luz en cautiverio. Chepe lo despidió en el acto, a su modo, con un grito, y pateó la mesa repleta de botellas" (Rosero,2012:160).

En la novela de Mary Daza Orozco, Oceana Cayón e Iván Grajales también son maestros. Él, maestro de literatura en un colegio de la zona de Urabá y ella, maestra de educación física, espera respuesta a la solicitud de empleo que ha presentado al gobierno. Son jóvenes y están recién casados. Pero a cambio de la vida feliz que se habían prometido construir deben ser testigos de los asesinatos de los trabajadores de las bananeras y del

exterminio de los miembros del nuevo partido, la Nueva Fuerza, al que recientemente le ha sido asesinado en el aeropuerto, su joven candidato presidencial, por un sicario de quince años. Oceana es ahora parte de un grupo de personas que busca a sus familiares desaparecidos: un hijo, un hermano, el padre, el esposo. Han ido a la orilla del río, lejos del pueblo, a esperar que bajen los cadáveres esperando recoger el de su muerto. Es riesgoso porque por la zona cruzan todos los ejércitos y ninguno quiere que los cuerpos sean recuperados. Aún así, van.

El único que no busca a nadie es Arbeláez, un joven que ha ido con ellos/as para ayudar a sacar los cuerpos que pasan por el río. “Arbeláez me cuida. Yo sé que él siente que tú no estés; siempre fuiste su orientador... Iván, ¿ese joven asimiló tanto de ti! Te admiró y te sigue admirando tanto que ve en mí como una continuación tuya. Tú sabías enseñar con amor, de ahí que estos muchachos se muestren con un valor y una dignidad parecidos a los tuyos”. El Profe como llaman a Iván, es querido y respetado en el pueblo. No es de la región pero desde que llegó sintió que en aquel lugar podría trabajar con la gente, que tendría mucho para ofrecer. Pero es también un desaparecido del que Oceana solo puede recuperar un brazo que reconoce porque aún conserva la argolla de su matrimonio.

Oceana también es víctima de desaparición y de tortura. Se salva de la muerte porque uno de sus captores, reclutado a la fuerza, no cumple la orden de asesinarla aunque eso termina costándole la vida. Oceana, finalmente se hunde en la demencia. Es una novela sobre el asesinato, el secuestro, el desplazamiento, la tortura y el reclutamiento forzado. Situaciones conocidas y vividas por los miles de maestros y maestras que trabajan en regiones tan alejadas que no cuentan con ninguna protección y ni siquiera con las posibilidades de denunciar lo que les ocurre. Los sindicatos han podido recoger por lo menos los datos de las denuncias pero, los desplazados, asesinados o desaparecidos de los que nunca se supo, seguramente ya son hechos perdidos.

Si trazo una línea identificando las representaciones priorizadas, aún desde la colonia, cuando el maestro fue considerado peligroso porque desafiaba el orden que establecían quienes se consideraban únicos dueños del conocimiento y, después cuando fue controlado al ser puesto al servicio del virreinato y de paso obligado a mendigar su salario, y la continuo atravesando las guerras civiles del siglo XIX, encuentro que durante este periodo las representaciones que tuvieron mayor peso fueron las que mostraron a los maestros liberales como ateos y comunista amigos de Satán y aliados a oscuras fuerzas del mal; y, si continuo llevando esta línea hasta los gobiernos de Mariano Ospina, Laureano Gómez y Gustavo Rojas Pinilla, encuentro que para el tiempo de La Violencia los maestros/as ya habían intentado, y algunos/as lo habían logrado, organizarse para exigir condiciones laborales y sociales dignas, razón por la que fueron tildados de comunistas y ateos aliados a fuerzas extranjeras y al comunismo internacional,

transitando del espacio de la religión al de la política. Esta representación se amplió para presentarlos, además, como rebeldes, revolucionarios, bandoleros y chusmeros lo que los ligaba claramente a la subversión.

Segunda parte: El giro sindical y las representaciones contestatarias

He denominado giro sindical al proceso que vivió el magisterio durante su desprendimiento de las dependencias bipartidistas por una parte, y por otra de los sindicatos que durante los gobiernos de Mariano Ospina, Laureano Gómez y Gustavo Rojas Pinilla estaban controlados por el partido conservador y la Iglesia Católica siendo la

Unión de Trabajadores de Colombia UTC su organización más representativa. Considero que este giro se dio durante el período del Frente Nacional (1958-1974).

Este proceso no fue inmediato o uniforme y estuvo antecedido, en muchos departamentos, por diferentes intentos de organización de parte de los maestros/as que tenían como objetivo principal mejorar el bajo nivel de vida a que eran sometidos. La Asociación de Educadores de Cundinamarca, por ejemplo, data de 1938. Y antes de la fundación de la ADE en 1957 se tiene conocimiento de por lo menos doce organizaciones magisteriales. Los maestros/as se organizaron bajo la figura de asociación, unión o sindicato y se federaron más adelante en Fecode.

Me interesa llamar la atención sobre las representaciones que resultaron de las nuevas acciones y del nuevo rumbo que tomaba el magisterio. Siendo el Frente Nacional el resultado del pacto de los representantes de las élites para repartirse el poder ya que ninguno había podido eliminar al otro, este acuerdo se convirtió igualmente en un espacio cerrado que a su vez propició amplios campos de exclusión que rápidamente fueron copados por guerrillas, movimientos sociales y sindicatos. El pacto significó un descenso en la violencia letal de manera que aparentemente, se detenía la línea que había comenzado en La Violencia marcando la representación que relacionaba a los maestros/as como rebeldes aliados a la subversión. En realidad solo quedó suspendida.

Las nuevas representaciones, al lado de otras que permanecieron, surgieron, como ya dije, de la manera como ahora se plantaban los maestros/as frente al gobierno. Seguían siendo *funcionarios públicos representantes del Estado*. Cumpliendo el papel de ser transmisores de la historia oficial y de los valores sobre los que se ha pretendido construir la nación colombiana, garantizando que esa nación fuera “aprendida”; infortunadamente sin una discusión que permitiera ver después de tantos años de violencia que la nación no era solo un concepto incompleto sino una realidad fragmentada (Serje,2011). La identidad nacional, que se presentaba como única, seguía excluyendo, estigmatizando, folclorizando o subvalorando manifestaciones culturales que no correspondían a la mirada hegemónica; de manera que el proyecto de una raza, una lengua y una religión permanecía sin permitir dar pasos hacia la conformación de nuevas nacionalidades (Carretero,2007).

El maestro/a de aula seguiría por mucho tiempo creyendo y reproduciendo esta idea. Aún así, lo que sí hicieron fue asumir con firmeza su rol de *maestros/as sindicalistas*.

La lucha por las representaciones se hizo más fuerte. Los maestros/as se insertaron en las luchas sociales protagonizadas por el sindicalismo como *luchadores populares* y a las representaciones que construyeron desde su nueva condición es a las que llamo Representaciones Contestatarias. Porque responden desde abajo, porque interpelan y confrontan el poder que viene de arriba, porque son las que le dan fuerza a la protesta,

porque son las que identifican y crean vínculos. Porque son las representaciones con las que los maestros/as tratarán de posicionarse de manera más favorable en la inequitativa escala social y porque son las representaciones con que tratarán de neutralizar la violencia contra ellos/as cuando vuelvan a ser considerados/as un peligro y un obstáculo para la aplicación de las políticas educativas requeridas por el mercado.

Federación Colombiana de Educadores Fecode

El maestro e historiador nariñense, Laureano Coral Quintero propone varias etapas que ilustran la manera como se dio el proceso que durante el que el magisterio transitó en la búsqueda de un posicionamiento social y político desde sus propias acciones. Una primera etapa que va de 1930 a 1960 en la que al creciente número de maestros/as que demandaba el crecimiento de la población, se sumaban la inestabilidad laboral -que era a su vez consecuencia directa del clientelismo-, la falta de asistencia médica, del pago de cesantías y prima de jubilación, y en general, la falta de cualquier tipo de seguridad para los maestros/as y sus familias. Era un *maestro clientelista y pobre*, formado en las normales de los pueblos, especialmente, y dependiente de las decisiones políticas para el pago de su salario. El profesor Martínez, uno de los personajes de la novela Jóvenes pobres amantes de Oscar Collazos le cuenta a uno de sus estudiantes “Si me aficioné al aguardiente fue porque en lugar de pagarnos con billetes, a los maestros nos pagaban con alcohol, cajas de este veneno para que las vendiéramos o nos ahogáramos en la borrachera” (Collazos, 1997:118).

Los sindicatos magisteriales se caracterizaban por su espíritu *conciliador* y por su incapacidad para desprenderse de la tutela de las autoridades lo que es presentado por el autor como atraso político del magisterio. Tanto que el Primer Congreso Pedagógico de Profesores propuesto por la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria Acpes, que había adquirido su personería jurídica el 9 de abril de 1942, tuvo que ser avalado por el Presidente, el Arzobispo Primado, el Ministro de Educación, el Gobernador y el Alcalde, lo que implicaba, además de la total *dependencia y subordinación*, un control que difícilmente podía controvertirse.

En 1946, se constituyó la Unión Colombiana de Trabajadores UTC apoyada por la Iglesia Católica, lo que puso en la mira del gobierno conservador a sindicatos como la CTC por su orientación comunista y liberal. Como consecuencia de esta situación, fueron despedidos miles de trabajadores, otros fueron encarcelados, desterrados, perseguidos y asesinados, y el movimiento sindical contestatario fue silenciado. Pasados los violentos años del gobierno conservador, las voces volvieron a escucharse pero desde la posición de un *maestro confiado, doblegado y conciliador*, situación que se mantuvo durante buena parte

del Frente Nacional. Tanta era la dependencia que el gobierno tenía voceros propios dentro de los sindicatos.

Los primeros amagues de lucha estuvieron también a cargo de Acpes que amenazó con hacer un paro simbólico de un día. Acción gravísima si se tenía en cuenta que el gobierno había prometido soluciones a las peticiones del magisterio que eran reducidas básicamente a lo laboral. Pero los primeros pasos estaban dados y aparecieron otras organizaciones de maestros/as: Ceneducadores en Cali, Asociación Distrital de Educadores ADE en Bogotá y ADEC en Cundinamarca. Consecuentes con la idea de democracia de la época, los primeros líderes sindicales colaboraban con el gobierno y pertenecían a los partidos tradicionales aunque se decían neutrales para justificar la exclusión de los maestros/as comunistas. En noviembre de 1958, en el teatro Colón de Bogotá se realizó el primer Congreso de Educadores de Primaria con representantes de diez sindicatos regionales. Fecode, que en principio solo agrupó maestro/as de primaria, se constituyó presidida por el presidente Alberto Lleras Camargo y fue reconocida legalmente mediante personería Jurídica N 01652, del 6 de agosto de 1962.

Devolviéndome un poco, y relacionándolo con lo que sucede actualmente, llamo la atención de que desde el gobierno de López Pumarejo fue claro el doble discurso con el que se trato y se sigue tratando a los maestros/as; se les alababa, durante este mandato, y se les invitaba a ser los protagonistas de la restauración cultural. Actualmente, mientras algunos funcionarios se refieren a ellos/as como héroes, los mismos funcionarios los responsabilizan de los bajos puntajes de los estudiantes en pruebas nacionales o internacionales, de la falta de implementación de proyectos en los colegios para impedir la delincuencia juvenil, el consumo de drogas y los embarazos de adolescentes, mientras se esconde la situación real en que trabajan los maestros/as y se soslaya la responsabilidad que tienen tanto el gobierno como la sociedad en la solución de estas problemáticas. Las representaciones que alaban remiten a la imagen de un *maestro/a dispuesto a la defensa del proyecto de gobierno* y a la vez le endilgan responsabilidades que están más allá de sus capacidades, que al no verse reflejadas en el resultado que la sociedad espera, crean la imagen *del maestro/a incapaz, bruto y perezoso*. Factores como el bajo presupuesto para la educación, el hacinamiento de estudiantes o las consecuencias de la pobreza son hábilmente escondidos o tergiversados para que la atención pueda ser desviada hacia la supuesta culpa de los maestros/as.

Poco a poco los sindicatos magisteriales se fueron alejando de las lealtades y los compromisos con los políticos de turno y comenzaron a responder con acciones reivindicativas que compartían con otros sindicatos que para la época eran bastante activos, y con movimientos y partidos de izquierda a los que se afilió o con los que simpatizó buena parte del magisterio. “En 1960, Fecode, que aún era solo primaria levantó

como bandera la escuela, el niño y el educador ampliando las exigencias e involucrando a la comunidad” (Coral,1980:73). Desconociendo la legislación laboral y ante el marcado deterioro de vida, los maestros/as de primaria impulsaron las primeras huelgas que datan de 1962, que tuvieron un carácter popular en términos de participación y reconocimiento de amplios sectores de población urbana y rural tanto que “el primer movimiento huelguístico fue declarado ilegal pero no pudo ser derrotado por la amplia participación de la comunidad educativa” (Coral, 1980:73). La declaratoria de ilegalidad dio pie al intento de desprestigiar el movimiento por parte del gobierno, especialmente a través de la prensa. Tuvo lugar un hecho menos conocido y que reseña Coral Quintero: “La embajada norteamericana financia un sindicato paralelo, la Sociedad de Institutores de Bogotá SIB que tiene como misión el proselitismo anticomunista, que recibe rápidamente la personería jurídica” (Coral, 1980:77). No funcionó por mucho tiempo.

Se formaron nuevos sindicatos como la Asociación Nacional de Profesores de Enseñanza Técnica Andepet, Asociación de Profesores Universitarios Aspu y Asociación Nacional de Institutores Agrícolas Ania, integrada después a Andepet. En 1964, aproximadamente cincuenta mil maestros/as de primaria de Bogotá entraron en huelga apoyados, a través de comunicados, por otros sindicatos y con una clara vinculación a las luchas obreras del período. Los reclamos se orientaron cada vez más al problema de la educación en general. En 1965, varios sindicatos no solo magisteriales se comprometieron a realizar un gran movimiento en defensa de la educación pública a partir del 30 de agosto; reclamaron la profesionalización de la carrera docente, la abolición del Concordato y la supresión de la exigencia de declararse miembro de algún partido político. “Para el nombramiento le preguntaban: ¿liberal o conservador? Y uno tenía que nombrar alguno de los dos. Cuando el Ejército llegaba a algún pueblo ya venía informado del partido al que pertenecía el maestro o la maestra”¹⁰. En 1966, la opinión pública se enteró de que un grupo de maestros y maestras marchaba desde Santa Marta a Bogotá.

La Fecode de la Marcha del hambre

La Marcha del Hambre, considerada un hito en las luchas sindicales del magisterio colombiano, fue recogida en el libro *Adalberto Carvajal, una vida muchas luchas* de Carlos O. Pardo. En 1966, después de seis meses de huelga porque no se les había cancelado los sueldos del años anterior, un grupo de 60 maestras, una de ellas de 64 años de edad, y 26 maestros salieron de Santa Marta con el objetivo de llegar a pie a Bogotá para llamar la atención del país sobre reivindicaciones laborales referidas a la grave situación económica y social del magisterio colombiano: “86 maestros recorrieron 1.620

¹⁰Entrevista No 14 Maestra de rimaría. Pensionada.

kilómetros en 33 días” (Pardo,1985:109). La Marcha estuvo liderada por Adalberto Carvajal presidente de Fecode para la época.

“Entendió Carvajal la lucha del magisterio desde entonces como un problema de poder. Supo que el problema de la educación, el problema sindical, el problema de la lucha de clases no era más ni menos que un problema de poder. Después de la Marcha del Hambre, Adalberto Carvajal, muy motivado, iría a vincularse activamente al trabajo político con otras organizaciones después de 1966” (Pardo,1985:100). Con el correr de los días, diferentes gobiernos le cobrarían al líder sindical su activismo haciéndolo blanco de detenciones, persecuciones y estigmatizaciones.

Consecuente con la relación que mantenían los líderes sindicales con los gobernantes y jefes de los partidos políticos o como acto de demagogia teniendo en cuenta la simpatía que los marchantes habían despertado en la opinión pública, Lleras Restrepo recibió la Marcha del Hambre publicitando el encuentro en periódicos y noticias radiales. A final del año, a través del Ministerio de Educación programó el primer Congreso Pedagógico Nacional. Según Coral Quintero la lucha del magisterio decreció como consecuencia del ambiente de aparente democracia que siguió al encuentro y a otras acciones que se desarrollaron conjuntamente.

A pesar de esto, fue aliciente para que otros maestros/as se interesaran por conocer más sobre el sindicalismo y terminaran afiliándose a las organizaciones como lo cuenta una de las maestras entrevistadas y ya pensionada: “Yo participé en la Marcha del Hambre con los compañeros de Kennedy y fue cuando principié a integrarme. Nosotros salimos desde el monumento de los Héroes en la autopista; allá esperamos a todos los que llegaban de Oriente, de Santa Marta y de todo ese sector de ahí para seguir a pie a la Plaza de Bolívar. Yo caminaba, me pegaba esas caminatas y fue mucha gente de Bogotá, demasiada, demasiada. Se llenó la Plaza de Bolívar. Los maestros la recuerdan mucho porque fue una movilización muy característica, sin consignas, todo el mundo en silencio, las mujeres con guantes blancos, y marchando en silencio, no qué quienes somos, nada de esas cosas, nada, nada. Eso impactó bastante. Entonces después de eso me vino la inquietud, que cómo hago yo para vincularme al sindicato; después de esa Marcha, claro, queda uno motivado, que cómo vincularme al sindicato¹¹”.

En 1969 se optó por participar en las elecciones de 1970 con candidatos propios para cuerpos colegiados y quienes ganaron terminaron cooptados por la política oficial. Esta experiencia terminó por convencer hasta a los más ingenuos de que los acuerdos y las promesas eran solo estrategias de dilación que usaba el gobierno para mantener entretenida a la gente y engañado al magisterio. En 1974, Fecode se afilió a la Confederación Sindical

¹¹Entrevista No 9. Maestra de primaria. Pensionada.

de Trabajadores de Colombia CSTC. También lo hicieron Aspu, Acpes y la Asociación Colombiana de Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada Aceinem. Surgió la Federación Colombiana de Profesores de Enseñanza Media Fecolpem. La considero como una etapa de transición que culminó cuando el magisterio terminó de hacer el giro hacia su independencia de los partidos tradicionales, se ubicó como colectivo sindicalizado en la izquierda y asumió de manera directa la exigencia de sus derechos y la defensa de la educación pública.

Los grupos insurgentes y los movimientos sociales, entre ellos la Federación Colombiana de Educadores, con todo tipo de reclamaciones a la mano, se hicieron sentir especialmente a partir de 1975 durante el gobierno de Alfonso López Michelsen, manifestándose con toda su fuerza en el Paro Cívico Nacional de 1977. Para este año, los maestros/as se definieron como parte de los sectores de *trabajadores explotados* y en este deslinde, terminaron de dar el giro hacia su imagen de *actores políticos y luchadores sociales*. Como resultado de su nueva condición, los maestros/as hicieron uso de diferentes herramientas para garantizar que la nueva imagen adquiriera validez social: periódicos, comunicados y publicaciones dieron cuenta de las luchas de este período que dio como resultado la expedición del Estatuto Docente 2277 y más adelante el Movimiento Pedagógico.

Quienes estén interesados en profundizar en los acontecimientos de este período se encuentran, entre otros, la tesis doctoral de la Universidad Externado de Colombia, de Henry Bocanegra Acosta *Políticas públicas educativas y la constitución de los docentes al servicio del Estado como organización sindical y actor político* o su artículo “Los maestros colombianos como grupos de presión 1958-1979” publicado en *Revista Diálogo de saberes* N° 30 enero junio de 2009. Y, el trabajo de Orlando Pulido Chaves *La Federación Colombiana de Educadores (Fecode) y la lucha por el derecho a la educación*. Buenos Aires. www.lpp.buenosaires.net

Tercera parte: Las representaciones modeladoras 1978-2010

Las leyes, las acciones y las palabras

¿Qué representaciones sobre los maestros/as colombianos se pueden encontrar en el contenido de las leyes que rigen la profesión docente, en las acciones del sindicato y en la voz particular de maestras y maestros? Las leyes, que para este caso son las disposiciones gubernamentales que regulan el ejercicio de una profesión, son producciones culturales cargadas de significados, sentidos, intenciones y obligaciones. Las leyes implican más que un *deber ser*, un *tener que ser*. Cómo tiene que ser el maestro/a, ha sido definido en las leyes que no surgen porque sí; en Colombia se presentan como parte de un orden democrático cuyas verdaderas intenciones son develadas y denunciadas por quienes no se sienten representados en ellas.

Esto quiere decir que las leyes no están en sintonía con las exigencias de una buena parte de la población. La educación que se brinda a los colombianos/as no es homogénea: los colegios y universidades se clasifican de acuerdo al estrato a que pertenecen los estudiantes y el tipo de educación que se imparte corresponde a estos parámetros, se forma mano de obra barata y calificada en el Sena, las comunidades indígenas han propuesto sus propios programas, y las comunidades afrocolombianas siguen excluidas y sometidas al desplazamiento.

Aprovecho para hacer énfasis en la división de la educación en pública y privada como uno de los problemas estructurales que más ha incidido en la brecha entre sectores sociales y que se ha profundizado con el tiempo. Esta situación se extiende desde la colonia. Mientras los hijos de los españoles y los criollos ricos eran educados en instituciones católicas o en universidades europeas, la población pobre solo aprendía el catecismo y contenidos básicos de aritmética y lectura y escritura. Esto explica el *origen popular del maestro/a de escuela*. Las luchas de los liberales por separar el Estado de la Iglesia no cambiaron sustancialmente las cosas, así el proyecto tuviera un alto componente de atención a la población en general. La educación seguía siendo un lucrativo negocio al que se unieron particulares. Las clases pudientes se beneficiaron de la educación por la que podían pagar independiente de sus altos costos. Por el contrario, las clases populares sufrieron la desatención del Estado manifestándose las grandes desigualdades no solo en la preparación académica sino en las restringidas oportunidades para acceder a la seguridad social y económica. Las cárceles de nuestro país son un reflejo de esta realidad.

Y vuelvo al tema que estoy tratando. En las leyes se configura el tipo de sujeto que el Estado necesita para hacer realidad su modelo de Nación y sociedad. Quienes legislan y

ejecutan lo hacen guiados por intereses personales, de partido y/o bajo imposiciones de los organismos internacionales que garantizan los préstamos y asesorías, y que por lo tanto condicionan el manejo de los recursos. Determinan los niveles de educación a que pueden acceder los colombianos/as como fichas en el mercado global; es decir, la educación es una excelente estrategia y los docentes uno de los instrumentos privilegiados para este fin.

Pueden, responder pasiva o activamente, los maestros y maestras, conformándose o protestando, aceptando la educación como un favor o como un derecho, o pretender ser neutrales; en cada una de estas particulares maneras de asumir las obligaciones del oficio se podría encontrar una representación. Con esto quiero decir que no desconozco que el magisterio sea *una colectividad heterogénea*, heterogeneidad en la que inciden otros factores como los sitios de origen y crecimiento, la crianza, los estudios realizados, las afiliaciones religiosas y políticas, los intereses individuales, su relación con lo rural y lo urbano, entre otros.

Hago esta aclaración porque mi objetivo no es trabajar sobre las representaciones individuales, lo que implicaría otro tipo de análisis. El objetivo está orientado a indagar en la manera como ha sido construida la representación de los maestros/as colombianos y que se proyecta a la sociedad desde tres estamentos: el gobierno, la organización sindical y los maestros/as. Los contenidos de las leyes determinan la pretensión del gobierno de construir un modelo de maestro/a. Cómo respondemos a esa pretensiones está en buena parte determinado por las orientaciones del sindicato y cómo sentimos esa representaciones está en las voces de los entrevistados/as. Las representaciones, por lo tanto se complejizan: el *maestro/a sindicalizado* puede ser presentado como alguien que hace uso de su derecho a la protesta, como alguien que entorpece el funcionamiento de la sociedad, o como un aliado de la subversión.

A diferencia de otras colectividades de trabajadores, en las que el antagonismo frente a un patrón es claro, al magisterio no le sucede lo mismo. Vuelvo al ejemplo que presenté sobre la manera como se construyó la imagen de los trabajadores sindicalizados desde la representación de personas rebeldes, ingenuas y cooptadas por la subversión hasta la nominación de terroristas.

El magisterio es parte de una de las instituciones que representan al Estado con una inmensa responsabilidad de posicionar ese Estado y por lo tanto no puede ser tratado de la misma manera que un trabajador al servicio de una empresa; dicho de otra manera, el Estado no puede hablar contra sí mismo. Pero desde el momento en que el magisterio, independiente del sindicalismo patronal, cuestionó el manejo que se le daba a la educación pública y a la profesión docente, hizo parte de la resistencia al comportamiento del Estado.

Pero el Estado por sí mismo, sólo es una noción, un concepto abstracto. Esa abstracción se materializa en instituciones y por lo tanto tiene responsables de su existencia y funcionamiento, personas de carne y hueso con nombres y apellidos en manos de quienes, se supone, está el defender los intereses de cada colombiano/a.

Desde esta lógica, el ministro o la ministra de educación es quien representa al personal que hace parte de la institución o sistema educativo, entre este a maestras y maestros. Pero tanto allá como acá sabemos que es una representación formal; de ahí el discurso ambiguo que alaba y engaña; el que publicita el gobierno para dar la impresión de reconocimiento y respeto a la profesión docente mientras las leyes, presentadas a la opinión pública como una panacea, contienen el plan de reducción de los recursos que desmejora notablemente la calidad de vida de los maestros/as. Hacer evidente lo que esconden las leyes ha sido tarea permanente del magisterio y ha sido motor para la movilización social a pesar de los recurrentes olvidos.

Para encontrar estas representaciones me detendré en las principales leyes que han marcado el tener que ser, el deber ser y el ser de los maestros/as entre los años 1978 y 2010, años que coinciden con una ola de violencia política contra el magisterio que corre el riesgo de pasar desapercibida. Son: el Decreto Legislativo 1923 de 1978 o Estatuto de Seguridad, el Decreto 2277 o Estatuto Docente, la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, la Ley 715 y el Decreto 1278 o Estatuto de Profesionalización Docente. Entramado con el análisis de estas leyes está la respuesta del sindicato como los paros, las manifestaciones y una de las acciones más importante del magisterio colombiano: el Movimiento Pedagógico. Como testigos de lo que fue pasando: las maestras y maestros con su voz y sus palabras. Palabras en las que vuelvo a encontrar la imagen de lo que hemos sido y que seguramente podría ser la imagen de cada compañera y cada compañero asesinados.

Tensión y paradoja: el Estatuto de Seguridad y el Estatuto Docente

Durante los primeros años del gobierno de Julio César Turbay Ayala, quien fue elegido presidente para el período 1978-1982, con 2.503.681 votos de un potencial de más de doce millones de votantes, fueron promulgados el Decreto Legislativo No. 1923 de 1978 o Estatuto de Seguridad y el Decreto 2277 de 1979 o Estatuto Docente. Con el primero el gobierno buscaba frenar el avance de los sectores populares y políticos que exigían solución a los problemas que se presentaban en todos los espacios de la vida social: salud, educación, empleo, salarios, costo de vida, participación política, entre otros. Con el segundo, además de reglamentar el funcionamiento de la profesión docente, el gobierno buscaba ejercer el control de los maestros/as, para lo cual era necesario hacer coincidir

aspectos fundamentales de los dos estatutos aunque, aparentemente, esta relación no fuera tan obvia.

Usando como herramienta el Estatuto de Seguridad, Turbay Ayala implementó un modelo que marcaría desde entonces la continuidad de una violencia política que no pudo ser neutralizada ni siquiera con los procesos de paz propuestos en gobiernos siguientes y que terminó afectando tanto a sus contradictores políticos como a amplios sectores de la población civil como me lo cuentan algunos maestros/as. Recojo el testimonio de una maestra que fue hecha prisionera en una de las muchas detenciones arbitrarias que sucedían a diario: “El señor Turbay estuvo del 78 al 82. Y apareció el famoso Estatuto de Seguridad. Cuando el Estatuto de Seguridad, la situación era que cualquier directivo sindical podía ser arrestado y llevado todo el tiempo que fuera necesario mientras se le investigaba. Eso fue como en octubre de ese año. Del 81; entonces me detuvieron. Yo duré nueve días detenida en un calabozo del DAS, esperando a ver en qué momento me llevaban para las famosas torturas en las caballerizas. Yo vi muchos compañeros que pasaron conmigo y estuvieron cerca y que los llevaban y llegaban completamente destrozados. Y vivir en esa crisis fue algo espantoso. Esos nueve días fueron los más tenaces de mi vida. Sin embargo, la solidaridad de mis compañeros del (colegio) República de Colombia era total. Allá todos los días aparecía un compañero llevándome comida. En el DAS se fue el agua y me llevaban agua. Son unos compañeros así, increíbles. Con ellos todavía comparto en algunos momentos”.¹² Durante el gobierno de Turbay reaparece la representación que ligaba a *los maestros/as rebeldes* con la subversión. A esta representación que venía de La Violencia se agrega un componente: el ser *sindicalizados*.

El Estatuto fue un instrumento diseñado expresamente para reprimir y hecho a la medida de lo que venían reclamando los militares para emular a sus pares del Cono Sur. Se implementó en el contexto internacional de la Guerra Fría y en medio de una situación de movilización popular e insurgente en el país. Los estudiantes, líderes comunitarios, sindicalistas, militantes de izquierda o simplemente pertenecientes a alguna organización social durante la época de la presidencia de Turbay Ayala, sentíamos los efectos del Estatuto de Seguridad como un eco de lo que sucedía en los países del Sur de América, y los militares haciendo suyos los principios de la Doctrina de Seguridad Nacional enfilaron sus baterías contra todo lo que pudieran considerar el enemigo interno.

Para esa época, en varios países del cono sur se había desplegado una alianza anticomunista que no era solo un problema de ideología; en realidad, lo que estaba detrás era la implantación del modelo neoliberal como bien lo ha documentado Naomi Klein en su libro *La Doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre*. Un seguimiento

¹²Entrevista No 10. Directiva docente. Pensionada.

general de la manera como se desarrolló el Plan Cóndor, que tuvo su momento de mayor cohesión y violencia entre los años 1976 y 1980, puede leerse en el libro *Los Estados Depredadores: la Operación Cóndor y la guerra encubierta en América Latina* de J. Patrice McSherry.

Además de su reconocida identificación ideológica con Estados Unidos, Turbay Ayala buscó acercarse a otros gobiernos a través de la cancillería o de la realización de giras por países regidos por diferentes sistemas políticos como Yugoslavia y la China Popular. Una de sus banderas fue la defensa de los Derechos Humanos aprovechando la cruenta situación nicaragüense, incluso ofreciendo asilo a ciudadanos de ese país y taimadamente usando este ofrecimiento como argumento para no romper relaciones con el dictador Anastasio Somoza. A raíz de su acercamiento y cooperación incondicional a Ronald Reagan, Turbay Ayala siguió indicaciones norteamericanas como no apoyar las negociaciones entre la guerrilla y el gobierno de El Salvador, enviar tropas al Sinaí y respaldar a Inglaterra en la guerra de las Malvinas, después de haber manifestado en un primer comunicado al dictador argentino Leopoldo Galtieri que no estaba de acuerdo en que aun existieran colonias. Alguien llamó a Colombia “el Caín” de América. A la vez iba siendo de conocimiento mundial la violencia de Estado desatada por las fuerzas armadas de Colombia aunque en una de sus giras Turbay declaró que el único preso político era él. Extraña cárcel en la que se movía este prisionero.

El modelo de Turbay Ayala no fue tampoco producto de su prolífica iniciativa. López Michelsen, su antecesor, se había apoyado en un fuerte control militar: “El numeroso nombramiento de alcaldes militares en las zonas conflictivas fue una de sus expresiones. También en este gobierno, a la utilización de los consejos verbales de guerra para juzgar a los civiles involucrados en las protestas le siguieron los allanamientos y otras limitaciones de las libertades individuales” (Archila ,2002). El 6 de septiembre, al mes de su posesión el estatuto estuvo listo: quién lo pensó y lo redactó, dónde y cuándo, hay que dejarlo a la imaginación; lo cierto es que “Para presentar el nuevo Estatuto de Seguridad hubo aparición del gabinete en pleno por la televisión, introducción patriótica del Ministro de Gobierno, lectura enfática del texto por el Ministro de Justicia, y vibrante arenga del Ministro de Defensa pronunciada no a nombre del gobierno sino en primera persona, y cerrada con las notas del himno nacional (¿!). Todo ello en presencia de un Turbay tan silencioso y serio como un burro embarcado, y que se limitaba a hacer a veces que sí con la cabeza” (Revista Alternativa No179:3). El General Luis Carlos Camacho Leyva, había sido nombrado Ministro de Defensa, el 7 de agosto.

En los artículos que conformaron el Decreto 1923 se contemplaron nuevas penas y aumento de castigo para quienes ejecutaran actos terroristas que causaran daño tanto a personas como a bienes públicos o privados. El problema para las organizaciones

sindicales y de izquierda, y particularmente para el magisterio, residía en que varias de las acciones que fueron consideradas terroristas coincidían con otras que eran parte de sus repertorios de lucha y de protesta como la de ocupar transitoriamente lugares públicos que era lo que se hacía con las marchas, mítines y plantones, que a su vez podía ser considerado como perturbación del orden público; la pinta de grafitis y consignas y la entrega de volantes y panfletos podía asimilarse a la distribución de propaganda subversiva y el mismo acto de enfrenar el gobierno desde la denuncia de la violación a los derechos humanos o laborales podía considerarse rebelión si el lenguaje usado coincidía con comunicados de las guerrillas o si se consideraba que su contenido atentaba contra el Estado.

En un país acostumbrado a contar con cantidad de leyes que no se cumplen o que se aplican de manera inequitativa o subjetiva, la lista de delitos que aparecían en el Estatuto no hubieran significado mucho si hubieran quedado en el papel, se hubieran limitado a los que allí aparecían o no hubieran sido objeto de múltiples interpretaciones. Pero el Estatuto era explícito: los delitos serían juzgados por la justicia penal militar a través de Consejos Verbales de Guerra y algunas sanciones podían ser aplicadas por Comandantes de Brigada, Fuerza Naval, Base Aérea o Comandantes de Estación de Policía. La censura a la información también era clara: no se podía transmitir por radio o televisión noticias sobre orden público, paros o huelgas por considerar que hacían apología al delito.

Hacia la mitad del gobierno de Turbay Ayala, con los sandinistas en el poder, la fachada que el presidente había usado para mostrarse como ferviente defensor de los derechos humanos se desmoronó y le fue imposible seguir ocultando lo que sucedía en el país. Al final de su mandato en su afán por recuperar algo del prestigio que había tratado de construir y ante las condiciones internas y las presiones de los organismos internacionales de Derechos Humanos el presidente levantó el estado de sitio y derogó el Estatuto de Seguridad. Los militares descontentos con este desmonte pero inspirados en el estatuto continuaron actuando por otra vía, y de la mano de nuevos protagonistas arreciaron la represión contra los movimientos sociales y políticos siendo los estudiantes universitarios uno de los sectores más reprimido. Aparecieron nuevos problemas y se agravaron los existentes.

En enero de 1980, representantes de Amnistía Internacional en una visita a Colombia recogieron denuncias directas de las múltiples violaciones que ocurrían en el país. En abril del mismo año presentó un memorando, en agosto un informe pormenorizado que daba cuenta de tipos de tortura, sitios de reclusión, nombre de detenidos, desaparecidos, y asesinados, testimonio de torturados y nombres de militares implicados, informa que fue ampliado en septiembre.

Las evidencias fueron tan contundentes que Turbay se vio obligado a cambiar su política a lo que también contribuyó la negociación con el M-19 durante la toma de la embajada dominicana, entre los días 27 de febrero y 25 de abril de 1980, y la necesidad de ganar aliados frente a las reclamaciones de Nicaragua sobre el territorio de San Andrés.

El levantamiento del estado de sitio y el retiro del Estatuto de Seguridad no fueron actos de buena voluntad del presidente o un giro hacia el mejoramiento de la democracia o los Derechos Humanos. Correspondieron a lo que Sebastián Bitar Giraldo llama respuesta estratégica: “Las concesiones tácticas no representan un compromiso hacia el respeto hacia estos derechos, sino una respuesta estratégica frente a la posibilidad de perder ayuda militar o económica, apoyo diplomático o una buena imagen internacional... el gobierno de Turbay entró en una fase de adaptación instrumental frente a las críticas internacionales”. (Bitar, 2007: 12).

Otras herencias que quedaron de haber entregado legalmente el control civil a los militares en la época de Turbay fueron una marcada preferencia por resolver el conflicto por la vía armada y no por la participación o negociación política, y la estigmatización de los movimientos sociales y políticos de oposición desde que Camacho Leyva los catalogó como aliados de la subversión. Esta será, además, la justificación que repetirán con juicio no solo las clases dirigentes sino los medios, algunos académicos y gente del común.

Contener las luchas futuras

¿Qué tiene que ver el Estatuto Docente con la política represiva plasmada en el Estatuto de Seguridad? Al terminar las conversaciones y previo a la promulgación del Estatuto Docente, los representantes del Ministerio de Educación y de Fecode, firmaron un acta para dejar constancia de los acuerdos a que habían llegado. Sin embargo, los representantes de Fecode dejaron registrado en este documento ocho desacuerdos; cuatro de estos hacían referencia a la intención del gobierno de frenar la movilización de los maestros/as.

El primer desacuerdo tenía que ver con el carácter jurídico de los maestros/as de primaria y secundaria; el Estatuto no contempló la educación superior.

En el Estatuto, los maestros/as fueron definidos como *Empleados Oficiales de Régimen Especial*. De acuerdo a la Reforma de 1968 toda persona que prestara sus servicios al Estado sería denominada Empleado Oficial diferenciados en Empleados Públicos y Trabajadores Oficiales. A ambos se les prohibió el Derecho de Huelga. La diferencia está

en el tipo de contratación. A los segundos se les permitió la contratación individual y colectiva pero no a los primeros que fueron considerados de libre nombramiento y remoción y de Carrera Administrativa. Es decir, que aunque al magisterio no le fueron aplicadas estas dos últimas disposiciones, resueltas con el término de Régimen Especial, sí conservó las otras limitaciones en lo relativo a los derechos sindicales y políticos. Las diferentes nominaciones generaron fuertes discusiones por su ambigüedad y por las contradicciones en que entraron con leyes anteriores pero para Fecode y el magisterio era claro que la intención del gobierno era hacer de los trabajadores de la educación *un magisterio silencioso, confuso y controlado*.

Por otra parte, si bien a los maestros/as no se les renovarían el contrato cada mes, seis meses o un año, como sucede con la flexibilidad en la contratación actual, si podían ser despedidos por otras causales como la de insistencia sin justa causa durante tres días, por ejemplo. De ahí la dificultad que encuentra la dirigencia sindical para convencer a los maestros/as de participar en paros indefinidos en los que se ponen en riesgo el salario y el empleo de los maestros/as. En la práctica no es así; sí todos los maestros/as o la mayoría fueran al paro, a la administración le quedaría muy difícil despedirlos porque se sabe que una de las primeras exigencias para levantar una protesta es el reintegro de los trabajadores despedidos.

El desacuerdo presentado en el quinto punto hacía referencia a los Derechos: "No consigna el derecho a presentar pliegos de peticiones, negociarlos y contratar colectivamente; derecho de huelga y libertad de cátedra" ampliado en la Declaración Pública que hizo Fecode sobre las limitaciones del Estatuto Docente: "los derechos sindicales y democráticos son negados de plan; sin posibilidad de contratar colectivamente las condiciones de trabajo con el Estado, sin garantía para el libre ejercicio de cátedra y sin derecho a la libre participación en las actividades políticas, el Estatuto Docente expedido es una muestra palpable de un régimen profundamente antidemocrático".

En el sexto punto el desacuerdo se centraba en la prohibición a las acciones colectivas del magisterio: "En particular de los derechos a la protesta y al paro, desarmar al magisterio para expresar su descontento y rechazo a las políticas oficiales que le sean lesivas, así como para exigir sus derechos y exigir sus conquistas".

Fecode se pronunció en el punto séptimo sobre las causales de mala conducta contempladas en el Estatuto Docente: "En particular la condena por delitos políticos, además de atentar contra la libertad a que tienen derecho los educadores como ciudadanos para ejercer sus derechos políticos y gozar de las libertades democráticas, acrecienta la inestabilidad y desborda los límites de la arbitrariedad. No se puede causar como causal de mala conducta la condena por presuntos delitos políticos cuando no se goza de derechos políticos". El delito político era alma y deseo del Estatuto de Seguridad.

Juntando los estatutos

¿Dónde se encontraban los dos estatutos? Las causales de mala conducta y prohibiciones en el Estatuto Docente se encontraban por decirlo de alguna manera, entreveradas en los artículos del Estatuto de Seguridad, escondidos en la gravedad que contemplaba su articulado. El Artículo 4° decía: “Los que en los centros o lugares urbanos causen o participen en perturbaciones del orden público, o alteren el pacífico desarrollo de las actividades sociales ()”.

En el Artículo 7° se enfatizaba: “Se impondrá arresto inmutable hasta por un año, a quien o quienes:

- a) Ocupen transitoriamente lugares públicos, o abiertos al público, u oficinas de entidades públicas o privadas, con el fin de presionar una decisión de las autoridades legítimas, o de exhortar a la ciudadanía a la rebelión.
- b) Inciten a quebrantar la ley o a desobedecer a las autoridades o desatiendan orden legítima de autoridad competente”

En el Artículo 8° se contemplaba decretar toque de queda y prohibir las manifestaciones, desfiles y reuniones públicas, y en el Artículo 13° el control a la radio y la televisión prohibiendo la transmisión de informaciones, declaraciones, comunicados o comentarios relativos al orden público, al cese de actividades o paros o huelgas ilegales o noticias que incitaran al delito o hicieran su apología.

De manera velada, a través del Estatuto de Seguridad, se convertía al contradictor político en subversivo, que para el caso de los maestros/as, se sumaba el que no muchos años antes habían sido señalados como ateos, y vueltos a estigmatizar cuando Gustavo Rojas Pinilla declaró ilegal al Partido Comunista. Para contrarrestar el efecto que podría tener la mirada del Estatuto de Seguridad sobre el magisterio, los dirigentes sindicales se apresuraron a dejar clara la distancia de los sindicatos frente a la insurgencia armada sin renunciar al derecho a la protesta y a la exigencia de los derechos del magisterio, y a rechazar las disposiciones que impedían el ejercicio político de los maestros/as. Un *magisterio apolítico y asustado* era lo más conveniente para la situación de inmovilidad que planteaba el Estatuto de Seguridad.

Muchos maestro/as no se salvaron del alcance de la represión: “A mí me acusaron directamente de subversivo ¿Por qué me acusaron de subversivo? Porque resulta que en esa época en Santuario, una noche en el pueblo, las paredes de Santuario aparecieron con unos letreros alusivos a las FARC y entre esos letreros, un letrero gigantesco que lo

colocaron en la parte posterior de la iglesia, en la puerta del perdón. Unas frases alusivas a las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia y entonces por esos letreros dijeron que yo era el puente con las FARC y me acusaron de subversivo, que yo había sido el autor de eso”.¹³

Creo que las amenazas explícitas en cada uno de los estatutos, que se cernían sobre los maestros/as, limitó, por una parte, la participación en acciones sindicales como el paro indefinido y, orientó de manera más fuerte, por otra parte, las acciones del magisterio a un terreno menos peligroso, que fue la pedagogía. No fue esa la intención inicial como se evidencia en la declaratoria de Fecode al final del Congreso de 1982, en la que se planteó la importancia de integrar orgánicamente lo pedagógico con lo cultural, lo sindical y lo democrático. Y, se argumentará que la pedagogía puede ser igualmente peligrosa para el poder, por el tipo de conocimiento y reflexión que puede movilizar. Es cierto, y seguramente muchos de los maestros/as que fueron asesinados/as por su posición crítica frente a las deficientes políticas en educación pública, o por su papel de agentes culturales y sociales en sus comunidades, se formaron en el Movimiento Pedagógico, movimiento que tuvo muchas de sus motivaciones en el Estatuto Docente o Decreto 2277 de 1979. Pero habría que preguntarse si no fue también un distractor de lo que estaba ocurriendo en el espacio de la violencia política contra los maestros/as.

El análisis que hace Adalberto Carvajal en su libro *Educadores frente a la ley*, tal vez ayude a explicar porqué, después de decretado el Estatuto Docente, muchos maestros/as, que pensaron que su situación estaba resuelta, centraron su trabajo más en el terreno pedagógico que en el de las reivindicaciones laborales y las luchas por la defensa de la educación pública. “Sin embargo, no podemos dejar de observar el hecho de que con la Asimilación del Antiguo al Nuevo Régimen de Escalafón, se haya producido un enorme engaño al cuerpo Docente del país. Se les ha hecho creer a los Educadores que se les aumentó considerablemente su calidad profesional y su sueldo. Esto no es cierto; lo primero, porque la calidad del Docente no depende de su ubicación en una u otra categoría, sino del proceso de superación teórica y práctica y naturalmente de las condiciones que le faciliten este mejoramiento integral de su profesión. En cuanto al sueldo, los denominados aumentos, no pasan de ser un espejismo, porque el dinero que aparentemente significa un aumento en la asignación mensual, no es otra cosa que la devolución recortada del ahorro forzado que el Gobierno le impuso ilegalmente a los Educadores con el cierre arbitrario del Antiguo Escalafón Nacional” (Carvajal.1985:306).

Las palabras de un maestro pensionado me ayudan a ilustrar la situación: “Yo soy consciente de que el salario que hemos recibido los maestros, por ejemplo el caso mío que soy ya pensionado, cuando uno ya recibe la pensión uno se da cuenta que nuestro salario

¹³Entrevista No 6. Maestro de secundaria. Pensionado.

es un salario irrisorio, muy bajito ¿Por qué? Porque nosotros los maestros para poder ascender en el escalafón, para poder aspirar como a un mejor salario debemos quemarnos mucho las pestañas y gastarnos plata de nuestros bolsillos para esa capacitación y actualización, no compensa con el salario actual. Porque mire, la categoría 14, la máxima categoría en este país, no creo yo que sea justo un salario de 2 millones 500 mil pesos para uno tener que matarse toda la vida haciendo jijuemil estudios; no solo el tiempo entre cada ascenso en el escalafón, sino todos los cursos de capacitación y todas las actualizaciones que tiene que hacer porque para llegar a la 14 ya se necesita tener no solamente la capacitación sino ser magister en educación y eso es bastante costoso no solamente en el tiempo sino económicamente; no compensa con nuestros salarios”¹⁴. Se le olvido contar al maestro que el monto de una pensión es menor que el salario que ganaba cuando estaba activo, lo que debe suceder con las pensiones de la mayoría de los trabajadores.

De los docentes y sus luchas

Los testimonios de los maestros/as dan cuenta de su participación en acciones sindicales y en varios casos de las consecuencias que sufrían al ser objeto de represión y señalamiento como subversivos; los despidos y la cárcel que es por excelencia el sitio donde se paga el delito, fueron dos de las formas de castigo aplicada a los maestros/as en su condición de activistas sindicales. Era la época del *maestro/a militante*, no necesariamente de algún grupo político aunque la representación estaba ligada a los partidos y movimientos de izquierda.

El magisterio había dado muestra de su capacidad de movilización y el Estatuto de Seguridad debía articularse orgánicamente a su contención. Una maestra, oriunda de Cúcuta, nos cuenta cómo fue su participación en las luchas sindicales que antecedieron al Estatuto Docente: “Yo alcancé aquí en Bogotá, antes de irme, (nuevamente para Cúcuta), a estar en varias movilizaciones, a apoyar mucho, por ejemplo pasé momentos difíciles, ese paro que duró 3 meses en el 74, o en el 73, por ahí en esos tiempos, ese paro duró como 3 meses porque fueron varios paros antes de lograr el estatuto, y duros y en ese paro hubo mucha gente botada, maestros despedidos; me acuerdo mucho una maestra muy bonita que no le recuerdo el nombre, que vendía pasteles en el estadio porque quedó sin trabajo y que todos le colaboraban. A mí nunca me botaron, menos mal, pero si duramos meses sin sueldo, no nos pagaban, fueron meses sin sueldo, porque estábamos en paro nos suspendieron el sueldo, entonces nosotros salíamos a pedir comida, a pedir mercado, a pedir lo que fuera y yo recorrí los barrios del suroriente de Bogotá con un comité de

¹⁴Entrevista No 6. Maestro de secundaria. Pensionado.

maestros recogiendo comida, cosas y nos íbamos para la ADE sur, preparábamos la comida y le llevábamos a los maestros porque todos los días caían maestros presos; los llevaban ahí a la (Cárcel) Distrital, nos quedaba cerquita, nosotros hacíamos la comida y se la llevábamos a ellos, pero no eran dos ni tres maestros que agarraban presos, eran cien, doscientos maestros, todos los días los metían en esos camiones. A mí también una vez me agarraron, los ministerios quedaban en la séptima con séptima y yo estaba por ahí cerca a la Plaza de Bolívar cuando me agarraron ese día, pero nos volamos, nos les volamos de la comisaria donde nos metieron y pues no alcancé a que me llevaran a la cárcel y pues eso también fue una odisea, la volada esa vez. Y así pues muchas anécdotas que puedo contar de esa época que nos pasaron a los maestros que estuvimos en esa lucha y yo ya me fui en el 75 y mi lucha siguió, o sea el trabajo siguió allá en Cúcuta”¹⁵. Otro de los maestros entrevistados cuenta la lucha de los maestros/as por el Estatuto Docente desde su participación como estudiante: “Yo estudié en Bogotá y en 1971, siendo yo prácticamente un niño, me vinculé a las luchas de los maestros desde el Movimiento Estudiantil, recuerdo. En esa época hubo una huelga, creo que de las más grandes del país, de los estudiantes. También de los maestros. Yo estudiaba en el colegio INEM, estaba en segundo de bachillerato y comencé desde esa época a tener una posición de izquierda frente a los acontecimientos nacionales. Fui presidente de los estudiantes del colegio, y de los estudiantes del Distrito. Constituimos en esa época, lo que llamamos los Consejos Estudiantiles que eran prácticamente para forzar a los rectores a aceptar la democracia en los colegios. Porque en esa época el estudiante no tenía vocería, ni era respetado como parte del proceso educativo, ni tenía injerencia en el colegio. Entonces, comenzamos nosotros en esa época en la lucha estudiantil.

Prácticamente yo salí graduado del colegio a la fuerza, porque al rector le interesaba que esa generación de muchachos saliera pronto del colegio y yo comencé, desde esa época. Pertenezco a una generación de muchachos que veíamos el país de otra forma. Recuerdo que estando en el colegio, mis profesores afrontaron un paro, cerca de dos meses duraron en paro y nosotros desde el Consejo Estudiantil, -prácticamente lo formamos inicialmente fue por esa razón-, me acuerdo que días antes, semanas antes de que el paro arrancara, nosotros organizamos grado por grado, curso por curso, los delegados para formar el Consejo Estudiantil, que fue muy importante en esa época en la lucha de los profesores. Desde esa época estaban ya levantando la bandera de un Estatuto y unas condiciones dignas y profesionales. Del colegio fueron despedidos cerca de 17 profesores. En el colegio mío estaba el Presidente de la Asociación de Educadores Aceinam, que recuerdo que era el hoy actor Jairo Soto y nosotros comenzamos. Por eso puedo decir que desde esa época conozco todo lo que ha sido la carrera de los docentes y sus luchas”¹⁶.

¹⁵Entrevista No 11. Directiva docente en ejercicio. Desplazada.

¹⁶Entrevista No 4. Maestro de primaria en ejercicio.

Un maestro de Risaralda nos cuenta: “Toda la vida se ha luchado a través y desde lo sindical por el derecho a la protesta, eso ha generado mucha manifestación en Colombia, el derecho a la protesta porque ahora hace 30 o 40 años salir a las calles a protestar era lo más osado y peligroso que había, recuerdo que las manifestaciones que se hacían en Bogotá, Cali, Pereira... uno iba a esas manifestaciones y tenía que ir en un plan de pelea porque sabía que casi siempre eso terminaba con una correría, una persecución por las calles, donde uno tenía que tomarse los buses para que no lo fueran a detener, porque las detenciones eso eran pues un embolate; había muchas persecuciones, entonces esa lucha del derecho a la protesta, del derecho a la manifestación, del salario, de las prestaciones y de la salud ha sido, es fundamental en las luchas sindicales”¹⁷.

Por mi parte, recuerdo que al año de haber obtenido mi título de Normalista Superior tuve la oportunidad de presenciar una protesta de maestros/as. Era 1972. De pie, en la esquina de la carrera novena con calle once, al frente de un almacén de venta de telas, vi como dos policías llevaban detenida a una maestra sudorosa que mantenía la mirada muy firme hacia adelante. La maestra vestía una falda de paño gris y había perdido los zapatos. Las medias veladas rotas y una línea de sangre que se desprendía de su rodilla me hicieron suponer que se había caído en la carrera. En esa época no se pedía permiso para protestar, o por lo menos, no siempre. Los maestros/as se ponían una cita en una avenida o calle principal, salían de todas las esquinas y se dedicaban a gritar consignas y arengas mientras detenían el tráfico. Cuando la policía atacaba, muchas veces montada a caballo, los maestros/as se dispersaban pero ya habían acordado el sitio donde se reunirían nuevamente. Los detenidos/as eran llevados a la Cárcel Distrital donde confluían grupos numerosos de maestros/as pidiendo la libertad de los presos.

Reflejos del espejismo

Adalberto Carvajal tal vez haciendo referencia a la ilusión que creó el Estatuto Docente dice que no hubo una presión permanente de las bases del magisterio durante la negociación del Estatuto, o tal vez lo dice como una crítica a la dirigencia del momento por no haber garantizado un magisterio más beligerante con el que se hubiera logrado mejores resultados. Dos elementos son importantes de resaltar: en los años anteriores, como lo prueban los testimonios, los maestros/as enfrentaron la lucha por el estatuto con manifestaciones y paros en las que hubo detenidos, presos, trasladados del sitio de trabajo y despedidos; tan contundente fue la pelea que ni la represión desatada durante esa época pudo frenar que el estatuto fuera decretado. Lo segundo tiene que ver con el compromiso

¹⁷Entrevista No 6. Maestro de secundaria. Pensionado

individual que asume cada maestro/a con la organización. Y así, como no pocos, se marginan de las actividades del sindicato, otros/as le ponen toda la energía posible al trabajo sindical como testimonia una maestra que trabajó en la localidad de San Cristóbal entre 1971 y 1974: “En toda esa zona, en ese entonces, en el año 71, estaba toda la flor y nata de lo que hoy es la dirigencia de muchos sindicatos y de Fecode, por ejemplo yo me codeé, paseé, trabajé con Abel Rodríguez, con algunos dirigentes de los que ya están viejos y pues recuerdo mucho a Abel, y estuve en lo que llamaban en ese entonces los comando zonales, eran comandos zonales, no eran comités sindicales. Sí, esa fue mi primera escuela. Salíamos a pegar carteles, fue la época de la lucha por el Estatuto Docente, yo recuerdo el estatuto desde el año más allá del 79, o sea esa lucha empezó en el 71 cuando yo llegué aquí. Yo estuve en comités de trabajo, estuve en la ADE sur, mi hogar fue la ADE sur y recuerdo con mucha nostalgia el movimiento que se daba en esa época, en ese sindicato y la hermosura de las ideas de nosotros, de los maestros que empezamos en ese entonces y que luchamos por lo que hoy poco nos queda, ¿sí? Muy poco nos queda”¹⁸.

El espejismo del que habla Adalberto Carvajal, no sólo tenía que ver con los aparentes aumentos, si nos atenemos a su versión de que eran una devolución que hacía el gobierno y no un aumento real de los salarios. En el año 1913, en razón de la deplorable situación en la que trabajaban los maestros/as, mediante la Ley 114, había sido otorgada la llamada Pensión de Gracia a los maestros/as que al momento de cumplir cincuenta años de edad hubieran trabajado durante veinte años en primaria. Además, para el ascenso en el anterior escalafón los maestros/as podían obtener un 25 y 50 por ciento de incremento en el salario después de cumplir los requisitos para ello. Quienes fueron asimilados al 2277 y ya recibían estos incrementos no los perdieron, como tampoco la Pensión de Gracia. En el Estatuto también se contempló cómo tiempo doble para el ascenso los años trabajados en zonas rurales, que para la época, existían aún en Bogotá. Y mediante el Régimen Especial se consiguió que los maestros/as al servicio del Estado, pudieran seguir trabajando hasta la edad de sesenta y cinco años, así estuvieran ya recibiendo su pensión de jubilación. Estos maestros/as pudieron contar con mejores condiciones económicas que les permitieron adquirir créditos, especialmente a través de nuestras cooperativas, para adelantar estudios universitarios, conseguir vivienda propia y educar profesionalmente a sus hijos.

Tener a la mano estas dos visiones –el espejismo del mejoramiento de las condiciones y la realidad que puede esconder- me ayuda a identificar cuando unos hechos importantes o no, opacan la estructura que hay detrás. Los maestros/as somos poco dados al estudio juicioso y detallado de las leyes y a analizar cómo nos afectan laboral y socialmente; es un trabajo que se le deja a los dirigentes sindicales, actitud que además de cómoda ha

¹⁸Entrevista No 11. Directiva docente en ejercicio. Desplazada.

resultado contraproducente y le ha hecho mucho daño a la lucha sindical. Ha permitido la burocratización en los sindicatos y la apatía e indiferencia en amplios sectores de la base magisterial. Estas ventajas, sí es que las podemos llamar así se fueron perdiendo y cuando nos dimos cuenta, el espejismo se había evaporado.

No sabíamos pa'donde echar

Mientras el Decreto 2277 y el Movimiento Pedagógico ocupaban la atención de los maestros/as y en los sindicatos se discutían las rutas de lucha a seguir, en el país se expandía la represión. En el libro *El Terrorismo de Estado en Colombia* publicado por ONG internacionales de Derechos Humanos son reseñadas violaciones a los Derechos Humanos cometidas entre los años 1977 y 1990. Correspondiente al periodo 1978-1982 se denuncian sesenta y seis casos de detenidos, torturados, heridos, asesinados y/o desaparecidos, los atentados a las instalaciones de la revista *Alternativa* y los periódicos *El Bogotano* y *Voz Proletaria* y la conformación de grupos paramilitares. Cada uno de los casos está relacionado con los militares denunciados de participar en ellos y hasta el momento de la publicación era casi nula la investigación sobre las responsabilidades particulares. En la introducción son presentados otros actores que amplían el conjunto: “Pero el fenómeno, como todo el de la guerra sucia, no es exclusivamente militar. Hay que anotar que, desde los años 80, importantes sectores de empresarios cafeteros e industriales, ganaderos y latifundistas, así como los partidos políticos tradicionales se sumaron al paramilitarismo. Posteriormente, sectores de narcotraficantes entraron a apoyar grupos paramilitares” (*El Terrorismo de Estado en Colombia*, 1992:14).

Un maestro, líder sindical en Risaralda, nos cuenta: “Por paros que hubo de sindicato de educadores y paros que hubo a nivel nacional tuve otras tres detenciones y en una de ellas me fue muy mal porque en un paro muy fuerte que hubo en Risaralda yo fui detenido con Orlando Pimiento y Olga Navia y en esa época si nos fue muy mal porque estuvimos en la brigada de Armenia y yo fui torturado en la brigada de Armenia. Me aplicaron una tortura que se llamaba el plantón. El plantón es una tortura que consiste en que a uno, desnudo, le amarran los pies y le amarran las manos atrás de un árbol, eso es al aire libre, entonces lo meten a uno dentro de un tonel de esos en donde viene lo del petróleo, entonces ese tonel está lleno de agua y el agua le da a uno en la rodilla, entonces uno está, amarrado abajo los pies, está amarrado las manos atrás en el árbol; resulta que la tortura consiste en ese frío, como el agua le va penetrando a uno por los huesos y eso cuando llega al cerebro uno pierde el conocimiento. Es tan cierto eso, que yo, cuando ya volví en sí, yo no estaba en la brigada, yo estaba en una clínica, cuando perdí el conocimiento, yo mismo estaba tan despistado que yo preguntaba que qué paso y esto que es. Entonces ya después nos

contaron cómo era la cosa con el plantón, me habían aplicado el plantón, a catorce nos aplicaron el plantón y a los catorce casi nos matan con esa vaina porque perdimos el conocimiento. Y fuera de eso, el día que nos soltaron, que eso queda por la salida de la carretera de Armenia, nos soltaron a las tres de la mañana, a las tres de la mañana bien débiles, sin comer, pero “se van o si no son personas muertas”. Era tanto el susto que nosotros salimos a la carretera y no sabíamos pa’ donde echar, si pa’ arriba, pa’ bajo, pa’ donde era Pereira, sino que con las luces de los carros nosotros avanzábamos a pie, a pie, a pie y a pie hasta que llegamos a las siete y punta de la mañana a Pereira después de que salimos a las tres”¹⁹. A los despidos y traslados inconsultos, a las detenciones arbitrarias, la cárcel y la tortura, siguió una violencia letal que se disparó a partir de 1985 como quedó evidenciado en la contextualización inicial.

El maestro/a del Decreto 2277

Separándome del contexto en que fue estructurado este Estatuto Docente, intentaré hacer el ejercicio de encontrar representaciones en el Decreto 2277. Antecedió a este Estatuto la expedición de dos estatutos impuestos de manera unilateral por el gobierno, que fueron rechazados de manera contundente por el magisterio mediante acciones sindicales dirigidas por Fecode. El Decreto 223 de 1972, siendo Presidente Misael Pastrana Borrero y Ministro de Educación Luis Carlos Galán y el Decreto 128 de 1977, siendo Presidente Alfonso López Michelsen y Ministro de Educación Hernando Durán Dussan.

Para este momento, 1978, el magisterio en general, había desechado su imagen de apóstol, seguía en la tarea de desprenderse por fin de las incómodas dependencias clientelistas, y se reconocía como uno de los sectores más del amplio conglomerado de explotados que entendía que los derechos debían reclamarse como una exigencia y no como un favor y que por esta razón, nada de lo que consiguiera le iba a ser dado a las buenas.

En el Decreto 2277, quienes ejercíamos la labor docente en primaria y secundaria fuimos considerados *educadores*, diferenciados en *educadores oficiales*, quienes trabajábamos entidades oficiales en cualquier sitio del país, y *educadores no oficiales* quienes trabajaban para instituciones educativas privadas.

La postura hacia la que fue orientándose el magisterio fue producto de una lenta transformación cultural en la que incidieron otros factores como el tiempo transcurrido entre los diferentes giros, los eventos internos y externos que sucedían en el país, la ubicación política en la que se situaron los sindicatos, el reconocimiento de capacidades y

¹⁹Maestro de secundaria. Pensionado.

posibilidades solapadas durante tantos años de colonialismo intelectual y religioso que habían mantenido a los maestros/as en una pasividad tan normalizada que casi era imposible darse cuenta de ello.

El Estatuto Docente como sistema de clasificación y organización pertenece a un orden cultural. Pero la posibilidad de controlarlo desde las expectativas y exigencias de los maestros/as, a pesar de que Fecode participó en su definición fue limitada, y el Estatuto terminó siendo reglamentado y aplicado desde el poder central sobre las maestras y maestros de todo el país. De ahí que generó diferentes miradas: o, como un retroceso, al considerar que no representó un cambio sustancial en la vida laboral y social de los maestros/as; o, como una conquista sindical que garantizaba la estabilidad laboral del magisterio.

De lo primero que se cuidó el gobierno fue de no elevar mucho la posición del magisterio y lo hizo controlando los salarios. Si bien, estos mejoraron y en la mayoría de regiones del país se pagaron a tiempo, el monto recibido mantuvo al magisterio en un nivel inferior al de otros profesionales.

La representación relaciona a las maestras y maestros con la posición social del poco reconocimiento de siempre lo que a su vez tiene una relación directa con lo que llamo el valor social de las víctimas que determina la atención y efectividad que la justicia les brinda y que para el caso particular de los maestros/as se traduce en impunidad.

De lo segundo que se cuidó el gobierno fue de limitar la actividad sindical y política de los maestros/as al ser definidos como *Empleados de Régimen Especial*. Por un lado, garantizó la estabilidad laboral al no considerarlos de libre nombramiento y remoción pero de otro lado prohibió las acciones colectivas, entre estas, la huelga. Sabía que difícilmente iba a encontrar un magisterio obediente, por lo menos en un buen número, pero se podía mantener el control mediante la ley. *Un maestro/a controlado* que interfiriera lo menos posible en las decisiones políticas económicas del poder, iba más allá de lo solamente deseable y para eso se necesitaba una herramienta eficaz.

Con este estatuto se dejó sin protección a los maestros/as contratados en el sector privado en el que los abusos pueden dar para una larga lista pero sólo citaré tres casos de los más conocidos para esa época: maestros/as a quienes se les hacía firmar una nómina de acuerdo a su categoría y se les pagaba menos, maestros/as obligados a trabajar supuestamente una jornada de ocho horas pero con dos grupos diferentes de estudiantes, es decir, realizando y respondiendo por dos trabajos por el pago de uno, maestros/as que debían trabajar en días no laborales en arreglos locativos, escuelas de padres u otras

actividades, bajo la amenaza de ser despedidos o no ser contratados nuevamente. Resultaría muy interesante conocer las condiciones en las que trabajan muchos maestros/as en los colegios dados en concesión para darnos cuenta de que no están muy lejos de abusos parecidos.

El límite de ascenso en términos formales estaba marcado por el grado 14 del escalafón²⁰. Pero más allá del mejoramiento académico y la estabilidad laboral que ofrecía y que hizo que durante algunos años fuera una profesión apetecida en sectores medios y populares, no contemplaba otro tipo de incentivos o estímulos para mejorar profesionalmente. No se prohibía la investigación pero tampoco era promovida, el acceso a este tipo de espacios correspondía a iniciativas personales o grupales. El artículo 43 en el capítulo V, considera los permisos para comisiones de estudio pero no ofrece apoyo como préstamos, becas, intercambios, entre otros, de manera que el maestro debe correr con todos los gastos. Por esta vía el magisterio quedaba excluido de oportunidades como la de estudiar en instituciones extranjeras o participar en seminarios o congresos internacionales impidiendo conocer de primera mano condiciones y situaciones de diferentes culturas que a su vez pudieran enriquecer el pensamiento y la opinión crítica. Eventualmente alguna Secretaría apoya este tipo de participaciones pero no corresponde a una política estructural de mejoramiento académico o de otro tipo.

Este estatuto borró las diferencias entre maestros/as de primaria y de secundaria al eliminar un tipo de jerarquía que se había instalado en la práctica y en el imaginario que suponía que quienes trabajaban en primaria debían situarse más bajo que aquellos que lo hacían en secundaria. En las luchas sindicales de los años sesenta y setenta se llamaba maestros/as a quienes laboraban en primaria, que eran, a su vez, quienes ponían el pecho en las peleas callejeras mientras los profesores, o sea, quienes laboraban en secundaria, se alejaban de dichas prácticas proletarias y muy acorde a su supuesta mejor posición social adelantaban las protestas en sus colegios en la modalidad de brazos caídos (Coral, 1980). En adelante el ascenso de maestros y maestras estuvo marcado por los niveles educativos alcanzados y por el tiempo de servicio en la docencia. Muchos maestros/as tuvieron mejor escalafón que rectores y directores aunque estos lo compensaban con los porcentajes salariales que recibían en razón a sus cargos de dirección.

²⁰Era el máximo grado al que podía aspirar un maestro/a de primaria o secundaria que trabajara bajo la normatividad del Decreto 2277 de manera que debía permanecer en él hasta su retiro; otros estudios realizados después de llegar a este grado, como maestrías o doctorados no eran tenidos en cuenta. Para llegar al grado 14 se debía contar con una Licenciatura en Educación y un título de posgrado en Educación reconocido por el Ministerio de Educación Nacional MEN o ser autor de una obra de carácter científico, pedagógico o técnico; haber completado determinados años en los grados anteriores y haber presentado cierto número de créditos requeridos para ascender en el escalafón. Estos dos últimos requisitos dependían de la zona –rural o urbana- en que trabajara el maestro/a y el grado a que aspiraba ascender estipulado en la reglamentación.

En caso de no contar con maestros/as licenciados para trabajar en zonas apartadas se podría contratar a quienes acreditaran título de bachiller y en las comunidades indígenas se podría nombrar personal bilingüe aún sin este requisito. A quienes trabajaban en estas regiones se les contaba como doble el tiempo de servicio para ascenso en el escalafón.

El Estatuto permitió una relativa autonomía alentada por el mejoramiento que los maestros/as obtenían de sus estudios universitarios propiciando la construcción de proyectos pedagógicos que darían fuerza más adelante al Movimiento Pedagógico. Este mejoramiento también funcionó en vía contraria cuando muchos maestros/as especialmente directivos al quedar mejor posicionados económicamente le dieron la espalda a la lucha sindical lo que deja abiertas preguntas sobre los alcances políticos de la lucha sindical

El Estatuto contempló inculcar en los estudiantes el amor a los valores históricos y culturales de la Nación y el respeto a los símbolos patrios, es decir, la participación activa en el proyecto homogenizador de Nación que para esos años no reconocía la multiculturalidad ni la diversidad. Esto no quiere decir que el proyecto hegemónico no hubiera seguido su curso después de la Constitución de 1991.

El Estatuto también tocó aspectos relacionados directamente con la vida social del maestro/a. Contempló que estos debían observar una conducta pública acorde con el decoro y la dignidad del cargo, que no serían discriminados/as por sus creencias políticas o religiosas ni por distinciones fundadas en condiciones sociales o raciales en escuelas y colegios a pesar de que en muchas instituciones educativas estatales, la religión Católica seguía teniendo carácter de obligatoriedad y por lo tanto, los maestros/as no podían resistirse a su práctica; con el avance de la violencia política muchas maestras y maestros fueron asesinados o perseguidos por pertenecer a movimientos de izquierda, por ser líderes comunitarios o por ser críticos frente al poder político y económico de sus regiones y ciudades. Son evidencias del poder simbólico de las representaciones que se construyeron sobre los maestros/as en los períodos anteriores y que los relacionaron directamente con la subversión justificando la violencia sobre ellos/as.

El homosexualismo fue considerado causal de mala conducta²¹ lo que implicaba que el maestro/a fuera heterosexual lo que por extensión lo capacitaría para formar familia. Son los modelos que espera la sociedad, además del reforzamiento de los roles que

²¹En la Sección 4ª del Decreto 2277 se establecieron las causales de mala conducta e ineficiencia profesional. En el Artículo 46 de dicha sección aparece “Causales de mala conducta. Los siguientes hechos debidamente comprobados constituyen causales de mala conducta: b) El homosexualismo o la práctica de aberraciones sexuales”.

corresponden a hombres y mujeres pero que, en las últimas décadas han sido interpelados por la emergencia de los movimientos antirracistas, feministas y LGTB.

Las ventajas que ofreció este estatuto también se vieron limitadas por el sitio de trabajo de los maestros/as siendo las capitales de departamento las que ofrecían mayores posibilidades de estudios universitarios para el ascenso en el escalafón. Las maestras y maestros que trabajaban, y que aún lo hacen, en regiones lejanas acudían a la educación a distancia, que complementaban de manera presencial con una fuerte intensidad horaria durante los períodos de vacaciones. En algún momento tuve la oportunidad de compartir con un grupo de ellos/as: habían viajado durante días para llegar Bogotá, habían adquirido grandes deudas, habían dejado a sus hijos, casi todos pequeños, al cuidado de familiares, debían alojarse en pensiones baratas porque la mayoría no tenía conocidos en la ciudad, el poco tiempo que les quedaba libre lo dedicaban a buscar información, libros y materiales para llevar a sus sitios de trabajo y a pesar de las dificultades de cada uno/a eran profundamente solidarios con quienes más necesitaban de apoyo. Con esta descripción no trato de idealizar a estas maestras y maestros, solo hago énfasis en los aspectos que más me impresionaron al comparar su situación con la de alguien como yo, acostumbrada a las comodidades de la ciudad en la que se centraliza buena parte de las instituciones de educación superior, se cuenta con bibliotecas públicas y otros espacios como las sedes de las cooperativas y los sindicatos, además de las posibilidades de interacción social y cultural, entre otras.

Se le abona al Estatuto Docente que a diferencia del Estatuto de Seguridad, fue parte de una negociación entre el gobierno y Fecode, así no se hubiera llegado a un acuerdo más favorable para el magisterio como quedó plasmado en el Acta de Acuerdos y Desacuerdos firmada entre las dos partes. “Formalmente las Comisiones celebraron 17 reuniones durante 7 meses aproximadamente y celebraron 20 entre Ejecutivos de las dos partes” (Carvajal, 1985: 250). La Universidad Pedagógica Nacional publicó en el 2011 el libro *Cartografía de las Movilizaciones por la Educación en Colombia 1998-2007* con la autoría de María Cristina Martínez Pineda en el que se presentan de manera detallada las acciones sindicales de estos años.

La Fecode del Movimiento Pedagógico

Una de las acciones más importantes del magisterio colombiano fue el Movimiento Pedagógico, lanzado oficialmente por Fecode en el Congreso de Bucaramanga en 1982. La manera como se planteó en el nuevo Estatuto Docente el ascenso en el escalafón, sembró en el magisterio la necesidad del mejoramiento académico individual, que a su vez, se proyectó en el colectivo magisterial materializándose en una multiplicidad de

propuestas y proyectos pedagógicos. “A mí me tocó estudiar bastantico, a mi me tocaba hacerle durito al estudio porque cuando llegó lo que fue el nuevo estatuto con las 14 categorías, eso nos hizo a muchos maestros estudiar y avanzar; estábamos motivadísimos con el escalafón docente y todos queríamos ascender y todos queríamos llegar a la catorce y eso fue un verdadero estímulo para que el maestro se hiciera licenciado, porque sin licenciatura, uno sabía que solo se llegaba la octava y de ahí ya no podía pasar”²².

Los maestros/as, aprovecharon sus estudios universitarios para desarrollar monografías e investigaciones que enriquecieron el trabajo cotidiano en sus salones de clase continuando la línea del *maestro/a intelectual* y cualificando, además, su actividad sindical con elementos brindados por la academia. Esto fue el germen de lo que bien leyó la dirigencia de Fecode del momento, y que concretó en el Movimiento Pedagógico, cuando estos trabajos diseminados por el país se encontraron con la lucha en defensa de la educación pública. “Yo participé en el Movimiento Pedagógico y fui partícipe, participé en el Congreso donde se dio nacimiento al Movimiento Pedagógico en Colombia que fue en Bucaramanga y fuera de que participé en ese evento, participé activamente, ¿en qué sentido? Yo presenté como tesis de grado para magister un trabajo sobre Movimiento Pedagógico en Caldas, en el Quindío y en Antioquia. Pues yo voy a comentar esto porque me parece importante, no incluí a Risaralda. A Risaralda, no lo incluí por algo curioso. Cuando eso yo militaba en el Partido Comunista de Colombia, entonces yo hice esa tesis y cuando ya terminé mi tesis yo me le presenté al Sindicato de Educadores de Risaralda. Inclusive yo era líder sindical porque dirigí la filial de Santuario durante más de 15 años, dirigí la filial de Santuario, fui dirigente sindical; entonces a mí me pareció muy bonito y haciendo parte de ese grupo de maestros gomosos que impulsaron el Movimiento Pedagógico de Colombia, entonces yo dije: vea esta tesis – fui al sindicato – vea yo quiero que ustedes me patrocinen para hacer unos talleres sobre Movimiento Pedagógico en Risaralda, para crear a nivel del departamento de Risaralda, que en los sindicatos eso existía antes, ya no, antes a nivel sindical había escuelas sindicales; entonces yo le propuse al sindicato que esas escuelas sindicales no fueran solamente para preparación política y sindical, sino que hiciéramos también educación pedagógica y que así nosotros podríamos presentar también propuestas pedagógicas al gobierno; yo tengo aquí un proyecto, esta es mi tesis de grado, entonces yo quiero que esta propuesta completa que tengo ustedes me la patrocinen. Entonces encontré algo muy doloroso en el sindicato; que aún siendo yo un líder me dijeron: vea compañero, qué pena pero resulta que otro personaje del sindicato presentó un proyecto parecido al suyo, entonces ese proyecto suyo es un proyecto muy avanzado que está opacando al otro, entonces nosotros no podemos apoyarlo a usted porque usted está opacando el proyecto de él. Entonces le dije: ¿cómo se le ocurre que opacando? Antes estamos fortaleciendo lo otro, entonces no me dieron el

²²Entrevista No 11. Directiva docente. Desplazada.

apoyo en el departamento de Risaralda y la Universidad de Antioquia me prestó el apoyo para que lo hiciera con Antioquia, con Quindío y con Caldas y con ese hice una serie de 40 talleres sobre Movimiento Pedagógico en Caldas, en Quindío y en la Universidad de Antioquia con el apoyo de grandes profesores, con convenio con la Pedagógica Nacional, entonces con eso pude terminar mi tesis de grado y hacer trabajos en capacitación y de actualización en esos departamentos menos en Risaralda”²³. La experiencia del maestro, muy valiosa por sus logros como participante en el Movimiento Pedagógico nos muestra por otro lado problemas al interior de los sindicatos que pueden leerse como favoritismos o acciones cercanas a las prácticas clientelistas contra las que tanto se luchó.

“Durante esa época, digamos, nosotros compaginamos mucho desde 1982 con el Movimiento Pedagógico y yo tuve la fortuna de asistir al Congreso celebrado en Bucaramanga donde se da inicio al Movimiento Pedagógico como tal. Y nosotros recorrimos, o yo recorrí casi todo el departamento y algunas otras localidades, hablando del Movimiento Pedagógico y hablando durante ese lapso en que se construyó”²⁴.

Durante los años siguientes, los trabajos y proyectos pedagógicos se multiplicaron; se conformaron colectivos de maestros/as y de intelectuales; se organizaron foros, discusiones, paneles y todo tipo de reunión en la que pudiera debatirse el problema de la educación y la pedagogía; se publicaron análisis, documentos, revistas, libros e investigaciones. En 1984 se realizó el Primer Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública y en 1987 el Primer Congreso Pedagógico Nacional que fue replicado en diferentes sitios y regiones por los colectivos de maestros/as organizados alrededor del Movimiento Pedagógico. Como consecuencia de este trabajo se logró derrotar el modelo instruccional de la tecnología educativa que el gobierno pretendió imponer y presionar por la formulación de una ley que organizara la educación en el país, lo que incidiría en la manera como fue pensada la educación en la Constitución de 1991 y en la promulgación de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación.

El Movimiento Pedagógico fue claro en el tipo de maestro/a que se formaría bajo sus banderas: Un maestro/a *trabajador de la cultura*, un maestro/a *consecuente con sus derechos laborales y salariales* y un maestro/a *ciudadano, luchador por los derechos democráticos y políticos*. La idea era ampliar el papel del *maestro sindicalista*, identificado con luchas de reivindicaciones laborales y salariales particulares de su colectividad al amplio campo de la educación pública, es decir, a la sociedad en general.

No es que el magisterio, en épocas anteriores hubiera sido ajeno a las decisiones de los gobiernos en materia de educación, pero se trataba de que los maestros/as desde su condición de agentes culturales se comprometieran fuertemente con sus comunidades en la

²³Entrevista No 6. Maestro de secundaria. Pensionado.

²⁴Entrevista No 4. Maestro de primaria en ejercicio.

organización y acciones de exigencia por el cumplimiento de los derechos a la educación de las jóvenes generaciones. “Sostener esta bandera de profundo contenido social significa defender la Educación Pública, entendida ésta, no solo como la lucha por la ampliación de la cobertura del sistema y la financiación total por parte del Estado, sino como el derecho que tiene el pueblo y el magisterio para orientar la educación con criterios democráticos y liberadores” (Revista Educación y Cultura No 1, 1984:3).

Sin embargo, y a la par que caminaba el Movimiento Pedagógico, a lo largo del país eran asesinados/as decenas de maestras/os. De acuerdo con los datos del Cinep ajustados con nombres encontrados en otros sitios, en 1985, fueron asesinados 6 maestros y 2 maestras. En 1986, de acuerdo a datos del Cinep, la CUT y otras fuentes fueron asesinados 10 maestros y 1 maestra; en 1987, 28 maestros y 3 maestras; en 1988, 41 maestros y 4 maestras; en 1989, 47 maestros y 4 maestras y en 1990, 19 maestros y 6 maestras. Es decir, que hasta el año anterior a la promulgación de la actual Constitución habían sido asesinados en el país 151 maestros y 20 maestras.

Pero la violencia política que se ejerció sobre el magisterio no se articuló al trabajo que se estaba construyendo, a pesar de que en Antioquia, el departamento del cual se registra el mayor número de víctimas del magisterio, surgió uno de los más importantes grupos de académicos/as ligados al desarrollo del Movimiento Pedagógico. El trabajo estaba centrado en lo pedagógico: la energía y el tiempo se destinaban al desarrollo de los planes y proyectos que se iban estructurando y a la discusión que generó el volver a pensar la pedagogía. Son escasos los artículos de la Revista Educación y Cultura que se refieren a la situación de violencia vivida por los maestros/as especialmente en las regiones porque esta fue una realidad que solo se tocó tangencialmente y que, creo influyó en el silencio que el magisterio ha guardado frente a sus muertos. El asesinato de maestros/as, a excepción de departamentos como Antioquia donde la violencia fue más concentrada, se dio de manera dispersa en el país. Sin un trabajo permanente de parte de los sindicatos y especialmente de Fecode era casi imposible que los maestros/as tuvieran un conocimiento real de lo que estaba pasando. La sola denuncia no es suficiente para acercar a una colectividad a un problema que a la vez que le está ocurriendo lo siente lejano. Y menos si la atención está centrada en otros intereses.

El Movimiento Pedagógico fue asumido con entusiasmo y responsabilidad por quienes participamos en él. Pero a más de treinta años de su lanzamiento por Fecode, y repasando la violencia que paralelamente se iba desatando contra los maestros/as me siguen surgiendo preguntas tan difíciles de hacer cómo de responder. ¿Influyó el Movimiento Pedagógico en el olvido y la indiferencia ante lo que pasaba? ¿Flotó el Movimiento Pedagógico en una burbuja en la que centrábamos la atención en los interesantes proyectos pedagógicos que surgían y en las extensas reflexiones que publicaban sus

teóricos mientras los maestros/as caían asesinados o eran desplazados, perseguidos y desaparecidos? ¿Qué noción de vida, o mejor, de derecho a la vida construimos en el Movimiento Pedagógico? ¿Por qué la memoria de los maestros/as asesinados no hizo parte de la memoria del Movimiento Pedagógico? ¿Hay una relación entre el Movimiento Pedagógico y el olvido? Sin desconocer la riqueza pedagógica y política que construimos en el Movimiento Pedagógico, y sabiendo que hablo de dos realidades paralelas, me pregunto por la validez de lo que hicimos mientras se llevaban la vida de cientos de compañeras y compañeros que para la mayoría del magisterio permanecen en el olvido.

Ley 115 llamada Ley General de Educación

Tanto los maestros/as y sus sindicatos como el gobierno, estaban interesados en tener una ley que organizara la educación del país. El Movimiento Pedagógico y el liderazgo de Fecode tuvieron mucho que ver con la que sería más adelante la Ley General de Educación, oficializada mediante la Ley 115 de 1994, enriquecida por la importancia que le dio la Constitución de 1991 a la educación, y que llenó de expectativas al magisterio que se irían diluyendo con el correr de los días al develarse el carácter neoliberal de la ley “la Ley General tiene todo el embrión de la privatización de la educación”²⁵ me dice una maestra. Y otra compañera lo resume así: “El Movimiento Pedagógico sí era movimiento pedagógico. En esa época se vivieron unos congresos pedagógicos estupendos, donde se compartían los saberes de la gente, de los maestros; esas experiencias hermosas que vivían los maestros en el campo, en las ciudades pequeñas, en los barrios. Como que sobresalía mucho el trabajo de los maestros de la región. Con la revista *Educación y Cultura* se jugó un papel muy bueno, muy importante y esos congresos que se dieron a nivel nacional produjeron políticas que sirvieron incluso para la misma derecha, porque mire, fueron el punto de partida para la ley 115”²⁶.

La Ley 115, es tal vez la ley que más miradas, opiniones, posiciones políticas e interpretaciones ha tenido dentro del magisterio. Decretada a quince años del Estatuto Docente y a tres años de la Constitución Nacional de 1991, todavía es motivo de discusión. Para algunos la Ley quedó a medio camino, para otros, sus objetivos siguen ahí pero no han sido cumplidos, es decir, son deudas pendientes lo que supondría que en algún momento pueden ser canceladas; para otros hacerla realidad es solo un problema de voluntad de los maestros/as. Y para otros, entre quienes me cuento, la Ley 115 fue desmontada como se verá más adelante al ir apareciendo las leyes que se dictaron después.

²⁵Entrevista No 3 Maestra de primaria. Pensionada.

²⁶Entrevista No 11. Directiva docente en ejercicio. Desplazada.

Algunos testimonios nos pueden mostrar diferentes maneras de ver y entender la Ley: “La Ley General de Educación fue una construcción colectiva de maestros que viene a darse fruto prácticamente, ocho años después de haberse iniciado el Movimiento Pedagógico y que trae, digamos mejor, que le dio una visión distinta a lo que era el Sistema Educativo Colombiano. Nosotros, por ejemplo, logramos que en esa Ley, lo que es la autoridad, que en la institución fuera colectiva. Antes de la Ley General de Educación, el rector, por ejemplo, era una persona con todo el poder y los padres y los estudiantes no tenían prácticamente vocería o decisión en el futuro de la institución. Con la Ley General de Educación se establece que hay gobierno escolar, Consejos Directivos donde los padres de familia tienen representación y los estudiantes también, con voz y voto. Es decir, ahí se abrió una buena función democrática en esa Ley, que vuelvo y repito fue trascendental”²⁷. Es un tiempo para el trabajo del *maestro/a democrático* que aprovecha los espacios que da la ley para distribuir el ejercicio del poder de manera equitativa entre los diferentes estamentos de las comunidades educativas.

La Constitución de 1991 tuvo como eje central el Estado Social de Derecho que se garantizaría a través de la práctica de la democracia, la participación y la convivencia pacífica. Pretendía ser ante todo un pacto social que neutralizara la violencia que recorría el país. La Ley General de Educación retomó estos propósitos y definió los mecanismos para su materialización dentro de las instituciones educativas: el Consejo Directivo, el Consejo Académico, los Consejos Estudiantiles y la figura del Personero como representante de las estudiantes. La participación efectiva de los miembros que componían los Consejos dependía del ambiente escolar; en muchos colegios, con los proyectos que se hacían bajo las banderas del Movimiento Pedagógico se había logrado construir relaciones más horizontales entre los miembros de la comunidad educativa, pero en otros fueron mantenidas viejas costumbres de poder y la presencia de los integrantes a los Consejos era solamente funcional para que, por ejemplo, se pudiera realizar una reunión en la que se necesitaba la firma de todos los integrantes.

No todas las miradas de los maestros/as eran o son favorables a la Ley. “Nosotros participamos en la discusión, precisamente porque allá la mayoría se la pasa alabando la Ley General de Educación: que lo que ha pasado es que no hemos sabido aprovechar la autonomía que nos dio la ley, que no sé qué. Entonces como nosotros si tenemos muchas críticas a la Ley General, entonces en una reunión a la que asistimos fuimos esa voz que criticó la Ley General, porque nosotros decimos que la Ley General tiene todo el embrión de la privatización, que la Ley 715 no hizo sino desarrollarlo. Nosotros tenemos muchos documentos sobre eso. Por aquí hay un libro”²⁸.

²⁷Entrevista No 4. Maestro de primaria en ejercicio.

²⁸Entrevista No 3. Maestra de primaria. Pensionada.

La Ley General de Educación fue firmada el 8 de febrero por César Gaviria Trujillo y corrió pareja con su Plan de Apertura Económica. Por otra parte circulaban las ideas y propuestas del Banco Interamericano de Desarrollo BID y el Programa para la Reforma Educativa en América Latina que presionaba por una reforma estructural de la profesión docente en todo el continente.

Otro maestro hace énfasis en la responsabilidad que le cabe al magisterio al sacar poco provecho de ella: “La Ley 115. Sí, nosotros protestamos pero no presentamos alternativas, llegó un momento en el que el Ministerio de Educación Nacional con la ley 115 del 94, la Ley General de Educación, simplemente lo que hizo fue que cogió esa pelotica caliente y nos la tiró al Magisterio y dijo: ahí está, construyan ustedes sus proyectos educativos, hagan ustedes, construyan ustedes, defiendan ustedes, y es penoso decirlo, que esa ley que está desde el año 1994 y estamos en mayo del 2014 y hay instituciones educativas que ni siquiera tienen su Proyecto Educativo Institucional. No lo han realizado. Ahora cuando ya recibimos esa pelotica entonces que ya teníamos nosotros que presentar nuestras propias propuestas, no se hicieron ¿por qué? Falta de capacitación, falta de actualización, pereza, desidia, muchas cosas; muchas cosas empezaron a intervenir. O sea que hemos sido inferiores a nuestras metas, yo pienso entonces que eso también se debe a que nosotros no hemos entendido que todos somos el Estado, el Estado somos todos, nosotros nos quejamos de las Políticas de Estado pero es que nosotros también somos parte del Estado”²⁹.

En la Ley General de Educación se buscaba un maestro adecuado a las nuevas condiciones y fue definido como un *orientador*, término ambiguo porque no es muy claro si se refería a una disminución de su autoridad y reconocimiento o si se refería a su relación con las pedagogías críticas y activas que propendían por eliminar de la práctica escolar el autoritarismo para colocar al maestro/a en un nivel de relaciones horizontales frente a la comunidad.

Por otra parte, las intenciones de la Ley no coincidían con la situación de violencia que vivía el país. Se pedía a las instituciones educativas que garantizaran el uso de los mecanismos presentados en la Ley para que a través de canales democráticos neutralizaran la violencia mientras se recortaban los presupuestos para la educación. Los maestros/as, sin embargo seguían implementando sus proyectos educativos, animados por los propósitos de la Ley y por las experiencias pedagógicas adelantadas como parte del Movimiento Pedagógico. No era nuevo para ellos/as la necesidad de construir ambientes sanos de convivencia en los que la palabra y el respeto fueran un sustento fundamental. Pero de ahí a pensar que esto pudiera afectar las históricas estructuras de inequidad y desigualdad hay una gran distancia. En 1991, año de la Constitución, fueron asesinados 47

²⁹Entrevista No 6. Maestro de secundaria. Pensionado.

maestros y 12 maestras. Para un total, hasta ese momento de 192 maestros y 32 maestras. De 1992 a 1994 fueron asesinados 70 maestros y 17 maestras aunque en esa época la violencia se concentró en el sindicato de Trabajadores de la Industria Agropecuaria, Sintrainagro. No puedo dejar de hacer mención a esta situación porque mientras recorro los nombres que aparecen en las listas de la CUT, la palabra Sintrainagro tiene una recurrencia aterradora; la lista parece interminable. En el año 1993, siendo presidente César Gaviria Trujillo, fueron asesinados 158 trabajadores de este sindicato, al año anterior 59 trabajadores y al año siguiente 36 trabajadores más.

Esas eran las condiciones en las que se le pedía a los maestros/as implementar los mecanismos de democratización en sus escuelas y colegios y que fueron acogidos con entusiasmo, entre otras razones porque la Ley fue considerada por muchos/as como un triunfo del magisterio por la participación que tuvo Fecode en su construcción. Pasó lo mismo con el Plan Decenal de Educación 1996-2005, *La Educación un compromiso de todos*. Las metas coincidían con las de la Ley General de Educación y su cumplimiento se lograría a través de una gran movilización nacional por la educación. Contemplaba entre otros el desarrollo sostenible del país y la conservación del medio ambiente, el aprovechamiento de la ciencia y la tecnología, la afirmación de la unidad y la identidad nacional, la superación de la inequidad y la discriminación; ofrecer a todos/as los ciudadanos una educación de igual calidad y ampliar la cobertura escolar.

El Plan fue lanzado durante el gobierno de Ernesto Samper con participación de estamentos de la población civil. No voy a detenerme en una evaluación de los resultados o en imaginarme qué pueden sentir y pensar quienes participaron en el Plan al ver como las metas que propusieron fueron superadas por los eventos de violencia y corrupción que se dieron durante este gobierno (1994-1998) que para nuestro caso se saldó con el asesinato de 187 docentes. O las contradicciones y dificultades que significó dicho Plan para los maestros/as amenazados y perseguidos en razón de su trabajo o de aquellos que sobrevivían en medio de las balas. La cuestión era así: para que este Plan y la Ley General de Educación pudieran cumplirse se necesitaba una escuela normal, no la que pretendía ser normal como aquella en la que la maestra enseñaba el valor de la democracia en medio del paso continuo de la guerrilla, o de la escuela donde los militares hubieran situado su base de operaciones, o la escuela donde los paramilitares habían asesinado al maestro o la maestra delante de sus estudiantes. En esas condiciones creo que construir un pacto social por la educación es muy difícil si no imposible.

Pero el discurso del Plan y de la Ley no se dirigían a fijar la atención en estos casos sino en los esfuerzos y prácticas que los maestros/ y las comunidades deberían para hacer posible el Plan; es decir, por encima de guerrillas, ejército o paramilitares lo importante era mostrar que se trabajaba en hacer real el Plan y sería interesante avanzar en algunas

investigaciones sobre su incidencia en las regiones donde la violencia no se presentó de manera tan fuerte. Las carencias económicas también se evadieron o se resolvieron con el consabido “todavía tenemos problemas en materia de recursos”. Finalmente los maestros/as afectados directamente por los determinadores de la violencia quedaron invisibilizados. Estorbaban, y fueron discretamente apartados del benéfico resultado que debía reportar el Plan, desapareciendo como deben desaparecer los males puntuales que afectan la educación pública para dar paso a los discursos como el del ofrecimiento de becas o el supuesto aumento económico para la educación pública.

La democracia y la participación, en el hipotético caso de que pudieran tener espacios de incidencia en los ambientes escolares, no son suficientes para afectar los problemas históricos y estructurales que mantienen la violencia política de la que se alimentan otras violencias. El gobierno de Uribe Vélez, fue más allá. No solo incumplió el Plan sino que fue contra este y mientras convertía a las FARC en el enemigo nacional construía un muro de silencio frente a los crímenes atroces del paramilitarismo. A cambio de la gran movilización por la educación logró movilizar a millones de colombianos bajo el supuesto rechazo al secuestro mientras profundizaba la polarización política de la sociedad.

Ley 715 de 2001

Con grandes movilizaciones que partieron desde todos los puntos cardinales de la ciudad de Bogotá, en las que participaron padres y madres de familia, estudiantes y maestros/as de la capital, y nutridas delegaciones de las regionales sindicales de todos los departamentos del país, se trató de impedir la aprobación del Acto Legislativo 01 de 2001 durante el gobierno de Andrés Pastrana Arango, quien a diferencia de Ernesto Samper que trató de pactar algunos beneficios para los maestros/as, firmó las leyes más lesivas para la educación pública y el magisterio de las promulgadas hasta ese momento.

Las nuevas disposiciones constitucionales introducidas en el Acto Legislativo 01, derogaron la Ley 60 de 1993 (Artículo 113) -a través de la cual se habían regulado hasta ese momento las transferencias territoriales-, y se creó el Sistema General de Participaciones, con el que desaparecieron el concepto del situado fiscal y la participación de los municipios en los ingresos corrientes de la nación.

El argumento central que sostenía la necesidad de la aprobación de este acto legislativo se sustentaba en que a las entidades territoriales se les estaba asignando muchos recursos de las rentas nacionales a través de transferencias y participaciones, razón por la que el Fondo Monetario Internacional “recomendó” el ajuste fiscal como condición para que el país pudiera seguir solicitando créditos a la banca mundial. El Acto Legislativo 01 de

2001, según el gobierno de Andrés Pastrana Arango, era necesario porque el aumento del gasto público había generado una grave crisis fiscal, publicitado por los grandes medios, pero callando de paso el alto gasto que el país invierte en personajes como este expresidente.

Hasta altas horas de la noche un reducido grupo de maestros/as de Bogotá y otros grupos de maestros/as provenientes de los departamentos, resistimos en la Plaza de Bolívar al frío y a las agresiones de la policía, mientras en el Congreso se decidía la aprobación de dicho Acto Legislativo. Las medidas económicas y políticas derivadas del Acto Legislativo 01 de 2001, fueron profundizadas en la Ley 715 del mismo año, ley que algunos/as consideramos una de las principales estrategias de contrarreforma a la Ley General de Educación. La Ley 715 que fue dada a conocer el 21 de diciembre por el Presidente de entonces Andrés Pastrana Arango y su Ministro de Hacienda Juan Manuel Santos.

El Artículo 3 de la Ley 715 de 2001, contempló en el Sistema General de Participaciones las destinaciones específicas para educación, salud, agua potable y saneamiento básico. El efecto sobre la educación fue claramente planteado por Carlos Ariel Sánchez Torres: “En perspectiva dos factores incidirán de manera negativa para la financiación de la educación: el precario crecimiento de los recursos definidos en el Acto Legislativo, y las nuevas cargas que introdujo la Ley 715 al Sistema General como la financiación de los sistemas de control e información y las administraciones especiales” (Sánchez, 2003:37). En términos generales, esto era lo que el magisterio sabía que iba a suceder pero su aplicación sería la que tendría que vivir en las aulas. Como la asignación se hizo de acuerdo al número de estudiantes matriculados, el gobierno fijó como mínimo 35 estudiantes por curso, de manera que si en un colegio, dos cursos del mismo nivel no completaban los 70 estudiantes exigidos, los dos podrían ser integrados en uno, incorporando un número mayor de estudiantes al contemplado. O si llegaban más estudiantes sencillamente se iban sumando al curso, lo que derivaba en hacinamiento y creaba grandes dificultades para que los maestros/as pudieran trabajar en condiciones favorables para el ejercicio de su práctica.

La integración de cursos o el cerramiento de otros daban como consecuencia el que “sobraran” maestros/as. Estoy hablando en pasado, cuando comenzó a hacerse efectiva la Ley; actualmente los problemas se han agudizado. El que quedaran maestros/as sin carga académica suponía fuertes niveles de tensión, incluso enfrentamientos verbales, que incidían de manera insana en la convivencia escolar porque el maestro que “sobraba” debía irse a otra institución así el traslado no le sirviera ni le beneficiara. En caso de que esta decisión no hubiera sido tomada en consenso, o en caso de que al maestro le conviniera el traslado de manera voluntaria, la decisión debía ser asumida por el rector/a y

era considerada un acto de autoritarismo desmejorando la relación del rector con el grupo de maestros/as. Cuando el rector/a se caracterizaba por la arrogancia y el despotismo, exacerbado en muchos/as por las nuevas leyes, esto se constituía un campo de imposición de poder; todo lo contrario a los propósitos democratizadores de la Ley General de Educación. La inestabilidad que generó esta situación se amplió al personal administrativo que labora en las instituciones escolares como los secretarios/as, bibliotecarios/as, entre otros: “Una de las cosas que yo más me replanteaba cuando llegué a ser rectora: una cosa es estar abajo, estar abajo peleando por sus cosas y otra cosa es llegar a ser directivo. Eso para mí fue un cambio tan sustancial, tan duro, porque uno de rector queda en sándwich. Queda entre los maestros y entre la administración. Es un sándwich muy duro. Con un problema: si uno tiene más orientación pedagógica, le dan palo por la parte administrativa y si es administrativo, el colegio se vuelve al revés, porque no hay orientación pedagógica. Pero yo creo de verdad, que el rector es el fundamental de un colegio, es la brújula de un colegio³⁰”.

Si, en otro caso, no se matriculaba el número de estudiantes exigido por el gobierno, la financiación se haría de acuerdo a la demanda: “Con esta modalidad la asignación por alumno no se corresponde con su valor real sino con el resultado de dividir un monto fijo entre los matriculados, llegando incluso a la paradoja de recibir un “menor valor por cada alumno” si aumenta globalmente la matrícula” (Sánchez, 2003:38). Una de las consecuencias de la precariedad que caracteriza a la educación pública es el crecimiento de la oferta en educación privada y el éxito que más adelante tuvo la empresa privada cuando le fueron entregados los recursos y las plantas físicas de los colegios del Estado para su lucro particular. Son los colegios dados en concesión.

Otro factor que afectaría el trabajo docente fue *el reemplazo de los supervisores -que venían de la carrera docente- por personal de carrera administrativa* con función de control sobre el sector educativo y directamente sobre los maestros/as, característica del modelo neoliberal. Y para completar, la autorización para que profesionales de otras disciplinas, trabajaran como maestros/as en los colegios oficiales. Esto generó un amplio rechazo de parte de los maestros/as que consideraron que se perdía el carácter particular de la profesión docente validado por la pedagogía y por el manejo de las didácticas propias de cada área. *Al maestro profesional docente se añade el maestro profesional en cualquier disciplina.*

Es obvio que en un país con el alto grado de desempleo como el nuestro, los maestros/as vieran amenazados sus puestos de trabajo aunque este no fuera el argumento principal para oponerse a la medida.

³⁰Entrevista No 10. Directiva docente. Pensionada.

La aplicación de estas medidas produjo un cambio profundo en el quehacer de la escuela. La fusión de colegios, por ejemplo, implicó la ruptura de procesos pedagógicos y la desintegración de equipos de docentes que se habían mantenido durante años en el Movimiento Pedagógico. A estas situaciones se sobrepusieron discursos de intelectuales que minimizaron lo que sucedía y que desconociendo la realidad de la práctica diaria sermoneaban sobre el deber ser de los maestros/as, ayudando a invisibilizar los problemas estructurales y desviando las responsabilidades hacia los maestros/as como sucede actualmente con los resultados que han obtenido en los últimos años los estudiantes, en las pruebas Pisa. Profundizar en esta apreciación implicaría un trabajo puntual en el que se pudieran cruzar artículos publicados durante la época del Movimiento Pedagógico con la situación que vivíamos los maestros/as y no es parte de este trabajo; queda como un posible tema de interés especialmente para quienes se han puesto en la tarea de estudiar los alcances y limitaciones reales del Movimiento Pedagógico.

Algunos de los problemas descritos, derivados de la ley, fueron planteados en su momento y otros más tarde, a medida que fueron apareciendo; fueron sentidos por un buen número de maestros como efectos que incidían negativamente en ámbitos particulares como la vida y la escuela o en otros más amplios como la educación pública y el país; otros/as los integraban de manera normal a su práctica diaria. La normalización y la indiferencia son unas de las causas que más alimentan el olvido.

La gradualidad en que se dieron los cambios fue marcando de manera no muy perceptible la afectación a que estaba siendo sometido el trabajo docente y la consiguiente normalización que se iba instalando en lo cotidiano y que dificultó en no pocas ocasiones, las llamadas del sindicato a la movilización. Repasemos cómo fue. En principio, el Estatuto Docente favoreció a los maestros que contaban con el derecho a la Pensión de Gracia y otros reconocimientos como los porcentajes del 25% y el 50% estipulados en el anterior escalafón mejorando sus ingresos y por lo tanto, su calidad de vida.; la estabilidad laboral, por su parte, mejoró la estabilidad emocional y social de los maestros/as. Pero los maestros/as que ingresaron a partir del 1 de enero de 1981, no mucho tiempo después de decretado el Estatuto 2277 perdieron la Pensión de Gracia; el problema fue que solo lo supieron ocho años después cuando días antes de la navidad de 1989 se conoció la Ley 91, por medio de la cual se creó el Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio, firmada el 29 de diciembre por Virgilio Barco Vargas como Presidente y Luis Fernando Alarcón Mantilla como Ministro de Hacienda, en la que la Pensión de Gracia desapareció.

Esta pérdida, una de las más grandes que ha tenido el magisterio, causó un profundo desconcierto y desánimo en el magisterio y se sintió más fuerte cuando los maestros/as que la perdieron cumplieron la edad y no pudieron mejorar su capacidad económica. “Perder la Pensión de Gracia es un golpe muy grande, de los peores y eso fue todo por la

Ley 91, para que ahora digan muchos dirigentes que la Ley 91 fue la gran conquista del noventa; eso es una grosería”³¹. Pasamos de un maestro/a, que si bien no cuenta con un salario profesional por lo menos recibe un sueldo que podríamos denominar decente, a un estado de deterioro económico significativo que también impacta la emocionalidad de los maestros/as.

Estos maestros/as conservaron el régimen especial que les permitía seguir trabajando después de pensionados hasta la edad obligatoria de retiro a los 65 años de edad. Es decir, que así quisieran retirarse antes de esta edad, como lo hicieron muchos/as de quienes contaban con la Pensión de Gracia, tendrían que hacerlo en condiciones económicas reducidas porque recordemos que una pensión de jubilación es menor al salario devengado. Este régimen –que finalmente también se perdería- no contempló la pensión para las familias que quedaron desamparadas en caso de muerte temprana del maestro/a que tuviera a su cargo la responsabilidad económica del hogar. Las viudas de los maestros asesinados, porque la mayoría han sido hombres, quedaron desamparadas después de sus asesinatos porque se legisló como si no existiera un conflicto que producía miles de muertos y heridos, amenazados y desplazados de carne y hueso.

Para cerrar con broche de oro la agresión contra la carrera docente y contra la educación pública contenida en la Ley 715, Andrés Pastrana Arango firmó el 19 de junio de 2002, siendo Ministro de Educación Francisco José Lloreda Mena, el que llamaron Estatuto de Profesionalización Docente mediante el Decreto 1278 de 2002. Con este estatuto se perdió el Régimen Especial del magisterio y rápidamente el nuevo decreto mostró el estrecho lugar adonde habían sido nuevamente relegados los maestros.

Estos pasos, que significaron el deterioro del oficio de los maestros/as no se dieron espontáneamente o por un capricho de los gobernantes, independientemente del placer y los beneficios que les hayan reportado. Son parte de las leyes que reestructuraron el modelo capitalista para dar vía al modelo neoliberal con un control cada vez más globalizado. La violencia con que este modelo fue impuesto en Centro y Suramérica no es característica solo de los países donde la dictadura militar tuvo a su cargo garantizarlo. En países como Colombia fue incluso más fácil instalarlo por medio de la violencia dada la estructura de desigualdad social que arrastramos desde la colonia y en la que siempre, de una u otra manera, la educación pública ha sido una de las principales perdedoras. La violencia política también ha podido ser minimizada aprovechando la bien promocionada imagen de Colombia como la democracia más antigua del continente.

La condición de los maestros/as de ser opositores críticos y luchadores activos por sus derechos y por la educación pública, dio pie a su representación de rebeldes y

³¹Encuesta No 3. Maestra de primaria. Pensionada.

revolucionarios que transitó a la de subversivos, con una situación particular que los hizo blanco de violencia política y fue la de encontrarse en la mitad de la lucha contra el modelo neoliberal. Es cierto que los asesinatos de maestros/as habían comenzado cinco años antes de la Apertura Económica de César Gaviria (1990-1994) durante los primeros años del genocidio político contra la Unión Patriótica y otros cruces como el narcotráfico y el comienzo de la nueva oleada de paramilitarismo. Durante esos años, la lucha de los maestros/as fue constante y se centró en la exigencia de una ley que organizara y garantizara la estabilidad presupuestal tanto para los maestros/as como para la educación pública en todo el territorio nacional. Se llegó así a la Ley General de Educación que fue desmontada por sucesivas estrategias entre ellas la Ley 715 de 2002 que acabo de reseñar.

El Decreto 1278: amenaza y castigo

La primera y más grave consecuencia del nuevo estatuto, firmado por Andrés Pastrana el 19 de junio de 2002, fue que consiguió dividir a los maestros/as. Para ilustrar esta situación me voy a remitir a la larga lista de estrategias puestas en movimiento para llevar a cabo el nada silencioso debilitamiento y exterminio del movimiento sindical colombiano. Más de tres mil líderes y trabajadores de base asesinados/as en los últimos treinta y cinco años, impunidad histórica, flexibilización y tercerización del empleo que impiden cualquier tipo de organización de la que puedan hacer uso los/as trabajadores para defenderse, propaganda mentirosa que defiende el derecho a la sindicalización cuando sabemos que no hay empleo digno ni estable, cooptación de antiguos líderes de izquierda para crear la sensación de participación y representación, silencio de los grandes medios de comunicación frente a los constantes conflictos laborales en el terreno social³², criminalización de la protesta popular, continuación de los señalamientos, persecución, encarcelamiento y asesinato de líderes sindicales, ataques a sedes sindicales y la conformación de sindicatos paralelos de tipo patronal, o división a través de leyes como en el caso del magisterio. No desconozco la responsabilidad que le cabe a la dirigencia de los sindicatos, especialmente a Fecode, en el manejo de esta división, pero en su origen están las leyes especialmente el Decreto 1278.

En este decreto, la profesionalización, que en el Estatuto Docente ponía el énfasis en la formación pedagógica, es decir, en la razón de ser de la práctica pedagógica, en la que se evidenciaban los elementos que los maestros/as ponían en funcionamiento como resultado de su formación profesional, cambió de sentido y significó operatividad, funcionalidad, aplicabilidad, gestión y planificación, es decir, medición en términos positivistas aunque se considera que esta noción ha sido superada. Este giro fue presentado por el gobierno como

³²En www.eldia.com o prensa@eldia.com se encuentra información sobre conflictos sociales y sindicales.

un enriquecimiento de la profesión docente, porque necesitaba disimular la necesidad que tenía de adecuar y orientar los imaginarios a las nuevas condiciones, progresivamente condicionadas a la regulación de los recursos para la educación

Se pasa de un *maestro profesional* a un *maestro competente* tanto en términos de su capacidad para desarrollar competencias como para competir con otros maestro/as para ascender en el escalafón, situación a la que no tuvieron que recurrir los maestros/as del anterior estatuto.

El Decreto 1278 es ante todo un combinado de amenazas, castigos, bondades y maravillas. De acuerdo al gobierno con la aplicación de este Estatuto se conseguirá una educación de calidad y el desarrollo y crecimiento profesional de los docentes. Hace muchos años que los maestros/as venimos pagando créditos para profesionalizarnos, además de los miles de proyectos que nos inventamos para enriquecer el trabajo en las aulas, solos/as o en colectivos. “Mi primer sitio de trabajo fue en el corregimiento de Altagracia y allí pues tuve la oportunidad de involucrarme mucho con el trabajo en el sector rural a nivel de veredas ante una reivindicación de las comunidades en la defensa del agua como bien público. Yo tenía un grupo ecológico y teníamos un Comité Ambiental de todo el corregimiento. El Comité Ambiental de todo el corregimiento reunía gente de las veredas también instituciones de la localidad, en ese caso hacían parte la enfermera, el médico, hasta el cura. Ese era el Comité Ambiental y con ellos y nosotros se hizo todo el trabajo de diagnóstico ambiental del corregimiento. Se identificó la problemática y a partir de ahí se hizo un plan de acción como Comité Ambiental y era lo más simpático porque los eventos los hacíamos en la iglesia”³³.

Hasta aquí, nada nuevo. Pero hay diferencias con el anterior estatuto y contradicciones con la realidad. Una diferencia es que la profesión, o mejor, la carrera docente no tendrá ningún carácter especial porque todo profesional podrá competir para hacerse a una vacante en la nómina. Es decir, mediante esta decisión, el gobierno intenta paliar el desempleo de miles de profesionales que, cómo cada uno/a de nosotros, buscan cómo ganarse la vida. Muchos/as de los profesionales que llegaron al magisterio cuando el estatuto fue decretado habían quedado desempleados a raíz de la privatización de las empresas estatales con su secuela de familias desprotegidas, cuando fueron despedidos/as quienes respondían económicamente por ellas. Seguramente nunca se imaginaron la realidad a la que llegaban: pasar de trabajar en un escritorio, de relacionarse con grupos de adultos, de ser directivos en sus empresas, de recibir un buen salario, a trabajar con grupos numerosos de adolescentes que rápidamente se daban cuenta de que no estaban tratando con pedagogos; a ser subordinados a personas con menos preparación que la de ellos y lo

³³Entrevista No 8. Maestra de secundaria en ejercicio.

peor, a recibir salarios de hambre comparado con lo que hasta ese momento habían devengado.

El Decreto 1278 comparte con el 2277 ser un mecanismo de control social y movilidad que empobrece más a los maestros/as aunque sea presentado como el camino a la profesionalización y sea defendido por muchos/as bajo el argumento de que en las categorías más altas se gana más. Frente a eso planteo que es imposible una mejora si el gasto público se redujo, y las plantas de maestros/as aumentan porque aumenta la población que va al colegio, y que si la intención del gobierno hubiera sido la profesionalización del magisterio no tendría que haber expedido un nuevo estatuto. Al expedir el Decreto 1278, el gobierno argumentó que su intención era la profesionalización del magisterio mediante el ofrecimiento de salarios y grados más altos que los que contenía el anterior estatuto. Este argumento es fácilmente rebatible porque si esa hubiera sido la razón, lo único que tendría que haber hecho el gobierno era abrir el escalafón, agregar categorías y permitir que los maestros/as siguieran ascendiendo. Los maestros/as del estatuto anterior siguieron “estancados” en la categoría 14.

Las últimas categorías del Decreto 1278 contemplan mejor pago para quienes adelanten Maestrías y Doctorados, estudios que no eran tenidos en cuenta en el anterior escalafón. Esto lo hace más atractivo sobre todo teniendo en cuenta que a un buen número de maestros/as les gusta estudiar cómo me lo dice el recorrido académico de una maestra: “Yo hice la licenciatura, a ver yo estudié Tecnología Química en la universidad aquí en la Tecnológica de Pereira y después hice una licenciatura. La licenciatura en preescolar la hice en la universidad del Quindío, y cuando llegué al colegio llegué a dar una materia que se llamaba Promoción Social y la modalidad del colegio era en Promoción Social³⁴”.

Las bondades que según el gobierno, tiene el Decreto 1278 ocultan, a quien no lo lee y lo conoce, que los ascensos con este Decreto son absolutamente limitados: “Los ascensos en el Escalafón y la reubicación en un nivel salarial superior procederán cuando la entidad territorial certificada convoque a *evaluación de competencias* y se obtenga el puntaje establecido en el artículo 36 de este decreto. *Dicha convocatoria establecerá el monto de la disponibilidad presupuestal para efectos de ascenso y reubicación salarial. No podrán realizarse ascensos y reubicación que superen dicha disponibilidad*”³⁵.

Quiere decir que el esfuerzo, experiencia, tiempo, interés y dinero invertido en estudios no es suficiente para garantizar la idoneidad de los maestros/as. El reconocimiento a esta idoneidad está determinado por el monto presupuestal asignado para los ascensos en el escalafón y para tal efecto se regula a través de la evaluación de competencias que ya mencioné. El discurso oficial defiende la competencia como requisito para el

³⁴Encuesta No 8. Maestra de secundaria en ejercicio.

³⁵Artículo 21 del Decreto 1278 de 2001

mejoramiento, argumento muy difícil de rebatir porque hace parte del credo neoliberal y que por lo tanto repiten juiciosamente quienes defienden el decreto.

En adelante los maestros/as tendrán que pelear por los pocos puestos que permita el presupuesto y rezarán porque sus compañeros/as queden atrás suyo a diferencia del ascenso en el estatuto anterior en el que la consigna era ir todos/as adelante. Con este estatuto se forma un maestro/a para el modelo: *individualista, egoísta y competitivo*. Si el maestro/a que logra ascender no tiene clara la política educativa que se está aplicando, siente que está por encima de sus compañeros/as a los que puede considerar *vagos, flojos y poco inteligentes* a diferencia de él/ella que sería una especie de *maestro/a sabio*.

En el Decreto 1278 se suspendió el Régimen Especial con que habían contado las maestras/as y que les permitía trabajar unos años más a pesar de estar recibiendo la pensión de jubilación lo que significa que deberán retirarse más pronto y con menos dinero porque ya está claro que solo pocos lograrán un mejoramiento significativo.

Hace poco asistí a un encuentro para evaluar la Ley General de Educación a veinte años de ser decretada, y una exfuncionaria del Ministerio de Educación, con el cinismo que caracteriza a la mayoría de los gobernantes del país, se refirió al Decreto 1278 como el gran regalo que se le había dado a los maestros/as. El presidente de Fecode le expresó que por el contrario, los maestros/as considerábamos que era lo más nefasto que le había ocurrido al magisterio. Son dos discursos que ponen en disputa las representaciones: el gobierno por una parte, enviando el mensaje del *maestro feliz* al que se le ha dado un regalo y el representante del sindicato contradiciendo esta imagen e invitando al magisterio a luchar por el respeto y por los derechos que poco a poco le han sido arrebatados.

A la evaluación de competencias, contemplada en el Decreto 1278 y destinada a controlar el número de maestros a ascender en el escalafón cómo ya lo expliqué, se suma la Evaluación ordinaria periódica de desempeño anual. Es la evaluación que hace el rector/a o el coordinador/a cada año a los maestros/as regidos por el 1278 y que nos conecta con la historia de arbitrariedades que cuenta la maestra Lucía.

Difícilmente puede prosperar la democracia en un ambiente autoritario. Y un ambiente autoritario necesita de herramientas que lo consoliden y lo mantengan. Eso fue lo que la Ley le entregó a los rectores: el poder sobre los maestros/as. En cualquier colegio se puede notar el ambiente de tensión que genera la evaluación de desempeño que debe hacer el rector, *ya no pedagogo sino administrador*, función necesaria para que el modelo neoliberal funcione. Los maestros/as se afanan por presentar lo mejor que pueden sus planes de trabajo, observadores de alumno y todo lo que suponen que el rector/a pueda considerar aceptable para una buena calificación, aspiran a que si los “ha cogido entre ojos” por lo menos pueda guardar algún grado de objetividad y que el estrés acumulado

por la presión que significa lo que muchos consideran una humillación, no derive en la alteración del equilibrio emocional que ha afectado especialmente a los maestros/as de esta generación.

La amenaza de pérdida del empleo es permanente. Si durante dos años el maestro/a no obtiene una calificación superior al 60% en esta evaluación es suspendido del escalafón y retirado del servicio. Estoy de acuerdo en que una profesión no puede ser ejercida por alguien que no sea capaz de hacerlo y que tiene que haber medidas y responsables de garantizarlo pero no es de eso lo que trata el estatuto.

Quiero poner la atención en la manera como este tipo de medida afecta la imagen del maestro y por lo tanto su representación social. La vuelta a un estado de subordinación que si bien no había sido superado por lo menos había mejorado, ha propiciado sentimientos de frustración, de indignación y de impotencia minando la imagen que los maestros/as tienen de sí y se han mezclado con los graves problemas que afrontan diariamente: consumo de drogas entre sus estudiantes, embarazos juveniles, amenazas y agresiones de todo lado, aumento del costo de vida. No es raro ni criticable encontrar *maestros/as cansados y con alto grado de estrés y desesperanza*.

Hacer este seguimiento me ha enfrentado a dos dificultades. Como fui maestras de niños/as durante varias décadas no puedo ni me interesa tratar de ser neutral. Las representaciones se enfrentan en el campo de las luchas culturales y yo estoy en el campo de los maestros/as. He tratado de mostrar cómo las leyes contienen representaciones sobre nosotros/as y como, para bien o para mal nos han afectado y cómo en estos últimos años ha ocurrido más lo segundo que lo primero.

La segunda dificultad es la de tener que referirme reiteradamente al problema económico dando la impresión de que es el objetivo central y casi único por el que peleamos los maestros/as. Los maestros/as hemos luchado por lo que llamamos la profesionalización, entendida como el reconocimiento social y económico que merece el ser maestro/a, que tiene que ver con cada uno de los espacios en que nos movemos individual y colectivamente y que necesariamente nos remite a la exigencia de nuestros derechos laborales. De la misma manera, la sociedad, nuestras niñas, niños y jóvenes son preocupaciones permanentes. Reconocemos la pedagogía como nuestro campo y la política como una guía para pensar el mundo. Luchamos contra la pobreza, la inequidad, la injusticia y la desigualdad. Infortunadamente la profesionalización que queremos y exigimos se cruza inexorablemente con el modelo neoliberal que aplica juiciosamente el gobierno y que finalmente no solo nos afecta a nosotros/as sino a toda la sociedad colombiana.

Cuarta parte: experiencia y subjetividad

Toda experiencia narrada está permeada por el paso del tiempo, durante el cual, muchas actitudes y creencias pueden cambiar o afianzarse. Piénsese, por ejemplo, en alguien que pasa del ateísmo a ser miembro de una religión, o que cambia su posición política, o que por el contrario mantiene y refuerza sus convicciones y creencias. Cualquiera de estas posturas influirá tanto en lo que se recuerda como en lo que se olvida. De ahí que hablemos de narraciones subjetivas. Las voces de maestras y maestros que dan cuerpo a esta parte del trabajo a través de la narración de sus experiencias no pierden su carácter de verdad por el hecho de pertenecer al espacio de la subjetividad. Lo subjetivo no descalifica lo que una persona puede o quiere recordar, de ahí que el relato oral o escrito siga siendo la esencia de lo testimonial.

La voz de los maestros y maestras que encontraremos a continuación no están desprovistas de un interés; no habrían aceptado concederme la entrevista. Han aceptado contarme parte de sus vidas porque comparten conmigo la necesidad de preguntarnos sobre el papel que hemos desempeñado los maestros/as en la sociedad colombiana. He retomado parte de sus narraciones y las he organizado en las siguientes categorías: origen social de los maestros/as y razones por las que llegaron a esta profesión, proyectos y otras actividades conexas o anexas a las prácticas de aula en las que han participado, participación en las luchas sindicales, mirada sobre el sindicato y sus dirigentes, y su vivencia y percepción sobre la violencia política contra los maestros/as.

Cómo se vio en los antecedentes históricos, el maestro de escuela surgió del pueblo y fue reconocido por el pueblo. Esta situación no ha cambiado mucho, por lo menos, en lo que se refiere a lo primero: los maestros/as somos hijos de campesinos, trabajadores e intelectuales. No conozco o sé de alguno/a que sea hijo/a de políticos, empresarios, banqueros o terratenientes. “Yo vengo de estudiar desde la precariedad y desde ahí me hice³⁶” me dice una maestra muy joven. Y otra compañera me cuenta: “Yo era de una familia muy pobre. Inclusive trabajábamos todo el fin de semana en un almacén para poder sobrevivir, para poder estudiar. Yo estudié para maestra porque me tocó, para trabajar. Yo vivía en un pueblo y en ese pueblo había Normal, como en la mayoría de los pueblos de Antioquia había Normal y uno estudiaba porque era la única posibilidad de conseguir empleo rápidamente³⁷”.

Al oficio o profesión de ser maestros/as llegaron por distintas circunstancias: “Inicialmente yo no iba a ser maestra porque en mi pueblo todos eran maestros. Entonces yo quería hacer una cosa distinta pero algún día me fui a una escuelita rural donde trabajaba una

³⁶Entrevista No 7. Maestra de secundaria en ejercicio.

³⁷Entrevista No 3. Maestra de primaria. Pensionada.

hermana de mi novio y ella me puso a atender a los niños, a ayudarle y ahí nació mi vocación. Me entusiasmé mucho, entonces ya hice mi quinto de bachillerato y al año siguiente ingresé a la Normal y entonces estuve postulada muchas veces para ser la mejor normalista porque yo soy una persona muy creativa y tenía muchas habilidades y me ha ido muy bien en mi vida de maestra”³⁸.

Otra maestra aprovecha la oportunidad que le brindan las prácticas clientelistas: “No, yo no estudié Normal, yo estudié en un colegio donde enseñaban comercio y pedagogía. Aquí en Bogotá, entonces yo me gradúe en comercio y pedagogía. Se llamaba el Colegio Pedagógico o algo así y quedaba en el barrio Rionegro. Yo inicié trabajando en comercio. Mi papá era muy amigo del Secretario de Educación de Cundinamarca y usted sabe que a través de los secretarios tienen muchos amigos abogados y todo ese cuento, entonces yo inicié en comercio trabajándole a un abogado y no me gustó. Entonces como mi papá era amigo del Secretario de Educación, dijo: hagámosle por el lado de educación. Y así fue”³⁹.

“Inicialmente cuando yo terminé bachillerato, mi padre era una persona muy pobre, entonces me dijo, yo no puedo darle estudio sino al mayor, que ya estaba estudiando en la Universidad de Antioquia, no puedo darle estudio sino a uno, no le puedo dar estudio a los otros, y yo quería ser médico, no lo pude hacer, quería ser médico. Es que en mi casa somos siete hermanos. Entonces ya como mi padre no podía darnos estudio en la universidad entonces yo le dije: entonces ¿qué vamos a hacer? Entonces vamos a ver si consigo trabajo aunque sea de maestro. Y fue muy curioso el caso del nombramiento mío, el nombramiento mío se hizo porque, mi padre que era rector del colegio Tomas de Aquino de Apia invitó a almorzar un domingo a Castro Jaramillo el primer gobernador del departamento de Risaralda y el domingo del almuerzo en la casa le habló que si me ayudaba a mí con un puestos en el magisterio y dijo que sí y al martes yo ya estaba allá nombrado como maestro inicial en una vereda del municipio de Apia, que se llamaba el Diamante”⁴⁰. En los dos últimos casos es clara la necesidad de recurrir a las personas que tienen en sus manos la decisión y el poder de nombrar a los maestros, es decir, el clientelismo, el amiguismo o el pago de favores políticos. Y en la última, se evidencia la situación económica de los maestros antes o durante la pelea por el Estatuto Docente. A pesar de ser el rector de un colegio oficial “mi padre era una persona muy pobre”⁴¹.

La casualidad es otro camino por el que llegó esta maestra: “Mira, yo llegué a ser maestra prácticamente por accidente. Yo terminé mi bachillerato y mi idea era entrar a estudiar Ingeniería Química. Y efectivamente pasé en la Universidad Nacional a estudiar Ingeniería Química. Pero mis padres no me dejaron venir. Entonces, apareció otra

³⁸Entrevista No 2. Maestra de primaria en ejercicio.

³⁹Entrevista No 9. Maestra de primaria. Pensionada.

⁴⁰Entrevista No 6. Maestro de secundaria. Pensionado.

⁴¹Entrevista No 6. Maestro de secundaria. Pensionado.

compañera que me dijo: Bueno y ¿por qué no nos vamos las dos a validar la Normal? Entonces, me vine a validar la Normal en la Pedagógica. Validé la Normal y después de que validé la Normal, en todo ese tiempo de experiencia a mí me gustó muchísimo compartir con los niños, con los jóvenes. Entonces, resolví empezar a trabajar”⁴². Varias son las razones por las que las personas entrevistadas llegaron a ser maestros/as: algunos/as lo hicieron porque el único colegio del sitio donde habitaban era una Normal, otros/as por accidente, por razones económicas o por decisión propia. Aunque solo una maestra me habló del nacimiento de una vocación lo que se evidencia es que esa imagen que funcionó tan bien para mantener a los maestros/as atados a la idea cristiana del servicio desinteresado y sumiso, hace tiempo quedo atrás. Es en la práctica con los estudiantes cuando los maestros/as encuentran sentido a su trabajo, incluso sí se ha llegado a esta profesión por gusto propio, no creo que haya otra manera de hacerse maestro/a. Es en la cotidianidad y en el día a día que se conoce la dimensión del acto educativo. Sin embargo y aparentemente este no es un asunto que merezca gran atención cuando se trata de sus representaciones.

Es lo que llamo la normalidad del trabajo docente y que explico desde la relación entre lo que llamo la visibilización y la invisibilización de las prácticas de los maestros/as. Un amplio número de maestros/as se ha dedicado a realizar su trabajo cumpliendo de manera estricta con las funciones establecidas en el contrato de trabajo, es decir, lo estipulado en la organización escolar y en los currículos, y que actualmente se centra en diligenciar una cantidad de formularios e informes obligatorios que difícilmente alguien lee o evalúa, a asistir a las reuniones en las que se discute como responder a las diferentes entidades que entran a los colegios a cumplir los contratos que las secretarías hacen con empresas privadas y ONG, a atender a los estudiantes y a los padres y madres de familia sin que quede espacio suficiente para la discusión pedagógica. Si nos detenemos un poco podemos encontrar la relación entre algunas de las prioridades del modelo como son la gestión y la administración y la forma que ha ido adquiriendo el trabajo escolar. *Un maestro estándar* para un trabajo mecánico y unificado, agravado por el internet que a la vez que ha propiciado la inmediatez de las comunicaciones se ha vuelto un condicionante del tiempo libre de los maestros/as; en cualquier momento del día o de la noche reciben en sus correos tareas del tipo descrito para ser resueltas en el menor tiempo posible, es decir, de manera eficiente. Otro buen número de maestros/as, además de cumplir con sus compromisos laborales se ha involucrado, y lo sigue haciendo, en actividades y proyectos e investigaciones con los que busca mejorar el aprendizaje de los estudiantes, optimizar los recursos institucionales, garantizar una convivencia armónica y potenciar proyectos comunitarios, entre otros. Algunos de estos trabajos corresponden a iniciativas personales, otras son responsabilidad de colectivos o redes de maestros/as y otras están

⁴²Entrevista No 10. Directiva docente. Pensionada.

acompañadas por instituciones como sucede en Bogotá con el Instituto de Investigación Pedagógica IDEP, con la ventaja de que el resultado de las investigaciones es ampliamente difundido a través de la web o de publicaciones escritas.

A pesar de que estas prácticas no son retribuidas económicamente y por el contrario, requieren del docente un gasto extra de energía, de su tiempo libre y en ocasiones de su dinero, son vistas tanto por la sociedad y por los mismos maestros/as como una práctica normal, razón por la que no se les concede un valor adicional. Lo contradictorio es que mientras este trabajo de los maestros es en buena parte subestimado y de paso invisible para la sociedad, es precisamente el que los vuelve peligrosos a los ojos de quienes tienen como objetivo impedir que las voces y las acciones de los maestros/as obstaculicen la aplicación de las políticas educativas o se opongan a las decisiones tomadas por quienes deciden el uso de los recursos en zonas controladas especialmente por paramilitares.

A pesar de esto muchos maestros/as insisten en involucrarse en trabajos que exigen más de lo que implica su práctica cotidiana: “Cómo te decía, yo pertenecía a un grupo ecológico y teníamos un Comité Ambiental en todo el territorio. Entonces en esa tarea surgieron dos reivindicaciones muy concretas: una era que pasado el terremoto del año 99, sucedió una desestabilización a nivel de la cordillera que pasa por ahí y se generó un derrumbe permanente frente a la carretera, con un dragado en el talud en la bocatoma y eso mantenía la vía tapada y llegar a La Florida era una hazaña permanente porque la vía se mantenía tapada. Era más el tiempo que estaba tapada que el tiempo que estaba destapada. Y alrededor de eso entonces se levantó una reivindicación y era que se invirtiera en arreglar, en estabilizar esa loma. Y la comunidad entonces hizo marchas, hicieron tomas. Eso todo motivado desde el colegio. Se involucraron maestros, se involucraron estudiantes, logramos que la gente se movilizara en torno a esa reivindicación y con los líderes comunitarios, ahí estaban líderes de la comunidad, entonces se hicieron asambleas muy grandes allá en el colegio⁴³”

Es un ejemplo de trabajo con la comunidad. Son los maestros/as que le apuestan a trabajar como parte de grupos ambientalistas, o que dirigen bibliotecas comunitarias u organizan encuentros deportivos, o lideran encuentros artísticos y culturales. Este papel de liderazgo infortunadamente se ha visto afectado desde dentro por la posición de los maestros/as que consideran que trabajar en los barrios con la comunidad o dedicar tiempo extra a sus estudiantes es “regalarle tiempo al Estado”. Por un lado lo que se puede leer es la pereza o la falta de iniciativa o compromiso político de estos maestros/as, y por otro lado tiene que ver con las nuevas modalidades de contratación de pago por horas a talleristas, que ofrecen actividades recreativas o académicas a los estudiantes durante su tiempo libre. Que también esto se haya convertido en un mercado no quiere decir que los precios sean

⁴³Entrevista No 8. Maestra de secundaria en ejercicio.

los mejores. Pero sobre lo que quiero llamar la atención es sobre el cambio de mirada de un trabajo voluntario con la comunidad a la no participación en este tipo de trabajos si no hay un pago de por medio. Un problema no menor es la incapacidad de entender el daño que le ha hecho a la lucha por la educación pública el alejamiento de la comunidad promovido por este tipo de discurso.

“En las escuelas de esa época por lo menos facilitaban la tiza. Borrador y tablero. A los niños no les daban nada. Una biblioteca u otra cosa era iniciativa del maestro en su escuela. Por ejemplo yo conseguí unos balones de basquetbol y con los padres de familia pusimos los tableros. Es decir, era iniciativa de cada cual. Pero había mucha colaboración de padres de familia. Y le colaboraban a uno no solamente con eso; eran muy generosos”⁴⁴. Es el testimonio de una maestra cuando trabajó en una escuela rural donde la única maestra era ella. Años después pudo ubicarse en una escuela de Bogotá: “Yo me acuerdo que allá teníamos el Comité de Padres de Familia, a nivel de zona ¿sí? Entonces de cada escuela o de cada colegio había un representante de padres de familia. Y allá en la zona mía nosotros citábamos a los presidentes de las asociaciones de padres de familia así fuera un domingo y ellos iban a las reuniones, sobre todo cuando se avecinaba un paro, trabajábamos. Fuera de que hacíamos las reuniones en los colegios se hacía una reunión con todos los padres de familia de la escuela y se trabajaba con ellos”⁴⁵.

Otras dos acciones en las que participó una de las maestra entrevistadas, con presencia de la comunidad educativa, tuvieron que ver, la primera, con la intención de la Secretaría de entregar el colegio en concesión y la segunda con la construcción de un puente peatonal: “El plan era entregar el colegio en concesión pero nosotros empezamos pues con profesores, con papás, con estudiantes a oponernos a la concesión y la rectora que estaba, que era una señora que se llamaba Cristina, ella estaba de acuerdo con que se diera la concesión y ella estaba ayudando a que eso se consiguiera, entonces nosotros le hicimos la pelea y cuando estábamos en la pelea ella nos pidió el traslado y eso se le devolvió y le dijimos: no, la que se tiene que trasladar es usted y finalmente la comunidad la sacó y nunca pudieron poner ese colegio en concesión pero eso fue gracias a la unidad de todos los sectores. La comunidad se unió muy fuertemente y nosotros peleamos para que eso no se diera. Esa fue como la pelea o una de las más grandes que hemos logrado y después se vino otra pelea. Es que el colegio está sobre una vía, la vía pues más importante que comunica con el norte del Valle y ahí en la vía principal han muerto varias personas atropelladas y hace tres años murió una mamá con un niño que iba para el colegio entonces caminado hacia el colegio pasó un alimentador del megabus y los arrolló y murieron. La señora iba con los dos niños y entonces un niño quedó herido y la señora y el otro niño murieron. Entonces nosotros a partir de eso y además ya habían muerto otras

⁴⁴Entrevista No 13. Maestra de primaria. Pensionada.

⁴⁵Entrevista No 13. Maestra de primaria. Pensionada.

personas entonces comenzamos la pelea para que nos construyeran un puente peatonal para protegerle la vida a los estudiantes y también la de nosotros y ese proyecto dilatado, dilatado y nosotros una de las cosas que hicimos fue empezar a hacer actividades de tipo cultural y otros compañeros fijaron en los postes de la separación cruces, cruces negras con símbolos de la muerte, que esa vía era la causante pues de la muerte de estudiantes y de padres y se culminó con una toma de la vía, viendo que no se veía nada con respecto a la construcción del puente y entonces en la toma de la vía participamos pues muchos estudiantes con profesores. Cuando ya nos tomamos la vía y se paró el tráfico por mucho tiempo ahí si llegaron de la alcaldía, todos los jefes de área de la alcaldía llegaron allá y ahí si logramos que se hiciera una reunión, un acta de compromiso, bueno, ahí si todos nos pararon bolas. Y a raíz de eso, después de dos años, hicieron el puente peatonal. Ese puente peatonal lo estrenamos este año, iniciamos este año estrenando puente”⁴⁶. En uno de los casos anteriores, oponerse a entregar el colegio en concesión es oponerse a la privatización de la educación pública.

Por su parte, un maestro me cuenta: “Desde el puesto de maestro, de mi cargo como educador, también me he preocupado por mejorar las condiciones de vida de la gente. El colegio por ejemplo. Tengo el orgullo de señalar que al colegio, cuando yo llegué era una escuela que tenía 25 alumnos. Había dos salones y no había nada más y hoy es el colegio rural más importante del municipio. Y tenemos, además de ciclo de bachillerato hasta llegar a grado 11, educación de adultos y sacamos una promoción de tecnólogos con el SENA. Y además de eso, esa región de San Gil, de Barichara y Villanueva, está considerada como una de las regiones más secas del país. Casi llegando a lo que puede pasar en una parte de la Guajira y en la zona del Huila en el desierto de la Tatacoa y aquí el problema del agua es grave. Si es grave en muchas partes, aquí es igual, y también me he dedicado a contribuir haciendo diligencias y trabajo social; así logramos que la gobernación de Santander apropiara los recursos para darle agua a cerca de unas 600 familias de esta región, y ya está prácticamente por inaugurarse esa obra”⁴⁷.

Ya sea en sus colegios o fuera de sus muros, muchos de los maestros/as que desde posiciones críticas interpelaron el poder político en sus regiones, terminaron siendo objeto de represalias, a las que difícilmente podían oponerse por su condición de vulnerabilidad. En los casos más graves desde la violencia política con su amargo repertorio de violaciones a los Derechos Humanos. Es decir, que el valor que representa el trabajo con comunidades es invisibilizado por unos, es visibilizado como problema grave por otros que consideran que estos maestros/as deben ser silenciados. Esto se traduce como ya se ha anotado en el poco valor social que se le reconoce al magisterio. La pregunta que cabe hacerse acá es, si se reconociera realmente el valor del oficio de los

⁴⁶Entrevista No 8. Maestra de secundaria en ejercicio.

⁴⁷Entrevista No 4. Maestro de primaria en ejercicio.

maestros/as ¿seguirían reinando la indiferencia y el silencio frente a la violencia de que han sido objeto?

El trabajo con la comunidad que se propone un *maestro/a líder social*, especialmente en zonas donde la guerra por el territorio y por el control político son parte de la realidad, implica además del riesgo, un trabajo fuerte y constante: “Al ver las condiciones de vulnerabilidad de estos territorios tanto de mujeres como de niños, decidí con una amiga psicóloga y otras madres de familia de la escuela, la mayoría víctimas de desplazamiento y pobreza, en su totalidad de baja escolaridad, montar un instituto nocturno para capacitar a las madres y otros miembros de la comunidad y fundé la Asociación Ademag, una asociación de mujeres para empoderar a las mujeres y empezar el acompañamiento”⁴⁸.

En estos territorios los maestros/as son testigo de la falta de oportunidades educativas y laborales de sus estudiantes, situación que aprovechan los grupos armados para aumentar el número de efectivos en sus filas, y que los maestros/as tratan de paliar con alianzas con otras instituciones educativas. “Tanto en la escuela de niños como en el proyecto de adultos, trabajamos en el PEI y teníamos otros procesos como el de Afrodescendientes de Tucurínca, ya que la mayoría de estas comunidades eran raizales y de descendencia afro que conservaban todavía las tradiciones y lenguas de origen afrodescendientes. Cuando salí por seguridad de esta comunidad y me trasladé a la de Río Frio, yo me dediqué por mi cuenta a hacer diferentes estudios con los estudiantes del grado 11 y 10 que tenían que presentar un servicio social obligatorio y a buscar alianzas con el SENA para cursos de capacitación técnica a los que los chicos no tenían acceso por que quedaba en Santa Marta, hoy hay sede del SENA en Río Frio. Los estudiantes de grado 11 y 10 ayudaban a documentar los casos de sus mamás; también en la escuela los sábados hacíamos sancocho de integración con las mujeres víctimas, la mayoría de los estudiantes también eran familiares de asesinados, desaparecidos y torturados por la guerra. () Según las encuestas y estudios que había hecho, los chicos llenaban las aulas con 40 estudiantes de sexto a noveno y cuando entraban al grado once y décimo desaparecían y no se sabía adónde iban los chicos, porque las aulas quedaban solo con 11 y 15 chicos; pues eran reclutados por los grupos armados. En los últimos 5 años ningún chico salido de la institución había tenido acceso a la universidad. En las estadísticas nacionales solo 1 de cada 100 tenía acceso”⁴⁹.

La violencia política contra los maestros/as puede venir de cualquier lado; a veces se sabe de dónde, a veces no y esa ha sido una de las disculpas para negar la violencia política contra ellos/as; lo cierto es que en cualquier caso el maestro/a está en situación de vulnerabilidad y frente a personas armadas no tiene ninguna posibilidad de defensa: “La

⁴⁸Entrevista No 14. Maestra de secundaria. Exilada.

⁴⁹Entrevista No 14. Maestra de secundaria. Exilada.

estrategia de Álvaro Uribe fue la de montar alcaldes y gobernadores parapolíticos para ser elegido y después también reelegido. Cuando Uribe, en los pueblos, la orden paramilitar era votar por el uribismo, so pena de muerte; recuerdo perfectamente que fuimos a hacer unas brigadas de salud y acompañamiento a mujeres en la vereda de Calabazo cuando se nos acercó un señor que era de la Junta de Acción Comunal, y nos dijo que nos fuéramos que no podíamos hacer brigadas de salud ni campañas que no fueran ordenadas por los uribistas. Afirmo además que en todos estos pueblos habían escogido nuevas Juntas de Acción Comunal de control paramilitar y que en estos pueblos solo votarían por las planchas que ordenara el patrón y se refería a Hernán Giraldo Serna llamado el patrón de la Sierra⁵⁰.

Otro testimonio nos muestra la violencia que también ha ejercido la guerrilla: “Allá, desafortunadamente yo tuve dificultades de tipo personal, de seguridad. Yo fui amenazado, de los que fuimos amenazados por parte de las FARC. Es decir, la vivencia mía en ese aspecto, no tuvo que ver mucho con la arremetida oficial del gobierno sino, principalmente con la contradicción que había con aquellas personas o dirigentes sindicales, o activistas que tuvimos contradicciones ideológicas con las FARC. Y a mí me tocó salir de un día para otro del pueblo. El día que yo salí, yo me vengo a las dos de la tarde, a mí me amenazan, me vengo a las dos de tarde, hablo con el alcalde para pedir inicialmente una licencia. Ese día comenzaban las ferias, me acuerdo tanto. El alcalde por teléfono me dice que me quede que empiezan las ferias, yo le digo que no, que tengo que viajar, pero que necesito que me dé por escrito la licencia. Entonces, recuerdo tanto que él me dijo que no, que no había problema y que si acaso yo creía que me iba a pasar algo y yo le dije que no, pero que para ir a Bogotá a hacer cualquier curso. Yo viajé, recuerdo que me iba a las dos de la tarde para San Gil, donde vivía mi compañera. Y estando a las 6 de la mañana en San Gil, prendí el radio y escuché que había sido asesinado ese día, a la una de la mañana, el alcalde de la población. En esas turbulentas épocas me tocó a mí⁵¹.”

Sin embargo, a finales de los años setenta, el mismo maestro había sido víctima de la represión oficial: “Nosotros, como activistas en esa época, de usuarios del sindicato, vivimos en carne propia todo lo que fue la represión oficial. Prácticamente en Barranca inundaron de Ejército, trajeron batallones del interior del país, colocaron un alcalde militar e impusieron el toque de queda a las 10 de la noche. Fue una época de gran zozobra porque todas las noches se escuchaban las puertas que las tumbaban a culata y sacaban la gente sin distinguir ninguno. Por cualquier motivo y por alguna sospecha, estuve detenido dos veces en Barranca. Allanaron la casa donde yo estaba y me llevaron. Estuve más o menos

⁵⁰Entrevista No 14. Maestra de secundaria. Exilada

⁵¹Entrevista No 4. Maestro de primaria en ejercicio.

como unos 20 días detenido. Volví a salir y en una segunda oportunidad me volvieron a detener”⁵².

La violencia política contra los maestros, como quedó registrada en textos históricos y literarios no es nueva. “Entonces mi primer trabajo fue en Pacho, fuera de Bogotá, en Pacho en una rural y allá fue La Violencia, allá fue cuando llegó la violencia a la región de Rionegro y me tocó ahí salir corriendo. Yo estaba en el salón con los chiquitos que se habían quedado ahí, cuando entraron todos los chinos en tropel al salón: señorita, señorita, el Ejército, el Ejército. Yo lejos de pensar que con el Ejército pasaba algo, yo les dije: no, tranquilos, ellos no hacen nada, tranquilos. Llegó el Ejército porque el camino tenía que pasar ineludiblemente por el patio de la escuela, entonces llegaron al patio de la escuela y uno de los soldados le preguntó al sargento o al comandante, yo ni siquiera conozco esos grados y le dice mi coronel, como que era: coronel ¿entramos acá? Entonces el coronel le dice: no ella es... él saca un papelito del bolsillo y dice: no, ella es conservadora. Pasaron por la vereda haciendo perversidades. Ahí si me dio el susto tan tremendo. ¡No! Y ahí ya se me borró de la mente lo del Ejército bueno y amable. Ellos cumplen su política de lo que les manda el gobierno”⁵³.

“Nos cuentan los maestros, en las pocas o muchas denuncias que nos hicieron, que *al maestro se le amenaza y se le ataca por el hecho de ser maestro*. Y porque los paramilitares y el Ejército decían que nosotros éramos izquierdosos y que defendíamos las teorías de Marx y de Lenin. Además, porque el maestro es un *líder natural* de las comunidades; por el hecho de tener esas condiciones. Aunque yo puedo decir, que si se le pregunta a un maestro del común y corriente, que está en la vereda más apartada de Colombia, las teorías de Marx y de Lenin no saben ni qué es esa vaina. Lo único que sabe es que nosotros *los maestros somos rebeldes*. A través del tiempo nos hemos destacado por las luchas, por los paros, por todo ese tipo de cosas. Porque todo lo que hemos conseguido ha sido a través de la lucha. Gústelo o no le guste al señor Gobierno, o ideológicamente a otras personas en Colombia, pero todo ha sido así, nada ha sido un regalo, todo ha sido a través de la lucha”⁵⁴.

La maestra que habla tiene una larga historia de lucha sindical y de trabajo en defensa de los Derechos Humanos en su departamento. Además de las denuncias en las que los maestros/as dejaron claro que habían sido atacados por ser maestros ella lo explica desde las representaciones que sobre ellos/as manejan los militares y los paramilitares: *izquierdosos y marxistas*; para ella somos *líderes naturales, luchadores y rebeldes*

⁵²Entrevista No 4. Maestro de primaria en ejercicio.

⁵³Entrevista No 13. Maestra de primaria. Pensionado.

⁵⁴Entrevista No 5. Dirigentesindical en ejercicio

Los maestros/as también enfrentan otras violencias ligadas al conflicto: “En la institución donde yo trabajaba, o sea, en Medellín nos tocó todo lo del fenómeno de Pablo Escobar que fue todo lo del narcotráfico; en los barrios todos los muchachos armados, fue el sicariato, fue impresionante. Los chicos salían de la escuela de quinto de primaria y muchos ni siquiera ingresaban al colegio porque ya eran contratados como sicarios. Entonces uno se cuidaba mucho porque en ese momento había muertes de maestros por cantidades y había muertes por los mismos alumnos, cualquier alumno al que usted le hubiera llamado la atención de mala manera, facilito, o que hubiera perdido la materia, él arreglaba las cosas así. Así arreglaban las cosas los muchachos aquí y creo que en todo el país pero aquí se vivió muy fuerte ese fenómeno. Entonces, en mi escuela, en donde yo trabajaba, recuerdo que en la fiesta del niño, un chico, una cosita así de chiquitico, que había sido alumno mío, entonces ya estaba metido en la droga y todo e iba a matar a una profesora. No la mató porque en ese momento ella no estaba en el salón de clases, pero entró a matarla con un revólver”⁵⁵. “Aquí tenemos por ejemplo en Bucaramanga, un colegio en donde desde adentro se planifica cómo robarle a los profesores, cómo robarle los zapatos a los niños, cómo herirlos, todo ese tipo de cosas”⁵⁶.

De la denuncia al silencio

Y del silencio al olvido. Rastreando en los testimonios de algunos compañeros/as encuentro modos y razones para el tránsito hacia el olvido. La violencia de las últimas décadas está muy ligada al exterminio de la izquierda y el sindicalismo. Es decir, igual que en la etapa anterior y el Frente Nacional, al exterminio de la oposición. Con esto quiero decir que acostumbrar a la opinión pública a este discurso no es nuevo, ni propio de los últimos años.

Un dirigente sindical que ha estado varios años al frente a la comisión de Derechos Humanos de su sindicato me cuenta cómo ha sido este proceso desde que esta comisión fue organizada en 1998 precisamente para responder al creciente número de violaciones a los Derechos Humanos que venían denunciando los maestros/as de su departamento, hasta el año 2012. En el 2000, ampliaron la organización conformando el Nodo de Derechos Humanos del Eje Cafetero Antioquia y Chocó que comprende cinco departamentos; la idea es reunirse una vez por año en cada uno de estos departamentos, para realizar cinco reuniones anuales.

⁵⁵Entrevista No 2. Maestra de primaria en ejercicio.

⁵⁶Entrevista No 5. Dirigente sindical en ejercicio.

La violencia contra el magisterio de su departamento comenzó hacia 1988 con la aparición del paramilitarismo, especialmente un grupo llamado Los Magníficos que operaba en el Occidente del departamento. “Inicialmente la gente lo vio con mucha preocupación, tanto que si asesinaban a un maestro aquí había paro inmediatamente, y había procesos de acompañamiento y jornadas de movilización y de protesta y de todo; con el pasar del tiempo la verdad hay que decirlo, eso se fue como bajando”. El dirigente cree que el debilitamiento en la respuesta se debió al temor, a que la gente comenzó a tener mucho miedo, a ver como los maestros/as amenazados tenían que desplazarse no solo de su sitio de trabajo sino de su vivienda. Le pregunto si cree que la nueva actitud de los maestros/as pudo deberse a alguna justificación, a una muy conocida, por ejemplo, como es la del “por algo sería” y me dice que no. “Es por físico miedo”⁵⁷. “El miedo era colectivo, se perdió por completo el espíritu de protesta sindical que siempre caracterizó a los maestros y muchos maestros no estaban ya inscritos en el sindicato. Así como los movimientos universitarios fueron desmantelados en el Magdalena y asesinados dirigentes estudiantiles, también el miedo llegó al magisterio. Desde el 2010 los casos de maestros extorsionados se incrementaron por las Bacrim”⁵⁸. Una dirigente sindical de otro departamento me lo cuenta así: “En el año 82, en el afán de aniquilar el partido de la Unión Patriótica y al Partido Comunista, el Gobierno Nacional y la estrategia de fortalecimiento del paramilitarismo, comenzó la guerra aquí en Santander. Hacia el año 82, más o menos, que bombardearon la zona de Cimitarra y Santo Domingo, un corregimiento de allá que se llama Santo Domingo, bombardeados. Y en esa época salieron muchos maestros por el temor, el pánico y estuvieron aquí en Bucaramanga, en la gobernación de Santander, tratando de buscar una reubicación laboral porque ellos por el temor y el miedo no quisieron devolverse. La gran mayoría de los asesinados, por ahí el 99 % estaban afiliados a la organización sindical y casi un 70% eran activistas o directivos sindicales en los municipios, en los comités o en alguna secretaría”⁵⁹.

Este dato es importante porque nos muestra una característica común en un alto porcentaje de los asesinados/as y es la participación activa en el sindicato. De acuerdo al dirigente entrevistado, quienes sí intentaban desviar la mirada sobre las causas de los asesinatos eran los miembros de la administración o de los organismos de seguridad que querían hacer creer que a los maestros/as los mataban porque tenían deudas y no las pagaban, porque se metían en problemas de faldas o porque eran homosexuales, pero insiste en que los maestros/as tienen claro que en la mayoría de casos es persecución política y que no se desconoce cuando las causas son otras, por ejemplo, atracos o venganzas. “Fue lo que siempre el aparato del Estado manifestó, cuando nosotros demostramos situaciones totalmente contrarias: un maestro que es retenido, que es desaparecido, que luego aparece

⁵⁷Entrevista No 1. Dirigente sindical en ejercicio.

⁵⁸Entrevista No 14. Maestra de secundaria. Exilada.

⁵⁹Encuesta No 5. Dirigente sindical en ejercicio.

muerto, tirado en una cañada, o en un cañaduzal como me tocó a mí ir a recoger, porque a mí me tocó toda esa época, uno dice, ¿no? aquí hay es una política sistemática del Estado hacia el gremio del magisterio y ¿por qué? por su misma actitud, por su beligerancia, por su capacidad para participar en el paro, para movilizarse, para protestar, además porque el maestro otrora, usted fue maestra y sabe que jugamos un papel fundamental, no solamente éramos maestros sino padres de familia, éramos amigos, éramos *líderes comunales*, éramos dirigentes sindicales, manejábamos todo, éramos *maestros toderos*". El dirigente añade otro factor y es el que tiene que ver con la mala fortuna de trabajar en sitios que son corredores de los grupos armados en los que la población civil queda atrapada entre los diferentes bandos pero insiste en lo que llama una *política sistemática del Estado contra el gremio del magisterio* como respuesta a su beligerancia, a su capacidad de movilización y protesta y a su papel de *liderazgo social y comunitario*. Y me presenta otra representación: *el maestro/a todero*.

El dirigente me cuenta de manera pormenorizada cómo se actuaba ante el asesinato de un maestro/a: "La verdad es que entre el 80 y a mediados del 90 fue donde más nos asesinaron maestros y cuando asesinaban a un maestro, inmediatamente alguien avisaba acá, un maestro, un directivo, cualquier persona, siempre al sindicato y de verdad en lo personal siempre me tocaba salir, a mí me delegaban para esos temas, yo iba muchas veces; a veces, alcancé a llegar al momento del levantamiento y atender lo que tiene que ver con un asesinato, cómo acompañar ese proceso: a la morgue, a los hospitales, a estar con la familia ese día, bueno, en fin. ¿Qué hacíamos desde la organización sindical? Acompañamiento, ¿cierto? el acompañamiento solidario, incluso ayudábamos a las vueltas, presionábamos para que nos lo entregaran ligero, en muchas ocasiones nos tocó apropiarse los recursos para los funerales porque eran maestros que no tenían nada, simplemente vivían del salario, no tenían un seguro, no tenían un auxilio, ni una entidad de esas y precisamente empezamos por eso, a través de las cooperativas y el sindicato para que la gente se afiliara y cuando se muriera tuviera mínimamente para un funeral, más sin embargo hace tres o dos años en el 2010 nos asesinaron a un maestro en un municipio cercano, que no tenía nada. Ni seguro del Estado, ni estaba en alguna cooperativa, absolutamente nada, eso nos tocó solventar todo entre las cooperativas y el sindicato. Estamos con ellos, los acompañamos en el funeral, llevamos delegaciones, hacemos la protesta, sacamos el comunicado hacia la familia, hacia los medios de comunicación y hacemos la denuncia regional, nacional e internacional. Posteriormente cuando ya pasa un poquito el dolor visitamos la familia, le damos a conocer que derechos tenía el maestro, la cesantía definitiva, la pensión, la sustitución pensional, bueno cualquier cosa y orientamos todos esos procesos y en el sindicato tenemos una cosa que se llama Seguro Mutuo. El Seguro Mutuo es una cosa que se inventó la Asamblea Departamental pero que la dejó tirada y la asumimos desde el magisterio, el sindicato; ese Seguro Mutuo es una partida, en

este momento son cuatro millones, matan un maestro o una maestra, la familia tiene derecho a reclamar ese Seguro Mutuo⁶⁰”.

El trabajo no se centraba solo en atender y acompañar a la familia durante el sepelio y los días siguientes. Cada diciembre, desde 1991, el sindicato aporta una suma de dinero para ofrecer a las familias un desayuno o un almuerzo y un aguinaldo. La mayoría viene de lejos por lo que también hay que contemplar el transporte. “Eso lo hicimos fundamentalmente porque las familias se desligaban del sindicato y a veces le echaban la culpa a la organización sindical por el asesinato del maestro y porque dejaban niños pequeños⁶¹”. He conocido varios casos de familias que ante la imposibilidad de enfrentar a los asesinos o ante la falta de justicia prefieren culpar a la organización sindical o al grupo político o a la actividad de liderazgo del maestro/a.

La manera como el trabajo fue derivando hacia otro tipo de actividad que dejaba por fuera el objetivo inicial, me lo cuenta así: “Hubo el asesinato de un maestro hace años y entonces por idea de quién era la presidenta de este sindicato en esa época propusimos escoger una fecha emblemática que recordara el asesinato de los maestros y que fuera esta fecha en la que mataron a este maestro. Incluso ni me acuerdo el nombre, yo sé que hay un compañero que si lo tiene. Entonces nosotros nos creamos el día del maestro sindicalizado, 14 de septiembre, pero muchas veces nos tocó moverlo, nos tocó moverlo porque queríamos que siempre fuera un viernes para que la gente tuviera más posibilidades de participación pero como no daba el viernes en muchos años, entonces tocó moverlo pero siempre tratamos de celebrarlo en ese mes de septiembre ¿Qué hacíamos nosotros? Primero una jornada pedagógica antes de recordar la historia de un maestro o de una situación especial de la organización sindical y ahora esa actividad pedagógica es prácticamente sobre una temática que interese al gremio. Eso lo hacemos en la mañana y en la tarde hacemos una integración pero la integración lo que buscaba era eso, que se diera como un espacio de reflexión frente a los maestros asesinados, pero eso hay que decirlo, se acabó, se perdió, terminó también en una integración en una sede social, en un encuentro familiar con almuerzo con gaseosa, con entrega de regalos, se perdió⁶²”. Pongo un ejemplo para entender cómo va cambiando el interés de las reuniones: en las primeras se hacía referencia a los maestros/as asesinados de manera que la realidad de la violencia política se evidenciaba, en un segundo momento y seguramente porque las circunstancias lo ameritaban se trataban temas sindicales como el análisis de las leyes o la participación en las jornadas de movilización, y en un tercer momento temas de tipo pedagógico, por ejemplo. Este transcurrir no es inamovible, especialmente en los dos últimos momentos pero la manera como me lo cuenta el dirigente me remite primero a pensar en la manera

⁶⁰ Encuesta No 1. Dirigente sindical en ejercicio.

⁶¹ Encuesta No 1. Dirigente sindical en ejercicio.

⁶² Encuesta No 1. Dirigente sindical en ejercicio.

cómo se va perdiendo la memoria sobre lo ocurrido, y segundo a la coincidencia entre las grandes marchas y protestas contra la privatización de la educación pública cuando los temas eran de contenido sindical, y al descenso de las luchas sindicales cuando disminuyó la discusión pedagógica y política.

De acuerdo a los registros del Cinep el primer asesinato reportado corresponde a un maestro de Barbosa Antioquia, de nombre Reinaldo Gómez G., ocurrido el 23 de julio de 1985. El 5 de octubre de 1988 fue asesinado en Quinchía, Risaralda Arbey Muriel Vinasco.

Mientras se producían estos cambios, también descendía la denuncia. “Antes, yo le digo, aquí asesinaban un maestro e inmediatamente paro, era automáticamente paro, en todos los municipios y delegaciones y concentraciones en Pereira. Hoy ya no, hoy ya ni siquiera delegaciones van, uno invita: que vea, por favor, que acaban de asesinar un maestro en estas y estas condiciones, era esto, era lo otro, buscamos la solidaridad, vincúlese; ya no hacemos el paro porque usted sabe que el paro ya también es un artículo de lujo con las sanciones del gobierno y eso es parte de la indiferencia, porque a mí qué me importa, no voy a dejar que me descuenten o lo que sea; ya no dicen, yo me voy para el paro, mataron un compañero, en fin, un profesional de la docencia como decimos nosotros; pero no, no se da eso, ya no se da, ni siquiera el comunicado, y sí van delegaciones pero no de todos los municipios, es más, no de todas las instituciones educativas. Es una apatía e indiferencia tremenda. Uno dice, para mí que es el miedo pero también ese miedo es generado por las políticas gubernamentales, por el señalamiento, por la división que se ha generado en este caso con los dos estatutos, como ahora es sálvese quien pueda, lamentablemente a eso nos llevó el modelo, sálvese quien pueda, entonces cada uno tira para su lado, no para el de los demás, lamentablemente”⁶³. En varios momentos de este trabajo ha aparecido la imagen del *maestro/a individualista* tan bien descrito por el dirigente entrevistado.

Encuentro varias razones que nos explican cómo se llega al olvido. La primera, que está presente al comienzo es el miedo. El número de maestros/as oficiales en el territorio nacional es alto si se compara con otras profesiones, y esto significa que cuenta con la posibilidad de ejercer un tipo de poder desde la organización sindical como contención a los ataques contra la colectividad. Sin embargo, en su mayoría las agresiones son individuales, de manera que un maestro/a no estará protegido cuando esté en su hogar o cuando se dirija a su trabajo; ni siquiera este es un refugio ya que muchos/as han sido asesinados al frente de sus estudiantes. Creo que otro motivo que puedo arriesgar es el desgaste que se produce al ver tan pocos resultados en términos de justicia y de descenso

⁶³Encuesta No 1. Dirigente sindical en ejercicio

de la violencia, que lleva a la apatía, la indiferencia o a centrar la atención y la energía en la solución de otros problemas como los de tipo laboral.

El tiempo, en este caso, también influyó en la pérdida de contacto con las familias: algunas tuvieron que salir del país, otras cambiaron su lugar de residencia sin reportar su nueva dirección, otros/as conformaron una nueva familia, crecieron los hijos o simplemente perdieron interés en el encuentro. Son parte de las razones por las que tampoco existe una memoria entendida no solo como los datos con que se cuenta, sino como el documento que recoge historias de vida, narraciones de hechos de violencia, acciones de resistencia en las que quienes las sufrieron o resistieron tienen un rostro, un nombre y un hacer en la vida.

La crítica a Fecode, a los sindicatos regionales y a la base del magisterio es la de haber descuidado un aspecto tan importante como es la Memoria. Más, si se tiene en cuenta el desarrollo que este campo ha tenido como consecuencia de las caídas de las dictaduras militares del Sur y Centroamérica y particularmente, en Colombia como resultado de la presión ejercida por organizaciones de Derechos Humanos y asociaciones de víctimas de los diferentes bandos en guerra para que la atrocidad no quede en el olvido.

Me parece que uno de los problemas de Fecode fue el haber entregado la información a organizaciones como la CUT o la ENS sin haber construido y guardado sus propios archivos. En años anteriores, la información se archivaba en carpetas pero estas se perdieron durante uno de los cambios de dirección de la Federación. “Cuando me fui tuve que empacar las carpetas en cajas para entregar la oficina. No tuve a quien entregarle todo ese material. Nadie me llamó nunca para preguntar qué había pasado con él y yo supuse que lo tendría el nuevo responsable” me cuenta la anterior encargada de esta secretaría.

De acuerdo a información de trabajadores de Fecode las cajas con las carpetas habían sido llevadas al sótano de la sede en Bogotá. La idea era aprovechar la información recogida para elaborar un consolidado en el que se recogieran datos importantes sobre la edad de los maestros/as en el momento del hecho de violencia, las circunstancias en que habían sucedido, los proyectos en que participaban o que dirigían, pero además, tratar de seguir la pista de algunos/as que pudieran ayudarme a entender su relación con el sindicato, derivada del acto de violencia que habían sufrido. En nuestra quinta visita a la Federación por fin logramos llegar al sótano pero las cajas con tan importante información, no estaban. ¿Qué pasó con ellas? Es algo de lo que nadie da información.

Otra maestra me cuenta sobre el asesinato del maestro Miguel Medina de cuarenta y cinco años de edad. “Miguel había hecho unos trabajos en la comunidad para la conservación y protección de microcuencas. Miguel había hecho plantación, pues siembra de árboles, estuvo con la gente cuidando la microcuenca de Cestillal, y Miguel era muy reconocido

por la comunidad por esa parte de la protección de las microcuencas y a Miguel, después de que comenzamos el proceso, pasados más o menos unos cinco o seis años a Miguel lo asesinan y nosotros nunca... o sea, nunca se conocieron las circunstancias de porque a él lo mataron, y nosotros quedamos pues muy acongojados, muy dolidos y muy tristes”. Sobre otro compañero asesinado me cuenta: “El año pasado, estábamos nosotros en un evento, alrededor de la organización de un evento que fue en Quinchía y mataron a un compañero. El año pasado, un compañero de Dosquebradas, que se llamaba Jorge, maestro, y nosotros sospechamos... a ver, es que decían que lo había matado la delincuencia común y el hecho es que él venía trabajando con una fundación cuyos objetivos fundamentales son la resistencia a la megaminería. Entonces él, Jorge venía participando en reuniones, es decir, él estaba muy comprometido en el proceso en contra de la minería y a él lo asesinan en condiciones extrañas y todo queda así: la conclusión es que lo habían asesinado por robarle y nosotros no creemos esa versión porque decían que lo habían matado estudiantes porque él se estaba oponiendo a la distribución de drogas. El hecho es que a este compañero que había venido muy activo en contra de la minería allá en Quinchía, haciendo asambleas con comunidades, haciendo una cantidad de reuniones, lo asesinaron. Entonces podemos suponer que los responsables del asesinato de él fueron los de la minera, que ellos son los responsables de la muerte del compañero. Jorge estaba rodeando los cuarenta años de edad”⁶⁴.

La violencia política contra el magisterio, también ha encontrado en el *por algo sería* uno de los más difíciles obstáculos para su reconocimiento. Ya sea que por seguridad sea mejor mirar hacia otro lado y minimizar lo que sucede o por desconocimiento del estorbo que representa un maestro líder para ciertos proyectos económicos o políticos, o por la simple costumbre de recurrir al chisme y al rumor, el *por algo sería* ha hecho carrera para explicar y justificar la violación a los Derechos Humanos. Cuando el *por algo sería* señala directamente a la persona el efecto es el de su revictimización. Ocurre cuando se le endilgan al asesinado/a condiciones de homosexualidad, incumplimiento en deudas o participación en acciones ilegales; pero también puede recurrirse a argumentar que fue un atraco, una venganza o un ataque de celos. Reconocer la causa política de un asesinato la hacen las personas que reconocen su trayectoria de liderazgo, los compañeros/as de trabajo, los defensores de Derechos Humanos y los dirigentes sindicales, lo que señala una amplia grieta entre lo que dice una parte de la sociedad y lo que piensa la otra parte que suele ser la mayoría. Si a esto se suma la paramilitarización del imaginario social que terminó por incluir en el término terrorismo todo tipo de manifestación o protesta contra el gobierno, el *por algo sería* tiende a relacionar a la persona asesinada con la insurgencia. En cualquier caso, los sentimientos de impotencia y dolor por no poder actuar ante cualquier tipo de agresión que sufra un maestro/a, sumado a la limitación que implica lo

⁶⁴Entrevista No 8. Maestra de secundaria en ejercicio.

local, impiden que las respuestas sean más contundentes; de ahí la necesidad de que sean los sindicatos, utilizando los recursos que poseen, los que deban plantear acciones más allá de las denuncias. La lucha por la representación *del maestro líder asesinado* no es tan fácil cuando debe enfrentar la representación encargada de restar valor al significado político que contiene el hecho violento. Representación que socialmente está fuertemente sustentada en el *por algo sería*.

Otro factor que me parece importante resaltar es la desconfianza. Uno de los propósitos de Álvaro Uribe fue involucrar a la población civil en el conflicto a través de la organización de redes de informantes que en muchos casos se extendió a la participación directa en grupos paramilitares. “() y los 8 maestros amenazados en Río Frío, cuyo rector tenía vínculo con los paramilitares y sigue todavía en esa misma institución; no está claro tampoco el caso de Chucho, el niño que vendía paletas en la escuela y que fue asesinado y había tenido un fuerte altercado un día antes de su muerte con el señor rector de dicha institución, al día siguiente de dicha discusión el niño amaneció muerto. En esa época, los directores de colegio y los directores de las Juntas de Acción Comunal tenían vínculos con los paramilitares en algunos lugares, sobre todo para controlar los votos en sus acciones parapolíticas”⁶⁵. En estas condiciones ¿Quién se atreve a hablar? En este caso la pérdida de confianza no hace referencia a la persona en sí misma porque se conoce su relación directa con el paramilitarismo, se sabe quién es, es claro que no se puede confiar en él; la pérdida de confianza afecta el trabajo escolar porque este se realiza en medio de tensiones y amenazas. Pero otra cosa es la pérdida de confianza que se ha instalado en toda la sociedad rompiendo relaciones familiares y de solidaridad y que hace muy difícil garantizar una convivencia sana y fraterna aún en espacios limitados como las escuelas y colegios.

⁶⁵Encuesta No 14. Maestra de secundaria. Exilada.

Quinta parte: Epílogo

Descenso de las luchas

Hacia el 2002, año en el que se registra el mayor número de asesinatos de maestros/as, el terror desplegado por los paramilitares, había dado finalmente sus rendimientos; para ese entonces, millones de personas habían sido desplazadas de sus lugares de vivienda mientras crecieron los latifundios, hectáreas de las tierras despojadas fueron sembradas de palma africana y otros productos agroindustriales, y sencillos y altos cargos políticos fueron ocupados por personas afines o ligadas directamente al paramilitarismo, lo que les permitió, entre otros, el control directo sobre los recursos del país. Llegados a esta situación se pudo prescindir de la mano de obra que la había hecho posible: miles de empleados de la muerte fueron despedidos bajo la figura de la desmovilización, muchos de ellos desplazándose a sitios que hasta ese momento habían tenido la suerte de no conocerlos. Aprovechando la validez que la mayoría de la sociedad le reconoció a la desmovilización de los paramilitares se trató de minimizar lo que siguió sucediendo despojando las violaciones a los Derechos Humanos de su sentido político o argumentando que los asesinatos, amenazas y desplazamientos habían disminuido.

Sin embargo, para el caso de los maestros/as, las cifras no descendieron significativamente. De acuerdo a los datos del Cinep entre los años 2002 y 2010 fueron asesinados 382 maestros/as. Definir cuales asesinatos, antes y después del 2002, son de carácter político es muy difícil dada la impunidad en la que han quedado la mayoría de estas muertes pero coinciden con el período durante el que se implantó con mayor fuerza la racionalización del gasto público. No puedo hacer una relación directa entre los asesinatos y los rendimientos económicos que estos asesinatos les pudieran significar a sus asesinos materiales e intelectuales; pero quiero resaltar la coincidencia: el 2001 y el 2002 son los años, de la década pasada, durante los cuales se dieron las más fuertes luchas del magisterio en defensa de la educación pública, contra el recorte de los recursos y contra la entrega de la educación y la salud a la empresa privada; fueron años en los que fue imposible llegar a un acuerdo con el gobierno dada su decisión de imponer las políticas de racionalización de los recursos para educación por encima de cualquier argumento contrario a sus intenciones por muy fuerte que este fuera; la lucha del magisterio y las comunidades educativas que se movilizaron durante estos años fueron de carácter nacional. En el 2001 fueron asesinados 80 maestros/as y se denunciaron 105 violaciones a los Derechos Humanos y en el año 2002 fueron asesinados 87 maestros/as y se denunciaron 97 violaciones a los Derecho Humanos, de acuerdo a los datos del Cinep. Son las cifras más altas de violaciones a maestros/as de las últimas tres décadas. Como digo, sólo puedo evidenciar la coincidencia.

De acuerdo a las denuncias de los representantes de los sindicatos regionales al III Encuentro Nacional de Derechos Humanos de Fecode, realizado en Bogotá el 3 y 4 de abril de 2014 en los últimos años se incrementaron las amenazas y la extorsión; en las zonas donde esto sucede, los paramilitares cuentan con la información precisa sobre cada maestro/a: cuánto gana, donde vive, cuántos hijos tiene y cualquier dato que les sea útil.

El testimonio de una maestra que tuvo que salir del país a causa del desplazamiento y las amenazas da cuenta de los años siguientes a la promocionada desmovilización paramilitar: “En cuanto a las amenazas y muertes de maestros, deben de tener en el sindicato las estadísticas. En esta zona donde yo trabajé entre el 2000 y 2005 todos los maestros estábamos amenazados y todos los que eran jurado en las elecciones del 2003 fueron obligados a cometer fraude electoral, el Ejército fue cómplice de este delito, pues ellos cuidaban las urnas y ya habían cuadrado con los paramilitares; fuimos secuestrados por el paramilitar Carlos Tijeras y amenazados de muerte. Un bus de los obreros de las bananeras nos trasladó a la base del paramilitar que nos advirtió y nos dijo lo que teníamos que hacer, en la base tenía un tigre y un león que se comían los cuerpos de desaparecidos”⁶⁶. Los actos de violencia política que siguieron cometiendo los paramilitares fueron en su mayoría silenciados o atribuidos a la delincuencia común.

De la misma manera cómo había sido allanado el camino para que Álvaro Uribe llegara a la presidencia, el espacio para garantizar y profundizar la privatización de la educación pública y el muro para contener la lucha de los maestros/as, habían sido sólidamente cimentados durante el anterior mandato presidencial, mediante la expedición de decretos, leyes y normas articuladas a la voluntad de hacerlas cumplir a cualquier precio. La arrogancia y arbitrariedad con que Juan Manuel Santos asumió su paso por el Ministerio de Hacienda durante la presidencia de Andrés Pastrana le permitieron pedir durante una sesión del Congreso el Estatuto Docente que garantizaba la estabilidad laboral de los maestros/as.

¿Con qué contaba el nuevo gobierno? Mediante el Acto Legislativo 01 y la Ley 715 de 2001, se había recortado el presupuesto para educación y había sido expedido el Decreto 1278 de junio 19 de 2002 o nuevo Estatuto Docente llamado por nosotros/as de la desprofesionalización docente, el Decreto 1283 sobre nuevo sistema de inspección y vigilancia y el Decreto 1494 de 2002 con el cual se desmontaron factores salariales, se suprimió el cargo de directores de escuela y se fusionaron instituciones educativas, desestructurando miles de proyectos y trabajos construidos durante el Movimiento Pedagógico. El año 2001, como ya se anotó, presentó el más alto número de violación de Derechos al magisterio.

⁶⁶Entrevista No 14. Maestra de secundaria. Exilada.

Recién posesionado el presidente Uribe Vélez a los maestros/as les fue ampliada la jornada laboral sin una equiparable retribución económica con el Decreto 1850 del 18 de agosto de 2002. En solo dos años, el magisterio fue sometido a un bombardeo de normas y amenazas tan apabullante que el dato aportado por el Cinep demuestra el descenso en las luchas del magisterio: del año 2007 al 2010, es decir en cuatro años, se contabilizó la realización de 33 huelgas que fue el mismo número de huelgas llevadas a cabo durante el año 2000 cuando se estaba luchando fuertemente contra el recorte del presupuesto para la educación, la salud y el saneamiento básico (Archila y otros, 2012:399). Y si cada vez, la racionalización del gasto público se imponía sin permitir ningún tipo de cuestionamiento a su aplicación, y sí quien se interpusiera era silenciado, desconocido o sacado del camino ¿Quién se iba a acordar de los muertos, los perseguidos y los amenazados?

Los ocho años siguientes, correspondientes a los dos períodos presidenciales de Uribe Vélez, se caracterizaron por la expedición de normas sin la mediación de algún tipo de participación del magisterio, sin consulta o concertación. Las exigencias y propuestas de los maestros/as plasmadas en diferentes medios, entre estos la Revista *Educación y Cultura* dan cuenta de los problemas que reiteradamente el magisterio daba a conocer. A la vez, la opinión pública era educada en términos como Revolución Educativa, planes de mejoramiento, plan especial de apoyo y seguimiento, que escondían el plan de desfinanciación de la educación pública. Ayudaron a esta educación las nuevas estrategias con que se desviaron los recursos públicos hacia la empresa privada promocionadas bajo el slogan de la eficiencia y la calidad, y que se han ido incrementando paulatinamente como una de las más juiciosas aplicaciones del modelo neoliberal: los colegios entregados en concesión, la contratación de maestros/as a través de empresas privadas sin garantía de estabilidad laboral, el pago a empresas privadas ajenas a la educación para realizar análisis, investigaciones y propuestas sobre temas educativos, el desarrollo de proyectos a través de empresas, ONG y cajas de compensación, el porcentaje que los estudiantes que reciben subsidios deben dejar a los bancos como pago por tarjetas y servicios, y los préstamos becas que el gobierno ha ofrecido para que los estudiantes con puntajes más altos estudien carreras en las universidades más caras del país mientras las universidades públicas se caen a pedazos.

La privatización y mercantilización de la educación pública en las que se soportó la contrarreforma educativa, impactó la vida cotidiana de escuelas y colegios: se perdió la autonomía construida en las décadas anteriores y se diluyó la intención pedagógica al tener que responder al enfoque de estándares y competencias que homogenizaban la práctica escolar convirtiendo a los maestros/as en *instrumentalizadores de las nuevas herramientas*. Actualmente esto se traduce en el diligenciamiento de interminables formatos y otros ejercicios de este tipo que copan el tiempo y la energía de los maestros/as incidiendo de manera negativa en la práctica pedagógica.

Si bien muchos maestros/as resistieron a la nueva situación, pedagógica y políticamente, no fue suficiente para frenar el ataque a la educación pública. Sindicalmente el magisterio fue debilitado lo que se tradujo en una menor participación de los maestros/as en las propuestas de acción de los diferentes sindicatos. Además, ya estaba en marcha el nuevo estatuto que crearía serias divisiones y diferencias entre los maestros/as.

La Fecode del Congreso y del Consejo

Por otra parte, Fecode enfrentaba serias contradicciones. Durante la época del Movimiento Pedagógico y los años siguientes hasta hoy, uno de los esfuerzos de la dirigencia de Fecode ha sido la de posicionar al maestro como *un sujeto intelectual y político* aprovechando principalmente las páginas de la Revista *Educación y Cultura* y los programas de radio y televisión. En su tesis de Maestría *El Maestro en la Revista Educación y Cultura. Sujetos, saberes y prácticas*, Esmeralda López González hace un seguimiento de los números publicados hasta el año 2004 para mostrar como el maestro/a se encuentra con los diferentes saberes que transitan por las aulas y como la presencia del maestro/a no se reduce a ser un dictador de clase o repetidor de conocimientos sino que su labor está ligada al conocimiento y al pensamiento, haciendo de él/ella *un sujeto intelectual*.

De hecho, hubo críticas a los primeros números de la revista por lo que algunos/as consideraron excesivo pedagogismo en sus páginas, al desligar la práctica docente de la realidad social y política del país lo que resulta paradójico si se tiene en cuenta que el proyecto que impulsó la publicación de la revista surgió en el Congreso de 1982 en Bucaramanga cuando también se definió que además de ser un *trabajador de la cultura*, el maestro/a debería ser *consecuente con sus derechos laborales y salariales* y un *maestro/a ciudadano, luchador por los derechos democráticos y políticos*. Las posiciones frente a lo pedagógico y lo político que llevaron a la radicalización de quienes se definían en uno u otro lado determinaron que los considerados pedagogistas, por lo menos en Bogotá, continuaran el trabajo de manera independiente al sindicato. Otros maestros/as, pudimos permanecer al margen de la confrontación y seguir cumpliendo las tareas sindicales y desarrollando los trabajos que habíamos construido como parte del Movimiento Pedagógico, sin generar gran impacto por ser trabajos focalizados territorialmente.

Posteriormente y con motivo de la expedición de leyes como la Ley General de Educación en la revista se posicionó la imagen del maestro/a como *sujeto político, como crítico, participante y constructor de su saber*. La lucha por mantener esta imagen no ha cesado pero infortunadamente, en la revista no se recogió la ola de violencia que estaba afectando al magisterio perdiendo la posibilidad de mantener informado al magisterio, de convocar acciones de solidaridad y de denuncia y de construir una memoria de las víctimas y de los

hechos de violencia política. Sólo esporádicamente aparecieron algunos artículos referentes a esta problemática.

Como lo anoté, la imagen de Fecode empezó a hacer evidente las grietas que se estaban produciendo en la organización lo que muchos maestros/as entendieron como un alejamiento de las bases del magisterio, agravado por la división que significó el pertenecer a uno u otro estatuto docente.

Las críticas más recurrentes a la dirigencia de Fecode tienen que ver con lo que podríamos llamar la formación de una burocracia sindical, entendida la burocracia como un problema de organización jerárquica y como una práctica para el beneficio del sí mismo que se evidencia en el afán por conservar los puestos directivos y las ventajas que estas posiciones le brindan a quienes las ocupan.

La compartimentación, es decir, la asignación de las secretarías especialmente por intereses políticos y regionales impide una relación orgánica entre los miembros de la dirección, lo que es muy evidente cuando se trata de hacer consultas o investigaciones porque se supone que la información requerida solo puede ser suministrada por el encargado del tema. “El asesinato de maestros y maestras debería ser uno de los primeros problemas a tratar. Me parece que se le deja mucho al encargado de los Derechos Humanos, a que haga lo que pueda. Obedece a una división del trabajo de los directivos: yo acá y usted haga allá lo que pueda o lo que quiera con los recursos que tiene. O depende de que el directivo sea de cierto sector político y ahí si lo apoyan”⁶⁷.

En esta situación que llamo alejamiento de las bases, la falta del cara a cara entre dirigentes sindicales y maestros/as es otra de las quejas frecuentes de los maestros/as. Lejos están los tiempos en que los directivos y activistas recorríamos las escuelas y colegios, reuniendo a los maestros/as para informar y tomar decisiones. Fue el tiempo de los *maestros/as activistas sindicales*. Como me dice una maestra: “Yo comparo el sindicato de hoy en día con el de hace quince años. Sin ir muy atrás ¿cierto? Los maestros antes y sobre todo los directivos recorrían los colegios, recorrían las escuelas; había activistas quienes estaban invitando a los profesores, informando qué pasaba, cuáles eran los problemas nuestros ¿sí? Entonces estaban más empapados los maestros de base, estaban más empapados de toda la problemática. Ahora, no. Ahora un directivo va a recorrer un colegio es cuando están en elección de junta directiva. Es decir, se perdió eso, se perdió eso. Entonces como se perdió eso, se perdió la lucha de los compañeros. Es un burocratismo tremendo. Y ahí están las consecuencias. Que el gobierno puede hacer con

⁶⁷Encuesta No 10. Directiva docente. Pensionada.

el magisterio lo que se le dé la gana. Puede quitarle todo lo que quiera. Y no se pronuncian”⁶⁸.

Las formas de comunicación que actualmente utilizan los directivos sindicales para hacer llegar la información a las bases están muy sintonizadas con los modos de comunicación contemporáneos como el internet y lo que tiene que ver con estas redes. También cuentan con programas de televisión y radio. Lo más parecido a un encuentro directo son las asambleas a las que asisten los representantes de las instituciones educativas que a su vez deben replicar la información y las decisiones en sus colegios. Son *los maestros/as delegados* que reemplazaron a los *maestros/as activistas*. Qué tan efectiva resulta esta comunicación comparada con el voz a voz de años atrás es algo sobre lo que no arriesgaría ni una apreciación porque no cuento con datos que medianamente me puedan ayudar a hacerlo. “El dirigente de hace años, era un directivo que sí representaba a su base. Porque iba a sondearla ¿qué pensaban los maestros?, ¿qué decían?, ¿vamos a entrar al paro? Iban a convencerlos. Ahora los convencen por radio. ¿Pueden palpar exactamente lo que está pensando la gente? Muy difícil. Además que tienen todo el tiempo. Anteriormente los directivos o los activistas tenían que trabajar en su escuela e iban en la jornada contraria a hacer el trabajo sindical. Así era. ¡Ahora no! Ahora tienen todo el tiempo del mundo, sin embargo, no van, ni siquiera a sondear”⁶⁹.

Otra queja tiene que ver con las ventajas económicas de los dirigentes lo que hace atractivo ser directivo sindical. En el imaginario y no sé si en la realidad también, existe la creencia de que sumado al fuero sindical que les permite seguir devengando el salario sin ejercer la labor docente, reciben de parte del sindicato un incentivo económico, que al no conocerse su monto genera mucha especulación. Algunos/as hablan de un sueldo alto o del sindicato como una empresa que en este caso desvirtuaría el objetivo de la organización sindical.

Otra práctica, que al instalarse separó a la base de los dirigentes es la resolver conflictos a través de abogados, concejales y políticos. “Yo recuerdo por allá en la época del ochenta, usted venía al sindicato a pedir asesoría y era el directivo sindical el que lo atendía y hoy en día, ¿sabe quién es el que lo atiende? Un abogado. Porque también delegaron; prácticamente como si todo el problema fuera de un asesor jurídico y eso no es. Vea, nosotros nos quejábamos aquí ahorita con el problema de los traslados inconsultos, aquí en Medellín hicieron traslados a granel pero no a cualquiera sino a la gente que pelea, a la gente que le pone problema al rector que quiere poner en vigencia el plan de desarrollo del estado, todo el maestro que pelea contra las políticas del estado, esos son los que sobran y los van trasladando y los trasladan pues para cualquier parte, para las zonas más

⁶⁸Encuesta No 9. Maestra de primaria. Pensionada.

⁶⁹Entrevista No 10. Directiva docente. Pensionada.

difíciles y entonces, vienen al sindicato a buscar asesoría y entonces dizque cumplen diciéndole a un abogado que le haga el derecho de petición, que le haga tal y tal cosa; es que eso no es así”⁷⁰.

Otra idea que ronda este imaginario es que a los directivos sindicales no les interesa volver al aula y surge la pregunta ¿Qué tipo de directivo puede ser alguien que no quiere su profesión? Otra pregunta que surge tiene que ver con la pertenencia a determinado estatuto: A los directivos que tienen el estatuto antiguo ¿realmente les interesan los problemas de los maestros/as que tienen el estatuto nuevo? O, ¿lo que realmente les interesa es conservar el puesto sindical? O, que ser directivos les sirve para otros fines. “Además que hay otro problema, la gente que ha llegado a Fecode, ha llegado como un trampolín para ascender a la Cámara, al Senado o al Concejo. Entonces, están es con esa mentalidad. Están en la mentalidad de cuántos votos tienen que recoger. Pero no están pensando cuál es la necesidad que realmente tiene el magisterio”⁷¹.

Mercedes Pallares de Valbuena autora del libro *Obreros de la tiza*, en el que se recoge la historia del sindicato de maestros/as de Santander, en una entrevista concedida *Al día con las noticias* presenta la situación así: “Lo que sucede es que de una parte los sindicatos han sido muy golpeados, por cuenta de la represión oficial y por falta de responsabilidad de los dirigentes. En últimas están asustados, escondidos. Hay unos pocos que mantienen su idea y su lucha y tratan de mantener el fuego ese de la lucha, pero ya quedan muy pocos. Porque los otros, digámoslo así, han sido víctimas de una agresión tremenda del Estado contra los sindicatos. Eso hay que decirlo sin temores, han sido agredidos brutalmente en lo económico, en lo laboral, en lo social. Entonces usted sabe que la condición humana permite o hace que la gente trate de salvar de alguna manera lo suyo y como tal entonces se ha reducido a pegarse a una oportunidad, a una posibilidad de un trabajo. No importa que tenga que entregarse. Pero de todas maneras, ahí lo que pasa es que ellos no se mantuvieron”. Buena parte de las opiniones recogidas en las entrevistas sobre la situación actual de Fecode es conocida por sus dirigentes y las críticas deberían servir para reconstruir los lazos entre los maestros/as y la dirigencia sindical.

No hay que confundir lo que significa el sindicato para los maestros/as con las opiniones sobre sus dirigentes. La gran preocupación es precisamente esa: cómo recuperar el sindicato, en este caso a Fecode, para que los dirigentes retomen su función de dirigir las luchas del magisterio por encima de las ordenanzas políticas de su partido o de su interés particular. Cómo garantizar que estos, en vez de alimentar sus egos, se preocupen por escuchar y consultar a los maestros y maestras que son quienes están cargando con las

⁷⁰Entrevista No 3. Maestra de secundaria. Pensionada.

⁷¹Entrevista No 12. Maestra de primaria en ejercicio.

consecuencias de la aplicación de las leyes, que cada vez los conducen más a ser los *maestros sumisos, individualistas, y competitivos* que necesita el modelo para funcionar.

El olvido

La conjunción de los elementos que han sido presentados a través del texto me ayuda a explicar cómo se han construido el olvido y la indiferencia ante la violencia política contra los maestros/as colombianos, ocurrida durante el período comprendido entre 1978 y 2010. Las representaciones en las que leemos el lugar subalterno que ocupa la profesión docente como resultado de la actitud mendicante a que fueron obligados/as durante siglos o por el vergonzoso pago que se les hacía con aguardiente, no pudieron ser cambiadas o neutralizadas a pesar de las luchas sindicales y el reconocimiento social que propició el aprovechamiento del Decreto 2277, una de cuyas cualidades fue la de garantizar la estabilidad docente aunque económicamente no alcanzó para reconocer la profesionalidad de los maestros/as .

El Decreto 1278 de 2002 con su carga de ambigüedades reforzó nuevamente el poco valor social que se reconoce a los maestros/as. El nuevo papel del rector, ya no pedagógico sino administrador del gasto y su influencia en la dinámica de las instituciones educativas, la desvertebración de los proyectos y desarrollos educativos gestados en el Movimiento Pedagógico, la pérdida de la estabilidad laboral y la oscura perspectiva de las miserables pensiones con que terminarán su vida los maestros/as configuran un elemento esencial del modelo neoliberal en la fijación de esta representación. Con ingredientes adicionales como los malos resultados de los estudiantes en las pruebas de 2014, Programme for International Student Assessment, *Pisa*, responsabilidad que recayó sobre el magisterio con su carga de desprestigio bien manejada desde el discurso del gobierno -que de paso ocultó lo que le concernía- y desde los resultados que la Fundación Compartir se apresuró a entregar en un análisis de 396 páginas, titulado *Tras la Excelencia Docente. Cómo mejorar la educación para todos los colombianos*.

En un país en el que la clase social determina el valor de las personas es fácil trasladar este valor a las víctimas; y situó esta representación valorativa en las que he llamado representaciones decantadas, uniéndolas a las representaciones que construyeron al maestro/a como sujeto peligroso desde la Colonia cuando interpelaba la propiedad del saber, para ser ligado/a directamente a la subversión cuando se opuso a los regímenes políticos que sostuvieron La Violencia, representación que resurgió con toda su fuerza para justificar las diversas violaciones a los Derechos Humanos contra ellos/as durante las violentas décadas de imposición de políticas de privatización de la educación pública.

El arraigo de estas representaciones en el imaginario social implica un primer paso que es la justificación de la violencia contra los sectores señalados, estigmatizados, o como lo dice en su novela Ester Gónima “marcados”; lo que implica una aceptación a violaciones tan graves como la tortura, la desaparición forzada o la muerte que en este caso sería la aceptación tácita de la pena de muerte. Las representaciones no siempre son claras, o mejor, no sabemos cómo las hemos construido o como nos han inducido a construirlas y cómo operan en nuestro imaginario y en nuestra cotidianidad. Sin tener mucha conciencia de ello, a los colombianos/as nos han acostumbrado a aceptar los asesinatos sobre las personas consideradas no inocentes. Y no son considerados inocentes –desde las representaciones- los insurgentes, los rebeldes, los auxiliares de uno u otro bando, los que se rebelan contra la privatización de las empresas públicas, los que luchan por sus derechos; y por lo tanto, no son inocentes los maestros/as que luchan por sus derechos y por los recursos para la educación pública porque nuevamente interpelan las decisiones que sobre la educación toman quienes se han adueñado del país.

De esta justificación se pasa sin mucho sobresalto a la normalización, y para nuestro caso a la invisibilización, al despojar del sentido político la violencia contra los maestros/as y demás sectores victimizados con el argumento de la desmovilización paramilitar que no sólo no desmovilizó sino que consolidó el proceso de derechización de una buena parte del país. Dando continuidad, por otra parte, a la histórica impunidad –una de las principales condiciones para el olvido- que no solo tiene que ver con la precaria aplicación de la justicia sino con políticas oficiales como las de perdón y olvido, fuero militar y otras que estarían por explorar.

Si tenemos en cuenta que la represión contra el sindicalismo y otros sectores sociales, tiene en muchos de quienes representan al Estado a sus actores intelectuales y materiales, y por lo tanto, no se acusarían ni se perseguirían a sí mismos, ante esta tal vez mal llamada impunidad pero para la que aún no encuentro un término correcto, el seguimiento a la violencia política contra el magisterio se entiende mejor cuando coinciden las violaciones a los Derechos Humanos con la expedición de las leyes y normas que van marcando la implantación de las medidas que dan cuerpo y permanencia al modelo neoliberal y a su incidencia directa en la privatización de la educación pública y en su correlato de eliminación y silenciamiento de quienes se oponen a este modelo para lo cual resulta efectivo el tipo de representación que sobre estos se construye y se implanta en el imaginario social y en este caso particular, sobre los maestros/as. Es decir, confluyen, se relacionan, forman un entramado los más de 1050 maestros/as asesinados durante los años de imposición de medidas neoliberales que afectaron la educación pública -medidas contra las que se opusieron con fuerza los maestros/as-, con las representaciones que justificaron, normalizaron e invisibilizaron la violencia contra ellos/as.

En contextos más limitados, el olvido puede explicarse desde razones circunstanciales. Un dirigente sindical entrevistado lo hace desde la experiencia en su sindicato regional: parte de las luchas iniciales en las que se llamaba a la movilización contra la violencia política de que estaban siendo víctimas los maestros/as en su departamento y muestra como los paros, marchas y denuncias amplias fueron mermando con el tiempo al ser reemplazadas por otras exigencias y preocupaciones laborales. En las reuniones que se hacían al final del año para recordar anécdotas y otros eventos de la vida de los maestros/as asesinados fueron quedando al descubierto circunstancias que dieron paso al olvido como los años pasados después de ocurridos los hechos, el cambio de residencia, el miedo, la reiteración de las amenazas, la permanencia de los asesinos, el cambio de estado social, o el no querer o poder compartir los recuerdos.

La situación creada por las leyes que se promulgaron durante el período y que marcaron la trayectoria de un *magisterio relativamente autónomo y contestatario* a un *magisterio desorientado y desequilibrado sindicalmente* aunque ayuda a entender la incapacidad del magisterio para enfrentar la violencia política contra sus miembros no lo exime de la responsabilidad que no asumió; que no asumimos. Ni Fecode como federación, ni los sindicatos regionales -a excepción de Adida-, ni el Movimiento Pedagógico, ni las organizaciones de base de los maestros/as, ni las familias y comunidades de los maestros/as asesinados lograron construir una Memoria, entre otras cosas porque no hubo una preocupación colectiva por lo que estaba ocurriendo. Es sobre esta falta de Memoria como una condición para el olvido, sobre la que llamo la atención, porque sí en este momento existen leyes o normas para atender a los maestros/as amenazados y desplazados de manera rápida y eficaz, es porque ha habido un trabajo arduo y organizado de estos/as y de los dirigentes sindicales que los han acompañado.

Las rutas a través de las cuales indagué las relaciones entre los discursos de las leyes, los discursos y las acciones sindicales y la voz de maestras y maestros, en un período caracterizado por el crecimiento del paramilitarismo y el debilitamiento de la educación pública como consecuencia del recorte presupuestal y la entrega de los recursos públicos a la empresa privada, me llevaron a encontrar coincidencias que me permitieron precisar momentos particulares en los que confluyeron las luchas de los maestros/as, y la violencia política contra ellos/as, y la manera como paralelamente se fueron construyendo el silencio y el olvido. Desandar para recomponer esta historia, con nombres y rostros propios, es una tarea que ojalá, algún día, asuma el magisterio colombiano.

Bibliografía

ARCHILA Neira, Mauricio y otros. 2012. *Violencia contra el sindicalismo 1984-2010*. Bogotá. Cinep.

ARCHILA NEIRA, MAURICIO. 2002. *Veinticinco años de luchas sociales en Colombia: 1975-2000*. Bogotá. Cinep.

BARRERO C. Edgar. 2008. *De Macondo a Mancuso. Conflicto, violencia política y guerra psicológica en Colombia*. Corporación Cátedra Libre Ignacio Martí Baró. Bogotá. Fundación América Nuestra.

BITAR GIRALDO, Sebastián. 2007. *Los primeros pasos de los Derechos Humanos en Colombia: la adaptación estratégica del gobierno de Julio César Turbay*. Bogotá. Ediciones Uniandes.

CAICEDO Daniel. 1973. *Viento Seco*. Medellín. Editorial Bedout.

CARRETERO Mario. 2007. *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires. Paidós Entornos.

CARVAJAL SALCEDO, Adalberto. 1985. *Educadores frente a la ley. Análisis crítico, histórico y jurídico del Estatuto Docente*. Quito. Rodríguez Quito Editores.

COLLAZOS Oscar. 1997. *Jóvenes, pobres amantes*. Santa Fe de Bogotá. Editoril Seix Barral.

CORAL Quintero Laureano. 1980. *Historia del movimiento sindical del magisterio*. Bogotá. Fondo Editorial Suramérica.

CORREA Montoya Guillermo y GÓNZALEZ Rúa, Juan Diego. 2011. *Tirándole libros a las balas*. Medellín. Escuela Nacional Sindical y Asociación de Institutores de Antioquia.

CHAKRABARTY Dipesh. 2008. *Al margen de Europa: pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Tusquets. Barcelona

DAZA OROZCO Mary. 1996. *¡Los muertos no se cuentan así!* Segunda Edición. Bogotá. Plaza Janes Editores.

ECHEVERRY S., Alberto. 1989. *Santander y la Instrucción Pública 1819-1840*. Bogotá. Foro Nacional por Colombia y Universidad de Antioquia.

- ESTRADA Álvarez Jairo. 2003. *La contra revolución educativa: política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez.* Unibiblos. Bogotá.
- GÓNIMA GÓMEZ, Ester. 1969. *Una maestra, una vida, un destino.* Italtorino. Medellín.
- HALL Stuart (ed) 1997. *Representation: Cultural representations and signifying practices.* SAGE Publications, The Open University, London.
- HALL Stuart. 2010. *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales.* Instituto de estudios sociales y culturales Pensar, Universidad Javeriana. Instituto de estudios peruanos. Universidad Andina Simón Bolívar Ecuador, Enviñón Editores.
- GONZÁLEZ Fernando. Quinta edición. 1995. *El maestro de escuela.* Medellín. Editorial Universidad de Antioquia.
- JARAMILLO SALGADO, Diego. 2007. *Satanización del Socialismo y del Comunismo en Colombia 1930-1953.* Popayán. Editorial Universidad del Cauca.
- LOPEZ González Esmeralda. 2004. *El Maestro en la Revista Educación y Cultura. Sujetos, saberes y prácticas.* Tesis de maestría en Educación. Medellín. Universidad de Antioquia.
- MARTÍNEZ Boom, Alberto y otros. 1997. *Crónica del desarraigo. Historia del maestro en Colombia.* Bogotá. Editorial Magisterio.
- NOVELLI Mario. 2009. *Guerra en las aulas. Violencia política contra los sindicatos de la educación en Colombia.* Bélgica. Internacional de la Educación.
- PALACIOS Arnoldo. 2010. *La selva y la lluvia.* Bogotá. Intermedio Editores Ltda.
- PARDO Carlos O. 1985. *Adalberto Carvajal, una vida muchas luchas.*
- ROSERO Evelio José. 2012. *Los Ejércitos.* Barcelona. Tusquets Editores.
- SAID Edward W. *Orientalismo.* 2002. Madrid. Editorial Debate. Bogotá. Pijao Editores.
- SÁENZ OBREGÓN, Javier, SALDARRIAGA Oscar, OSPINA Armando. 1997. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946.* Vol. 1 y 2. Colciencias. Ediciones Nacional Foro por Colombia Ediciones Uniandes. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia/Clío.
- SERJE Margarita. 2001. *El revés de la nación. Territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie.* Bogotá. Ediciones Uniandes.

McSHERRY, J. PATRICE. 2009. *Los estados depredadores: la Operación Cóndor y la guerra encubierta en América Latina*. Editorial LOM. Santiago de Chile.

ARTICULOS Y TRABAJOS ELECTRÓNICOS

Comisión Colombiana de Juristas y Escuela Nacional Sindical. *Imperceptiblemente nos encerraron: Exclusión del sindicalismo y lógicas de la violencia antisindical en Colombia. 1979-2010*. Tomado de ens.org.co/apc-aa-files/45bdec76fa6b8848acf029430d10bb5a/imperceptiblemente_nos_encerraron.pdf

CHARRY JOYA Carlos Andrés. El impacto del 9 de abril en Cali y el Valle del Cauca. P 83. Tomado de [www.icesi.edu.co/revista_cs/images/stories/revistaCS4/articulos/03 Charry Joya.pdf](http://www.icesi.edu.co/revista_cs/images/stories/revistaCS4/articulos/03_Charry_Joya.pdf)

Entrevista a Mercedes Pallares de Valbuena. Publicada el 31 de marzo de 2012. Tomado de *Al día con las noticias. Monitoreo de prensa*. <http://www.mineduccion.gov.co/observatorio/1722/article-301566.htm>

LANDER Edgardo. 2000. “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico” En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. Buenos Aires. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

PUBLICACIONES DE ORGANIZACIONES

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA. 2014. *Rutas del conflicto*.

CINEP. Colombia. *Deuda con la Humanidad. Paramilitarismo de Estado. 1988-2003*.

COMISIÓN ANDINA DE JURISTAS. 1994. *El Caso Caballero y Santana. Colombia en la Corte Interamericana*. Comisión Andina de juristas. Seccional colombiana.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL CONTRA LA TORTURA Y OTRAS. 1992. *El terrorismo de Estado en Colombia*. Ediciones NCOS. Bruselas

FUNDACIÓN COMPARTIR. 2014. *Tras la Excelencia Docente. Cómo mejorar la educación para todos los colombianos*.

SEGUNDO GRAN INFORME DEL GRUPO DE MEMORIA HISTÓRICA DE LA COMISIÓN NACIONAL DE REPARACIÓN Y RECONCILIACIÓN. 2009. *La Masacre de El Salado. Esa guerra no era nuestra*. Pag 50. Taurus. Fundación Semana. Colombia.

ARTÍCULOS EN REVISTAS

ECHEVERRY, Alberto. 1986. Del Radicalismo a la Regeneración (1863-1886) y El Ocaso de la autonomía del Maestro (1880-1903) *Revista Educación y Cultura. Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores. Nos. 9-10.* Bogotá.

GROSSBERG Lawrence. 2009. El corazón de los estudios culturales: contextualidad, construcciónismo y complejidad. *Tabula Rasa.* No.10: 13-48. Bogotá

LIZARRALDE, Mauricio. "Maestros en zonas de conflicto", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.* Universidad de Manizales. Vol. 1, N° 2. 2003. pp. 79-113

SÁNCHEZ TORRES Carlos Ariel y otros . 2003. Ley 715 de 2001. Análisis jurídico de la reforma al régimen de transferencias. Universidad del Rosario. Facultad de Jurisprudencia. *Serie Documentos No 32.* Bogotá.

LEYES Y DECRETOS

Ley 114 de 1913

Decreto Legislativo 1923 de 1978 o Estatuto de Seguridad

Decreto 2277 o Estatuto Docente

Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación

Acto Legislativo 01 de 2001

Ley 715 de 2001

Decreto 1278 o Estatuto de Profesionalización Docente.

ENTREVISTAS

Entrevista No 1. Dirigente sindical en ejercicio

Entrevista No 2. Maestra de primaria en ejercicio

Encuesta No 3. Maestra de primaria. Pensionada

Encuesta No 4. Maestro de primaria en ejercicio

Encuesta No 5 Dirigente sindical en ejercicio

Encuesta No 6 Maestro de secundaria. Pensionado

Encuesta No 7 Maestra de secundaria en ejercicio

Encuesta No 8 Maestra de secundaria en ejercicio

Encuesta No 9 Maestra de primaria. Pensionada

Encuesta No 10 Directiva docente. Pensionada

Encuesta No 11 Directiva docente en ejercicio. Desplazada

Encuesta No 12 Maestra de primaria en ejercicio

Encuesta No 13 Maestra de primaria. Pensionada

Encuesta No 14 Maestra de secundaria. Exilada

Anexo

Lista de los nombres de algunas maestras y maestros asesinados cuyos nombres no aparecen en los registros del Cinep y con los cuales se evidencia que el número sobrepasa los mil asesinatos.

CARLOS LOPEZ BEDOYA, profesor asesinado el 3 de agosto de 1987 en Medellín. Reportado por la OIT.

JESUS HERNANDO RESTREPO, profesor asesinado el 4 de agosto de 1987 en Medellín. OIT.

PEDRO LUIS VALENCIA G., profesor asesinado el 14 de agosto de 1987 en Medellín. OIT.

REYNALDO ALZATE, profesor asesinado el 18 de agosto de 1987 en Acevedo (Huila). OIT.

LEONARDO BETANCUR, profesor asesinado el 25 de agosto de 1987 en Medellín. OIT.

CÉSAR AUGUSTO PAREJA LÓPEZ. Asesinado el 27 de diciembre en Ituango Antioquia. Reportado por la CUT.

Era presidente Virgilio Barco Vargas y alcalde de Medellín, William Jaramillo Gómez (agosto de 1986 a mayo de 1988). En 1988 Juan Gómez Martínez fue elegido por voto popular.

La Federación Colombiana de Educadores FECODE, luego de exponer detalladamente los graves problemas a que se encuentra sujeta la actividad magisterial y las organizaciones sindicales de educadores, entregaron a la CIDH una relación de maestras/os asesinados por motivos presuntamente políticos en 1989 de los cuales los siguientes nombres no aparecen en el registro de 1989 de la CUT⁷².

FERMIN MELENDEZ ACOSTA, expresidente de ADEMACOR, Presidente de la Federación de Trabajadores de Córdoba FETRACOR, filial de la CUT y miembro de la Junta Directiva Nacional de la CUT, asesinado el 1º de enero de 1989.

MARIA ELVIRA DE ANGULO, profesora de la Escuela Nacional en Barrancabermeja, Departamento de Santander, asesinada el 9 de enero de 1989.

⁷² idem

JONHY JOSE VANEGAS, profesor del corregimiento Caracolicito, municipio de El Copey, Departamento del Cesar, asesinado el 26 de enero de 1989.

HECTOR AUGUSTO SINNING CARDENAS, profesor de tiempo completo en el área de Ciencias Sociales del Colegio Departamental de Bachillerato Nocturno "Manuel H. Iriarte U.", asesinado el 16 de febrero de 1989.

ORLANDO ANIBAL MONROY VERGARA, profesor del IDEM del municipio de Caucaasia, Departamento de Antioquia, asesinado en el mismo municipio el 19 de febrero de 1989. En el mismo acto resultó herido el profesor **JAIME DE JESUS GALLEGO FLOREZ**, profesor del mismo establecimiento.

JOSE VICENTE MUNAR OSORIO, profesor de la Escuela Rural Vereda Primavera, de Génova, Departamento del Quindío, asesinado el 27 de febrero de 1989, cuando se dirigía a su sitio de trabajo.

SAUL REINA PEREA, profesor de la escuela de la vereda Salado Grande, municipio de Puerto Leguízamo, Intendencia Nacional del Putumayo, asesinado el 20 de marzo de 1989 en su sitio de trabajo, cuando se encontraba acompañado de su esposa y de sus dos hijos.

HERNAN CASTRO CALDERON, profesor del Colegio San Pablo, municipio de Curillo, Departamento del Caquetá, asesinado el 3 de abril de 1989. Estaba amenazado.

FERNANDO MESA CASTILLO, profesor del Liceo Nacional de Cartago, Departamento del Valle, profesor de Colegio Privado. Asesinado el 7 de abril de 1989.

HERNAN CUELLO DAZA, profesor del Colegio Departamental José Antonio Dávila, del municipio de San Juan del Cesar, Departamento de la Guajira, asesinado el 19 de mayo de 1989.

MIGUEL ANTONIO RODRIGUEZ RUBIO, Rector del Instituto Córdoba, en Bogotá, D.E., asesinado el 21 de mayo de 1989 en el interior del colegio, en las horas de la noche. Fue llevado gravemente herido al Hospital San Ignacio donde murió minutos después.

MILTON MARQUEZ MONTAÑES, profesor de la escuela rural La Pitala, municipio de El Carmen, Departamento de Santander, asesinado en la misma vereda el 24 de mayo de 1989.

EDILBERTO MARIN PATIÑO, profesor del Instituto Nacional La Dorada, municipio La Dorada, Departamento de Caldas, asesinado el 28 de mayo de 1989.

LEONEL GARCIA RESTREPO, profesor asesinado el 8 de julio de 1989. Laboraba en la Concentración Agrícola Manuel María Mallarino. Fue asesinado en presencia del hijo de 9 años.

JULIO CESAR PEÑALOZA, profesor del Colegio Departamental Integrado de Soacha, Concejal, herido gravemente el 18 de agosto en el atentado al Dr. Luis Carlos Galán Sarmiento. Falleció el 23 del mismo mes. Se encuentra una pequeña biografía en Internet.

RICAUARTE CUARTAS RAMIREZ, miembro de la Subdirectiva (Fiscal) de Caicedonia, Departamento del Valle, asesinado el 20 de septiembre de 1989 cuando salía de presidir la Asamblea Municipal. Trabajaba en el Colegio José Eusebio Caro. Era psicopedagogo.

TEODORO VASQUEZ BORIGUA, profesor del Colegio Samper del municipio de Guaduas, Departamento de Cundinamarca, asesinado el 24 de septiembre de 1989 cuando iba a entrar a su casa. Había sido trasladado de Chaguaní (Cundinamarca), porque estaba amenazado.

ALVARO CAÑAS LONDOÑO, profesor del Colegio La Presentación, Coordinador Sindical del mismo, municipio de La Virginia, Departamento de Risaralda, asesinado el 28 de septiembre de 1989 en un sitio llamado Guadalupe, entre Pereira y La Virginia. (Está en el registro del CINEP)

JOSE ALIRIO RODRIGUEZ, profesor de la escuela rural Santa Cecilia (educador de Contrato Municipal) del municipio de Landázuri, Departamento de Santander, asesinado el 9 de octubre de 1989 en la Vereda El Estanco, del mismo municipio y Departamento.

EVER GENTIL HOYOS PALECHOR, profesor de la escuela rural mixta "Santa Marta", municipio La Sierra, Departamento del Cauca, asesinado el 14 de octubre de 1989.

LUIS FERNANDO MESA RIOS, profesor de la escuela en la vereda de El Barcinal, municipio El Santuario, Departamento de Risaralda; dirigente comunal asesinado el 19 de octubre de 1989.

CRISTOBAL ALVAREZ ROJAS, profesor del municipio de Aratocha, Departamento de Santander, asesinado el 21 de noviembre de 1989.

LUIS ANTONIO GARAVITO PARRA, educador de la vereda Lejanías, municipio de Granada, Departamento del Meta, asesinado el 28 de noviembre de 1989 en Dosquebradas, municipio del mismo Departamento.

ILDUARA SANCHEZ PALACIOS, profesora de la vereda Barcinales, municipio del Santuario, Departamento de Risaralda, asesinada el 9 de diciembre de 1989 en la ciudad de Pereira, del mismo Departamento.

En la denuncia también aparecen los asesinatos de los catedráticos universitarios **GILDARDO CASTAÑO OROZCO**, profesor de la ESAP y de la Universidad Católica de Pereira; fue Presidente de la Asociación de Profesores de Risaralda, APROR, asesinado el 6 de enero de 1989, **LUIS ALBERTO CARDONA**, profesor de la Universidad Cooperativa de Santa Rosa de Cabal, Departamento de Risaralda, Presidente del Comité de Derechos Humanos del Gran Caldas, asesinado el 4 de abril de 1989 a la altura de Tarapacá, en una buseta del Expreso Alcalá; estaba amenazado, y **BORIS ZAPATA MESA**, Catedrático de la Universidad de Córdoba, asesinado el 20 de noviembre de 1989 en la ciudad de Montería, Departamento de Córdoba, acribillado en plena plaza principal de la capital cordobesa. **MANUEL JOSE ZAPATA CARMONA y OMAR LEON GOMEZ MARIN**, profesores de la Universidad de Antioquia, afiliados a la Asociación de Profesores Universitarios, ASPU, asesinados por sicarios en el municipio de Bello, Departamento de Antioquia, el 29 de julio DE 1989.

La siguiente información fue tomada de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la OEA, Capítulo VIII y contrastada con las listas de sindicalistas asesinados aportadas por la CUT. El informe fue el resultado de dos visitas de la OEA, una en 1990 cuyo objetivo era preparar la segunda visita en 1992⁷³.

RUBEN DARIO ULLOA ULLOA, maestro afiliado al Sindicato de Educadores de Caldas, EDUCAL, quien laboraba en el municipio de Risaralda, Departamento de Caldas, asesinado por sicarios en el municipio de Virginia, Departamento de Risaralda, el día 24 de febrero de 1990. OEA.

RUTH CLAVIJO, maestra de escuela en la ciudad de Medellín, asesinada en la misma ciudad, el día 7 de septiembre. 1990. OEA.

HERNAN GENTIL MARTINEZ PABON, educador al servicio del Departamento del Cauca, en el corregimiento de San Lorenzo, municipio de Bolívar, asesinado en la noche del 4 de noviembre por sicarios. Tenía 33 años de edad, y dejó dos hijos de corta edad. 1990. OEA

LUZ ANGELA RESTREPO GARCÍA. Asesinada el 14 de noviembre de 1990 en Antioquia. Reportada por la CUT.

⁷³ <http://www.cidh.org/countryrep/colombia93sp/cap.8.htm>

OTROS

ROSA ELENA TOCONÁS. Asesinada por las FARC el 10 de agosto de 1985 en La Laguna, Cauca. Reportada en Rutas del conflicto.

No aparecen en el registro de la CUT.

21-May-1988 En BARRANCABERMEJA, Santander, paramilitares que se movilizaban en un Nissan, ejecutaron al profesor y militante de la Unión Patriótica, **JAIRO REY A.** Reportado en Deuda con la humanidad.

19-Jul-1988 En RIOSUCIO, Caldas, paramilitares torturaron y ejecutaron a **REY MARÍA TAPASCO**, educador y militante del Frente Popular, al regresar del corregimiento de San Lorenzo. Deuda con la humanidad.