

**NARRATIVAS DE MAESTROS Y MAESTRAS DE LA CONCENTRACIÓN  
EDUCATIVA “DON QUIJOTE” (CAQUETÁ) SOBRE EL CONFLICTO ARMADO:  
APORTES A LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA DEL PASADO RECIENTE**

**LAURA SOFÍA GUTIERREZ SARMENTO**

**DIEGO ALEJANDRO SÁNCHEZ CHAVES**

**MARIETA QUINTERO MEJÍA**

**Directora**

**Trabajo presentado como requisito parcial para optar al título de  
Magíster en Educación para la Paz**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

**FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA PAZ**

**BOGOTÁ D.C.**

**2022**

**NARRATIVAS DE MAESTROS Y MAESTRAS DE LA CONCENTRACIÓN  
EDUCATIVA “DON QUIJOTE” (CAQUETÁ) SOBRE EL CONFLICTO ARMADO:  
APORTES A LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA DEL PASADO RECIENTE**

**RICARDO GARCÍA DUARTE**

**Rector de la Universidad**

**WILLIAM FERNANDO CASTRILLÓN CARDONA**

**Vicerrector Académico de la Universidad**

**ELDA YANNETH VILLARREAL GIL**

**Decana de la Facultad de Ciencias y Educación**

**MARIETA QUINTERO MEJÍA**

**Coordinadora Proyecto Curricular Maestría en Educación para la Paz**

**BOGOTÁ D.C.**

**2022**

### **Resumen**

La presente investigación busca reconstruir la memoria del pasado reciente desde el oficio del maestro rural de la Institución Educativa “Don Quijote” de San José del Fragua, Caquetá. Para ello, se sitúa en la incursión guerrillera del año 2001 desde la experiencia humana de maestros y la memoria del conflicto en contextos escolares. A partir de la investigación cualitativa hermenéutica con diseño de investigación narrativa, se seleccionaron y analizaron tres entrevistas narrativas –mediante la estrategia narrativa propuesta de investigación narrativa hermenéutica (PINH) propuesta por Quintero (2018)–; posteriormente, estas fueron recreadas por estudiantes de cuarto de primaria, sus familias y docentes de la misma institución educativa, quienes en un proceso de co-creación generaron una narrativa visual. Este proceso develó el lugar de la escuela rural como espacio de protección y cuidado, las afectaciones al oficio de docentes rurales. Así mismo, se evidencia la importancia de generar espacios de diálogo y reflexión alrededor de lo sucedido en el marco del conflicto armado, para cerrar la brecha intergeneracional de los acontecimientos vividos. La comunidad educativa reconoce el valor de i) la memoria del pasado reciente como imperativo ético-político para la no repetición; ii) el potencial de la narrativa visual para alcanzar mayores audiencias; iii) el trabajo de co-creación como una oportunidad para generar procesos colectivos de diálogo y reflexión; y iv) el desarrollo de la creatividad e imaginación mediante procesos artísticos y estéticos que permitan situar, en la esfera pública, la experiencia de la guerra desde lo humano y desde el oficio del maestro rural.

***Palabras clave:*** co-creación, conflicto armado, maestro rural, memoria, narrativas, pasado reciente.

### **Abstract**

The present investigation seeks to reconstruct the memory of the recent past from the trade of the rural teacher of the Educational Institution "Don Quijote" of San José del Fragua, Caquetá. For this, it is located in the guerrilla incursion of the year 2001 from the human experience of teachers and the memory of the conflict in school contexts. Based on qualitative hermeneutic research with a narrative research design, three narrative interviews were selected and analyzed - through the proposed narrative strategy of hermeneutic narrative research (PINH) proposed by Quintero (2018); Subsequently, these were recreated by fourth grade students, their families and teachers from the same educational institution, who in a co-creation process generated a visual narrative. This process revealed the place of the rural school as a space of protection and care, the effects on the profession of rural teachers. Likewise, the importance of generating spaces for dialogue and reflection around what happened in the framework of the armed conflict is evident, in order to close the intergenerational gap of the events experienced. The educational community recognizes: i) The value of the memory of the recent past as an ethical-political imperative for non-repetition. ii) The potential of visual narrative to reach larger audiences. iii) The co-creation work as an opportunity to generate collective processes of dialogue and reflection. iii) And the development of creativity and imagination through artistic and aesthetic processes that allow the experience of war, placed in the public sphere from the human point of view and from the profession of the rural teacher.

**Keywords:** co-creation, armed conflict, rural teacher, memory, narratives, recent past.

**Nota de Aceptación**

---

---

---

---

Director

---

Jurado 1

---

Jurado 2

### **Agradecimientos**

A nuestra tutora, la profesora Marieta Quintero Mejía, quien nos apoyó durante todo el proceso. Gracias a su dedicación, experticia y conocimientos nos guío y brindó las herramientas necesarias para alcanzar este propósito.

A las(os) docentes Eufemia Ruales Melo, María Edith Silva y Luis Domingo Garavito, quienes aportaron las bases de nuestra investigación y cuyas voces reconstruyeron la memoria del pasado reciente que por décadas fue silenciada. Gracias por permitirnos adentrarnos en su oficio como maestros rurales para comprender, desde su experiencia de vida, los retos y los grandes logros de la educación en un país que continúa en conflicto y, a su vez, busca la paz con tanta fuerza y valentía.

A los docentes de cuarto de primaria y a los estudiantes agradecemos su disposición y apertura para realizar este proceso de co-creación de la narrativa visual que permitirá llegar a diversos espacios, y generará diálogos y reflexiones sobre lo vivido por las comunidades rurales en el marco del conflicto armado. Gracias por compartirnos su imaginación y creatividad en los hermosos dibujos que representan lo que para ustedes significó la escucha de los testimonios de las(os) docentes rurales de su institución educativa.

A la Escuela Audiovisual Infantil de Belén de los Andaquíes y especialmente a su director, Alirio González, quien ha hecho grandes aportes a la transformación del territorio, de niños, niñas y jóvenes que encuentran en la escuela un horizonte de sentido diferente a la lógica de la guerra, transformando sus vidas y, siempre, apostándole a la paz ¡Gracias por poner la Escuela Audiovisual! A todos sus integrantes, gracias por su disposición, e interés por contribuir en la co-construcción de la narrativa visual y realizar un aporte a la pedagogía de la memoria del pasado reciente.

### **Dedicatoria**

A mi abuela Aurora Salas por enseñarme todos los días y en los detalles más sutiles, el valor del cuidado, un amor genuino, delicado y cómplice que me permitió ser y ver la belleza en lo cotidiano. A mi abuelo Hernando Sarmiento por enseñarme su amor a los libros y a la lectura; por inculcarme siempre la educación como medio para ser y hacer. A ellos que siempre han sido los pilares de mi existencia, gracias por su ejemplo de lucha y perseverancia, y su incondicional amor por la familia. A mi esposo Camilo y a mi hija Valentina, por su apoyo y comprensión; por apoyarme de todas las maneras posibles. Gracias por el amor en cada mirada, cada palabra y cada abrazo. Gracias por permitirnos crecer juntos en este camino. ¡Los amo!

*Laura Sofía*

A mi madre Yaneth y mi padre Alejandro, por las luchas incasable por brindarme una educación basada en el amor y los derechos; a mi hermana Nathalia por llegar a mi vida y enseñarme lo que es el amor de hermanos. A mis abuelas Eufemia y Rosa María, por esas narrativas de vida que me contaron durante años y me enseñaron el papel de la mujer colombiana y sus luchas. A mis tíos Ailen y Nolberto, quienes me acompañaron y apoyaron como a un hijo durante esta carrera. A Erika Gómez, a mis cuatro amigos de infancia, a mis perros Lilo y Bruno, quienes desde el apoyo y la compañía han estado ahí en lo emocional, en la salud y en la enfermedad sin dejarme solo.

*Diego Alejandro*



## Contenido

<b>Introducción</b>	<b>15</b>
<b>Situación Problemática</b>	<b>15</b>
<b>La Historia Reciente del Departamento del Caquetá</b> .....	<b>15</b>
<b>La Historia Reciente de San José del Fragua</b> .....	<b>26</b>
<b>Tomas y Ataques Guerrilleros</b> .....	<b>28</b>
<i>La geografía de la guerra</i> .....	<i>30</i>
<b>La Memoria del Conflicto en Contextos Escolares</b> .....	<b>47</b>
<b>Institución Educativa Don Quijote</b> .....	<b>53</b>
<i>Ubicación y planta física</i> .....	<i>53</i>
<i>Características que inciden en la calidad de la educación</i> .....	<i>56</i>
<i>El Maestro de la Institución Don Quijote</i> .....	<i>57</i>
<i>Los estudiantes del grado tercero en Tapiero y Quiroga (2005)</i> .....	<i>58</i>
<i>La comunidad educativa</i> .....	<i>59</i>
<i>Aspectos que Inciden en la Educación</i> .....	<i>60</i>
<b>Antecedentes</b>	<b>61</b>
<b>Narrativas del Conflicto en el Contexto Escolar</b> .....	<b>61</b>
<b>Pedagogía de la Memoria desde la Voz de la Escuela</b> .....	<b>68</b>
<b>La Memoria en los Relatos Docentes</b> .....	<b>73</b>
<b>Problema y Objetivos</b>	<b>75</b>
<b>Planteamiento del problema</b> .....	<b>78</b>
<b>Objetivos</b> .....	<b>78</b>
<i>Objetivo general</i> .....	<i>78</i>
<i>Objetivos específicos</i> .....	<i>79</i>

NARRATIVAS DOCENTES SOBRE EL CONFLICTO. UN APOORTE A LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA	10
<b>Marco Teórico</b>	<b>79</b>
<b>La Narrativa una Aproximación Conceptual</b> .....	<b>79</b>
<i>Construcción de sentido y experiencia humana</i> .....	79
<i>Narrativa estético creativas</i> .....	86
<b>Pasado Reciente</b> .....	<b>87</b>
<i>Memoria e historia</i> .....	87
<i>Memorias en tiempos de guerra</i> .....	91
<i>Ley de víctimas y restitución de tierras</i> .....	91
<i>Experiencia de vida y razón anamnética</i> .....	96
<b>Metodología</b>	<b>97</b>
<b>Enfoque: Investigación Cualitativo-hermenéutica</b> .....	<b>97</b>
<b>Diseño: Investigación Narrativa</b> .....	<b>98</b>
<b>Sujetos de Enunciación</b> .....	<b>99</b>
<b>Estrategia de Recolección</b> .....	<b>100</b>
<b>Estrategia de Sistematización</b> .....	<b>100</b>
<i>Momento I: Registro de codificación</i> .....	100
<i>Momento II: Nivel textual</i> .....	100
<i>Momento III: Nivel contextual y comunicativo de la trama narrativa</i> .....	101
<i>Momento IV: Nivel metatextual. Reconfiguración de la trama narrativa</i> .....	102
<b>Proceso de co-creación de la narrativa visual</b> .....	<b>102</b>
<b>Estrategia de Co-construcción</b> .....	<b>103</b>
<b>Estrategia de creación</b> .....	<b>105</b>
<b>Resultados</b>	<b>106</b>
<b>Relato de María Edith Silva</b> .....	<b>108</b>

<i>El oficio de la maestra rural: “Había algo que me decía sigue adelante, que se tiene que luchar a lo que vino” (DO, F, SJF, EN, 2, 28).....</i>	<i>108</i>
<i>El devenir en la experiencia docente: “En 1987, [otras maestras] no aguantaron” (DO, F, SJF, EN, 2, 19). .....</i>	<i>112</i>
<i>El oficio del maestro: “vengo del municipio de La Montañita, Caquetá” (DO, F, SJF, EN, 2, 1)...</i>	<i>117</i>
<b>Matriz de Análisis Visual.....</b>	<b>123</b>
<i>Nivel preiconográfico .....</i>	<i>124</i>
<i>Nivel iconográfico.....</i>	<i>130</i>
<i>Nivel iconológico.....</i>	<i>130</i>
<b>Análisis de Escenas.....</b>	<b>132</b>
<i>Escena Número 1.....</i>	<i>132</i>
<i>Escena Número 2.....</i>	<i>141</i>
<b>Conclusiones</b>	<b>151</b>
<b>Significados Otorgados por las(os) Docentes a la Memoria del Pasado Reciente .....</b>	<b>152</b>
<b>Comprensión de la Memoria del Pasado Reciente en las Narrativas de Docentes Rurales ..</b>	<b>159</b>
<b>Recomendaciones para Futuros Estudios</b>	<b>167</b>
<b>Referencias</b>	<b>169</b>

### Lista de Tablas

Tabla 1. <i>Número de tomas de cabeceras municipales y centros poblados y ataques a estaciones de policía realizados por los grupos insurgentes en Colombia, 1965-2013.</i> .....	29
Tabla 2. <i>Ataques de las FARC por departamento entre 1965 y 2013.</i> .....	34
Tabla 3. <i>Ataques y tomas guerrilleras ejecutadas por las FARC (1965-2010).</i> .....	34
Tabla 4. <i>Ataques y tomas guerrilleras ejecutadas por las ELN (1965-2013).</i> .....	35
Tabla 5. <i>Ataques y tomas guerrilleras ejecutadas por el EPL (1965-2013).</i> .....	36
Tabla 6. <i>Ataques y tomas guerrilleras ejecutadas por el M -19 (1965-2013).</i> .....	36
Tabla 7. <i>Subperiodos de las Incursiones guerrilleras en cabeceras municipales y centros poblados (1965-2013).</i> .....	38
Tabla 8. <i>Incursiones a cabeceras municipales y centro poblados por año (1991 - 2002).</i> .....	42
Tabla 9. <i>Incursiones perpetradas por grupo armado (1992-2002).</i> .....	43
Tabla 10. <i>Descripción de los salones de la Institución Educativa Don Quijote.</i> .....	54
Tabla 11. <i>Información general de la Institución Educativa Don Quijote.</i> .....	55
Tabla 12. <i>Matriz de atributos del sujeto.</i> .....	109
Tabla 13. <i>Guía matriz de temporalidades.</i> .....	113
Tabla 14. <i>Guía matriz de espacialidades.</i> .....	118
Tabla 15. <i>Nivel preiconográfico de la primera escena analizada.</i> .....	133
Tabla 16. <i>Nivel iconográfico de la primera escena analizada.</i> .....	136
Tabla 17. <i>Nivel iconológico de la primera escena analizada.</i> .....	138
Tabla 18. <i>Nivel preiconográfico de la segunda escena analizada.</i> .....	142
Tabla 19. <i>Nivel iconográfico de la segunda escena analizada.</i> .....	146
Tabla 20. <i>Nivel iconológico de la segunda escena analizada.</i> .....	147

### **Lista de Figuras**

Figura 1. <i>Incursiones guerrilleras en cabeceras municipales y centros poblados 1965-2013. ...</i>	33
Figura 2. <i>Incursiones de las FARC, el ELN y el EPL en cabeceras municipales y centros poblados, 1965-2013. ....</i>	37
Figura 3. <i>Incursiones guerrilleras en cabeceras municipales y centros poblados, 1992 -2002. .</i>	44
Figura 4. <i>Aporte de las narrativas analizadas. ....</i>	66
Figura 5. <i>Primera escena seleccionada del producto audiovisual para análisis visual. ....</i>	132
Figura 6. <i>Segunda escena seleccionada del producto audiovisual para análisis visual. ....</i>	141

### **Lista de Gráficas**

Gráfica 1. <i>Distribución de las incursiones guerrilleras por departamento 1965-2013.</i> .....	32
Gráfica 2. <i>Número de incursiones guerrilleras en cabeceras municipales y centros poblados 1965-2013.</i> .....	39
Gráfica 3. <i>Evolución de las incursiones por grupos armados (1965-2013).</i> .....	40
Gráfica 4. <i>Comportamiento y evolución de tomas guerrilleras y ataques a estaciones de policía por parte de grupos armados insurgentes (1965-2013).</i> .....	41

## **Introducción**

Una de las características del conflicto armado en Colombia es su prolongación y degradación en el tiempo. Es así como, en sus más de cincuenta años, el conflicto se mantiene en diversas zonas del territorio nacional, principalmente en la ruralidad, donde el abandono del Estado y la precariedad han contribuido al establecimiento de grupos armados, prácticas, narrativas y modos de habitar el territorio que van en contra de los derechos humanos y de la vida digna de las comunidades. A esto se suma el hecho de que la educación dentro del territorio nacional ha supuesto grandes desafíos los cuales se han agudizado por la violencia, puesto que esta ha convertido la escuela y a las(os) docentes rurales en víctimas invisibilizadas del conflicto armado del país.

A pesar de ello, desde esa misma educación rural emergen múltiples iniciativas que buscan y encuentran modos de re-existencia en zonas donde el conflicto no ha cesado. Las voces de aquellos testigos hacen parte de la pluralidad que da cuenta de la complejidad y el impacto del conflicto armado interno padecido por décadas, su dinámica, sus intereses y su origen, así como de la reconstrucción de memorias del pasado reciente. Por ende, estas voces constituyen un aporte significativo para comprender cómo el conflicto se ha enraizado en los territorios, cuál es su impacto sobre la escuela rural y la vida de las víctimas, y, de esta manera, contribuir a la no repetición y a la convivencia pacífica.

## **Situación Problemática**

### **La Historia Reciente del Departamento del Caquetá**

En el año 2012 se conformó la mesa de conversaciones en la Habana (Cuba), con el fin de establecer acuerdos de paz entre una de las denominadas guerrillas, conocida como Fuerzas

Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el gobierno nacional. Dichos acuerdos se concretaron en el año 2016, luego de un conflicto armado de casi 60 años en los que se ha manifestado la violencia en diferentes formas y momentos históricos. Estos acuerdos, por tanto, reconfiguran al país desde todos los ámbitos; como lo plantea el Centro de Memoria Histórica (2013)

La guerra larga, cruel y compleja como la colombiana merece ser comprendida en todas sus dimensiones. Indignarse frente a los desastres de la guerra es muy importante pero insuficiente. Solo si se comprende el entramado de los motivos, objetivos, lógicas, y, sobre todo, las transformaciones de los actores y el contexto, es posible encontrar el camino para ponerle fin y decir ¡basta ya! (p.37).

Desde la mirada anterior, hablar de acuerdos de paz implica reconocer un conflicto armado en diferentes momentos, los cuales han sido catalogados por el Grupo de Memoria Histórica (2013) en tres fases. La primera de ellas es su nacimiento, a finales de los años 60 y la transición de la violencia bipartidista a la violencia insurgente durante los años 70; la segunda, en los años 80 y principios de los años 90, es una tendencia creciente, enmarcada por la expansión de las guerrillas y el surgimiento del paramilitarismo; la tercera duró alrededor de veinte años en los cuales se fortalecieron las guerrillas; como menciona León y Mejía (2017)

Colombia es un país sui generis en cuanto a la diversidad de conflictos sociales que se presentan al interior de las comunidades, lo que se refleja en los actos de violencia que han conducido a la sociedad a generar procesos de marginación e inequidad (guerrilla, paramilitarismo, bacrim, pandillas juveniles, etc.). (p.4)

Luego de seis décadas y tras un complejo proceso de cuatro años de diálogos, el 24 de noviembre de 2016 se firmó el acuerdo final de paz entre las FARC-EP y el Gobierno. Este

acuerdo se consolidó en medio de fuertes tensiones, no solo entre las partes, sino también entre los colombianos que apoyaban el proceso y aquellos que no. El inconformismo llegó a tan alto nivel que el Gobierno convocó a un plebiscito por la paz, cuyos resultados fueron sorprendentes: el “NO” ganó. Este hecho hizo que se convocaran marchas en varias ciudades del país exigiendo la aprobación de los acuerdos; por lo que el Gobierno se reunió con voceros del “No” y se estableció un nuevo pacto, el cual fue aprobado por el Congreso. A pesar de esto, las tensiones por el inconformismo de algunos sectores y la manipulación de otros continuaron.

Con base en lo anterior, es válido afirmar que el posconflicto en Colombia es un asunto importante que amerita un trabajo sistematizado y de reconfiguración desde todos los ámbitos sociales. Siguiendo a Garzón, Parra y Pineda (2003)

El fin de la confrontación armada en Colombia, no implica el fin de las fuentes de conflicto, la terminación del mismo supone el comienzo de una etapa, que, de no ser estudiada y tratada a tiempo, puede resultar incluso más desastrosa que la anterior y constituir un círculo vicioso en donde las consecuencias de la guerra se vuelven causa de nuevas problemáticas sociales. (p. 13)

Pese a que el conflicto armado ha permeado todo el territorio nacional, existen ciertos departamentos en los que hubo mayor intensidad en los índices de violencia; es el caso del Caquetá. Este departamento está ubicado en la región amazónica, que limita con los departamentos Amazonas, Meta, Huila, Guaviare, Vaupés, Putumayo y Cauca, y presenta una extensión de 89.000 km<sup>2</sup>, ubicándolo como el tercer departamento de mayor extensión. Dadas de las características innatas de las zonas: la selva, la riqueza hidrográfica y su clima, este territorio se considera un corredor propicio para diferentes actos delictivos; de ahí que, Casanova e Higuera (2017) sustenten que esta región por “[...] su ubicación geográfica nacional e

internacional, es favorable a intereses geopolíticos, económicos y espaciales para las Fuerzas Armadas estatales y los grupos armados insurgentes (FARC, M-19), por sus condiciones topográficas. Igualmente, como territorio de ocupación para la producción coquera”. (p. 1).

Como consecuencia de lo anterior, el departamento del Caquetá ha configurado un cuadro de violencia y desconocimiento sistemático de los derechos humanos; ha sufrido la invisibilización de las víctimas; y la impunidad ha deambulado por décadas en su historia de barbarie, entre las que se destacan las expediciones misioneras, explotación de recursos naturales, colonización, narcotráfico y grupos armados. Con base en ello el Centro de Investigación y Educación Popular. Programa por la paz (2019) manifiesta que

Esta región se ha visto afectada por etapas escalonadas de violencia y por numerosos conflictos de acuerdo con los intereses que se han proyectado sobre su territorio, generalmente asociados a la tierra, a la riqueza y diversidad de sus recursos naturales, al poblamiento y configuración socio espacial y al propio conflicto armado que constituye una variable amplia y dinámica a lo largo de toda la historia de la zona (p. 11)

El departamento del Caquetá estaba ocupado por numerosos grupos indígenas, como los Uitoto, Coreguajes y Andaquíes, hasta la llegada de los españoles, quienes, en busca del tesoro del Dorado, establecieron expediciones misioneras que se convirtieron en fuertes y violentas incursiones. La primera de ellas se remonta a finales del siglo XVII, con las expediciones de franciscanos y jesuitas de Popayán y Quito, quienes, según un acuerdo establecido entre la iglesia católica y el virreinato, llegan a Caquetá con el propósito de fundar poblaciones y evangelizarlas. De esta manera, recorrieron el río Caquetá y Orteguzza, en donde se establecieron algunos pueblos que sometieron a los indígenas a procesos inmediatos, relacionados con el contexto sociocultural. El asedio fue tanto que les prohibieron hablar la

lengua ancestral, y los despojaron de sus creencias espirituales y culturales a través de castigos para subyugarlos. Sin embargo, este método no les funcionó y los evangelizadores abandonaron la región, lo cual favoreció a la resistencia de estas poblaciones nativas, lo que les permitió regresar y habituarse a su vida anterior.

La segunda etapa corresponde al periodo de la economía extractiva de quina y caucho, acompañado de la misión capuchina. Particularmente, la extracción de quina se originó por la creciente demanda de la farmacéutica (1850 y 1883). Por ello, la compañía Elías Reyes y Los hermanos Gutiérrez, provenientes de Acevedo Huila, explotaron las selvas del Andaquí (Caquetá) por el año 1875; posteriormente, establecieron sus agencias en el sitio donde hoy se establece la ciudad de Florencia, la capital del Departamento. Para ello, contaron con migraciones provenientes de Boyacá, Tolima, la Costa Atlántica, Cauca y Nariño como también población de la región. La explotación del caucho se dio ante la demanda del látex por la industria automotriz. El caucho negro o *castilla ulei*, especie propia de la región amazónica, era la más apetecida para la vulcanización; por ello, diversos caucheros (1884-1929), encabezados por Julio César Arana, penetraron los departamentos de Caquetá y Putumayo. La explotación del caucho ocasionó la esclavitud de los indígenas de estos territorios, fundaron barracas y campamentos; entre ellas, la tan reconocida Casa Arana.

En el caso del Caquetá, los caucheros se establecieron en la quebrada La Perdiz y en las márgenes del río San Pedro, Pescado, Orteguzza y Caquetá. El impacto de los métodos de explotación y control del trabajo, por parte de la empresa Peruvian Amazon Company “sembró un régimen de terror y exterminó a más de 80.000” indígenas (Lara Saldarriaga, 2020, p.26). Además, por el control territorial, se enfrentaron los de la quina y el caucho. A pesar de que fue necesario establecer un encuentro para acordar los límites territoriales entre los dos grupos, los

capataces caucheros propiciaron la masacre a los hermanos Gutiérrez. La extracción de la goma fue paralizada por la Guerra de los Mil Días debido al aumento de los riesgos en el transporte. En las dos explotaciones estuvieron presentes las misiones evangelizadoras de los capuchinos, quienes obraron como un actor de dominación en contra de los indígenas, Kuan (2015) establece que “En este periodo los testimonios sobre el uso del látigo a lo largo de la misión son múltiples; [...]. Desde 1902 se encuentra los primeros testimonios de este exceso de autoridad” (p. 85) eran evidentes los castigos físicos y expropiación de tierras, con una ideología de poder que marcaba la eterna desigualdad entre blancos e indígenas (Kuan, 2015).

Una tercera etapa histórica de este Departamento se enmarca en el surgimiento de las guerrillas: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP) y el Movimiento 19 de abril (M-19). Las FARC incursionaron, y aún lo hacen, en los territorios distantes del país, donde el Estado no hace presencia. En el caso del Caquetá, esto se remonta al éxodo ocasionado a partir de la problemática por el Frente Nacional; como lo manifiesta Vásquez (2014), “Ese éxodo en su mayoría estuvo compuesto por campesinos huilenses y tolimenses, con identidades políticas adscritas a los partidos Liberal y Comunista, que huían de la violencia y del problema campesino no resuelto [...]” (p. 6). Su presencia en la región ha sido fuerte y se ha expresado en todas sus formas de violencia: reclutamiento forzado e infantil, narcotráfico, masacres, secuestro, pescas milagrosas, sucesivas tomas a poblaciones y ataques guerrilleros, extorciones, minas antipersonales, desplazamiento forzado. De acuerdo con Sandoval *et al.* (2017)

Fueron constantes los enfrentamientos, los atentados, los ataques a la Policía Nacional, la voladura de puentes y torres de energía, los secuestros, los asesinatos, los cuerpos de

víctimas sin identificar en las vías y los ríos, la zozobra permanente, el desplazamiento, etcétera (p. 89).

Los hechos más relevantes y que han marcado la memoria de este territorio en los que las FARC-EP han estado en:

- 1982-1986. Proceso frustrado de paz entre las guerrillas y el gobierno de Betancur.
- 16 de julio de 1996. Marchas campesinas. Organización de las marchas de los cocaleros contra la fumigación y contra la presencia del ejército.
- 16 de junio de 1996. El congresista Rodrigo Turbay Cote, quien había ocupado la presidencia de la Cámara de Representantes, fue secuestrado por el Bloque Sur de las FARC.
- 21 de junio del año 1996. Asesinato del entonces gobernador del Caquetá Jesús Ángel González Arias.
- 15 de junio de 1997. 70 soldados (60 secuestrados en la toma guerrillera de la base militar de Las Delicias y 10 militares más secuestrados en otros contextos) puestos en libertad en Cartagena del Chairá, en un gesto unilateral entre el presidente de Colombia, Ernesto Samper y las FARC-EP.
- 1998 y 2002. Se establecieron los diálogos de paz entre el gobierno de Andrés Pastrana y las FARC-EP en la región del Caguán, la cual se convirtió en una zona del despeje militar, con el fin de establecer las mesas de negociación.
- 20 de febrero de 2002. El Gobierno dio por terminada la llamada "zona de distensión" a raíz del secuestro del senador Jorge Eduardo Gechem.

- 29 de diciembre de 2000. Un grupo de guerrilleros de la Columna Móvil Teófilo Forero del Bloque Sur de las FARC-EP asesinó al congresista Diego Turbay Cote, su madre Inés Cote y cuatro acompañantes más.
- 23 de febrero de 2002. En el municipio de La Montañita, un grupo de las FARC-EP secuestran a la candidata presidencial Ingrid Betancourt y, a su fórmula vicepresidencial, Clara Rojas.
- 12 de febrero de 2003. En el corregimiento Alto Orteguzza de Florencia Caquetá el Bloque Sur de la guerrilla secuestran a cuatro contratistas norteamericanos y un colombiano. De este secuestro solo sobreviven Thomas Howes, Keith Stansell y Marc Gonsalves.
- 24 de mayo de 2005. Masacre de concejales. La columna móvil 'Teófilo Forero' del Bloque Sur irrumpió el recinto del Concejo Municipal de Puerto Rico, en este atentado asesinan a cuatro concejales y al secretario del Concejo.
- 21 de diciembre de 2009. La columna Teófilo Forero, al mando de Hernán Darío Velásquez, alias el Paisa, secuestran y asesinan al gobernador Luis Francisco Cuellar.
- Sábado 18 de febrero de 2018. Cerca de 300 guerrilleros llegaron a la zona veredal de Agua Bonita en el municipio de La Montañita, en su mayoría integrantes del Bloque Sur de los frentes 3, 14 y 15. En la actualidad, este corregimiento alberga más de 170 reincorporados con sus familias, quienes desarrollan proyectos de piña y piscicultura.

Por su parte, el M-19 tiene sus orígenes en el Caquetá hacia el año 1971, cuando un grupo de docentes tanto del sindicato, como de la Universidad de la Amazonia pasaron a ser militantes de este grupo; entre ellos Pablo Beltrán Polanía, junto con algunos comerciantes como

Víctor Felix Pastrana. Entre los hechos más relevantes ocasionados por este grupo y que están presentes en la memoria de este territorio son:

- Mayo 1979. Toma de Belén de los Andaquíes. Asalto a la estación de policía y la Caja Agraria; se apoderan de medio millón de pesos.
- 28 de noviembre 1979. Toma de San Vicente del Caguán en conjunto con las FARC.
- 19 de enero de 1981. Toma de Curillo. Asalto al cuartel y emboscadas para detener la reacción del ejército.
- Marzo 1981. Toma de San Antonio de Getucha. Inspección de Puerto Milán.
- 21 de octubre de 1981. Secuestro del avión Curtiss C-46 (HK-388) de la empresa Aeropesca. La aeronave, con ruta Medellín-Barranquilla, fue secuestrada para el cargue de armamento entre la Guajira y el Caquetá. Esta terminó flotando sobre un banco de arena en el caudaloso río Orteguzaza, cerca de la base aérea de Tres Esquinas en el Departamento del Caquetá.
- 9 de mayo 1982. Toma del municipio de El Paujil y combates en el Danubio, Las Iglesias, Las Doradas y La Sonora. Al día siguiente, una columna de refuerzo es atacada y mueren 10 soldados.
- 14 de marzo de 1984. Toma de Florencia, la capital del Caquetá, al mando de Marcos Chalita, Gustavo Arias Londoño (alias Boris) y Amanda Rincón (alias Renata).

El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), en su libro “Caquetá: conflicto y memoria” (2013) describe

Gustavo Arias Londoño, alias “Boris”, Beltrán Polanía hizo parte de los 80 subversivos que intentaron la toma de Florencia, donde fueron dados de baja seis guerrilleros. El frustrado plan contemplaba tomarse los principales bancos, atacar la guarnición militar y

acceder a las principales emisoras. Poco de esto se logró, pero en cambio los guerrilleros del M-19 pudieron demostrar que no estaban arrinconados ni diezmados. (p. 10)

Se propone como cuarta etapa, la incursión del paramilitarismo en tres momentos de la historia de este territorio. El primero, en el periodo comprendido entre 1987-1989, cuando el paramilitarismo fue impulsado por el narcotráfico, este grupo de autodefensas fue organizado y financiado por el narcotraficante Leónidas Vargas, tras apoderarse de tierras y combatir contra las FARC-EP en una disputa por los territorios de cultivos de coca.

En el segundo, operaron las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (ACCU), quienes conformaron el Frente Caquetá, que hizo presencia entre 1997 y 2001; estos fueron enviados por la casa Castaño para quitarle el control del narcotráfico a la guerrilla en el Departamento. Este Frente estaba conformado por paramilitares provenientes de Córdoba y Urabá, bajo el mando de Rafael Antonio Londoño Jaramillo, alias 'Rafa Putumayo', y Lino Ramón Arias Paternina, alias 'José María, quienes no permitían el reclutamiento de personas del territorio por temor a que fuesen infiltrados. Se ubicaron en los municipios del sur del Departamento, específicamente en Morelia, Valparaíso, San José de Fragua, Belén de los Andaquíes, Albania, Curillo, Solita y las inspecciones de Santiago de la Selva, La Mono y Sabaleta; mientras que, en el Norte, en San Vicente del Caguán se encontraba la zona de despeje en la que se desarrollaba el proceso de negociación entre la FARC-EP y el gobierno. De acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica (2014)

Mientras el norte del Caquetá era declarado zona de distensión, las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (ACUU) se establecieron con el Frente Caquetá durante 1997 y 2001 en el sur del departamento en municipios como Morelia, San José del Fragua y Belén de los Andaquíes<sup>77</sup>. Según el dossier de la Fiscalía (2011)<sup>78</sup>, este Frente

empezó a incursionar por solicitud de algunos ganaderos y comerciantes de la región. Su estrategia de incursión tuvo como característica que los combatientes paramilitares no fueron reclutados en la región, sino que procedían de otras regiones para evitar la filtración de milicianos de las FARC79 (p. 115)

El tercer momento se dio cuando la Casa Castaño le vendió la franquicia del territorio al paramilitar Carlos Mario Jiménez, alias “Macaco”, y este grupo pasa a llamarse “el Frente Sur Andaquíes”. Este nuevo grupo encrudeció la violencia en el territorio; conformó escuelas de entrenamiento militar; reclutó hombres, mujeres y menores de edad, estableciendo alianzas con las Fuerzas Armadas para realizar combates y enfrentamientos contra la guerrilla. Una de las acciones más sangrientas consistió en reclutar con ofrecimientos económicos a alguien de la región para que señalara a las personas que eran colaboradores de las FARC-EP. Con esta forma de violencia, organizaron “la escuela de la muerte”, detuvieron, torturaron y asesinaron dentro de la Institución Educativa Monseñor Gerardo Valencia en la inspección de Puerto Torres de Belén de los Andaquíes. Este lugar se caracterizó por convertirse en un centro de entrenamiento de torturas, en el que asesinaron decenas de personas, transformando un espacio escolar en un cementerio.

Los lugares de mayor importancia para la comunidad de Puerto Torres como la iglesia, la casa cural y el colegio fueron los sitios en donde miembros del Frente Sur Andaquíes ejercieron poder y terror. En el lugar en el que se impartía enseñanza para la vida se generaron prácticas para causar dolor y muerte (CNMH, 2014, p. 139)

El 15 de febrero de 2006, en la vereda Liberia, del municipio de Valparaíso, alias ‘Macaco’ se desmovilizó junto con 552 paramilitares pertenecientes al Frente Sur Andaquíes. De manera que las ejecuciones extrajudiciales también han estado presentes en esta historia reciente

de la guerra en el Caquetá. Según reportes de la Fiscalía (Colombia Informa, 2014, párr.2) entre los años 2001 al 2011, se reportaron 251 casos de ejecuciones extrajudiciales, las cuales se realizaron entre los municipios de Florencia, Puerto Rico, San Vicente del Caguán, Montañita y San José de Fragua. Las diferentes formas de violencia ocasionaron desplazamientos “En el periodo comprendido entre el 2002-2012 se produjo un desplazamiento masivo en el Caquetá de aproximadamente 1860 familias” (García, 2021, p.72).

### **La Historia Reciente de San José del Fragua**

San José del Fragua es uno de los 16 municipios del departamento del Caquetá; se localiza aproximadamente a 58 km al sureste de Florencia y, por su ubicación geográfica, se ha convertido en un territorio estratégico en los múltiples sucesos de violencia que se han vivido en el departamento. A su vez, este limita con el Cauca, Huila y Putumayo, además del Parque Nacional Natural Alto Fragua Indi-Wasi. Este municipio tiene su génesis con la llegada de los conservadores al sur del Caquetá; la historia se remite al camino Andakí, un trayecto histórico que tenían los pueblos originarios y que fue utilizado por los conservadores del sur del Huila, como Guadalupe, Acevedo y Garzón en la época de los enfrentamientos entre liberales y conservadores, lo que obligó a muchos campesinos a abandonar sus tierras y reestablecerse en otros lugares; es así como se fundan San José del Fragua y Belén de los Andaquíes.

La historia reciente de San José del Fragua ha estado atravesada por el conflicto armado del país. En los hechos más recientes se encuentran en los comités de base del M-19, los grupos latentes conformados en 1975 por la Autodefensa del Partido Comunista (PC), las FARC-EP, las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) y el narcotráfico, así como lo manifiestan Higuera y Rojas (en Malagón, 1990)

[...] se han realizado más y más acciones guerrilleras. Campesino que no participa es sospechoso de “contrarrevolucionario” o “sapo”, sus hijos son reclutados como aporte cuando no lo hacen en especie o en dinero; incluso, aceptan niños y niñas desde los once años, a quienes deslumbra el manejo de un arma. En San José del Fragua, el Colegio debió cerrar cursos por la alta deserción de sus alumnos. Al mismo tiempo, desde septiembre de 1978 el Intendente es militar. (p. 179)

Este territorio ha tenido una fuerte influencia en el conflicto armado, y ha sido objeto de múltiples tomas guerrilleras, siendo la última registrada el 28 de julio de 2001. A continuación, se presenta de modo general cada una de ellas:

- 21 de abril de 1989. Hombres del Frente 13 del Bloque Sur de las FARC-EP asesinaron a cuatro personas en el corregimiento Yurayaco, del municipio de San José de Fragua, Caquetá.
- 26 de abril de 1996. Aproximadamente a las 10:00 p.m. incursionaron los frentes III y XIII de las FARC, dejando cuatro policías muertos, tres heridos, la estación de policía y varias residencias destruidas. También murió la esposa de uno de los suboficiales asesinados.
- Del 9 al 10 de diciembre de 1999. Aproximadamente a las 2:30 p.m. hasta cerca de las 5:00 a.m. del siguiente día, el frente XIII de las FARC llevó a cabo un ataque armado contra la estación del policía, ubicada en el casco urbano del municipio, donde se encontraban 17 integrantes de la Policía Nacional. La incursión armada ocasionó la muerte de un patrullero y dejó varios heridos, incluida población civil.
- 28 de julio 2001. Un día antes de la final de la Copa América, entre Colombia-México, aproximadamente a las 2:00 p.m., nuevamente incursionó las FARC-EP con

el frente 49. Esta toma guerrillera se caracterizó por el encuentro de los cuatro actores del conflicto armado: FARC-EP, Policía Nacional, Ejército Nacional y AUC, un día sábado. El día de la toma guerrillera, las instituciones educativas estaban funcionando normalmente; esto hizo que, durante el paro magisterial de ese mismo año y que duró 37 días, el Magisterio y el Ministerio de Educación acordaran la recuperación de los tiempos de cese de actividades.

### **Tomas y Ataques Guerrilleros**

Las tomas y ataques guerrilleros son hechos violentos derivados del conflicto armado en Colombia. Según la base de datos del Centro Nacional de Memoria Histórica se registraron 1.755 incursiones guerrilleras en centros poblados y cabeceras municipales, en un periodo comprendido entre los años 1965 y 2013, de las cuales 609 corresponden a tomas de centros poblados y 1.146 ataques directos a puestos de policía (tabla 1); sin embargo, la totalidad de estos hechos no se encuentran registrados en todo el territorio nacional (CNMH, 2016).

La diversidad de actores armados se suma a la complejidad y al impacto del conflicto armado interno del país pues, en ese mismo periodo de tiempo, las FARC-EP ocuparon el primer lugar, con 1.106 acciones, valorado en el 63 % del total registrado; el Ejército de Liberación Nacional (ELN) es el segundo, con 323 acciones, es decir, un 18,4 %; seguidos por el Ejército Popular de Liberación (EPL), con 88 acciones que corresponden al 5 %, y el M-19, con 48 acciones que se traducen a un 2,7 % del total registrado. El restante 10,8 % registrado se atribuyó a otras guerrillas, como el Movimiento Jaime Bateman Cayón (sector disidente del M-19), Quintín Lame, el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP; sector disidente del ELN), la unión de grupos insurgentes en la Coordinadora Nacional Guerrillera (más adelante, Coordinadora

Guerrillera Simón Bolívar) y el grupo Fuerzas Populares de Acción Guerrillera (CNMH e IEPRI, 2016).

**Tabla 1.**

*Número de tomas de cabeceras municipales y centros poblados y ataques a estaciones de policía realizados por los grupos insurgentes en Colombia, 1965-2013.*

Grupo armado	Tipo de acción		
	Ataque	Toma	Total
<b>FARC-EP</b>	717	389	<b>1106</b>
<b>ELN</b>	228	95	<b>323</b>
<b>EPL</b>	55	33	<b>88</b>
<b>M-19</b>	15	33	<b>48</b>
<b>CGSB</b>	34	28	<b>62</b>
<b>CNG</b>	12	7	<b>19</b>
<b>Ricardo Franco</b>	4	2	<b>6</b>
<b>Disidencia M-19</b>	4	1	<b>5</b>
<b>Quintín Lame</b>	4	1	<b>5</b>
<b>ERP</b>	2	-	<b>2</b>
<b>Fuerzas Unidas Populares de Acción Guerrillera</b>	-	1	<b>1</b>
<b>No específica</b>	71	19	<b>90</b>
<b>Total</b>	<b>1146</b>	<b>609</b>	<b>1755</b>

Nota. Tabla tomada y adaptada de la base de datos “IncurSIONES guerrilleras municipales y centros poblados 1965-2013” del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y el Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI) de la Universidad Nacional de Colombia (2016, p. 60).

Como muestra la tabla 1, los ataques a las estaciones de policías de las cabeceras municipales y de los centros poblados son mayores a la toma de poblados. Esto se puede sustentar bajo la lógica de estos grupos, asociada al control del territorio en un determinado periodo de tiempo, lo cual requiere una mayor disposición de recursos y gran capacidad para

contener la respuesta de las Fuerzas del Estado. En ese sentido, la multiplicación de frentes guerrilleros bajo un método de centralización-dispersión pretende controlar a la población y debilitar la presencia estatal mediante emboscadas, extorsión, secuestro, producción y comercialización de cultivos de coca, entre otros. Los ataques a poblados, por su parte, propiciaron transformaciones a causa de la dinámica del conflicto armado interno y las vicisitudes en las estructuras guerrilleras con el surgimiento del narcotráfico; por ejemplo, estas se utilizaron con el fin de mantener corredores de comunicación y comercialización, conservar zonas estratégicas por sus ventajas políticas y militares, entre otras (CNMH e IEPRI, 2016).

No obstante lo anterior, es importante resaltar que la diferencia radica en que los ataques son puntuales, dirigidos a un blanco específico: la estación de policía; mientras que las tomas tienen como objetivo el control territorial por un periodo de tiempo definido, durante el cual la población queda en medio del fuego cruzado por un lapso indeterminado.

### ***La geografía de la guerra***

En Colombia, 31 de los 32 departamentos presentaron tomas y ataques guerrilleros durante más de cinco décadas de transformación del conflicto armado interno; el 51,9 % de los municipios del país (CNMH e IEPRI, 2016). De ahí que, las incursiones de los grupos armados y su impacto provocaron dinámicas diversas en la población, alterando su dimensión espacio-temporal, y el modo de existir en los territorios. Estas acciones obedecen a objetivos estratégicos de los grupos armados, cuyas transformaciones en el tiempo son consecuencia de lineamientos políticos y militares que buscan establecer una correlación de fuerzas entre los demás actores; a su vez, estas fuerzas vinculan los ámbitos económicos, políticos y sociales que confluyen en intereses particulares o compartidos, asociados al territorio.

En el informe “Tomas y ataques guerrilleros (1965-2013)” (CNMH e IEPRI, 2016), se exponen las razones estratégicas que, según ellos, animaron un porcentaje significativo de estos hechos violentos:

- 1) Expandir las retaguardias nacionales y de frentes, es decir, las franjas territoriales en las que la presencia e influencia de las guerrillas era más fuerte y desde las cuales se hacía la proyección hacia áreas circundantes (Aguilera Peña, Mario, 2014, página 370).
- 2) Delimitar y controlar corredores de movilidad que permitieran la comunicación entre frentes de diferentes regiones y el transporte de combatientes, drogas ilícitas y armas.
- 3) Mantener el dominio territorial sobre zonas cocaleras y ocupar zonas ricas en determinados recursos naturales, principalmente economías extractivas altamente rentables para el sostenimiento de las tropas guerrilleras.
- 4) A estas motivaciones se sumaron otras dos que hacían parte fundamental del plan diseñado por las FARC en su Octava Conferencia (1993) para la toma del poder: copar paulatinamente la Cordillera Oriental con dirección a Bogotá y cercar las ciudades capitales buscando ganar posiciones estratégicas en su lucha contra el Estado. De forma paralela, en su búsqueda por posicionarse ante el país y la comunidad internacional como actores políticos en rebelión contra el Estado, pretendieron erosionar la legitimidad del establecimiento, visibilizar su plataforma de lucha y consolidar sus bases sociales en las zonas de retaguardia. (p. 42)

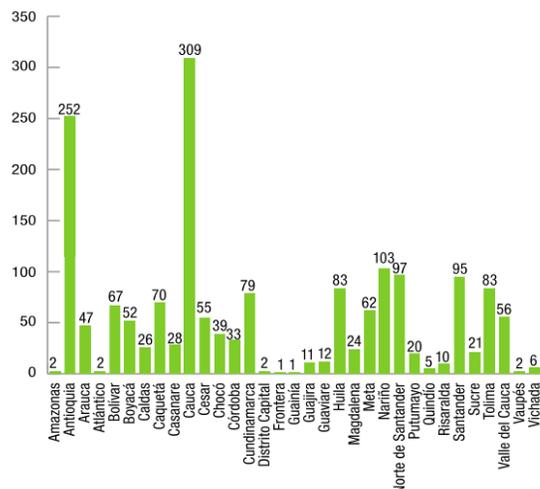
Lo anterior evidencia la importancia del territorio en el conflicto armado interno y cómo ha contribuido a su transformación, específicamente a la parte rural del país. A su vez, devela cómo el abandono del Estado permitió tanto el establecimiento y la permanencia de diversos grupos armados, como la evolución de estas estructuras en la ruralidad, al ejercer un absoluto

control y dominio, quienes, además, eran sustentados por economías diversas y altamente rentables por décadas. Esta situación, aunada a las tomas y a los ataques guerrilleros, favoreció el proselitismo armado, caracterizó la frecuencia de estos hechos violentos en determinadas zonas del país y los efectos sobre la población de manera diferenciada en todo el territorio nacional y los tipos de victimización.

En la siguiente gráfica, se presentan los departamentos con mayor número de incursiones durante los años 1965 y 2013, de los cuales se destacan: Cauca, Antioquia, Nariño, Norte de Santander, Santander, Tolima, Huila, y Cundinamarca.

### Gráfica 1.

*Distribución de las incursiones guerrilleras por departamento 1965-2013.*



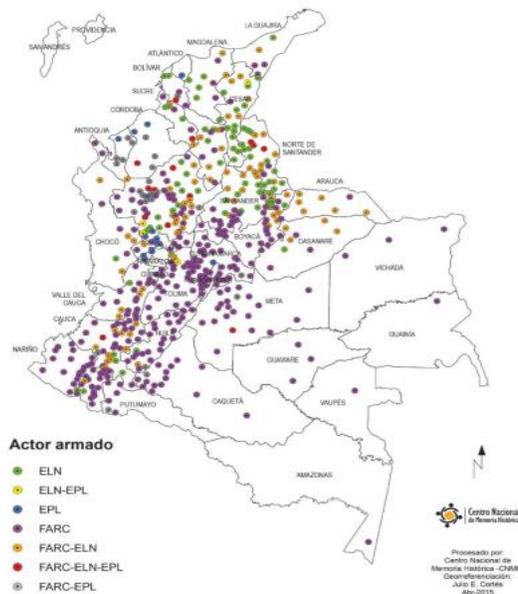
Fuente: Base de datos "Incursiones guerrilleras en cabeceras municipales y centros poblados 1965-2013", CNMH-IEPRI, 2016

Nota. Gráfica tomada de Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) e Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI) (2016, p. 65).

En el siguiente mapa (Figura 1), se pueden observar las incursiones ejecutadas por los diferentes grupos armados en todo el territorio nacional en el mismo periodo documentado anteriormente.

**Figura 1.**

*Incursiones guerrilleras en cabeceras municipales y centros poblados 1965-2013.*



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

Nota. Gráfica tomada de Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) e Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI) (2016, p. 69).

Cada actor armado incidió en los diferentes departamentos del territorio nacional durante los años 1965 y 2013. En algunas ocasiones, más de dos grupos ostentaban el dominio de un mismo municipio, lo que se derivó en enfrentamientos armados y amenazas a las comunidades antes de un ataque, múltiples desplazamientos forzados y grandes variaciones en la dinámica poblacional del país. Puntualmente, **las FARC son el grupo armado con mayor cantidad de**

**tomas y ataques en cabeceras municipales, destacándose los ataques en la región Andina o sus alrededores. Con base en el informe de la CNMH y el IEPRI, los departamentos más afectados durante los años 1965-2013 fueron**

**Tabla 2.**

*Ataques de las FARC por departamento entre 1965 y 2013.*

<b>Departamento</b>	<b>Número de acciones</b>
<b>Cauca</b>	244
<b>Antioquia</b>	113
<b>Nariño</b>	87
<b>Cundinamarca</b>	74
<b>Huila</b>	67
<b>Tolima</b>	66
<b>Total</b>	<b>651</b>

Nota. Tabla construida a partir de los datos del informe del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI) (2016, p. 65).

Es de resaltar que, durante los años noventa y la primera década del presente siglo (1990-2010), se reportaron numerosas acciones en otros departamentos, los cuales se exponen a continuación:

Tabla 3.

*Ataques y tomas guerrilleras ejecutadas por las FARC (1965-2010).*

<b>Departamento</b>	<b>Número de acciones</b>
<b>Meta</b>	56
<b>Caquetá</b>	53
<b>Santander</b>	44

Departamento	Número de acciones
<b>Boyacá</b>	37
<b>Valle del Cauca</b>	34
<b>Norte de Santander</b>	28
<b>Arauca</b>	27
<b>Bolívar</b>	27
<b>Total</b>	<b>306</b>

Nota. *Tabla construida a partir de los datos obtenidos de del informe del CNMH y del IEPRI (2016, p. 66).*

Por su parte, el ELN tuvo mayor incidencia en los siguientes departamentos de Antioquia, Norte de Santander, Santander y Cesar (Tabla 4); mientras que el EPL llevó a cabo ataques y tomas principalmente en los departamentos de Antioquia y Córdoba (Tabla 5); y el M-19 ocasionó ataques y tomas guerrilleras en Caquetá, Tolima, Valle del Cauca y Cauca (Tabla 6).

**Tabla 4.**

*Ataques y tomas guerrilleras ejecutadas por las ELN (1965-2013).*

Departamento	Número de acciones
<b>Antioquia</b>	66
<b>Norte de Santander</b>	49
<b>Santander</b>	36
<b>Cesar</b>	34
<b>Total</b>	<b>185</b>

Nota. *Tabla construida a partir de los datos obtenidos de del informe del CNMH y del IEPRI (2016, p. 66).*

Tabla 5.

*Ataques y tomas guerrilleras ejecutadas por el EPL (1965-2013).*

<b>Departamento</b>	<b>Número de acciones</b>
<b>Antioquia</b>	43
<b>Córdoba</b>	16
<b>Total</b>	<b>59</b>

Nota. *Tabla construida a partir de los datos obtenidos de del informe del CNMH y del IEPRI (2016, p. 66).*

**Tabla 6.**

*Ataques y tomas guerrilleras ejecutadas por el M -19 (1965-2013).*

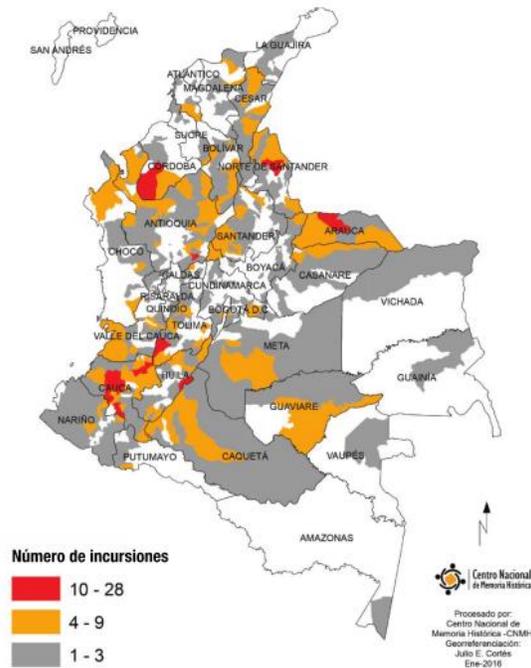
<b>Departamento</b>	<b>Número de acciones</b>
<b>Caquetá</b>	11
<b>Tolima</b>	6
<b>Valle del Cauca</b>	6
<b>Cauca</b>	5
<b>Total</b>	<b>28</b>

Nota. *Tabla construida a partir de los datos obtenidos de del informe del CNMH y del IEPRI (2016, p. 67).*

A continuación, se muestran las diferentes incursiones por parte de los grupos armados en las cabeceras municipales y los centros poblados durante 1965 y 2013 a lo largo del territorio nacional; un enorme esfuerzo realizado por el Centro Nacional de Memoria Histórica que evidencia, puntualmente, el alto impacto de este hecho victimizante: los ataques y tomas guerrilleras.

**Figura 2.**

*IncurSIONES de las FARC, el ELN y el EPL en cabeceras municipales y centros poblados, 1965-2013.*



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

Nota. Mapa tomado de CNMH e IEPRI (2016, p. 76)

La información plasmada en la imagen 2 ilustra la diversidad de actores armados, el número de incursiones a los diferentes departamentos del país y su recurrencia, demostrando las dinámicas y luchas por el territorio nacional a lo largo de la historia. El CNMH y el IEPRI (2016) buscaban develar el comportamiento de las incursiones guerrilleras y su estrecha vinculación con las transformaciones de conflicto armado; y, como fruto de su investigación, proponen cuatro sub-periodos comprendidos entre 1965 y 2013, los cuales se exponen a continuación (tabla 7).

**Tabla 7.**

*Subperiodos de las Incursiones guerrilleras en cabeceras municipales y centros poblados (1965-2013).*

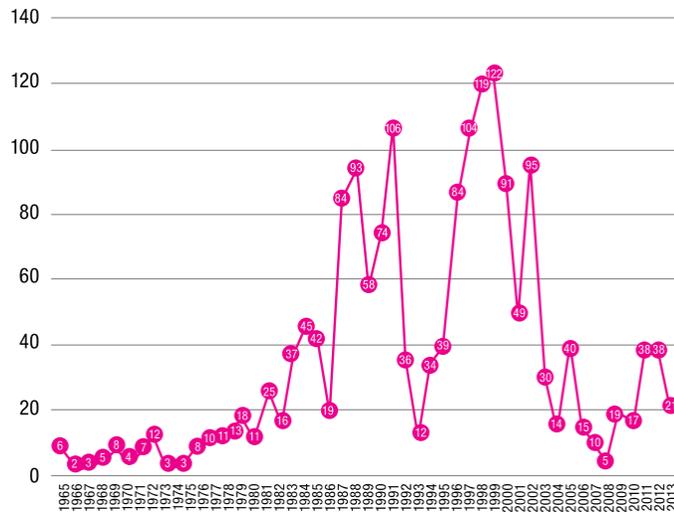
Sub-periodo	Características
<p><b>1965-1978</b> Génesis de las guerrillas, tomas fundacionales e incursiones propagandísticas</p>	<p>Corresponde a la fase de formación de las guerrillas y se caracterizó porque las incursiones tuvieron un carácter propagandístico y se localizaron de manera muy específica en zonas aledañas a los lugares de origen de las organizaciones subversivas.</p>
<p><b>1979-1991</b> Fortalecimiento de las guerrillas y aumento de las incursiones con fines expansivos</p>	<p>Se define por un paulatino incremento de las tomas de cabeceras municipales y centros poblados, así como ataques a estaciones de policía, producto de diversas transformaciones en las políticas internas de las organizaciones orientadas a expandir sus retaguardias iniciales y a fortalecerse política y militarmente.</p>
<p><b>1992-2002</b> Escalamiento del conflicto armado y redoblamiento de las tomas y ataques con objetivos estratégico militares</p>	<p>Abarca el lapso de mayor escalamiento del conflicto armado y de encumbramiento de las incursiones como consecuencia de la reestructuración de las FARC a partir de los lineamientos estratégicos definidos en sus conferencias séptima y octava.</p>
<p><b>2003-2013</b> <b>Contención</b> de las guerrillas, disminución de las incursiones y predominancia de los ataques</p>	<p>Está signado por una disminución considerable en el número total de incursiones, en virtud de la intensa ofensiva del Estado contra las guerrillas, y por la predominancia de los ataques sobre las tomas como una estrategia de adaptación a las nuevas dinámicas del conflicto armado.</p>

Nota. Tabla construida a partir de los datos obtenidos de CNMH e IEPRI (2016).

Lo anterior se indica en la gráfica 2, la cual muestra el número de incursiones por año, en el periodo comprendido entre 1965 – 2013 (CNMH-IEPRI, 2016).

**Gráfica 2.**

*Número de incursiones guerrilleras en cabeceras municipales y centros poblados 1965-2013.*

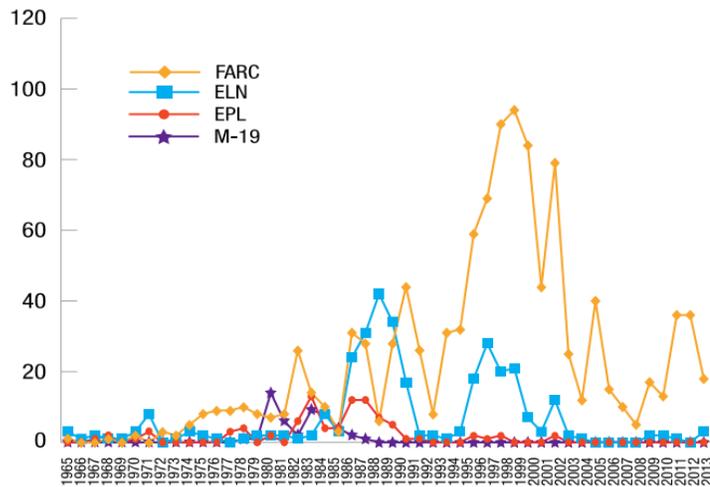


Nota. Gráfica tomada de CNMH e IEPRI (2016, p. 81).

Las fluctuaciones en la gráfica anterior muestran las dinámicas de los grupos armados en el tiempo, revelando su relación con los procesos particulares de cada grupo armado. Por lo cual se evidencia un comportamiento no homogéneo, con picos y descensos muy pronunciados en el periodo 1965-2013. Para dar mayor claridad, a continuación, se presenta la gráfica 3, donde se destacan las incursiones por grupo guerrillero en el mismo periodo de tiempo.

**Gráfica 3.**

*Evolución de las incursiones por grupos armados (1965-2013).*



Nota. Gráfica tomada de CNMH e IEPRI (2016, p. 83).

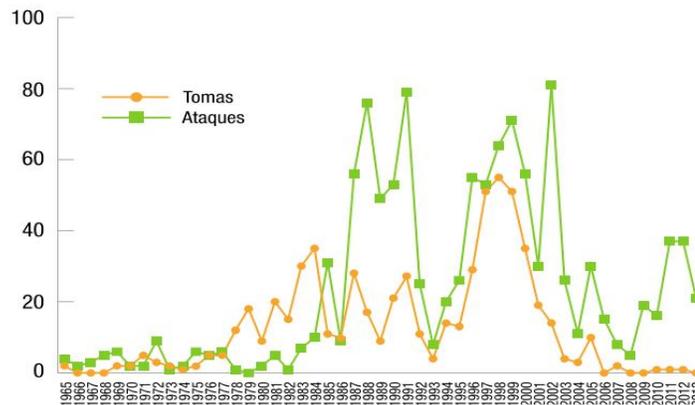
Esta gráfica ratifica el comportamiento no homogéneo de las incursiones por parte de los grupos armados; además, los fuertes picos en algunos casos coinciden en el tiempo, mas no en la magnitud. Por ejemplo, el grupo armado FARC presenta la variable más dominante, con los mayores porcentajes, particularmente desde el año 1992 y hasta el 2001 con un fuerte ascenso; esto no solo se traduce en un aumento significativo en el número de incursiones en ese periodo de tiempo, sino que también coincide con el de mayor escalamiento en el conflicto armado como consecuencia de la reestructuración de las FARC a partir de los lineamientos estratégicos definidos en sus conferencias séptima y octava.

Igualmente, es importante analizar el comportamiento de los ataques y las tomas guerrilleras en el periodo de tiempo comprendido entre 1965 y 2013 pues, si bien en el imaginario social en general no existe una diferenciación clara, la dinámica de cada uno de estos

eventos victimizantes deleva objetivos específicos, marcados en cada sub-período, en su impacto en las comunidades y en la respuesta militar del momento.

#### Gráfica 4.

*Comportamiento y evolución de tomas guerrilleras y ataques a estaciones de policía por parte de grupos armados insurgentes (1965-2013).*



Nota. Gráfica tomada de CNMH e IEPRI (2016, p. 84).

La gráfica 4 ilustra una tendencia dominante entre las variables tomas (amarillo) y ataques guerrilleros (verde); sin embargo, la última presenta fuertes picos durante los años 1986 a 1993 con un pequeño descenso en el año 1989 y nuevamente en el año 1994 inicia un incremento hasta el año 1999, presenta una caída en el año 2001, en el año 2002 alcanza su punto más alto y decrece nuevamente con picos moderados que vuelven a tener un ascenso significativo en el periodo 2010-2012. Y a pesar de que los ataques guerrilleros a puestos y estaciones de policía fueron predominantes durante todo el tiempo analizado, durante el lapso de 1992-2002 se evidenció el mayor escalamiento de la confrontación armada entre Estado y grupos armados.

A partir de lo anterior, las FARC y el ELN plantearon nuevas estrategias que, durante los años noventa y el primer mandato de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006) les permitieron un gran despliegue; posteriormente, les permitió establecen nuevos objetivos, entre ellos, el aceleramiento de los procesos de expansión territorial en zonas económicas y militarmente estratégicas, la obtención de mayores acumulados políticos y sociales, y el afinamiento de los derroteros para alcanzar la toma de poder en el menor tiempo posible. Lo anterior se derivó en un incremento de las incursiones a cabeceras municipales y centros poblados durante los años 1992 a 2002 –hostigamientos, emboscadas, ataques a infraestructuras, secuestros, entre otros–, lo que provocó una fuerte arremetida por parte de las Fuerzas Militares contra los grupos armados.

Durante estos diez años se perpetraron 489 ataques a cuarteles de policías y 296 tomas guerrilleras (CNMH e IEPRI, 2016), y los picos más altos en las incursiones a cabeceras municipales y centros poblados se evidencia durante 1996 y 2002 (tabla 8).

**Tabla 8.**

*Incursiones a cabeceras municipales y centro poblados por año (1991 - 2002).*

<b>Año</b>	<b>Número de incursiones</b>
<b>1996</b>	84
<b>1997</b>	104
<b>1998</b>	119
<b>1999</b>	122
<b>2000</b>	91
<b>2001</b>	49
<b>2002</b>	95
<b>Total</b>	<b>664</b>

Nota. Tabla construida a partir de los datos obtenidos de CNMH e IEPRI (2016).

El Centro Nacional de Memoria Histórica (2014a) menciona que este aumento de la ofensiva de grupos armados obedece a la débil institucionalidad del gobierno de Ernesto Samper (1994-1998), la gran expansión paramilitar de mediados de los años noventa y la presión por el proceso de paz desarrollado durante el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002). Además, en el sexto mapa (figura 3) del informe del CNMH y el IEPRI (2016) se resaltan las zonas del país afectadas por las incursiones durante los años 1991 a 2002. A su vez, en la tabla 9 se evidencia el número de incursiones por grupo armado en las cabeceras municipales y los centros poblados durante 1992-2002.

**Tabla 9.**

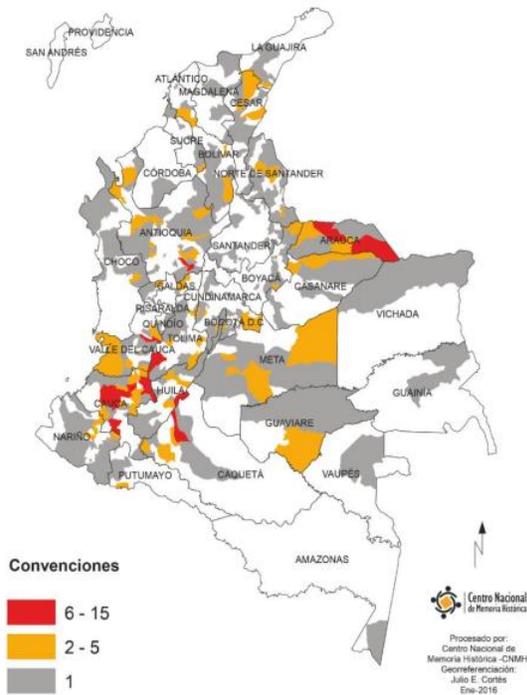
*Incursiones perpetradas por grupo armado (1992-2002).*

<b>Grupo armado</b>	<b>Número de Incursiones 1992 - 2002</b>
<b>FARC</b>	616
<b>ELN</b>	117
<b>Disidencia EPL</b>	8
<b>CGSB</b>	6
<b>Disidencia del M-19</b>	5
<b>ERP</b>	7
<b>Total</b>	<b>759</b>

Nota. Tabla construida a partir de los datos obtenidos de CNMH e IEPRI (2016).

**Figura 3.**

*IncurSIONES guerrilleras en cabeceras municipales y centros poblados, 1992 -2002.*



Nota. Mapa tomado de CNMH e IEPRI (2016, p. 99).

La elevada cifra que corresponde a las FARC está asociada al momento en el que alcanza su mayor poder ofensivo, gracias a los recursos procedentes del narcotráfico y los objetivos trazados en su plan estratégico. Este nuevo mercado abre nuevas posibilidades al grupo insurgente y su objetivo de establecer un equilibrio de fuerzas y poder le permitió modificar su estrategia político-militar a partir de la octava conferencia, celebrada en 1993, en la que se estableció que las incursiones en poblados harían parte fundamental de su plan de expansión y fortalecimiento territorial de la retaguardia nacional, con dirección a Bogotá y las áreas militares económicamente funcionales a sus objetivos (CNMH e IEPRI, 2016, p.100).

Es a partir del año 2002, con la estrategia político-militar del Plan Patriota y el dinero del Plan Colombia, que el gobierno de Álvaro Uribe Vélez marcó el inicio de una fase de repliegue de los grupos armados y, por ende, disminuye el número de incursiones. La política de Seguridad Democrática del gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) generó un gran impacto sobre grupos como el ELN y las FARC, así como sobre pequeñas guerrillas existentes a inicios de los años 2000, debido a que su objetivo era crear una ofensiva sistemática contra las unidades militares más fuertes de estos grupos y un conjunto de medidas para desaparecer o extinguir las presuntas redes de apoyo de la insurgencia, entre ellas se caracterizaron las detenciones masivas en zonas de retaguardia guerrillera (Crisis Group, 2007).

Por lo anterior, la política de Seguridad Democrática se establece como un punto de inflexión en la ascendente curva de incursiones guerrilleras a los cascos urbanos. A partir de los fallidos acercamientos de paz con el gobierno de Cesar Gaviria en 1992, fue evidente un giro en la concepción del Estado frente a la forma de contrarrestar la avanzada guerrillera ya que, con el gobierno de Andrés Pastrana, se logró el incremento del presupuesto para la modernización y profesionalización de las Fuerzas Armadas, a fin de confrontar los grupos armados insurgentes y las redes de ilegalidad que los vinculaban con el narcotráfico. Con miras a contener la avanzada guerrillera, el fortalecimiento del poder aéreo surge como una medida estratégica esencial, entendida desde Organ (como se citó en Santos, 2014) donde “el uso militar de recursos aeroespaciales para defensa de la nación y apoyar su política extranjera. Más aún, es la aplicación de instrumentos aeroespaciales para el logro de los objetivos del liderazgo nacional” (p. 30)

Es, entonces, cuando el poder militar aéreo se estableció como una ventaja táctica que transformó la correspondencia de fuerzas entre el Estado y los grupos armados insurgentes. Las

Fuerzas Militares lograron movilizarse rápidamente y generar ataques aéreos en zonas de difícil acceso, débil presencia o abandono estatal; la precisión, el alcance y la velocidad de los ataques garantizaban no solo grandes avances en el campo de la aviación, sino que también impidieron que las guerrillas avanzaran a la guerra de movimientos, lo que implicaba el evitar que tuvieran mayores unidades militares en un territorio. Ante el poder militar aéreo, los grupos armados insurgentes eran más vulnerables pues el daño por las bombas lanzadas desde los aviones generaba un mayor impacto en las tropas en zonas selváticas y de difícil acceso, así como durante las tomas guerrilleras de centros poblados, lo cual también implicaba la muerte de civiles indefensos (Santos Barón, 2014).

Según los documentos implementados por la Fuerza Aérea, puntualmente el Manual de Doctrina Básica Aérea Espacial, se catalogó “*ataque estratégico*” como

[...] una operación donde se emplean los medios del poder aéreo y espacial contra los centros de gravedad o centros vitales del enemigo, cuyo efecto es de nivel estratégico, debido a que afectan significativamente la voluntad de lucha, capacidad o libertad de acción del enemigo. (citado en Sepúlveda, 2012, p. 10)

El fortalecimiento del poder aéreo incluyó la adquisición de nueva tecnología, como aviones A-29 B y AC-47 – “Súper-Tucano” y “aviones fantasmas” respectivamente—, helicópteros Black Hawk UH-60 Arpía y modernas bombas guiadas por satélite, lo cual se tradujo en nuevas formas de ataque mediante operativos conjuntos entre el Ejército, la Fuerza Aérea y la Armada Nacional, agrupados en el Comando Conjunto de Operaciones Especiales (CCOES) y, el mejoramiento de las operaciones de inteligencia que potenciaron la ofensiva militar contra la insurgencia (Tamayo Grisales, 2012).

### **La Memoria del Conflicto en Contextos Escolares**

Pasados veinte años de la última toma guerrillera de San José del Fragua, Caquetá, es difícil tener claridad sobre cómo sucedieron los hechos, y la existencia de documentos robustos con todo el rigor investigativo y académico se encuentran en los centros de investigación, universidades y demás institutos que velan por no dejar perder la memoria del conflicto y luchan por trabajar en el campo de la memoria para la no repetición de más de cinco décadas de conflicto armado interno.

Desde la base, diversas organizaciones se han establecido para trabajar y luchar por el no olvido, mantener viva la memoria de sus seres amados, y por la dignificación de las víctimas. La escuela hace esfuerzos enormes por desarrollar en el aula los contenidos de la cátedra de paz, generar espacios de reflexión y construir un marco ético-político que nos permita generar una convivencia pacífica, reconocernos como diversos y plurales, ejercer nuestros derechos, resolver los conflictos con base en el diálogo y la escucha y, sin embargo, no ha sido suficiente.

Hablar del pasado reciente en la escuela tiene como gran reto trabajar sobre un pasado doloroso que se fundamenta en violencias físicas, estructurales y simbólicas que se han perpetuado en las más de cinco décadas de conflicto armado contra diversos sectores de la sociedad y las comunidades, desde diferentes instituciones y actores, mediante discursos, prácticas y modos de existir, los cuales se han puesto en circulación con versiones deterministas sobre violencia y conflicto armado, con impactos funestos en nuestra sociedad, las cuales buscan mantener condiciones, prácticas, narrativas y modos de existir que originaron, en un principio, la insurgencia.

Más allá de una memoria hegemónica determinista, se hace necesaria la reconstrucción de una colectividad que encuentre, en la pluralidad de voces, un relato incluyente que reconozca

a todas las víctimas y actores del conflicto armado interno del país; una memoria que escuche desde el dolor, desde la ausencia y la presencia, y desde los lugares más lejanos e inaccesibles lo que la ruralidad ha sufrido, lo que la escuela ha tenido que vivir, no solo el recuerdo experiencial de las víctimas, los silencios, los vacíos, sino también la fuerza y resiliencia de quienes en carne propia lo han vivido.

La escuela y las(os) docentes rurales han sido reconocidos como víctimas del conflicto armado interno, tienen aportes significativos a la construcción de paz del país, a la transformación de nuestra sociedad; la escuela, como territorio de construcción de identidad, tiene un papel muy importante en la vida de los niños, niñas y adolescentes que transitan la escuela y que serán, con las bases de hoy, los que a mediano y largo plazo generarán las transformaciones que nos permitan vivir en una sociedad pacífica.

En ese sentido, se deben generar herramientas y estrategias necesarias para que los docentes propendan por el desarrollo de una cultura de paz, mientras se realizan acciones sobre la memoria y la no repetición. Es así como este trabajo de investigación busca reconstruir el pasado reciente en las voces de docentes de la concentración educativa Don Quijote de San José del Fragua, Caquetá y ofrecer un producto audiovisual que evidencie lo ocurrido en la escuela durante la toma guerrillera del 31 de julio del año 2001, con el fin de contribuir a la pedagogía. El producto audiovisual tiene como objetivo llegar a una audiencia más amplia, junto con una guía de trabajo para elaborar en el aula y que tiene como temas principales: i) tomas guerrilleras, ii) impacto del conflicto armado en la ruralidad, iii) escuela rural de docentes rurales y iv) el cuidado de sí.

Con el panorama mencionado entorno al conflicto armado, se hace necesario referir la invisibilización sufrida a partir de todo este drama social que han resistido diferentes familias en Colombia, particularmente en el Caquetá.

De acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013a, 2013b), durante su incursión en el departamento del Caquetá, las estructuras paramilitares crearon escuelas de entrenamiento militar, en las que reclutaban a hombres y mujeres menores de edad, a fin de establecer y potenciar su ejército, ejecutar combates y llevar a cabo enfrentamientos guerrilleros.

Este grupo paramilitar señalaba de manera indiscriminada a diferentes personas de ser colaboradores de las FARC, por lo que las consecuencias para dichas personas resultaban en sometimientos, capturas, torturas y asesinatos. Así mismo, se ejercían desapariciones forzadas u ocultamiento de cuerpos en fosas individuales o clandestinas; también, arrojaban los cuerpos de las víctimas a los ríos y ejercían actos de desplazamiento forzado y terrorismo. Debido a su fuerte influencia, los mencionados grupos paramilitares permearon las fuerzas policíacas en diferentes zonas del departamento, administraciones municipales de las instituciones locales y clases políticas; además, actuaban en complicidad con miembros pertenecientes a la fuerza pública, donde ejercían progresivamente el control del narcotráfico. De manera similar este vínculo oprimía a los inocentes, callando las voces de sus desaparecidos, así como la problemática del Departamento y de su día a día, todo lo cual derivaba en actos de violencia y ejecución para aquellos que representaran una amenaza para estos grupos.

El Centro Nacional de Memoria Histórica (2013a, 2013b) explica los horrores vividos por la población del Caquetá, mediante el hallazgo de 36 cuerpos ocultos en fosas clandestinas individuales en Puerto Torres, ubicado en el municipio de Belén de los Andaquíes. Esto devela que los escenarios seleccionados por los paramilitares para ejecutar actos de violencia extrema

fueron el colegio de Puerto Torres, la iglesia y la casa cural, dentro de los cuales, al día de hoy, existen varios interrogantes sin resolver.

Al tomar en consideración lo anterior, es evidente la ausencia del interés mediático y gubernamental con respecto al esclarecimiento de las situaciones mencionadas, demostrando indiferencia y normalizando la violencia. Ni los medios de comunicación ni las entidades regionales han revelado concretamente la magnitud de los hechos ocurridos en Belén de los Andaquíes, por lo que el país tiene un desconocimiento entorno a la barbarie y los actos de crueldad ejecutados en el municipio, y en el departamento del Caquetá de forma general.

En este sentido, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013a) se refiere a la afección del conflicto armado en el territorio colombiano como una especie de etiqueta utilizada para desmentir o justificar los atroces crímenes descritos. La población normalizó todo acto de violencia.

Estas narrativas provocaron consecuencias diversas que afectaron profundamente a quienes no solo perdieron a sus familiares y seres queridos por muerte o desaparición forzada, sino que también continuaron padeciendo el impacto del conflicto armado en su cotidianidad. Al señalarle a las familias de las personas desaparecidas o asesinadas injustamente, que estas supuestamente eran delincuentes o que pertenecía a grupos paramilitares, se les revictimiza por: i) negación del crimen de lesa humanidad por desaparición forzada; ii) subestimación de su dolor, al minimizar su tragedia; e iii) invisibilización y ocultamiento, tanto de la opinión pública, como de los medios de comunicación, quienes suelen omitir detalles o sustituir información entorno a los crímenes que han ocurrido en el país.

Respecto a la omisión de información por parte de los medios de comunicación, Márquez y Jiménez (2015) refieren este hecho como un impacto para las víctimas del conflicto armado.

Las autoras explican que el papel que cumplen estos medios consiste en informar al país acerca de las situaciones relevantes del diario vivir. No obstante, la corrupción del país en los medios de comunicación y que se hace manifiesta a través del poder que ejercen las personas implicadas en los actos violentos, relacionados principalmente con el conflicto armado, se suma a la presión e influencia para que la información termine siendo distorsionada y organizada conforme sus propios beneficios.

En relación con los factores políticos, De Zubiría (2015) explica tres acontecimientos históricos relacionados con genocidios políticos o politicidios que han contribuido a que el conflicto armado en Colombia se haya gestado y continúe fuerte hasta el presente. El primero de ellos se enmarca en la persecución hacia los conservadores entre 1930 y 1938; el segundo se relaciona con el aniquilamiento del movimiento gaitanista entre 1948 y 1953; y el tercer, el genocidio ocurrido contra el Partido Comunista y la Unión Patriótica entre 1984 y 1998. Para el autor, estos acontecimientos han contribuido en la acumulación de tensiones y el desencadenamiento de oleadas de violencia generalizada, las cuales, en lugar de centrarse en soluciones que contribuyan al bienestar del pueblo, el apoyo a las víctimas y resguardo a la seguridad, suelen discutir por el poder y la primacía entre partido político, sin pensar en el costo que esto genere a los colombianos.

Adicional a lo anterior, Márquez y Jiménez (2015) señalan que los efectos perjudiciales respecto a la información transmitida por los medios de comunicación no solamente repercuten en la tergiversación de los datos, sino también en los efectos que producen en la población. De este modo, se pone de manifiesto que muchas transmisiones comunicativas suelen presentar el contenido violento del país como algo pasajero, de manera que no se centran en situaciones, personas, hechos o contextos que promuevan esperanza y ambientes de tranquilidad en la

población; por el contrario, se incentivan otro tipo de valores y prioridades banales o trascendentales, minimizando la importancia de las víctimas y las situaciones de conflicto que, hasta el día de hoy, siguen presentes en diversas regiones colombianas.

De manera similar, se destaca el vacío informativo entorno a la historia del conflicto armado en el país, el cual se encuentra presente en las instituciones educativas (Ramos, 2017). En efecto, aunque esta temática refiera una gran importancia en la actualidad política colombiana, hay escasas de propuestas e investigaciones respecto a su enseñanza e incorporación como temática representativa dentro de la maya curricular en las instituciones de educación primaria y secundaria.

De forma paralela, se han evidenciado esfuerzos por proponer espacios recurrentes, orientados a fomentar conocimiento sobre la memoria histórica para dichas poblaciones, los cuales podrían ser impartidos a través de procesos reflexivos y estudios del conflicto armado colombiano, como fenómeno social o histórico en el cual se examinen sus causas, actores y efectos para la sociedad colombiana en el futuro, desde una mirada pedagógica que fomente estrategias de solución social y teja las memorias de quienes han estado silenciados por tanto tiempo.

Una de las grandes secuelas que ha dejado esta problemática es la invisibilización de las víctimas, quienes se han mantenido así debido a las estrategias políticas, la omisión de información por parte de los medios de comunicación, la revictimización de afectados a través de señalamiento, la falta de educación sobre memoria histórica, entre otros aspectos que permanecen en la actualidad. Por esta razón, se evidencia la necesidad de recuperar la memoria histórica como parte de un proyecto pedagógico que la salvaguarde de los hechos, encauce las acciones restaurativas, y contribuya al perdón y a la reconciliación entre el pueblo colombiano y

los afectados por el conflicto armado en la Concentración Educativa Don Quijote, ubicada en San José del Fragua, Caquetá.

### **Institución Educativa Don Quijote**

Con base en un estudio realizado por la Universidad de la Amazonía en el año 2005, enmarcado en el programa de regionalización de la política de descentralización que asumió el Estado para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación a través de Colciencias, se presenta el rastreo realizado y que corresponde a la institución educativa Don Quijote de San José del Fragua, Caquetá.

### ***Ubicación y planta física***

A continuación, se expone los hallazgos de Tapiero y Quiroga (2005):

La institución se encuentra ubicada al occidente de la zona urbana del municipio de San José del Fragua, sobre la margen izquierda del río Fragua Chorrozo, con un área de 3.802 metros cuadrados. Su terreo presenta altibajos debido a la variedad del relieve que allí existe. La institución, por encontrarse sobre la ribera del río, está declarada como zona de riesgo. Su interior arborizado en su mayoría con buena sombra durante todo el día. La planta física es de concreto y techo de Eternit, con un área de 3.835 metros cuadrados distribuidos así:

- Área construida: 1.958 metros cuadrados
- Espacios deportivos y áreas libres: 1.449 metros cuadrados.

Tiene 16 aulas, 10 son utilizadas para salones de clase, con cielo raso, con medidas de 7m x 5m, pisos de cemento, ventanas de calados, puertas de metal, tableros acrílicos. Sus salones tienen muy poca luminosidad; algunos pupitres para los estudiantes son de tipo universitario y en su mayoría bipersonales, en mal estado, al igual que los

pupitres de los profesores. Las aulas que cuentan con ventilación, iluminación y dotación adecuadas son:

- Sala de sistemas
- Rectoría
- Coordinación académica

La batería sanitaria para el servicio de los estudiantes la integran:

- Siete para mujeres
- Siete para hombres (p. 248)

**Tabla 10.**

*Descripción de los salones de la Institución Educativa Don Quijote.*

Salones	Medidas (m)	Nro. de ventanas	Material	Estado del Material
<b>Aula máxima</b>	10.60 x 10.50	4	150 sillas Rimax 1 televisor 1 VHS	Bueno
<b>Sala de informática</b>	10 x 6	2	20 computadores 20 sillas 20 escritorios	Bueno
<b>Sala agroindustrial</b>	10 x 5	1	2 congeladores 2 estufas 4 ollas 1 paila 1 licuadora 2 timbos plásticos 2 cilindros de gas Cucharonas	Bueno
<b>Restaurante escolar</b>	10 x 6	2	Utensilios de cocina 8 mesas	Bueno

Salones	Medidas (m)	Nro. de ventanas	Material	Estado del Material
<b>Rectoría</b>	6 x 3	1	3 escritorios 2 computadores 1 archivador 1 biblioteca	Bueno
<b>Biblioteca</b>	8 x 5	2	Textos de todas las áreas 2 mesas	Bueno
<b>Sala de profesores</b>	10 x 6	2	12 escritorios 1 nevera 12 sillas	Bueno
<b>Salones de clase (9)</b>	7 x 5	4 c/u	35 pupitres 1 escritorio 1 tablero	Malo
<b>Batería sanitaria</b>	16 x 4	2	12 baterías sanitarias	Malo

Nota. Tabla construida a partir de los datos obtenidos de Tapiero y Quiroga (2005).

La población escolar del municipio para el año 2005 era de 3.562 estudiantes, matriculados por niveles y ciclos educativos. La población por fuera del sistema era: 248 en preescolar, 1.147 en básica primaria, 774 en básica secundaria. Para ese año, 24 escuelas rurales remitían estudiantes a la institución (Tapiero y Quiroga, 2005).

**Tabla 11.**

*Información general de la Institución Educativa Don Quijote.*

Información general	
<b>Dirección</b>	Calle 4 N.º 5 – 21
<b>Municipio</b>	San José del Fragua
<b>Departamento</b>	Caquetá
<b>Nombre del Rector</b>	Gregorio Perdomo Polanía
<b>Teléfono</b>	4305005
<b>Modalidad</b>	Empresarial

<b>Información general</b>	
<b>Calendario Académico</b>	A
<b>Naturaleza del Establecimiento</b>	Pública
<b>Número de Licencia</b>	0842 del 27 de diciembre de 1996
<b>Fecha en la que inició labores</b>	En 1962, con la apertura de la básica primaria

Nota. *Tabla construida a partir de los datos obtenidos de Tapiero y Quiroga (2005).*

### ***Características que inciden en la calidad de la educación***

El estudio mostró cómo la institución buscó responder a las necesidades de la formación de los jóvenes, con el objetivo de incluirlos en prácticas sociales mediante el fortalecimiento de valores para, posteriormente, garantizar una sana convivencia y desarrollar una especialidad empresarial que permitiera la promoción de una cultura empresarial (creación de empresas) como alternativa laboral, debido a la alta tasa de desempleo del municipio.

La mayoría de los estudiantes pertenecían a los estratos socioeconómicos 0, 1 y 2; varios eran exonerados del pago de la matrícula y pensión en básica primaria; otros, víctimas de desplazamiento. Los dos mejores estudiantes eran cobijados por estos beneficios de matrícula y pensión en secundaria; los grados décimo y undécimo pagaban derechos por uso de la sala de informática y laboratorio, en convenio con la institución educativa parroquial; aunque todos los estudiantes pagaban una cuota de aseo.

En primaria, para el año 2005, se brindaba el desayuno a los estudiantes más pobres o retirados de la institución, es decir, 266 estudiantes. En la secundaria, se ofrecía almuerzo bajo los mismos criterios a 71 estudiantes. Algunos docentes subsidiaban desayunos, almuerzos y algunos materiales a estudiantes necesitados. En su mayoría, los padres de familia no habían cursado educación básica primaria, lo cual dificultaba el acompañamiento y la orientación de

tareas. El proceso de aprendizaje también se veía afectado por la existencia de familias monoparentales, pues la dedicación de tiempo a los niños en casa se veía disminuida ante las actividades laborales de los padres, necesarias para el sostenimiento del hogar.

### ***El Maestro de la Institución Don Quijote***

La institución tenía una visión clara y acorde a la realidad de los estudiantes, por lo que orientó sus procesos de enseñanza a la formación empresarial y en valores humanos (Tapiero y Quiroga, 2005). Los estudiantes desarrollaban talleres y actividades prácticas, lúdicas y proyectos de extensión a la comunidad, de tipo empresarial y de servicio social. Con respecto a los docentes, Tapiero y Quiroga (2005) resaltan que

El maestro asume una actitud de cambio frente a la formación de sus estudiantes; es consciente de la necesidad de búsqueda de nuevas estrategias y concibe la educación como un trabajo colectivo de estudiantes, padres de familia, docentes, directivos y comunidad en general, en forma integral, sin desconocer que en algunos casos miembros de los estamentos de la comunidad educativa existe desinterés. La relación entre la institución educativa y la comunidad es de cooperación enmarcada en tolerancia, porque no siempre se cumplen los compromisos plasmados en el Manual de Convivencia y hay que ser flexibles. El clima de trabajo de la institución es de colaboración y compromiso porque se apoya el desarrollo de las diversas actividades; generalmente las determinaciones institucionales se toman en consenso. Hay interés en el mejoramiento de la calidad; por lo tanto, la institución se preocupa por la formación del docente, la adquisición de recursos de diversa índole y el mejoramiento de infraestructura. Hay entendimiento generalizado y colaboración por parte de directivos, docentes y

administrativos y se persiste en la formación de valores para mejorar las relaciones de convivencia. (p. 252)

***Los estudiantes del grado tercero en Tapiero y Quiroga (2005)***

En el estudio de Tapiero y Quiroga (2005) se hace una descripción detallada de los estudiantes del grado Tercero B de la Institución Educativa Don Quijote y mencionan que

Actualmente está integrado por 26 estudiantes, 15 niñas y 11 niños, entre los 8 y 14 años de edad. De ellos, 20 estudiantes viven en estrato uno, 4 estudiantes en estrato dos y 2 estudiantes son desplazados, según la ficha del Sisbén. Seis estudiantes muestran grados de desnutrición... Diez estudiantes presentan dificultades de lecto-escritura y, los dieciséis restantes tienen un nivel literal y de paráfrasis en comprensión de lectura (p. 253)

Lo anterior evidencia la precariedad de la escuela rural, las condiciones que debe asumir el maestro rural en su oficio y las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje; el cual se ve significativamente afectado por la desnutrición y sus efectos en el comportamiento, la disposición y el relacionamiento de los niños y niñas, tanto a nivel individual, como colectivo. Aunado a los desafíos para alcanzar los niveles mínimos de lecto-escritura para el grado tercero.

Ocho niños de este grado viven con uno de sus padres, hecho que afecta su proceso de aprendizaje debido a que no les dedican tiempo en casa en el acompañamiento de sus actividades, puesto que su padre o madre se encuentran trabajando para sostener las necesidades del hogar. Los dieciocho restantes viven con sus dos padres y esto los favorece ya que alguno de ellos está pendiente del trabajo escolar y salud de su hijo (Tapiero y Quiroga, 2005, p. 253)

Esto nos permite comprender la importancia y el valor de las labores de cuidado desde el hogar, contar con una estructura familiar que apoya y acompaña los procesos de enseñanza-

aprendizaje que iniciaron en la escuela rural favorece el rendimiento académico, la salud y el bienestar de los estudiantes. Sin embargo, aunque es minoría, se evidencia una afectación en las familias en las cuales, padre y madre deben ocuparse de suplir las necesidades del hogar, a costa del tiempo de cuidado y acompañamiento que los menores necesitan.

El rendimiento académico de los niños en ciertos casos depende de la formación de los padres, pues algunos de ellos no les colaboran porque son analfabetos, mientras que otros sí se preocupan por sus actividades por tener algún grado de escolarización (Tapiero y Quiroga, 2005, p. 253)

En este sentido, se exponen las brechas existentes en los procesos de escolarización de generaciones pasadas y su afectación en las siguientes generaciones. La incapacidad de acompañar y apoyar el proceso de la escuela rural, por parte de algunos padres, condiciona el desarrollo de los menores y continúa profundizando las brechas y las oportunidades laborales a futuro en el territorio. Lo anterior, sumado a los efectos de la situación de orden público, es decir, los fenómenos de emigración e inmigración de los estudiantes y sus familias afectan el normal funcionamiento de la escuela rural y le exigen al docente, en su oficio, atender las diversas necesidades de la comunidad educativa en su conjunto y complejidad.

### ***La comunidad educativa***

Tapiero y Quiroga (2005) resaltan que las relaciones se dan en un ambiente de convivencia, con completa armonía, en espacios agradables y experimentales para la enseñanza y continúa:

A diario los padres de familia se acercan a la institución con el fin de estar pendientes de sus hijos y dialogar con el maestro sobre el rendimiento y comportamiento de ellos en la institución. Participan de actividades deportivas, recreativas, culturales y también

colaboran con sus hijos en el manejo de los productos que ellos elaboran en la parte empresarial. (p. 253)

### *Aspectos que Inciden en la Educación*

Sobre esto, los autores presentan tres aspectos fundamentales y citados a continuación:

**Relevancia:** Debido a los altos índices de desempleo y derivado de un proceso de concertación con la comunidad, la institución busca una formación complementaria, orientada a la creación de empresa, como una alternativa laboral. La institución pretende fundamentalmente contribuir al desarrollo agroindustrial, pero con poco apoyo familiar, municipal y departamental.

**Eficacia:** La institución trata de recibir a todos los estudiantes que desean ingresar, pero su permanencia es afectada por falta de apoyo, por servicios de restaurante escolar y por los aspectos antes mencionados. La mayoría de los educandos son promovidos al año siguiente, a excepción de casos particulares por inasistencia periódica o problemas de salud.

**Equidad:** Como docentes se puede decir que existen diferencias marcadas en los estudiantes, es así como su trabajo siempre ha estado orientado a la atención de todos, de acuerdo con su ritmo de aprendizaje. La institución se ha preocupado por atender algunos casos específicos de los estudiantes más necesitados, en cuanto a restaurante escolar y cobro de derechos (Tapiero y Quiroga, 2005 p. 254)

Es importante señalar que si bien Tapiero y Quiroga (2005) habla de condiciones de precariedad y situaciones de orden público, esto se debe principalmente al no reconocimiento, por parte del estado, del conflicto armado interno del país y de la violencia estructural padecida

por los territorios rurales, la escuela rural, las(os) docentes rurales y cada niña, niño y joven del territorio nacional.

### **Antecedentes**

Los antecedentes de este trabajo de investigación se han construido a partir del análisis de investigaciones relacionadas con el conflicto armado desde el ámbito escolar. De esta manera, se rastrearon dos tipos de fuentes: narrativas del conflicto en el contexto escolar y pedagogía de la memoria.

### **Narrativas del Conflicto en el Contexto Escolar**

Con respecto a la narrativa del conflicto armado en Colombia desde el contexto escolar y cómo este ha permeado la escuela, se evidenció que las investigaciones se han situado desde las experiencias humanas y los relatos de víctimas.

En cuanto a las experiencias humanas, el estudio de Torres (2019) presenta la narrativa desde las temporalidades de la experiencia humana, situada desde la voz de tres adultos excombatientes del ELN y las FARC-EP, quienes narran el antes, el durante y el después de su militancia. Con base en las tres narrativas, Torres (2019) establece dos tipos de juicios: juicios políticos y juicios morales.

En los **juicios de tipo político** se establece la oportunidad de no ser parte de la guerra si el Estado hubiese reconocido el derecho a la educación, y las condiciones reales de la escuela rural – situada en la dificultad de asequibilidad, escuelas precarias, docentes sin condiciones laborales y aula multigrado, la poca adaptabilidad a un currículo tradicional y la no aceptación de un sistema homogéneo, de poca calidad, en el que no están presente los intereses y las expectativas de los estudiantes, la accesibilidad situada desde las condiciones geográficas adversas que dificultan el desplazamiento de las(os) estudiantes, la manutención y menos un

proyecto de vida estable—; puesto que la exclusión trae a colación el maltrato familiar, la violencia escolar, el trabajo infantil, la falta de útiles escolares. En cuanto a los **juicios de tipo moral** se establece las valoraciones que las(os) menores hacen sobre los adultos que los rodean: familia y docentes (Torres, 2019).

En la etapa de niñez de los tres excombatientes, se evidencia un tiempo de la ausencia. Está ausente la escuela, la familia y el Estado en los proyectos que, como niños Susana, Carlos y Liliana empezaban a construir. El tiempo de la guerra se concreta en el tiempo del enfrentamiento, pero también se hace presente de manera potente en la valoración que hacen los dos excombatientes de los grupos guerrilleros, de la educación que allí se les brindó. Por ello, las narrativas de Susana y Liliana permiten darle un nuevo adjetivo al tiempo de la guerra que se convierte en el tiempo para aprender significativamente. “Finalmente, se hace presente un tiempo del buen vivir, en el que la vida buena está directamente relacionada con la educación, esto es, entre más educación tenga el individuo, mejores condiciones en términos de una vida realizada”. (p. 232)

Por su parte Ballesteros (2017) sitúa la geopolítica de las emociones en tramas narrativas de docentes ubicados en el departamento del Caquetá, quienes fueron afectados por el conflicto armado, al presentar las emociones proclives y declives para fortalecer, o no, los procesos de educación para la paz (altericidio y prácticas de cuidado). A partir de cartografías sociales, foto narrativas, cuentos de paz y cartas, se develan las emociones que acompañaron e hicieron posible la violencia por más de 50 años en el departamento; así como las emociones y prácticas de cuidado que les permitieron sobrevivir y sobrellevar la labor docente en medio de la violencia.

Uno de los escenarios que más se vio impactado por los hechos atroces fue la escuela, en la medida en que los docentes y estudiantes se veían obligados a transitar en medio de

balas y bombas, las familias tenían la necesidad de abandonar sus tierras por temor a perder a sus hijos en las filas de la guerra o en las garras de la muerte. (p. 23)

Los relatos de las víctimas, según autores como Gómez (2020), sitúan las memorias e infancias en Córdoba, con las narrativas de tres generaciones sobre sus experiencias educativas desde las que se establece una reconstrucción histórica que posibilita la consolidación de la memoria, entorno a las infancias como experiencia vital. A partir de narrativas y documentación de baúl, se hace visible el interior de la escuela y la familia, gracias a núcleos de interacción identificados a través de entrevistas semiestructuradas, recorridos sensibles gracias al fotolenguaje, con enfoque histórico y territorial, el juego del dado preguntón, y diarios de campo.

Por su parte, Vallejos (2020) devela los sentidos y significados de las emociones en narrativas del mal y del miedo en docentes víctimas de violencia política en Colombia: los discursos públicos, como retóricas emocionales de control; la violencia estructural, como formas de señalamiento; el secuestro, la tortura, el verse constantemente en situaciones de peligro, como bombardeos, masacres, tiroteos y enfrentamientos armados. Sobre el miedo, Sánchez (2018) devela que estos enmudecen y empoderan; en su investigación, las(os) maestros afectados por el conflicto armado en el departamento de Chocó en sus narrativas sitúan eventos atroces que infundieron terror en el territorio, entre ellos, la llegada de los paramilitares y la expansión de los grupos armados en las zonas rurales. Ello define el enmudecimiento (parálisis) como una forma de expresión y el temor derivado de la muerte, propia y de los seres cercanos, como aquella amenaza de la existencia humana. Según Vallejos (2020):

Entre las víctimas de las formas del mal y el miedo que se hallaron enunciadas en estas narrativas, corresponden no solamente a los narradores, quienes contaron en estos relatos los hechos victimizantes en contra de su integridad personal, sino que también se

visibiliza como víctimas de violencia política a los niños y los jóvenes, quienes son víctimas de la desigualdad social, el abandono del Estado y además se revictimizan en el momento en que alguno de sus familiares ha sido muerto en el conflicto, o cuando es abandonado por sus padres quienes se van a luchar en la guerra, o también cuando se encuentran en medio de los enfrentamientos en la escuela y se convierten en escudos humanos para los actores armados, cualesquiera que éstos sean. (p. 140)

Para el caso del Caquetá, Martínez y Díaz (2020), a través de las narrativas analizadas, reconocen los atributos del miedo en memorias del pasado reciente de docentes de San Vicente del Caguán, un territorio marcado por la violencia y que fue epicentro del proceso de negociación (1998-2002) que no se logró consolidar con el grupo guerrillero FARC-EP, en la actualidad hace parte del proceso de posconflicto. Adicionalmente, se devela el impacto emocional que viven de manera particular y en su comunidad las(os) docentes y cómo las emociones han afectado la escuela y el quehacer docente. En su caso, las emociones que más sobresalen se asocian con el miedo; por lo que asumen los estudios de Bauman –donde el miedo y el mal se encuentran ligados– y Ricoeur en cuanto a la recuperación de la memoria y cómo esta juega un papel primordial para la narración, pues al hacerlo se genera el acto de recordar.

Tal y como lo expresa Jelin (2012), la memoria del pasado reciente establece que esta es una acción humana, dinámica, revestida del carácter subjetivo, y que destaca el olvido y el silencio. En cuanto al olvido, este se nutre de diversas fuentes y puede ser profundo o definitivo, incluso hace parte de la memoria borrada, silenciada, negada u oculta, olvido necesario o liberador. Cabe resaltar que la escuela es un espacio que ha sido afectado por el conflicto armado, pero que también significa reconstrucción. Las investigadoras aluden al respecto

En el territorio de San Vicente del Caguán, uno de los más afectados por el conflicto, la escuela y los docentes se encuentran trabajando para generar procesos de transformación y enseñanza del pasado reciente para la no repetición de hechos atroces desde diversos frentes. (p. 99)

De acuerdo con Baquero (2016) las narrativas de los docentes comprenden los significados, las rupturas y las continuidades del cuidado de las(os) menores afectad(os) por el conflicto armado en el municipio de Caparrapí. La investigadora presenta un análisis crítico sobre este género, donde los orígenes, la expansión, la degradación y su impacto en la escuela al cuidado de las(os) menores ha ocasionado, en los casi 60 años, así como las narrativas de la violencia en Colombia: escuela para una infancia desprotegida. Las narrativas de la expansión del conflicto armado con impacto en la escuela y en la protección de niños y niñas, así como en sus derechos que fueron infringidos en su máximo tope. Igualmente, la autora identificó cómo al narrar los horrores se pueden apreciar dimensiones ocultas de la condición humana, según ella “Es el mal de carácter social y público y es consentido porque se permite que unos cometan y otros padezcan sin procurar impedirlo” (2016, p. 70).

Frente a lo anterior, se pretende reflexionar sobre los hechos del mal, su comprensión y no repetición, en donde la escuela sea un puente mediacional para construir una cultura de paz, a partir de la ética del cuidado y de la memoria. En el siguiente diagrama, a forma de resumen, se presenta la importancia de las narrativas de las(os) docentes.

Figura 4.

*Aporte de las narrativas analizadas.*



Nota. Esquema creado con base en las fuentes consultadas.

Las narrativas también están asociadas a la resistencia y así lo da a conocer Builes González (2019) con las recopilaciones realizadas a docentes del municipio de Briceño, Antioquia con relación al conflicto armado. Un municipio cuyo 70 % de su territorio es rural y en el que las escuelas se han convertido en lugares de reclusión, alojamiento y trinchera de diferentes actores.

La investigadora toma como referencia a Castrillón, Villa y Marín para aludir que las narrativas son producto del intercambio social permeadas por repertorios culturales, políticos, económicos y socio-históricos. Al igual que las anteriores investigaciones, adoptan los

postulados de Ricoeur, teórico que sustenta que “la historia narrada es siempre más que la simple enumeración, en un orden seriado o sucesivo, de incidentes o acontecimientos, porque la narración los organiza en un todo inteligible” (2006, p. 10). Frente a la resistencia toman los postulados de Michel Foucault quien expone que hay una relación entre resistencia y las estrategias de poder.

Las experiencias de resistencia aquí analizadas nos muestran que los maestros de escuelas rurales inmersas en el conflicto armado no han sido víctimas pasivas de quienes por décadas han detentado el poder en la religión, pues estos, pese a los riesgos que representa para sus vidas y seguridad, lograron establecer diversas formas de resistir, construyendo discursos y asumiendo conductas políticas que permitieron hacerle frente al conflicto, defendiendo la autonomía y estableciendo propuestas alternativas en beneficio de la comunidad (Castrillón *et al.*, 2016, p. 83)

Dentro de esta misma línea de lo rural, Ballesteros (2020) da cuenta de la educación rural como víctima invisible del conflicto armado por medio de los relatos de docentes del departamento del Tolima, quienes reconocen que el mundo rural ha tenido un mayor impacto. Para ello, toma como referentes los aportes de Quintero (2018) en cuanto a las narrativas y señala que: **“una vida sin narrar se reduce a ser un fenómeno biológico, pues careceríamos de interpretación y reflexión acerca del devenir de la vida y de la cultura” (p. 85).**

La investigación narrativa es la base para la reflexión de las experiencias vividas en el conflicto, donde se presenta un análisis sobre los modos y las estrategias bélicas empleadas por los actores armados en el contexto educativo rural. Ballesteros (2020) sostiene en sus resultados que se hace necesario revisar, de manera integral, los planes para manejar la educación rural, donde se tienen en cuenta las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas de la

población. Chaparral, el municipio donde laboran las maestras, todavía está rezagado a un ambiente de miedo y, si bien se habla de posconflicto, el futuro de paz es incierto. Dentro de los resultados de las narrativas también se da cuenta de las formas de resistencia que las comunidades rurales fueron apropiando, por lo anterior, Ballesteros (2020) expone que:

Así pues, la escuela rural va más allá de lo pedagógico, situándose como un símbolo de cohesión social y cultural a partir de la cual se entrelazan prácticas comunitarias y escolares propias del territorio que soportan las luchas y resistencias que emprenden cada día hombres, mujeres y niños que viven al vaivén de la guerra (p. 151)

### **Pedagogía de la Memoria desde la Voz de la Escuela**

En el marco de los resultados de las narrativas de las(os) docentes, surge a colación la pedagogía de la memoria; sobre esto, Ospina Rodríguez (2020) toma la pedagogía de la memoria para analizar el desplazamiento forzado en las narrativas testimoniales de la escuela. De manera simultánea, debe tenerse en cuenta que Colombia es el país con mayor número de desplazados en el mundo, y posee un análisis sobre la historia reciente y el desplazamiento forzado como un delito de lesa humanidad; además, Bogotá, por ser la capital, termina albergando el mayor número de esta población.

Con base en los postulados de la socióloga Jelin, el investigador sitúa el compromiso de las instituciones educativas para abordar la memoria, con la función de recordar para la no repetición, relaciona la pedagogía de la memoria con las pedagogías críticas desde los estudios de Ortega y Peñuel, y del reconocido Marco Raúl Mejía, quienes establecen como propuesta didáctica “cuentos para no olvidar”, por medio de los cuales abordan la relación entre pedagogía y memoria; memoria como imperativo ético-político, resignificación psicosocial de las víctimas,

un dialogo a tres voces, producciones de prácticas emancipatorias y construcción de identidad y posicionamiento ético-político.

[...] la estrategia didáctica “Cuento para no olvidar”, rescata la capacidad de resiliencia en los testimonios, despierta el interés por no acallar este tipo de realidades del país, permite una mejor comprensión de lo que llaman la verdadera realidad del país, y reconocen la necesidad de que estos temas sean abordados desde la escuela, para privilegiar el respeto al otro, a la diferencia, a la diversidad, al pensamiento diferente, al fomento de la solidaridad y comprensión, pues, “el desarrollo de la pedagogía de la memoria; como una pedagogía para estos tiempos requiere producir la comprensión del otro desde prácticas reflexivas, herméticas y de compromiso. (p. 141)

Por su parte, Mayorga Mendieta (2018) establece una relación entre la memoria y la educación a través de la revisión documental y determina que la pedagogía se organiza en tres grupos: i) el plano legal o normativo, que se refiere a las leyes y decretos que convierten al Estado colombiano en responsable de unos deberes de la memoria, ii) el plano artístico y cultural, el cual, a través de sus diferentes iniciativas, le apuestan a la lectura de un pasado violento y a la búsqueda de la no repetición, y iii) el plano investigativo, que se refiere a los estudios académicos que sitúan la pedagogía de la memoria como categoría central.

Si bien, los estudios siempre sitúan a Ortega y Castro como aquellos que asumieron directamente el concepto de pedagogía de la memoria en el año 2010, en la revisión documental realizada, se encontró que este concepto ya se venía trabajando desde el año 2007, cuando se presenta un análisis sobre la experiencia pedagógica *Para la guerra nada*, desarrollada en el colegio distrital Nelson Mandela IED33. En esta, se relacionan pedagogía, narrativas y memorias en el desarrollo de los procesos curriculares en la enseñanza del conflicto social armado y, para

ello, se establece una integración en algunos campos de saber escolar: matemáticas, tecnología, ciencias sociales y la lengua castellana.

El proyecto tiene como objetivo central generar en los estudiantes aproximaciones éticas, políticas y estéticas al conflicto social armado en Colombia. En este sentido, se persigue la configuración de un sujeto político que reconozca: i) los procesos territoriales que se desarrollan en el entorno inmediato y en los lugares que han sido escenario del conflicto social armado; ii) la posibilidad del encuentro con el otro desde la aproximación y comprensión narrativa; iii) el posicionamiento crítico y reflexivo frente a las formas y los canales productores y difusores de la información; iv) las tramas históricas que han determinado la emergencia y permanencia del conflicto social armado en el país.

(Mayorga Mendieta, 2018 p. 134)

Asimismo, Gaviria, Castaño y Urrego (2019) le apuestan a la pedagogía de la memoria en el aula de clase, donde se articula con la enseñanza de la lengua y literatura desde los géneros narrativos. Esto lo soportan en Piglia (2005), quien establece la historia de la narración como un hecho subjetivo de la construcción de un sujeto que se piensa a sí mismo a partir de un relato. Posteriormente, Gaviria *et al.* retoman los acuerdos de paz establecidos en Colombia para insistir en la necesidad de romper el ciclo de violencia que ha vivido al país por más de cincuenta años y, para ello, se requiere de la promoción de la pedagogía de la memoria desde la realidad de cada institución educativa. Ellos ponen de manifiesto el rol del maestro como parte fundamental en el proceso de la pedagogía de la memoria, haciendo un llamado a reflexionar sobre el papel de la escuela con una mirada crítica y humana. En esta investigación, se sitúa la narrativa desde los postulados de Connelly y Clandinin (1995), por un lado, quienes ponen de manifiesto que el acto de narrar es exclusivo del ser humano; a través de los relatos de vida se intercambian historias y

emociones, y se reconstruye el tejido social, y los de Ricouer (2008), por el otro. Este último indica que “La memoria queda instalada en el principio de la teoría narrativa: la memoria no es nada sin el contar, y el contar no es nada sin el escuchar” (p. 53). Finalmente, esta pedagogía se concreta a través de cuatro talleres educativos en los que se relaciona la literatura para el proceso pedagógico (Gaviria *et al.*, 2019)

La pedagogía de la memoria es una construcción que se da entre alumnos y maestros, en donde ambas partes construyen reflexiones sobre lo que ha ocurrido, al hacer memoria, al entrar en contacto con las historias de otros, es una memoria que suscita en cada individuo la necesidad de hacer algo para que eso no se repita. No es solo enseñar la historia y dejarlo ahí, es pensar en qué hacer para que la historia venidera sea mejor (p. 26)

Por su parte, Ortega, Merchán y Vélez (2014) relacionan la enseñanza de la historia reciente con la pedagogía de la memoria, al establecer las implicaciones del posconflicto en Colombia y el quehacer ético-político de las instituciones educativas. La historia reciente retoma las perspectivas de Rubio y Mantegazza, quienes la definen como hija del dolor y del daño ocasionado por otro; de ahí su estrecha relación con la pedagogía de la memoria. Frente a la memoria, los investigadores argumentan que existen diferentes posturas. Inicialmente la del perdón y el olvido, y luego, la de la paz, la reconciliación, la costumbre y la incertidumbre. Igualmente, consideran en su análisis el aturdimiento y la afasia como los espejos de la escuela. A modo de conclusión, los autores plantean que la Pedagogía de la memoria es una opción formativa urgente y necesaria, un panorama general de las comprensiones, por lo que vale la pena destacar las siguientes líneas argumentativas:

- 1) La relación existente entre pedagogía y memoria está basada en la alteridad.

- 2) Desde un análisis ético-político, la memoria se ubica como un imperativo ético-político en el que prevalece el reconocimiento activo de las víctimas, sus derechos y el reto de hacer partícipe a la sociedad en sus reivindicaciones por la justicia, la verdad y la memoria.
- 3) Desde la pedagogía de la memoria, el dolor y el sufrimiento de las víctimas, sobrevivientes y testimoniantes se ubican en el ámbito de la tramitación y resignificación psicosocial de sus traumas en forma individual y colectiva.
- 4) La capacidad de producción social, cultural y política de la escuela y de los procesos adelantados por organizaciones sociales en la construcción de memoria, significan y demandan producciones de prácticas emancipatorias.
- 5) Las nuevas generaciones se plantean cuestionamientos frente al legado histórico y su incidencia en el presente y en el futuro, al agenciar –desde sus propias lecturas y análisis– horizontes de sentido que alimentan los procesos de construcción de identidad y su posicionamiento ético-político frente a la realidad nacional. (Ortega *et al.*, 2014, p. 67)

Con respecto a los dispositivos comunicativos y pedagógicos, se identificaron diferentes investigaciones que implementaron esta concepción en sus estudios. Rodríguez y Sánchez (2009), por ejemplo, mencionan la definición propuesta por Jiménez *et al.* (2012), referente a los dispositivos en los entornos del conflicto armado. Inicialmente, los investigadores expresan la importancia de identificar el papel que desempeña la memoria histórica en las instituciones educativas, con respecto al cuestionamiento del relato oficial por parte de los agentes educativos, el cual les permita otorgar valía a otros relatos y memorias poco valoradas por las instituciones educativas. Por lo tanto, los dispositivos comunicativos y pedagógicos se evidencian en términos

formativos, ya que buscan proporcionar habilidades cognitivas e intersubjetivas que otorguen herramientas para comprender la realidad desde otras perspectivas, dotando las experiencias de una riqueza semántica.

Por su parte, Moreno (2009) busca entender la relación entre escuela y cuerpo, debido a que se hace uso de una perspectiva crítica acerca de la intervención de lo corporal en el medio escolar. En ese mismo sentido, Emioliozzi (2015) concibe la experiencia pedagógica como una práctica que fomenta experiencias novedosas en los alumnos, de una manera específica, y no como un mediador para el desarrollo estudiantil. Por ende, ambos autores encuentran que la educación tiene la obligación de transmitir la verdad, con el objetivo de dotar al alumnado de saberes y aptitudes que no poseía antes. Desde la perspectiva del conflicto armado, se evidencia la necesidad de impartir una pedagogía que comunique hechos veraces, sobre todo, aquellos relativos a la historia y a las raíces de una población. Así, la memoria histórica se vincula con herramientas educomunicativas que contribuyan a la evocación, visibilización y resignificación de la misma, por lo que cobran sentido y refieren gran importancia, no solamente para dotar de conocimiento a los habitantes que desconocen el pasado de su pueblo, sino también para que prevalezca el respeto por las víctimas a través de la resignificación.

### **La Memoria en los Relatos Docentes**

Las motivaciones del entorno en el desarrollo de la presente investigación surgen del bagaje histórico mencionado anteriormente, con respecto al conflicto armado; así como de la necesidad de llenar vacíos y olvidos con relación a las víctimas y sus experiencias, en donde se considere que estos se han visto gravemente afectadas por el desinterés del Estado y de los medios de comunicación, los cuales generan un gran impacto para los investigadores al dar voz a aquellos que han sido silenciados y que han vivido en carne propia las atrocidades del conflicto armado,

particularmente, desde la perspectiva de los educadores de instituciones primaria y secundaria de la Concentración Educativa Don Quijote, ubicada en San José del Fragua, Caquetá. Esta Institución fue seleccionada debido a que la comunidad educativa ha sufrido en carne propia el impacto del conflicto armado interno, específicamente, la toma guerrillera del año 2001.

Es así como las historias que motivaron esta investigación resaltan las voces de tres docentes –dos mujeres y un hombre–, quienes pasaron la noche en la Concentración Educativa Don Quijote con sus estudiantes, mientras la toma guerrillera acontecía. Este evento se caracterizó porque las FARC-EP irrumpieron en San José del Fragua buscando paramilitares que se encontraban en el pueblo, con complicidad de la policía del municipio. El ataque duro más de doce horas, durante las cuales los estudiantes presentes en la Institución fueron resguardados por el personal docente, gracias a su improvisación con colchones y mesas como escudos para cuidar a sus estudiantes, quienes, naturalmente, lloraban del susto, el miedo y la incertidumbre. En ese contexto, el mayor temor de las personas que se refugiaban en la Institución se presentó cuando los helicópteros y el avión fantasma arribaron, debido a que en el municipio ya se habían vivenciado sucesos en los cuales estos aviones disparaban a tierra sin preocuparse por la población civil.

Las(os) docentes de la Institución han vivido difíciles experiencias relacionadas con el conflicto armado que permanecerán para siempre en su memoria. Es por ello que, uno de los motivos más grandes para el desarrollo de esta investigación se fundamentó en hacer un aporte en la reconstrucción de la memoria del pasado reciente en San José del Fragua, mediante un trabajo de co-creación que resalte la importancia de las víctimas y sus experiencias sobre las injusticias vividas, recordando que siguen presentes en nuestros días, gracias a sus relatos y experiencias.

De forma paralela, al seleccionar los relatos de las(os) docentes, es posible tejer la memoria de hechos vividos en la ruralidad. Cabe destacar que estos nacen de la escucha de relatos compartidos por individuos desde su persona, en donde se entreteje su experiencia personal y su rol como docentes, ya que es imposible desligar su humanidad y su vocación ligada a sus experiencias traumáticas, pues este tipo de acontecimientos impactan su vida, su día a día, su quehacer educativo y, a la vez, son muestra de su capacidad de re-existir en estas condiciones; de la resiliencia necesaria para continuar la vida, el valor y la valentía de asumir su vocación docente en el marco del conflicto armado interno; y de su aporte y contribución en la reconstrucción de hechos históricos y en estrategias que transformen la sociedad.

Es, por lo anterior, que la pedagogía de la memoria denota un impacto fundamental para el esclarecimiento del conflicto armado interno, en donde se toma esta problemática como un todo, desde el impacto en las poblaciones afectadas, en su cultura y en el relacionamiento consigo mismo y con los demás, hasta las secuelas personales que impactan en cada ser. En consecuencia, el presente proyecto expresa una importancia significativa para sus investigadores y una gran responsabilidad con los participantes, al dignificar las voces de las víctimas y contribuir en la creación de estrategias orientadas a la construcción de una paz sostenible desde la perspectiva de las(os) y las(os) estudiantes de la Concentración Educativa Don Quijote, ubicada en San José del Fragua, Caquetá.

### **Problema y Objetivos**

La firma del acuerdo de paz constituye un hito histórico, que tiene la oportunidad de convertirse en un proceso exitoso, mediante el fortalecimiento de procesos educativos en relación con la memoria del pasado reciente, a partir de las voces de las(os) docentes.

Tradicionalmente, en Colombia, el lugar de las(os) docentes se sitúa como una propuesta a la organización institucional, pero se le ha concedido poco valor a la construcción de paz en territorios. Por ello, el valor de las narrativas y su aporte en la comprensión de la realidad se fundamenta en la escucha, el reconocimiento de las voces de las víctimas y su experiencia de vida en el marco del conflicto armado. En la escuela, las(os) docentes rurales, como actores invisibilizados que han padecido el impacto de la guerra en la ruralidad, tienen mucho que decir en contraposición a los relatos oficiales o hegemónicos que distorsionan los hechos violentos, así como las versiones que pretenden incidir en la esfera pública, para, finalmente, convertirse en una memoria social o colectiva compartida o común. Al tomar como sustento lo anterior, se opta por un enfoque filosófico de la memoria, cuyo mayor representante es Paul Ricoeur (2003), quien atribuye a los sentimientos de ser quienes influyen en la memoria y que conllevan a la afectación de los individuos.

Como consecuencia de lo anterior, la reconstrucción de la memoria del pasado reciente nos permite comprender cómo las experiencias del conflicto marcaron la identidad individual y colectiva de docentes rurales, y cómo les fue posible afrontar los hechos violentos. Asimismo, el compartir las experiencias de vida en el marco del conflicto armado y el generar reflexiones alrededor de lo acontecido –tanto en un ejercicio terapéutico, como para el fortalecimiento de una postura crítica– hacen parte, entre otros, de una memoria que busca la no repetición de hechos atroces.

El desarrollo de la memoria del pasado reciente refiere gran riqueza entorno a la dimensión pedagógica en la que se desenvuelve; de ahí que para Lara *et al.* (2017), en Colombia, la memoria histórica ha sido un avance para la lucha contra la estigmatización, marginalidad e invisibilidad de las víctimas, siendo entonces una manera de actualizar el pasado en el presente;

lo cual ha llevado a que, dentro del marco cultural y social, se desarrollen acciones sancionatorias colectivamente, a través de la publicidad de la información, opuestas a la versión hegemónica, manejada por el Estado, el cual hizo uso de la estructura política dominante.

En concordancia con lo anterior, los autores mencionados refieren que la memoria histórica funciona como una versión contra-hegemónica, dado que contribuye a que el espacio público, a través de hechos experienciales, se transforme en una modalidad que impacta en los sentidos y en el significado de lo que representa, en conjunto, la sociedad en la que se habita, sus realidades y sus vivencias, debido a que mientras se denuncia, se generan alternativas que permiten la construcción de sociedad desde nuevos pactos sociales, desde la diversidad, la comprensión, la equidad y el respeto que conllevan a un nuevo planteamiento de paz y que se presenta a través de dicho ejercicio pedagógico.

Por ende, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2015) explica diferentes valores relacionados con el proceso de memoria histórica, al indicar que esta i) permite crear redes y vínculos entre las personas; ii) posibilita el acceso a espacios educativos y laborales dignas; iii) potencia estrategias de afrontamiento para superar el dolor de las pérdidas y las experiencias traumáticas; y iv) orienta la creación de espacios de formación y participación ciudadana.

En consonancia, para Herrera (2012), el ejercicio pedagógico se da cuando se desarrolla un proceso reflexivo sobre el sentido del ser humano desde la visibilización del sentir de las víctimas, al crear situaciones de resignificación, lo que adquiere un valor terapéutico y restaurativo al hacer presente aquello que muchos quieren silenciar y que se encuentra latente en los relatos.

No obstante, y opuesto a las políticas negacionistas que buscan silenciar las voces de víctimas, sobrevivientes y testigos del conflicto armado interno y escribir una historia

hegemónica que continúe sin reconocer el daño a la dignidad humana, a la identidad, a las comunidades de territorios rurales, a la vulneración de los derechos humanos, al abandono y a la violencia ejercida por el mismo estado. Así, las voces de las(os) docentes son una contribución en la reconstrucción de la memoria del pasado reciente; un aporte a la pedagogía de la memoria que busca, mediante narrativas testimoniales, dar cuenta del impacto del conflicto armado interno en la escuela rural; del daño a las víctimas, sobrevivientes y testigos; y de develar cómo lograron continuar aún en medio del conflicto que no ha cesado.

Por su parte, Jelin (2001) considera el relevante lugar que tiene la memoria como mecanismo cultural que fortalece el sentido de pertenencia a grupos o comunidades. Para la autora, estudiar el campo de la memoria implica referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos, y vacíos y fracturas. Es así como el trabajo debe hacerse sobre el campo de la memoria en la búsqueda de la no repetición de la violencia y de hechos atroces. De manera simultánea a las narrativas y su completo análisis, existen otros modos de ir más allá y, con ayuda de estos valiosos recursos, se pueden consolidar narrativas orales y audiovisuales.

### **Planteamiento del problema**

¿Cuáles son las narrativas sobre el conflicto armado de docentes de la concentración educativa “Don Quijote” que reconstruyen la memoria del pasado reciente en San José del Fragua, Caquetá?

### **Objetivos**

#### ***Objetivo general***

Reconstruir la memoria del pasado reciente sobre el conflicto armado, a partir de las narrativas de las(os) docentes de la concentración educativa “Don Quijote” San José del Fragua, Caquetá.

### ***Objetivos específicos***

- Develar los significados de la memoria del pasado reciente en el oficio del maestro rural en contextos de pos-acuerdo.
- Aportar a la comprensión de la memoria del pasado reciente a través de narrativas visuales generadas en un proceso de co-creación.

### **Marco Teórico**

El presente apartado corresponde al soporte teórico de la investigación, el cual constituye el bagaje histórico entorno a la concepción de la narrativa desde su concepto general, sus antecedentes epistemológicos expresados a través de diferentes perspectivas filogenéticas, filosóficas y teóricas. Asimismo, se describe el impacto y desarrollo para diferentes disciplinas del saber, y su relación con el conflicto armado en el contexto rural, finalizando con un análisis del concepto desde una perspectiva práctica. Lo anterior pretende fundamentar las dos categorías que constituyen el marco comprensivo sobre maestros rurales y su aporte a la pedagogía de la memoria.

### **La Narrativa una Aproximación Conceptual**

#### ***Construcción de sentido y experiencia humana***

Inicialmente, el proceso narrativo es concebido como un arte, una facultad y una comunicación. Desde esta perspectiva, Sánchez y Murcia (2021) explican que es un arte, ya que crea relatos e historias libres de explicaciones, los cuales son contados en el tiempo. Adicionalmente, permite el intercambio de experiencias entre personas por medio de una cualidad reflexiva que devela la pluralidad de la persona y expone la diversidad de perspectivas de acuerdo con cada experiencia;

además de ser una forma de comunicación, al otorgar la oportunidad de manifestar las experiencias personales a través de moralejas, proverbios, reglas o indicaciones.

Los últimos estudios en el campo, acerca de la evolución del ser humano, han develado la importancia de los procesos narrativos en la evolución de la especie humana. Ante esto, Scolari (2013) expone que estas competencias son consideradas como una ventaja competitiva ya que han contribuido a la supervivencia de dicha especie, siendo una característica de esta el desarrollar la capacidad de ficcionar, a través de la imaginación, escenarios futuros, que le han permitido crear hipótesis, prever situaciones riesgosas, y prepararse para enfrentarse a diferentes entornos. De igual modo, la capacidad de los seres humanos para contar historias data de milenios atrás; la evidencia del uso de mecanismos orales está en imágenes de roca, en registros escritos y, actualmente, en diferentes dispositivos tecnológicos. Por ende, más que *homo sapiens*, los humanos son considerados como *homo fabulators* y, desde esta perspectiva, es clara la fascinación de los mismos por escuchar, observar o vivenciar relatos.

Desde una perspectiva filosófica, en *La República*, Platón (2003) se sirve de su obra para situar la narración, pues el objeto de la tragedia, y la narrativa, más que los personajes, son las acciones que estos realizan, lo que produce una trama en la que se describe las circunstancias que hacen de una secuencia normal de acontecimientos, un relato (Brunner, 2003). De modo que el relator de fábulas expone las vicisitudes inherentes a la existencia humana, así como las tensiones o conflictos a los que se enfrentan para mantener sus virtudes y, para ello, utiliza la narración.

A diferencia de lo que plantea Platón para quien la mimesis tiene un sentido estático y desvalorizado, la mimesis aristotélica no implica una copia; implica creación y producción en cuanto organización de los hechos de la acción, por medio de la trama. En “*La Poética*”,

Aristóteles analiza la narrativa como fuente de comprensión de la experiencia humana y sostiene que: i) la narrativa es una capacidad connatural de imitación de los sujetos, necesaria para adquirir conocimientos; ii) narrar produce placer y agrado, pues nos permite conocer y aprender (Quintero, 2018).

Bajtín (1997), por su parte, propone ocuparse por la comprensión del ser y su naturaleza plural, con lo cual emerge una teoría del sujeto centrada en el lenguaje, vinculada con la noción de comunidad humana, en donde la polifonía del lenguaje da cuenta de una vida vivida en presencia de otros, es decir, la narrativa como evidencia del vínculo con otros y su establecimiento en la comunidad. En su propuesta del acto ético, resalta Bajtín (1997) la vida en comunidad; esto significa que las vivencias, sentimientos y pensamientos existen en correspondencia con otros, lo que determina la primera de sus características: la responsabilidad; es decir, la singularidad en relación con el otro como expresión de responsabilidad. Esto como opuesto al carácter individualista de otras propuestas éticas (Quintero, 2018).

Por su parte, Todorov (1971, 2007) señala la narración como un proceso de enunciación que se constituye de una estética discursiva que destaca los siguientes aspectos: i) los actos no son simples acciones, poseen una fuerza enunciativa y ii) el arte del narrador, es decir, el placer que genera en quien lo escucha. En ese sentido, existen tres tipos de narradores: el primero, superior en conocimiento de los acontecimientos, por encima de los personajes; el segundo, quien tiene el mismo conocimiento de las situaciones que tiene los personajes, pero no tiene la capacidad de dar información antes que los personajes; por último, el narrador que se encuentra por fuera y se limita a describir lo que ve.

De igual manera otros autores contemporáneos han desarrollado grandes aportes entorno a la concepción de la narrativa dentro del proceso investigativo, explicando sus componentes y

riquezas tanto a través del quehacer investigativo, como de la repercusión que refiere en las personas y sociedades en las que se aplica. Con base en esta perspectiva, se resaltan los aportes de Brunner (2003), quien señala que, desde el momento mismo en el que nacemos, somos portadores y productores de narrativas, las cuales están estrechamente relacionadas con lo que sucede y se vive.

Estos acontecimientos se sitúan en un marco ético-político de exclusiones y opresiones, existentes en prácticas y discursos de las élites, modos de subordinación y dominación en estructuras de poder. Puesto que la narrativa guarda relación con los asuntos humanos, al hecho de narrar le otorgamos sentido a la realidad, y a las relaciones o experiencias con los otros, con las instituciones, las leyes y los códigos sociales de quiénes son y quiénes podrían ser en razón a la cultura. Esto devela la capacidad de crear mundos posibles a partir de las narrativas, es decir, subjuntivizar para transformar la realidad, haciendo sujetos propositivos, portadores de una narrativa de lo posible.

Por su parte, Jelin (2012) reconoce la memoria como un mecanismo cultural fundamental para fortalecer el sentido de pertenencia en comunidad, más aún, al referirnos a grupos excluidos, discriminados, oprimidos o silenciados, puesto que comparten un pasado común que permite construir sentimientos de autovaloración y mayor confianza desde lo personal y lo colectivo. Para la autora, al referirse a la memoria como un trabajo –entendido como un rasgo distintivo de la condición humana– sitúa a la persona y a la sociedad en un lugar activo y productivo, incorporándola al quehacer que genera y transforma el mundo social.

En ese sentido, Ricoeur (1999) explica que, el ejercicio de recordar y olvidar es singular, pues cada persona posee sus propios recuerdos intransferibles, los cuales tienen la capacidad de revivir el pasado en el presente, definiendo su identidad y la continuidad de sí en el tiempo. Sin

embargo, este trabajo de la memoria existe en un universo de relaciones sociales, institucionales y culturales en los que el individuo coexiste, por lo cual, estos contextos se ven inmersos. En palabras de Halbwachs (1992), esto corresponde a los marcos sociales en los cuales se ve representada la sociedad, sus necesidades y sus valores, los cuales hacen parte de la colectividad; así como la presencia de lo social en los códigos culturales compartidos que no desconocen la singularidad de las memorias personales.

De la misma manera, Quintero (2018) señala que en un punto de encuentro entre la memoria individual y la colectiva se constituye la memoria histórica. Por tal razón, se devela la ausencia de una conciencia moral y política que ha fomentado la permanencia de antiguos odios y humillaciones basados en una relación de amigo-enemigo que prevalece e impide el perdón. Esto es un obstáculo debido a que el odio es un sentimiento que, en lo colectivo, socava cualquier intento de responsabilidad moral y política.

Contrario a lo anterior, se encuentran autores que exponen determinadas pautas durante el desarrollo de las narrativas; este es el caso de Ricoeur (2000a) quien manifiesta, i) contrarrestar la tendencia de la comunidad al olvido y ii) evitar que los crímenes contra la humanidad sean borrados de los libros. En relación con estos crímenes, Ricoeur (2000a) menciona el genocidio, el cual está estrechamente vinculado con la memoria y el perdón, temas que corresponden a las narrativas de daño moral y político. Según el autor, el siglo XX se caracteriza por contener las narrativas de lo criminal o de lo injustificable (Quintero, 2018).

Todo lo anterior devela el grado de dolor en las relaciones que se establecen en la vida cotidiana y que son testimonio de las violaciones cometidas; siguiendo los planteamientos de Lara (2009) en cuanto a narrar el mal, es importante reconocer los esfuerzos colectivos realizados por sociedades para narrar las injusticias y, con ello, comprender los crímenes

cometidos contra comunidades y pueblos. Igualmente, Ricoeur (2000b) menciona que, en su naturaleza develatoria, estas narrativas están estrechamente relacionadas con la ruptura de aquello que, para el sujeto, es sagrado; por ende, al poner en riesgo los vínculos de lo comunitario, lleva a fracturar la institucionalidad. Por su parte, en “Narrar el mal”, Lara (2009) destaca su valor en la vida pública, por ser el entorno en donde se promueve la deliberación de reflexiones y el juicio colectivo.

En la actualidad, se destacan los profesionales que han orientado sus estudios a los contenidos narrativos conocidos como narratólogos. Los mismos se interesan por el estudio de todo tipo de relatos desarrollados por medio de cuentos, novelas, series televisivas, videojuegos, comics, entre otros. Dentro de este grupo, se destacan los investigadores de las ciencias cognitivas, quienes han estudiado la manera como las víctimas del conflicto armado comprenden el mundo que les rodea a partir de sus narrativas y relatos.

Con respecto a lo anterior, Scolari (2013) mencionan lo siguiente:

Un buen relato y un buen argumento son diferentes, pero ambos pueden usarse como un medio para convencer a otro. En el caso de la narrativa, no importa tanto que sea verdad, sino que sea verosímil. Un relato creíble. Las narrativas nos rodean, pero también deambulan por los recovecos de nuestra mente (p. 17)

De manera que el saber narrativo que nos caracteriza como seres humanos, también ha sido objeto de estudio y una representación de gran interés para las Ciencias Sociales. En ese sentido Bruner (2003) sustenta que la narrativa ha contribuido al conocimiento de la realidad, por lo cual, en su recorrido histórico, ha sido fuente de indagación para la investigación cualitativa.

Con relación al ámbito pedagógico, las narrativas han demostrado ser un método sumamente importante, que contribuye a la creación y al reconocimiento de la realidad que

docentes, estudiantes y demás agentes educativos han experimentado en los contextos de conflicto armado. A partir de esto, Ramos (2017) menciona en su investigación cómo las narrativas permitieron que los docentes evocaran sus sentimientos acerca de las secuelas que la guerra había dejado en ellos; particularmente, se manifestaron expresiones de autocensura en temas de enseñanza y en las posibles discusiones que se podrían generar entorno a un determinado tema de enseñanza a impartir; así como cambios en los enfoques de la narrativa misma, al evitar temáticas del conflicto armado. De manera similar, autores como Rodríguez y Sánchez (2009), refieren que los ejercicios narrativos también brindan la oportunidad de resignificar las experiencias del pasado, desarrollar propósitos para alcanzar el perdón o la proyección positiva respecto al futuro. No obstante, Ricoeur (1999) hace alusión a “la posibilidad de activar el pasado en el presente, definen su identidad y la continuidad de sí mismo en el tiempo” (p. 16).

En tal sentido, el autor considera que: “la memoria está influenciada por los sentimientos o las cosas que generan afectación en los individuos.” (Ricoeur, 1999, p. 23). Por lo tanto, el lugar que ocupan las emociones en la reconstrucción de la memoria nos permite comprender cómo sus experiencias, que estuvieron marcadas por el conflicto armado, devienen tanto en un ejercicio terapéutico, como en el fortalecimiento de una postura crítica. Estos, entre otros, hacen parte de una memoria que busca la no repetición de hechos atroces. Finalmente, Quintero (2019) menciona que, más allá de su carácter enunciativo, la narrativa constituye en sí misma la comprensión de la realidad; devela las vicisitudes que experimentan los seres humanos entre sus congéneres; y, en un sentido político, inciden en la vida de los sujetos y en sus sistemas de valores.

### *Narrativa estético creativas*

En esta era de la transformación digital, existe un quiebre en la transmisión de la memoria; el pasar del lenguaje analógico al lenguaje audiovisual implica ciertos cambios culturales; de ahí que vale la pena pensarse en los nuevos alfabetismos como los planteados por Dussel (2001), quien indica que “hay que repensar la idea de transmisión como mera reproducción de la memoria” (p. 74). Por lo tanto, podría decirse que una estrategia para contrarrestar el olvido en las nuevas generaciones está en acceder y crear desde aquellos formatos que unen las narrativas con la expresividad de la imagen, el sonido y la estética.

De modo que, al contemplar el mar de información que transita desde la hiperculturalidad (Han, 2018), el lugar del maestro es fundamental en los procesos pedagógicos que permiten comprender “los nuevos paisajes textuales, y sobre las nuevas formas de visualidad instaladas” (Dussel, 2010, p. 10). Ahora bien, detenerse a analizar la importancia de la narrativa estética, no es solamente desde un cambio de formato, es decir, el paso de narrativas del formato oral o escrito con todo su potencial al formato digital; en este paso, es prioritario que la narrativa no pierda su pragmatismo y que, al mismo tiempo, logre vincular la imagen en movimiento, los sonidos, etc.; en otras palabras, construir una narrativa digital que atrape espectadores.

Creo que en la cultura de la imagen es importante destacar el peso de las tradiciones visuales y de las formas históricas en que nos hemos ido constituyendo en una comunidad de espectadores, de la misma forma que es importante hacerle lugar al análisis y la reflexión sobre los modos en que esa comunidad se está reconstituyendo hoy con los celulares, los videojuegos e internet. (Dussel, 2010, p. 11)

## **Pasado Reciente**

### *Memoria e historia*

Uno de los grandes desafíos que tiene la escuela y la educación de países que han vivido bajo regímenes dictatoriales y de conflictos internos es la comprensión de la historia y la enseñanza del pasado reciente. El pasado reciente es adoptado para dar cuenta de los ejercicios de memoria en los cuales el pasado sigue interpelando y produce efectos emocionales, morales y políticos en los modos de subjetivación individual y colectiva

En América Latina, el campo de la enseñanza de la historia ha estado enmarcado en dos sentidos. El primero de estos se relaciona con procesos políticos transicionales de dictaduras a democracias; así como con los acuerdos de paz, por medio de los cuales se legitima el pasado reciente y su marco conceptual, y la memoria como fuente de conocimiento y aprendizaje. En el segundo se relaciona con la globalización, la cual exige reformas educativas en medio de tensiones que vinculan la enseñanza de la historia con el desarrollo de competencias. Bajo este panorama, la pregunta que surge es cómo articular adecuadamente marcos de comprensión ético-políticos, que les permitan a la experiencia de pasados traumáticos y a la violación de derechos configurar el desarrollo de competencias asociadas al pensamiento histórico en contextos globalizados y de democracias representativas (Rubio, 2010).

Existe una amplia discusión acerca de los propósitos de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, sin embargo, a continuación, se presentan los tres postulados de mayor relevancia para el presente trabajo:

1. La historia como disciplina única productora de conocimiento. Esta posición excluye la memoria y toda clase de producción y narración alternativa (Arias, 2018).

2. Apertura dialógica hacia las producciones de conocimiento y narrativas provenientes de las culturas escolares y sociales como una estrategia crítica (Cuesta, 2015; Rodríguez, 2017).
3. Posición mediadora que sugiere delimitar el conocimiento social y cultural para dar cabida orientadora al pensamiento histórico (González *et al.*, 2009).

En Pla y Pagés (2014) se reconoce este campo limítrofe dada la multiplicidad de objetos, enfoques y conocimientos disciplinarios que se encuentran involucrados; así como las categorías que se derivan para discutir las implicaciones epistemológicas del conocimiento histórico, desde una perspectiva crítica –en la academia y las aulas escolares– acerca de la dimensión ético-política de las estructuras narrativas del recuerdo movilizado y su potencial en la transformación social. A pesar de ello, existe un punto de encuentro cuando se destaca su papel en la constitución de las formas de representación del tiempo y del devenir de las sociedades, y como referencia para la educación del pensamiento político.

La enseñanza del pasado reciente corresponde a un campo específico de la historia emergente, todavía en construcción, con objetivos, tensiones y discusiones particulares, pues existe una relación operante entre memoria e historia, caracterizada por asuntos políticos no resueltos y hechos de violación de derechos que se mantienen.

Dado que las tensiones epistemológicas emergen al tratar de legitimar el recuerdo y postular las memorias como objeto de conocimiento (Jelin, 2003 y Mudrovic, 2009), fuente de identidad y de aprendizaje (Arias, 2018). En este sentido, Ricoeur (2011) se refiere a los usos públicos del pasado en el presente, ya que el carácter de los hechos históricos hace referencia a la relación entre memoria e historia. Esto le confiere al recuerdo elaborado y al conflicto un carácter dinámico y abierto a una permanente significación. Este es el caso de un pasado

reciente, atravesado por la violación de derechos, la cual perdura en el conocimiento y en el aprendizaje cuyo marco ético-político conlleva a la reflexión, en una relación dialógica entre el pasado y el presente.

Jelin (2003), por ejemplo, explica que una de las tensiones emerge al validar el recuerdo y las memorias, como un objeto de conocimiento o como una fuente de identidad; esto, en oposición a las hegemónicas impuestas, que obedecen intereses predeterminados. En consecuencia, se puede evidenciar la complejidad del campo de la enseñanza del pasado reciente, sus desafíos y la oportunidad de generar investigaciones que contribuyan a ampliar el marco de comprensión del mismo desde diversas miradas, principalmente desde la escuela.

Autores como Jelin (2003) y Huyssen (2002) sustentan el nacimiento de una cultura de la memoria, un estallido, gracias al cual, la presencia del pasado emerge en el espacio público mediante archivos, conmemoraciones, monumentos y todo tipo de registros, cuyo carácter explosivo y globalizador, según Huyssen (2002), estaría ligado a diversos hechos, como la gestación de movimientos sociales de la década de 1960, que no solo exigen revisiones historiográficas, sino también el recrudescimiento de discursos reivindicativos de la memoria – como los de la memoria promovida por los debates sobre el Holocausto en Europa y Estados Unidos–, la persistencia de políticas genocidas y las crisis humanitarias; lo que visibiliza el latente riesgo en la vida contemporánea, al convertirse en un objeto de mercantilización y consumo. Sin embargo, Jelin (2003) rescata que, a pesar de este estallido, la memoria es también un mecanismo contra el olvido, promovido principalmente por quienes han sido silenciados, marginados u oprimidos.

La noción de memoria surgió en Europa al finalizar la Segunda Guerra Mundial, fruto de la reflexión sobre los horrores y vejámenes acaecidos, de manera que, en lugar de fijar la

atención en el recuento histórico de lo sucedido, se prioriza a las víctimas. Por ello, hablar de memoria es hablar de la dignificación del sufrimiento vivido (Arendt, 1991).

Desde la perspectiva de Reyes (2016), este lamentable hecho se consolida como un hito histórico, testigo de la deshumanización del hombre, y la violación de los derechos humanos y de la dignidad humana, lo que implica una preocupación profunda sobre el sistema de valores que permiten develar situaciones impensables en estos hechos de crueldad. **Por su parte, Jelin (2017) resalta la urgencia de los debates acerca de la memoria, en tanto ponen de manifiesto aquellas deudas con el pasado y el discurso reivindicativo sobre los derechos humanos en la esfera social y en el ámbito jurídico. En ese sentido, la autora sostiene, de manera personal o colectiva, que personas, grupos, comunidades y naciones están dispuestos a compartir sus historias, para escuchar las narraciones del pasado, generar preguntas e indagar.**

En consecuencia, uno de los retos al hablar de la memoria en nuestro país es, en principio, comprender y visibilizar el conflicto –con toda su complejidad– y la violencia prolongada en el tiempo –capaz de trazar una temporalidad intrazable–. Un acumulado de sucesos, uno más atroz que el otro; es un fenómeno de violencia presentado desde los años cincuenta hasta el día de hoy. En palabras de Pécaut (2013), una especie de presentismo que no contribuye a los trabajos de la memoria. El pasado que no pasa y del cual hace referencia Sánchez (2003) porque es un conflicto que no llega a su fin, a diferencia de otros casos del Cono Sur o posbélicos de Centroamérica. La memoria de lejos se le suele asociar a la conmemoración, pero, en nuestro contexto, hace más referencia a una ruptura, una división, un vacío, un silencio; en algunos casos, un daño al tejido social cuyo referente simbólico de la división contemporánea corresponde al 9 de abril de 1948 (Sánchez, 2003).

### ***Memorias en tiempos de guerra***

Al hablar de memoria en el contexto colombiano se deben mencionar los tiempos de guerra, pues estos han estado presentes de manera ininterrumpida desde 1948 (CNRR, 2009). Por ende, se ha vivido un conflicto armado interno que ha mutado con los años y en donde se cambiaron prácticas, estrategias, políticas públicas y modos de resistencia a lo largo y ancho del territorio nacional. La diversidad de los actores implicados, de las comunidades afectadas, de las estrategias implementadas, de las condiciones socioeconómicas y topográficas del territorio se han sumado a la complejidad del conflicto y develan entrecruzamientos de condiciones que establecen modos de opresión de diversa índole, los cuales han marcado el territorio y el devenir de las comunidades.

Uno de los factores característicos del conflicto armado interno colombiano es la multiplicidad de actores y las estrategias político-militares implementadas para su reducción y enfrentamiento. Por ejemplo, una de las estrategias más recientes –2005– fue la del gobierno del presidente Uribe Vélez, por medio de la cual se dio inicio a un proceso de desmovilización de las AUC mediante la Ley 975 de 2005 o Ley de Justicia y Paz, que acogió a 31.664 combatientes paramilitares (CNRR, 2009). De los efectos más valiosos de este proceso, en el marco de la justicia transicional, prevalecen las revelaciones voluntarias de los cabecillas paramilitares en audiencias libres, las cuales permitieron fortalecer y catalizar las luchas por la memoria y el agenciamiento; este último se manifestó desde las diferentes organizaciones de víctimas.

### ***Ley de víctimas y restitución de tierras***

De igual manera, la firma del Acuerdo de Paz entre el gobierno del presidente Santos y las FARC-EP en el año 2016 permitió el proceso de desmovilización de insurgentes y la entrega de las armas a la ONU en un lapso de 180 días: desde el 1 de diciembre de 2016 –culminando la

entrega de su arsenal mes y medio después del plazo establecido– hasta el 14 de agosto de 2017. Ello con miras a que los actores armados iniciaran su proceso de reincorporación a la vida civil, confesaran sus crímenes y pidieran perdón a las víctimas, como símbolo y muestra de arrepentimiento, y búsqueda de perdón, reparación y reconciliación.

Este evento permitió el reconocimiento de un conflicto armado con profundos impactos, e inflexiones políticas y sociales que se evidencian en la sociedad civil de zonas rurales, socialmente excluidas por un Estado que nunca ha garantizado su bienestar ni las condiciones económicas, sociales y culturales mínimas.

Como antecedente, la Ley de víctimas y restitución de tierras (Ley 1448 de 2011) aprobada en el gobierno de Juan Manuel Santos, por medio de la cual, por primera vez, se reconocieron los derechos de las víctimas, sin importar sus victimarios (fuerzas del estado, paramilitares, guerrillas) ni su filiación política e ideológica. En ese contexto, se destaca la reparación simbólica mediante acciones concretas en relación con la memoria histórica como derecho; un hecho histórico sin precedentes (García, 2021).

A partir de entonces surgen diversas políticas en materia de memoria i) la creación del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), ii) la instauración del día nacional de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas mediante el artículo 142 (Ley 1448 de 2011), y la promulgación de la Cátedra de Paz (Ley 1732 de 2014). Así como otras disposiciones en el campo educativo y cultural, a cargo de los correspondientes ministerios. Disposiciones que priorizan a la población infantil y juvenil afectada, mientras exaltan el deber de la memoria, asociado a los hechos violentos y de vulneración de los derechos humanos en el marco del conflicto armado interno, tal y como se evidencia en el artículo 143 de la Ley 1448 de 2011, que promulga lo siguiente

**DEL DEBER DE MEMORIA DEL ESTADO.** El deber de Memoria del Estado se traduce en propiciar las garantías y condiciones necesarias para que la sociedad, a través de sus diferentes expresiones, tales como víctimas, academia, centros de pensamiento, organizaciones sociales, organizaciones de víctimas y de derechos humanos, así como los organismos del Estado que cuenten con competencia, autonomía y recursos, puedan avanzar en ejercicios de reconstrucción de memoria como aporte a la realización del derecho a la verdad del que son titulares las víctimas y la sociedad en su conjunto.

**Parágrafo.** En ningún caso las instituciones del Estado podrán impulsar o promover ejercicios orientados a la construcción de una historia o verdad oficial que niegue, vulnere o restrinja los principios constitucionales de pluralidad, participación y solidaridad y los derechos de libertad de expresión y pensamiento. Se respetará también la prohibición de censura consagrada en la Carta Política.

Estas iniciativas de memoria desde lo institucional otorgan un imperativo moral y legitimador, y contribuyen a la defensa de la identidad. Sin embargo, estos esfuerzos son insuficientes tras tantos años de barbarie y dolor; más aún cuando persisten políticas negacionistas por parte de algunos partidos políticos, apoyados por cierta fracción de la sociedad civil, que buscan mantener el *status quo* del conflicto y del país. Sobre esto, es importante destacar y no desconocer las luchas y demandas sociales y políticas que se levantan desde la base de la sociedad, dado que han pasado décadas en la búsqueda del reconocimiento y del derecho a la memoria, a la justicia y a la verdad.

Los trabajos de investigación desarrollados, así como los esfuerzos por esclarecer la verdad de los hechos desde las voces de las víctimas, es una tarea titánica que requiere de una logística definida y una lógica de trabajo congruente. Esta implica tanto grandes desplazamientos

(más aún en territorios alejados y abandonados por el estado), como la inversión; el tejido de relaciones de confianza en los territorios; y la generación de espacios seguros de escucha, metodologías de investigación apropiadas y un trabajo juicioso de recolección, codificación e interpretación de los datos que nos permitan develar lo que sucedió: cómo, porqué y para qué.

Para ello, la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición –como mecanismo de carácter temporal y extrajudicial del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR)– tiene como objetivos i) develar la verdad de lo ocurrido en el marco del conflicto armado, ii) contribuir al esclarecimiento de las violaciones e infracciones cometidas durante el mismo y iii) ofrecer una explicación amplia de su complejidad a toda la sociedad. Por su parte, la Jurisdicción especial para la paz y la Unidad para la búsqueda de personas dadas por desaparecidas en el contexto y en razón del conflicto armado hacen parte integral del SIVJRNR, al buscar una repuesta integral a las víctimas, por medio de su interconexión, a través de relaciones de condicionalidad y de incentivos para acceder y mantener el tratamiento especial de justicia, fundamentado en el reconocimiento de la verdad y de las responsabilidades por los hechos acaecidos.

La misma institución ha adelantado investigaciones y ha generado espacios de escucha en las veinte casas de la verdad, ubicadas en Bogotá, Villavicencio, Ibagué, Neiva, Medellín, Barrancabermeja, San José del Guaviare, Cali, Quibdó, Buenaventura, Popayán, Florencia, Cúcuta, Apartadó, Arauca, Mocoa, Puerto Asís, Sincelejo, Tumaco y Valledupar, creadas como un lugar de encuentro; espacios políticos y sociales a los cuales la ciudadanía puede

- acercarse para conocer más sobre la labor de la Comisión,
- recibir información sobre el funcionamiento del SIVJRNR, y

- entregar testimonios que contribuyan el esclarecimiento de los hechos ocurridos en el marco del conflicto armado interno.

Así mismo, estas casas de la verdad promueven tanto procesos participativos y pedagógicos, como actividades colectivas, encuentros y jornadas de discusión, cuyo objetivo es generar reflexiones con respecto a la verdad como bien público fundamental. Además, hacen parte de la estrategia de despliegue territorial para el posicionamiento de la verdad, como un componente fundamental en el fortalecimiento de una sociedad democrática que vive un proceso parcial de transición del conflicto, lo cual ha permitido que las víctimas den su versión de los hechos y que la Comisión documente de manera íntegra hechos de violencia en el marco del conflicto armado del país.

Pese a los esfuerzos, no en todos los territorios es seguro hablar del conflicto armado; aún existen poblaciones que se mantienen en silencio y con temor (Ballesteros, 2017) debido, entre otros, a la permanencia de estrategias, prácticas y dinámicas como cultivos ilícitos y narcotráfico. Posterior a la firma del acuerdo de paz con las FARC-EP, estos hechos han gestado una transformación del conflicto armado interno, dada su relación con el control de rutas, el dominio territorial y el control del mercado, asociado a nuevos grupos armados emergentes.

Con base en lo anterior, se busca, por un lado, hacer énfasis en los procesos de construcción de memorias sobre el conflicto; por el otro, hacer visible las afectaciones en las comunidades rurales y su contribución a la comprensión de lo que pasó, como un aporte a la no repetición; no sin antes evidenciar el poder, la potencia y la fuerza de las comunidades que han reconstruido su cotidianidad en medio del conflicto armado y han contribuido a modificar los imaginarios que alimentan la violencia (CNRR, 2009).

### *Experiencia de vida y razón anamnética*

Ahora bien, asumir desde la razón anamnética (es decir, una razón determinada por la memoria, la memoria del sufrimiento ajeno no el propio, que es raíz de los conflictos) un vínculo entre memoria e historia sitúa a la narración como medio expresivo que evidencia las experiencias vividas en relación con los hechos históricos, así como los efectos políticos de ese pasado en el presente y la conciencia histórica constituida (Rüsen, 2001). En este sentido, es importante resaltar tres cualidades significativas de la narrativa histórica: i) está ligada al a memoria pues moviliza la experiencia del tiempo pasado; ii) organiza las tres dimensiones del tiempo –pasado, presente y futuro–, por medio del concepto de continuidad; y iii) sirve para establecer la identidad de sus autores (Arias, 2018).

Por su parte, la escuela y la comunidad educativa, como un actor invisibilizado y víctima del conflicto armado, tiene aportes valiosos en la reconstrucción de la memoria del pasado reciente, los cuales emergen desde su experiencia vivida. Por ende, situar la memoria y reconocer el valor de los relatos de los docentes, en contraposición a las narrativas hegemónicas, contribuye a corregir las simetrías del poder en la configuración de la identidad política resultante. En ese sentido, se evidencia una tensión al reconocer la legitimidad y la pretensión de la verdad de memorias en disputa pues, siguiendo el planteamiento de Jelin (2001) “Las memorias individuales siempre están enmarcadas socialmente” (p. 22)

Si bien la memoria constituye y sostiene la identidad del individuo, esta no es algo ajeno a él; por el contrario, crea coherencia y continuidad dentro de una comunidad, al estar ligado a un sentido de permanencia a lo largo del tiempo y del espacio. Al respecto, Ricoeur (1999) plantea que las memorias personales son únicas y singulares, aun cuando los recuerdos están inmersos en narrativas colectivas, a menudo reforzadas en rituales y conmemoraciones grupales.

Ello debido a que lo colectivo de las memorias es el entretejido de tradiciones y memorias individuales en relaciones dialógicas con otros, en un flujo constante y con una suerte de estructura impartida por los códigos culturales compartidos. En tal sentido, las memorias colectivas, más allá de un conjunto de huellas dejadas por los acontecimientos que afectan el curso de la historia de los grupos implicados, se constituyen como procesos de construcción que integran diversos actores, disputas y conciliaciones de sentido del pasado (Pollak, 2006 a).

### **Metodología**

#### **Enfoque: Investigación Cualitativo-hermenéutica**

El propósito de dar respuesta a la pregunta que orientó la presente investigación ¿Cuáles son las narrativas sobre el conflicto armado de maestros y maestras de la concentración educativa “Don Quijote” que reconstruyen la memoria del pasado reciente en San José del Fragua, Caquetá? se adoptó de un enfoque de investigación cualitativo hermenéutico, en tanto intenta dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas le otorgan, como lo afirman Denzin y Lincoln (1994). Por su parte, Vasilachis (2006) señala que:

La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. Trata de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local. (p. 7)

Con base en lo manifestado por Flick (como se citó en Vasilachis, 2006), este enfoque se caracteriza por cuatro rasgos principales: i) los resultados se derivan de los datos y de la interacción del investigador en el trabajo de campo; ii) los procesos investigativos se

fundamentan en el diálogo de saberes con los sujetos de enunciación, donde se entrecruzan diferentes puntos de vista que le otorgan a la investigación su carácter singular; iii) el lugar del investigador, sus reflexiones y sus interacciones hacen parte de la interpretación; y iv) las perspectivas teóricas, en razón de sus diferentes métodos, amplían la comprensión e interpretación de los diferentes fenómenos sociales estudiados.

Con base en ello, se pretende contribuir a la comprensión de la experiencia de vida de maestros, al destacar los daños individuales, colectivos y comunitarios. Asimismo, el lenguaje, como un universo de comprensión, favorece la reivindicación de los sujetos como partícipes de la realidad social; de allí la relevancia de las voces de las(os) docentes, las cuales no solo dan cuenta de las afectaciones del conflicto armado interno sobre la experiencia de vida y la escuela rural, sino también de las formas de resistencia y sus aportes a la pedagogía de la memoria.

### **Diseño: Investigación Narrativa**

El diseño de esta investigación busca dar alcance a la situación problemática y a los objetivos planteados, de ahí que se optó por la investigación narrativa, cuyo carácter comunicativo, interpretativo y comprensivo hace posible abordar en profundidad la experiencia de vida de los sujetos de enunciación. En sintonía con Jelin (2001) hace un llamado a pensar en la memoria como un trabajo que implica, entre otras cosas, la transformación del mundo social, es decir, esta noción se concibe como un posicionamiento de la persona y de la sociedad en un rol “activo y productivo.” (p. 14). En ese mismo sentido, Quintero (2018) afirman que la investigación narrativa se fundamenta en los presupuestos de Ricoeur (2006a) con respecto a: i) la naturaleza práctica de la narrativa, con la cual se señala que una historia se construye del vivir, el obrar y el sufrir en asuntos compartidos; ii) que la narrativa está vinculada con lo que contamos acerca de

lo que vivimos; iii) que la trama narrativa está relacionada con peripecias, contingencias e infortunios que se convierten en la fuente primaria de los datos en la narrativa.

### **Sujetos de Enunciación**

Para la presente investigación, se seleccionó la Institución educativa “Don Quijote”, ubicada en el municipio de San José del Fragua, en el departamento del Caquetá, debido a que, durante la toma guerrillera del año 2001, esta se convirtió en el refugio de docentes y estudiantes por varias horas.

Sumado al gran esfuerzo de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, se buscó trabajar con docentes rurales que pudieran aportar a la reconstrucción de la memoria de este hecho violento, toda vez que no se encuentra documentado oficialmente por parte de ninguna institución. Por ende, los sujetos de enunciación fueron dos maestras y un maestro rural de la Institución Educativa “Don Quijote”, quienes, a partir de sus relatos, aportaron insumos para el proceso de co-creación de la narrativa visual de lo acontecido durante la toma guerrillera en mención, a partir de su experiencia humana.

Estos sujetos de enunciación son docentes que han vivido y ejercido su oficio en contextos del conflicto armado, pasando por el proceso de paz. Por lo cual, han evidenciado las dinámicas de la guerra en el territorio, los cambios socio políticos de varias décadas y los fenómenos que han impactado a la comunidad educativa. Su voz, que por décadas permaneció silenciada, encontró, en la presente investigación, la oportunidad para dar testimonio sobre lo sucedido y, mediante sus narrativas, aportar al esclarecimiento de la verdad, la convivencia en contextos de guerra y una contribución a la no repetición.

### **Estrategia de Recolección**

Teniendo en cuenta lo anterior, la estrategia de recolección de información se fundamentó en la entrevista narrativa, la cual, según autores como Lozares y Verd (2008) mencionan que esta “se desarrolla como un relato biográfico en torno a unos ejes temáticos relevantes para el narrador y relevantes para comprender cómo fueron vividos los acontecimientos y tuvieron influencia en las acciones tomadas” (p.3). En ese sentido, la entrevista permite la escucha de las voces y de la experiencia humana en el marco del conflicto armado. Además, durante el diálogo, se evidenciaron, no solo los acontecimientos, sino también los lugares, tiempos, personajes y tensiones existentes que dan lugar a la historia. En consecuencia, un ambiente de confianza que permita un diálogo fluido es vital.

### **Estrategia de Sistematización**

Para la estrategia de sistematización e interpretación de la información se empleó la estrategia narrativa denominada propuesta de investigación narrativa hermenéutica (PINH). Quintero (2018) indica que esta se desarrolla en cuatro momentos, a saber: i) registro de codificación; ii) nivel textual, preconfiguración de la trama narrativa; iii) nivel contextual y comunicativo de la trama narrativa y vi) nivel metatextual. Reconfiguración de la trama narrativa.

#### ***Momento I: Registro de codificación***

El primer momento es el de la codificación e inicia con la transcripción y organización de la información recolectada. Para ello, se numera cada línea que compone la narrativa.

#### ***Momento II: Nivel textual***

El segundo momento corresponde a la realización de la codificación de la narrativa a partir de la persona, su contexto, la fecha, el lugar, entre otros. Esta codificación permite organizar el texto y

contribuye a un análisis ordenado de las narrativas. Este momento es el textual, pues se categorizan las narrativas en las cuales se identifican los acontecimientos vinculados con la experiencia humana que dan lugar a la trama narrativa –en este caso en particular, docentes de la concentración educativa “Don Quijote” de San José del Fragua, Caquetá–, con el fin de reconstruir la memoria del pasado reciente sobre el conflicto armado.

Luego de identificar los acontecimientos con ayuda de las matrices 3 y 4 se analizaron e interpretaron estos hechos y, con el fin de ampliar la comprensión, mediante las matrices 5, 6, 7 y 8, se realizó el análisis de las temporalidades y especialidades. Con respecto a esto, Quintero (2018) refiere tres tipos de tiempo de la narrativa: i) tiempo datable, cronológico o físico, el cual se mide a partir de las unidades propias del tiempo como las horas, minutos, semanas, días, meses, años, entre otros; ii) tiempo de la experiencia humana, relacionado con las vivencias de cada una de las personas, este tiempo se relaciona con los ciclos de vida, pero también con los hitos que dejan huellas en las trayectorias personales; iii) tiempo histórico, que da cuenta de los hechos históricos, es un tiempo que trastoca la experiencia de vida de una persona en razón de unas condiciones políticas, sociales, económicas, culturales, entre otras. Así mismo, la autora señala que las espacialidades se dividen en dos campos: i) espacio de coordenadas geográficas, el cual se identifica con las referencias geográficas específicas y ii) espacios simbólicos (memoria de los lugares), los cuales se referencian a partir de la relación o interacción de los sujetos con los mismos; en su mayoría, son espacios que pertenecen a los territorios deseados y posibles.

### ***Momento III: Nivel contextual y comunicativo de la trama narrativa***

El tercer momento corresponde al nivel contextual y comunicativo de la trama narrativa, entendida por Ricoeur (2006a, 2006b) como la organización de elementos heterogéneos – acontecimientos, espacialidades, personajes, tipologías de acción, lenguajes y fuerzas– que dan

lugar a una historia; por lo que el narrador hace del lenguaje la construcción de la relación con el mundo que lo rodea. Quintero (2018) propone la organización de las fuerzas narrativas en tres categorías: i) fuerzas enunciativas compromisorias, ii) fuerzas enunciativas metafóricas y iii) fuerzas narrativas simbólicas y su correspondiente interpretación. Asimismo, las tipologías de la acción se encuentran estrechamente ligadas con las temporalidades y las espacialidades, en donde es necesario reconocer las acciones que construyen la intriga que se desarrolla en la trama.

Por último, se identifican los atributos del sujeto que, a través de su relato, da lugar a los acontecimientos, los cuales se desarrollan en tres niveles: i) atributos relacionados con los juicios que emite o realiza el sujeto dentro del relato y sobre los acontecimientos; ii) atributos vinculados con el actuar, los cuales dan cuenta de resistencias, dominación, hábitos, costumbres, entre otros; iii) atributos que tienen que ver con las potencialidades del sujeto, es decir, con sus capacidades y acciones orientadas a adquirir reconocimiento dentro del círculo social que le rodea.

#### ***Momento IV: Nivel metatextual. Reconfiguración de la trama narrativa***

Este nivel metatextual corresponde a la reconfiguración de la trama narrativa, Por ello, en este último momento, se retoman las narrativas para continuar con la interpretación y, con base en las herramientas implementadas, se inicia la escritura comprensiva sobre el relato.

#### **Proceso de co-creación de la narrativa visual**

Pasados veinte años, durante los cuales se vivió un temor constante y un silencio absoluto alrededor del tema producto de las diversas dinámicas de la guerra y sus actores, las generaciones presentes desconocen la memoria del pasado reciente de la escuela rural en su territorio. Por lo tanto, con el objetivo de aportar a la comprensión de la memoria del pasado reciente, se inicia un proceso de co-creación de una narrativa visual que dé cuenta de lo sucedido

en la toma guerrillera, desde la experiencia humana de tres docentes de la Institución Educativa “Don Quijote” San José del Fragua, Caquetá.

En sintonía con Sánchez (2009), durante el proceso de investigación se evidenció la necesidad de generar espacios para la elaboración, re-elaboración y transmisión de los relatos de la guerra, memorias que se construyen con y en la presencia de otros; narrativas plurales y complejas.

Tras reconocerse la necesidad de promover espacios de co-creación en los cuales estudiantes, maestros y padres de familia pudieran generar reflexiones sobre lo sucedido, resignificarlo, tener un acercamiento a las experiencias de quienes vivieron la guerra, y construir una narrativa visual que permitiera situar, en la esfera pública, asuntos humanos de la guerra e interpelar a la sociedad sobre el conflicto armado, además de promover la empatía en aquellas personas ajenas a la guerra y suscitar en los individuos la necesidad de hacer algo para la no repetición del conflicto armado.

### **Estrategia de Co-construcción**

Una vez realizadas las entrevistas narrativas y aplicada la estrategia de sistematización, se dio inicio al cumplimiento al segundo objetivo planteado. Para ello, se seleccionó, en los relatos de cada docente rural, aquello que diera cuenta de lo acontecido durante la toma guerrillera del año 2001.

En un primer momento, se seleccionaron los fragmentos de las entrevistas realizadas que dan cuenta de su experiencia en lo acontecido en la toma guerrillera de 2001. Una vez seleccionados, se organizaron los audios en una secuencia ordenada, que permitió recrear la memoria de lo sucedido, desde la experiencia vivida de cada docente. En un segundo momento, se realizó un encuentro (charla) con las(os) estudiantes del grado cuarto de primaria de la

Institución Educativa “Don Quijote” de San José del Fragua, Caquetá, a quienes se les explicó cómo, en el marco de la presente investigación, iban a participar en el proceso de co-creación, junto con maestros y padres de familia.

El trabajo se inició con las(os) estudiantes del grado cuarto de primaria, quienes escucharon el audio secuenciado varias veces, para identificar las narrativas de cada docente y la secuencia de los hechos. Luego, en hojas blancas tamaño carta, debían dibujar a los personajes y los lugares o locaciones dentro de la escuela, en las cuales tuvo lugar el suceso. Para esta parte del proceso, se les indicó que podían dibujar de manera libre tanto personajes y lugares, cómo ellos imaginaran qué podían ser, no se les dieron más detalles, única y exclusivamente los audios, tal y como las(os) docentes entrevistadas(os) relataron la toma guerrillera.

Una vez elaborados los dibujos, se generó un espacio de diálogo con las(os) docentes de la institución educativa y las(os) estudiantes de grado cuarto, quienes de manera espontánea quisieran participar. Las personas que participaron en la charla reflexionaron acerca del pasado de la escuela rural Institución Educativa “Don Quijote” de San José del Fragua, Caquetá.

Como resultado de este espacio de diálogo, las(os) participantes evidenciaron una brecha intergeneracional, pues este evento era desconocido por las nuevas generaciones de la Institución. Conocer el pasado de la escuela rural, escuchar los testimonios de las(os) docentes rurales, desde su experiencia humana, les permitió ponerse en el lugar de quienes vivieron el acontecimiento. En este sentido, las(os) estudiantes del grado cuarto recrearon, con su creatividad e imaginación, aunado a elementos estéticos y artísticos, por medio de los dibujos, lo sucedido en la toma guerrillera.

Para dar cumplimiento al segundo objetivo, se buscó la participación de toda la comunidad educativa; por ello, en un tercer momento, se realizó una jornada con los padres de

familia de las(os) menores de cuarto grado que habían participado. Los padres de familia escucharon el mismo audio que sus hijos, pero, a diferencia de las(os) menores, los padres realizaron los dibujos de las locaciones exteriores, mencionados por las(os) docentes rurales en sus narrativas. Por último, el maestro y las dos maestras rurales entrevistadas, realizaron los dibujos que los representarían a ellos mismos.

Los espacios generados con la comunidad educativa fomentaron diálogos reflexivos alrededor del acontecimiento, ponerse en el lugar de quienes vivieron la toma guerrillera del año 2001 e interpelar su rol en la construcción de paz y la no repetición del conflicto armado.

### **Estrategia de creación**

Una vez realizados los dibujos por parte de docentes, estudiantes de cuarto grado y padres de familia en un proceso de co-construcción, se buscó la ayuda de la Escuela Audiovisual de Belén de los Andaqués, con el fin de crear la narrativa visual.

La Escuela Audiovisual de Belén de los Andaqués está ubicada en el departamento del Caquetá. La Escuela Audiovisual Infantil inició en el año 1994 como un proyecto de radio comunitaria; su director, Alirio González, fundó un colectivo de niños para la realización de fotografías y películas. Desde el año 2005, él ha trabajado con jóvenes, niños y niñas de Belén de los Andaqués, creando películas de uno a tres minutos de duración. Sus producciones han obtenido varios reconocimientos: en el año 2013, ganaron un premio Catalina a Mejor Producción Comunitaria; en el año 2016, fue reconocida por el Ministerio de Cultura por su contribución en la construcción de narrativas que invitan a imaginar un país mejor (Semana Rural, 2019).

Al igual que varios municipios del departamento del Caquetá, Belén de los Andaqués vivió los impactos del conflicto armado interno por décadas. La Escuela Audiovisual se

estableció como un espacio creativo en donde jóvenes, niños y niñas lograron explorar otro mundo a través del lente de la cámara.

Para el proceso de creación del audiovisual, se tomaron como insumo i) los audios seleccionados de cada entrevista realizada –audios organizados de forma secuencia y que dan cuenta de su experiencia en la toma guerrillera de 2001–, ii) los dibujos realizados por las(os) estudiantes del grado cuarto de primaria que poseían un alto grado de detalle, iii) los dibujos realizados por los padres de familia y iv) los dibujos de los tres docentes que narraron su experiencia y quienes se dibujaron a sí mismos.

Posteriormente, se digitalizaron los dibujos, se hiló la historia junto con los personajes y se recrearon los escenarios en una narrativa visual de cinco minutos. Este proceso tardó varias semanas en consumarse. y, con el fin de dar cierre a la narrativa visual, se realizaron unas tomas de la realidad actual de San José del Fragua, las cuales acompañan la narrativa de las(os) docentes rurales entregando un mensaje contundente. Por último, se realizó el proceso de edición de la narrativa visual, para ello, se refinaron los ruidos de las narrativas, se empalmaron las imágenes según el relato, se recrearon algunos sonidos y se incluyeron los créditos.

### **Resultados**

Atendiendo a los objetivos planteados en la presente investigación, orientados a reconstruir la memoria del pasado reciente sobre el conflicto armado, a partir de las narrativas de docentes de la concentración educativa “Don Quijote” San José del Fragua, Caquetá, a continuación, se presentan los resultados, fruto de los hallazgos de sistematización, análisis e interpretación de las narrativas recolectadas.

En la metodología implementada para la presente investigación, se adoptó un enfoque de investigación cualitativo hermenéutico, en tanto intenta dar sentido o interpretar los fenómenos en función del significado que las personas le otorgan (Denzin y Lincoln, 1994).

En este sentido, dado su carácter comunicativo, interpretativo y comprensivo, se eligió un diseño narrativo de investigación, en tanto hace posible abordar a profundidad la experiencia de vida de los sujetos de enunciación, a través de los relatos, como fuente primaria de los datos en la narrativa. Por ende, como estrategia de recolección de información, se realizaron tres (03) entrevistas narrativas que corresponden a dos (02) maestras jubiladas de la concentración educativa “Don Quijote” y un (01) maestro que ejerce en la actualidad. Los datos obtenidos (que se relacionan a continuación) nos permitieron dar cumplimiento a los objetivos planteados.

Los resultados se orientan, en un primer momento, a develar los significados de la memoria del pasado reciente en el oficio del maestro rural en contextos de posacuerdo (objetivo específico 1). En tal sentido, la narrativa número dos, perteneciente a la maestra María Edith Silva, permite develar las precariedades, los riesgos, las vicisitudes, el sentido de compromiso y el valor por el cuidado de sí y del otro en el oficio del maestro rural en el marco del conflicto armado, mediante la implementación de la estrategia narrativa denominada por Quintero (2018) como propuesta de investigación narrativa hermenéutica (PINH).

En un segundo momento, se analizaron los relatos de los tres (3) docentes, como insumo para construir una narrativa visual que aporte a la comprensión de la memoria del pasado reciente, mediante un proceso de co-creación con estudiantes, maestros y padres de familia pertenecientes a la concentración educativa “Don Quijote” San José de Fragua, Caquetá (objetivo 2).

### **Relato de María Edith Silva**

***El oficio de la maestra rural: “Había algo que me decía sigue adelante, que se tiene que luchar a lo que vino” (DO, F, SJF, EN, 2, 28).***

La narración de María Edith devela cómo, en su oficio de maestra rural, ha transitado desde la guerra, pasando por el proceso de paz, hasta llegar al posacuerdo en diferentes municipios del departamento del Caquetá. A su vez, da cuenta de la precariedad de la escuela rural, las diversas situaciones que, en el marco de conflicto armado, las(os) docentes rurales tienen que vivir y cómo en su oficio, el cuidado de sí y el cuidado del otro han logrado reconstruir la vida del dolor y la tragedia de la guerra, para modificar los imaginarios que alimentan la violencia.

La narrativa inicia evidenciando la falta de oportunidades laborales en el territorio, la inoperancia del Estado en la ruralidad, las vicisitudes que tiene que pasar una madre y maestra para encontrar oportunidades, así como los efectos que, en medio del conflicto, puede tener el pensar en el bien de la escuela rural y ser parte activa de la transformación.

En la siguiente matriz de análisis se presentan los atributos de la maestra rural María Edith, en relación con los juicios, con sus acciones y las potencialidades derivados de su oficio en el marco el conflicto armado como maestra en la ruralidad.

**Tabla 12.**

*Matriz de atributos del sujeto.*

Atributos del sujeto relacionados con juicios	Atributos del sujeto relacionados con el actuar	Atributos del sujeto relacionados con sus potencialidades (yo puedo)
<p>“[...] No que diga, yo voy a elegir esta profesión, sino que fue como un momento, no había más oportunidades de trabajo [...]” (DO, F, SJF, EN,2,13-14).</p>		
<p>“[...] Siempre me tocó llegar a familias muy pobres que no tenían alimentación [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 25).</p>	<p>“[...] Aquí vine y vengo por un propósito. Me voy a quedar [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 34 – 38).</p>	<p>“[...] Había algo que le decía sigue adelante, que se tiene que luchar a lo que vino. ¿Si no? Esas ganas de salir adelante, tenía, o sea, ayudar a mi familia [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 28-29).</p>
<p>“[...] Tenía una hija de 2 meses y yo la dejé con mi mamá y me fui como el cuento, a la deriva [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 30).</p>		<p>“[...] Vine fue también como abriendo, abriendo más caminos [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 43).</p>
<p>“[...] En medio de toda esta, de la situación y todo esto, la guerra, mataron a mi hermano, el menor [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 45-46).</p>	<p>“[...]Uno en la institución, pues uno les inculca mucho de que, de que ellos tienen que respetarse, de que valorar lo que tienen [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 199-200).</p>	
<p>“[...] Nosotros gracias a Dios, los maestros en los pueblos nos respetan, nos aprecian, mientras que en otras partes se miran de otra forma, ¿cierto? [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 84-85).</p>		<p>“[...] Yo como le decía a ese señor, yo no tengo aquí nada que ocultar, ni mucho menos. Y lo que yo me gano, eso es, me alcanza para la comida, que era lo más importante [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 79-80).</p>

Nota. *Tabla elaborada con base en los datos recolectados en la investigación, según la matriz de Quintero (2018).*

En su relato, la maestra María Edith narra la falta de oportunidades que tuvo al elegir su profesión. La maestra es madre soltera, de una hija pequeña que tuvo que dejar al cuidado de su madre para ejercer su oficio como maestra rural. En el ejercicio de su oficio evidenció la pobreza, la desnutrición y las precarias condiciones de las familias rurales. Es una mujer fuerte, decidida, resiliente y comprometida con su oficio como maestra rural en el marco del conflicto armado. En su narrativa, encontramos que María Edith es una mujer valiente y perseverante, que tuvo que vivir episodios dolorosos y grandes pérdidas por cuenta de la guerra. No obstante, tuvo un propósito firme que le permitió resistir la guerra en diferentes municipios del departamento del Caquetá y constituirse como un agente transformador, que aportó de manera significativa al territorio.

En la narrativa se evidencian no solo las afectaciones de la guerra y sus dinámicas tanto en la escuela rural, como a las(os) docentes rurales, sino también el daño moral y la ruptura del tejido social en la ruralidad. En primer lugar, la maestra hace referencia al escaso o nulo alcance del estado en la generación de oportunidades laborales, una violencia estructural que lleva décadas marcando brechas importantes en el desarrollo de la sociedad colombiana, lo que profundiza las dinámicas del conflicto armado. “[...] *No que diga, yo voy a elegir esta profesión, sino que fue como un momento, no había más oportunidades de trabajo [...]*” (DO, F, SJF, EN,2,13-14).

En este sentido, la maestra menciona la situación de desamparo en la cual se encuentran las familias rurales y en cuyo contexto ella debe ejercer su profesión “[...] *Siempre me tocó llegar a familias muy pobres que no tenían alimentación [...]*” (DO, F, SJF, EN, 2, 25).

Al hacer énfasis en este aspecto, su relato expresa la preocupación por las condiciones de vida de la comunidad y su sentido de compromiso para continuar su oficio como maestra rural a

pesar de las circunstancias. Al tiempo que reconoce la falta de garantías y condiciones para ejercer su labor, en busca de mejores condiciones de vida para ella y su familia “[...]Tenía una hija de 2 meses y yo la dejé con mi mamá y me fui como el cuento, a la deriva [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 30).

A pesar de sus esfuerzos y su lucha como maestra rural, la guerra permeó su vida familiar con el fallecimiento de su hermano menor; este acontecimiento afectó su vida de manera profunda, siendo obligada a despojarse de la vida que había logrado constituir a través de su oficio y, ver la vida de sus hijos y la propia amenazada: “[...] El desplazamiento por el asesinato de mi hermano. Ese fue el más duro, porque todas maneras usted estar bien ubicado, yo por lo menos ya estaba bien ubicada [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 61-62).

En su narrativa, la maestra menciona cómo otras colegas “no aguantaron”, haciendo alusión a las diversas situaciones que, en su oficio y en el marco del conflicto armado, deben enfrentar a diario las(os) docentes rurales en la esfera pública y en la íntima, lo que produce efectos y cambios dramáticos en su vida familiar, personal y profesional.

Asimismo, la maestra hace énfasis en cómo se relaciona la comunidad con las(os) docentes rurales en los pueblos y en las veredas; ella resalta el respeto y el aprecio que reciben en los pueblos, en contraposición a algunas prácticas de opresión y subordinación derivadas de las estrategias de la guerra –es el caso de los cultivos ilícitos– y de las situaciones en las que son objeto de estigmatización al buscar mejoras en la escuela rural: “[...] Nosotros gracias a Dios, los maestros en los pueblos nos respetan, nos aprecian, mientras que en otras partes se miran de otra forma, ¿cierto? [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 84-85).

En su relato, también, se revelan situaciones de lucha y resistencia a las que se ven enfrentados docentes rurales en el desarrollo de su oficio. En esta narrativa, el docente, su

compromiso, el deber, el arraigo por su territorio, la preocupación y el cuidado por el otro son elementos que permiten entender con mayor profundidad las problemáticas del territorio, de la comunidad y de la escuela rural, y motivan a reconstruir, desde su oficio, el tejido social. A partir del cuidado del otro en su cotidianidad; el velar por el bienestar de la comunidad; el ser solidarios y empáticos; y estar abiertos a la escucha es posible la construcción de una red de apoyo que permita resistir a la guerra y continuar con el oficio “[...] *Muchas enseñanzas, porque uno aprende de los estudiantes y los estudiantes aprenden de uno [...]*” (DO, F, SJF, EN, 2, 151-152).

***El devenir en la experiencia docente: “En 1987, [otras maestras] no aguantaron” (DO, F, SJF, EN, 2, 19).***

El relato de la maestra María Edith nos permite transitar la guerra desde los años 80, pasando por periodos de un terrible recrudecimiento del conflicto armado interno hasta el posacuerdo, develando aspectos importantes sobre la dinámica de la guerra y cómo esta ha permanecido por tanto tiempo en el departamento del Caquetá. Al respecto señala la maestra:

**Tabla 13.**

*Guía matriz de temporalidades.*

Acontecimiento	Tiempo calendario o construcción episódico	Tiempo humano o de la experiencia	Tiempo histórico
	¿Cuál es el tiempo de la preocupación?	¿Cuál es el tiempo del cuidado de sí? ¿Cuál es el tiempo de cuidado del otro?	¿Cuáles son los momentos coyunturales? ¿Cuáles son los sentidos y significados de la interacción entre sujeto, coyuntura y experiencia humana?
Nombre del acontecimiento: <b>El oficio del maestro rural en el marco del conflicto armado: “Aquí vine y vengo por un propósito. Me voy a quedar”</b>	“[...] En 1987, [otras maestras) no aguantaron. No soportaron de pronto uno vivir lejos de la familia y a tantas como tantas de pronto uno aguantar como humillaciones [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 19-21).	“[...] Si ya gracias a Dios llegué, como se dice, a la meta de la meta final [...] a esa pensión, sí, porque uno dice no, ¡yo cuando voy a llegar! no eso me faltan tantos años [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 4 - 6).	“[...] Porque se sabe que en ese tiempo la gente cultivaba mucho la coca. Entonces esa gente se creía que, porque tenían plata, entonces lo querían como humillar a uno [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 22- 24).
	“[...] Bueno, yo vine desplazada del municipio de Milán, Caquetá. Llegué aquí en el año 2000, en el mes de agosto [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 39-40).	“[...] Hoy en día, pues me siento como, orgullosa de la profesión que tengo, si de que ejerzo [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 8).	“[...] Todo lo que lo que nos ha tocado vivir hasta el momento. Sí, porque pues ellos ahorita ya no, ese cambio que ha habido, o sea de la paz [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 195-196).
	“[...] Me vine satisfecha también de la vereda porque trabajé siete años ahí y todo lo que yo me proponía a buscarlo lo encontraba [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 67-68).	“[...] Pero todas esas, esas cosas que de pronto uno en ese momento decía hasta aquí llegué. No, no aguanto más [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 26-27).	“Pues San José del Fragua hoy en día, gracias a Dios, es un remanso de paz. ¿Sí?” (DO, F, SJF, EN, 2, 227).
	“[...] Hace 21 años estoy radicada aquí en San José, el Fragua [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 2).		

Acontecimiento	Tiempo calendario o construcción episódico	Tiempo humano o de la experiencia	Tiempo histórico
	¿Cuál es el tiempo de la preocupación?	¿Cuál es el tiempo del cuidado de sí? ¿Cuál es el tiempo de cuidado del otro?	¿Cuáles son los momentos coyunturales? ¿Cuáles son los sentidos y significados de la interacción entre sujeto, coyuntura y experiencia humana?
	<p>devolviéramos el tiempo que habíamos estado en el paro [...] devolver el tiempo y entonces eran los sábados [...]" (DO, F, SJF, EN, 2, 87 - 92).</p>	<p>"[...] Yo pensando todo el tiempo en mis hijos porque yo decía mi hija, ella no va a cavilar de pronto de meterse bajo la cama o refugiarse, no, ella yo creo que sale a mirar seguro a esa gente, porque como ella no los había visto, ella si no le haya tocado esa guerra [...]" (DO, F, SJF, EN, 2, 128-131).</p>	
	<p>"[...] afortunadamente o desafortunadamente me tocaba la disciplina, estar pendiente del portón. Y cuando escuché los disparos y los niños [...]" (DO, F, SJF, EN, 2, 97 - 99).</p>		
	<p>"[...] al otro día a las cinco de la mañana, yo me asomé por los calados de la escuela y cuando miré el ejército [...] Y esperamos ahí hasta las seis y media. Y los padres de familia no aparecían por ningún lado [...]" (DO, F, SJF, EN, 2, 133 - 137).</p>		

Nota. Tabla elaborada con base en los datos recolectados en la investigación, según la matriz de Quintero (2018).

Las temporalidades que se presentan en el relato de la maestra María Edith datan de los años ochenta, momento en el que en compañía de compañeras inician su labor como maestras rurales. En este relato, se mencionan las humillaciones a las que fueron sometidas y el daño moral producto de la guerra, por parte de la comunidad, derivado del auge de los cultivos ilícitos y su equivalente poder adquisitivo de la época “[...] *Porque se sabe que en ese tiempo la gente cultivaba mucho la coca. Entonces esa gente se creía que, porque tenían plata, entonces lo querían como humillar a uno [...]*” (DO, F, SJF, EN, 2, 22-24).

En su narrativa, la maestra devela que, para ese tiempo –años 80–, tuvo que viajar a un municipio lejano, San Antonio de Getucha, donde el acceso a la escuela rural era muy difícil, tenían que trasladarse a pie durante varias horas para iniciar y tras finalizar su jornada laboral; “[...] *En el caso mío, yo me fui para para una región muy lejana por la zona de San Antonio de Getucha y me tocaba caminar 6 horas [...]*” (DO, F, SJF, EN, 2, 15-16).

Posteriormente, en la década de los 2000, la maestra es desplazada del municipio de Milán, lo que nos permite evidenciar en estas décadas, la permanencia de la guerra en el departamento del Caquetá. Por lo que las dinámicas de las comunidades que se ven forzadas a abandonar aquellos lugares en donde han construido su vida, han echado raíces y han buscado mejorar las condiciones propias y las de su entorno se ven fuertemente alteradas “[...] *Me vine satisfecha también de la vereda porque trabajé siete años ahí y todo lo que yo me proponía a buscarlo lo encontraba [...]*” (DO, F, SJF, EN, 2, 67-68).

Relata un hecho violento, ocurrido en el año 2001, cuando, posterior a un paro, se llegó a un acuerdo para recuperar el tiempo que las(os) docentes habían permanecido en tal protesta. Esta reposición inició un día sábado, en la jornada de la tarde. En ese momento, los grupos armados al margen de la ley irrumpieron en el pueblo y se ejecutó una toma guerrillera que duró

hasta el día siguiente. Las(os) docentes buscaron salvaguardar a la mayor cantidad de estudiantes posibles en la escuela; sin embargo, la presencia de diversos grupos armados y la llegada de los helicópteros de la Fuerza Aérea Colombiana atemorizaron a estudiantes y docentes, puesto que no contaban con una infraestructura que pudiera protegerlos “[...] *Y cuando escuché los disparos y los niños [...] Así fue, cuando yo llego al otro día a las cinco de la mañana, yo me asomé por los calados de la escuela y cuando miré el ejército [...] Y esperamos ahí hasta las seis y media. Y los padres de familia no aparecían por ningún lado [...]*” (DO, F, SJF, EN, 2, 87-137).

El tiempo datable nos permite evidenciar que, al inicio de los años 2000, se implementaron estrategias militares que buscaban erradicar a los grupos armados al margen de la ley, sin importar que la comunidad quedara en medio de los enfrentamientos, determinando esta situación como un daño colateral o estigmatizando a la población, tildándolos de colaboradores de los grupos al margen de la ley, para justificar su actuar.

Mientras el enfrentamiento se desarrollaba, el tiempo humano devela la experiencia humana y personal de esta maestra rural, quien se pregunta por el bienestar de sus hijos mientras ella cuida de sus estudiantes “[...] *Yo pensando todo el tiempo en mis hijos porque yo decía mi hija, ella no va a cavilar de pronto de meterse bajo la cama o refugiarse, no, ella yo creo que sale a mirar seguro a esa gente, porque como ella no los había visto, ella si no le haya tocado esa guerra [...]*” (DO, F, SJF, EN, 2, 128-131).

A pesar de que en su narrativa la maestra evidencia que, durante su oficio, vivió diferentes situaciones difíciles en medio del conflicto armado, ella resistió y siguió adelante: “[...] *Pero todas esas, esas cosas que de pronto uno en ese momento decía hasta aquí llegué. No, no aguanto más [...]*” (DO, F, SJF, EN, 2, 26-27). Además, desde su oficio como maestra

rural, María Edith se siente orgullosa y agradecida por lograr la pensión después de toda una vida de lucha y de resistencia, por un lado, y, por el otro, reconoce que a través de su cuidado y su labor como docente logró modificar los imaginarios que alimentan la violencia para promover un horizonte de sentido diferente a sus estudiantes “[...] *Si ya gracias a Dios llegué, como se dice, a la meta de la meta final [...] a esa pensión, sí, porque uno dice no, ¡yo cuando voy a llegar! no eso me faltan tantos años [...]*” (DO, F, SJF, EN, 2, 4-6).

***El oficio del maestro: “vengo del municipio de La Montañita, Caquetá” (DO, F, SJF, EN, 2, 1).***

Con respecto al análisis de espacialidades, la narrativa devela su transitar como maestra rural por varios departamentos del departamento del Caquetá, los cuales están marcados por efecto del conflicto armado.

**Tabla 14.**

*Guía matriz de espacialidades.*

Acontecimiento	Espacio de coordenadas territoriales	Espacios simbólicos (memoria de los lugares)
	¿Cuáles son los entornos físicos, políticos y sociales que configuran el territorio?	¿Cuáles son los espacios deseados, imaginados y afectivos que dan lugar a la memoria de la experiencia humana?
Nombre del acontecimiento: <b>El oficio del maestro rural en el marco del conflicto armado: “Aquí vine y vengo por un propósito. Me voy a quedar”</b>	<p>“[...] Yo soy María Edith Silva, vengo del municipio de La Montañita, Caquetá [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 1).</p> <p>“[...] Yo vine desplazada del municipio de Milán, Caquetá [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 39).</p> <p>“[...] Entonces ya la guerrilla llegó hasta la escuela donde me apuntaron con el arma [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 77).</p> <p>“[...] La escuela no tenía a las condiciones para uno en un bombardeo o algo así, defenderse [...] nos metimos todos al aula máxima y pues ahí pues fue ya que no había ninguna protección [...] y la única parte que tenía plancha pues eran los baños [...] llegamos a los baños y ahí nos metimos un maestro con tres o cuatro estudiantes ahí parados porque, o sea, todo el tiempo fue de pie, porque ¿dónde nos íbamos a sentar? [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 108-115).</p> <p>“[...] San José del Fragua hoy en día, gracias a Dios, es un remanso de paz [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 227).</p>	<p>“[...] Desconocía totalmente el campo porque yo no me crié en el campo. Me crié en un pueblo, no sabía montar a caballo [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 32-33).</p> <p>“[...] había una situación que era de pronto muy difícil para mí, porque en medio de toda esta, de la situación y todo esto, la guerra, mataron a mi hermano, el menor. Entonces debía de la Secretaría de Educación ubicarme en otro lugar que fuera más lejos de donde habían ocurrido los hechos. Entonces la única era la parte sur, porque los hechos ocurrieron en la parte norte” (DO, F, SJF, EN, 2, 44-49).</p> <p>“[...] me vine satisfecha también de la vereda porque trabajé siete años ahí y todo lo que yo me proponía a buscarlo lo encontraba. O sea, siempre iba al municipio, a Milán y algo traía. O sea, no me venía con las manos vacías, me iba en la Junta Acción Comunal, como secretaria de la junta de acción comunal y entonces, pues íbamos como el cuento a pedir y siempre lográbamos llevar algo a la vereda.” (DO, F, SJF, EN, 2, 67-70).</p>

---

<b>Acontecimiento</b>	<b>Espacio de coordenadas territoriales</b>	<b>Espacios simbólicos (memoria de los lugares)</b>
	<b>¿Cuáles son los entornos físicos, políticos y sociales que configuran el territorio?</b>	<b>¿Cuáles son los espacios deseados, imaginados y afectivos que dan lugar a la memoria de la experiencia humana?</b>
	“[...] Y usted llega a cualquier parte, que es del Caquetá, pues lo miran, así como muy feo ¿Sí? pero mire que las personas que vienen al Caquetá se enamoran del Caquetá y se llevan otra imagen diferente y quieren volver a Caquetá [...]” (DO, F, SJF, EN, 2, 230 - 232).	“[...] Entonces eso hacía que la vereda, o sea, la gente, pues como que lo quisiera uno, ¿cierto? pero como el problema es que uno a todo el mundo no le puede caer bien. Entonces esas fueron las situaciones, porque ya empezaron a difamar, a decir que yo guardaba armas en la escuela. Entonces ya la guerrilla llegó hasta la escuela donde me apuntaron con el arma (DO, F, SJF, EN, 2, 72-77).

---

Nota. *Tabla elaborada con base en los datos recolectados en la investigación, según la matriz de Quintero (2018).*

La maestra inició su tránsito desde el municipio de La Montañita, de donde salió en busca de oportunidades, e inició su oficio como maestra rural. En el camino, encuentra humillaciones por parte de la comunidad, las precariedades y el impacto de la guerra, esto hace que algunas de sus compañeras docentes abandonen el territorio. “[...] *pero como el problema es que uno a todo el mundo no le puede caer bien. Entonces esas fueron las situaciones, porque ya empezaron a difamar [...]*” (DO, F, SJF, EN, 2, 74-75). No obstante, sus ganas de salir adelante y ayudar a su familia son más fuertes y la ayudan a mitigar ese tipo de situaciones. La maestra menciona que ella se crio en un pueblo, por ello desconocía las relaciones y dinámicas de la ruralidad; ella inició su oficio como maestra rural desconociendo esta realidad “[...] *había algo que me decía sigue adelante, que se tiene que luchar a lo que vino*” (DO, F, SJF, EN, 2, 28).

Su agencia como maestra rural en otros espacios, le permitió trabajar por la escuela rural y en beneficio de niños, niñas y jóvenes. En su relato, la maestra evidencia los logros y las mejoras que hizo en la escuela rural: “[...] *me vine satisfecha también de la vereda porque trabajé siete años ahí y todo lo que yo me proponía a buscarlo lo encontraba. O sea, siempre iba al municipio, a Milán y algo traía. O sea, no me venía con las manos vacías, me iba en la Junta Acción Comunal como secretaria de la junta de acción comunal y entonces, pues íbamos como el cuento a pedir y siempre lográbamos llevar algo a la vereda.*” (DO, F, SJF, EN, 2, 67-70). Estos logros son motivo de orgullo y alegría, pues sitúan a la maestra rural como un agente activo en medio del conflicto armado, capaz de transformar las realidades del territorio y la comunidad rural, lo que dignifica el oficio de la maestra rural.

A pesar de lo anterior, la maestra también relata la estigmatización por parte de algunos miembros de la comunidad, fruto de su esfuerzo por mejorar las condiciones de la escuela rural: “[...] *Entonces eso hacía que la vereda, o sea, la gente, pues como que lo quisiera uno, ¿cierto?*”

*pero como el problema es que uno a todo el mundo no le puede caer bien. Entonces esas fueron las situaciones, porque ya empezaron a difamar, a decir que yo guardaba armas en la escuela. Entonces ya la guerrilla llegó hasta la escuela donde me apuntaron con el arma”* (DO, F, SJF, EN, 2, 72-77). Esto es una clara evidencia del hostigamiento hacia la maestra rural y una amenaza a la labor docente en la ruralidad. Se considera, entonces, que el oficio de la maestra rural es una vocación que pone en riesgo la vida de las(os) docentes en territorios de guerra.

En el relato, la maestra rural también destaca el desplazamiento vivido tras el asesinato de su hermano menor por parte de grupos armados al margen de la ley, en la parte norte del Departamento. La maestra señala que, luego de la muerte de su hermano, recibió amenazas, razón por la cual, debió ser reubicada por parte de la Secretaría de Educación, a la parte sur del Departamento, la maestra expresa que este desplazamiento fue el más difícil porque se vio obligada a despojarse de todo: *“[...] había una situación que era de pronto muy difícil para mí, porque en medio de toda esta, de la situación y todo esto, la guerra, mataron a mi hermano, el menor. Entonces debía de la Secretaría de Educación ubicarme en otro lugar que fuera más lejos de donde habían ocurrido los hechos. Entonces la única era la parte sur, porque los hechos ocurrieron en la parte norte”* (DO, F, SJF, EN, 2, 44-49).

Luego de este hecho, la maestra encuentra, en San José del Fragua, apoyo por parte una maestra, para iniciar una nueva vida con sus hijos. Ello evidencia el valor de las redes de apoyo que se tejen, en el oficio de la docencia rural, quienes han tenido que vivir experiencias de violencia, en medio del conflicto armado y, cómo estas redes contribuyen a construir nuevos horizontes de sentido y de vida *“[...] entonces cuando yo me dieron San José, el Fragua, yo de una vez me recordé de esos maestros que lo único que hice fue buscarlos. Inclusive la profesora*

*Mirella Guarnizo ella me acogió en su casa, mientras que yo conseguía donde vivir” (DO, F, SJF, EN, 2, 57-60).*

En su narrativa, la maestra rural relata cómo la guerra toca su vida nuevamente, en el oficio de ser maestra, pues en medio de la toma guerrillera del año 2001 ella estaba en la escuela y se quedó allí al cuidado de unos estudiantes, en compañía de otras(os) docentes. En su relato, la maestra describe cómo la escuela resultó afectada por la guerra; evidencia lo frágil y vulnerable que es a los enfrentamientos y ataques en el marco del conflicto armado y el impacto sobre la comunidad educativa que queda desamparada. La maestra narra el terror, la angustia y la incertidumbre vividas durante esas horas, el miedo de perder la vida de algún colega, estudiante, familiar o su propia vida. Así, la escuela rural, establecida como un espacio seguro, ya no estaba a salvo de la guerra “*[...] La escuela no tenía a las condiciones para uno en un bombardeo o algo así, defenderse [...] nos metimos todos al aula máxima y pues ahí pues fue ya que no había ninguna protección [...] y la única parte que tenía plancha pues eran los baños [...] llegamos a los baños y ahí nos metimos un maestro con tres o cuatro estudiantes ahí parados porque, o sea, todo el tiempo fue de pie, porque ¿dónde nos íbamos a sentar? [...]*” (DO, F, SJF, EN, 2, 108-115).

Lo anterior demuestra cómo la escuela rural ha sido una víctima del conflicto armado interno, aunque no sea reconocida como tal y, por el contrario, las(os) docentes son quienes han cuidado a los niños, niñas y adolescentes en medio de la guerra, al intentar mantenerlos seguros y brindándoles protección. En ese sentido, se devela el desamparo de la escuela rural en el marco del conflicto armado, donde las estrategias bélicas, lejos de contemplar su impacto, buscan el exterminio indiscriminado, dejando a la población y a los inocentes desprotegido en medio de un enfrentamiento; tan solo pueden resguardarse y esperar al cese del fuego.

La estigmatización que han sufrido las(os) docentes y las comunidades rurales en general, en el marco del conflicto armado, ha dejado profundas heridas en el territorio nacional. En la narrativa, la maestra rural resalta cómo, a pesar de la guerra y del impacto sobre la escuela, las(os) docentes y la comunidad rural, gracias a su gente, no solo se logra la resignificación del territorio –aún en medio del conflicto que no ha cesado–, sino también la dignificación de las víctimas: “[...] *Y usted llega a cualquier parte, que es del Caquetá, pues lo miran, así como muy feo ¿Sí? pero mire que las personas que vienen al Caquetá se enamoran del Caquetá y se llevan otra imagen diferente y quieren volver a Caquetá [...]*” (DO, F, SJF, EN, 2, 230-232).

La maestra, en su relato, expresa que ha tenido que vivir y encontrar maneras de reexistir en medio de la guerra; a su vez, resalta que ha encontrado su oficio de maestra rural, horizontes de sentido que ayudaron a que hoy en día, pueda ver su territorio en paz: “[...] *San José del Fragua hoy en día, gracias a Dios, es un remanso de paz [...]*” (DO, F, SJF, EN, 2, 227).

Como testigo de los vejámenes de la guerra y su tránsito por varios de los municipios del departamento del Caquetá, en su relato, la maestra rural da cuenta de los horrores del conflicto armado y de las huellas que ha dejado en las(os) docentes y en la comunidad educativa rural.

### **Matriz de Análisis Visual**

Con el fin de dar cumplimiento al objetivo que busca aportar a la comprensión de la memoria del pasado reciente, a través de narrativas visuales generadas en un proceso de co-creación (objetivo 2), se implementó el método de análisis Panofsky (1967). Este método de análisis propone, a partir de la descripción y análisis iconográfico e iconológico, disertaciones polivalentes. En otras palabras, se trata de comprender las imágenes o el lenguaje visual en sus significados culturales (González de Zárate, 1991).

Panofsky concibe su método como una historia de textos y contextos, en los cuales se busca descubrir los simbolismos ocultos tras el aparente naturalismo de una obra de arte (Armendáriz, Sosa y Puca, 2013). El autor propone un modelo tripartito que procura acceder gradualmente, por fases controladas y secuenciales, al contenido de la obra de arte visual, el cual se detalla a continuación:

- **Nivel pre-iconográfico.** Refiere a los aspectos sintácticos de la imagen, es decir, a aspectos formales de su composición (hechos, lugar, tiempo, formas, colores, iluminación). Busca reconocer e identificar lo observable, no requiere conocimientos icónicos y precisa una mirada atenta de los detalles.
- **Nivel iconográfico.** Corresponde a los aspectos semánticos de la narrativa, esto es, la interpretación de posiciones y relaciones de poder entre los sujetos y los objetos, a partir de planos, ángulos, encuadres, ubicación, formas, tamaños, colores, iluminación y textura, así como temáticas explícitas –¿Qué se muestra?– y temáticas implícitas –¿Qué no se muestra? ¿Qué se oculta? ¿Qué se invisibiliza?–.
- **Nivel Iconológico.** Coincide con los aspectos comunicativo-performativos de la memoria visual, los cuales responden a preguntas como: ¿Quién produce el mensaje visual?, ¿qué objetivos, intenciones y fines tiene el mensaje visual?, ¿a quién está dirigido?, ¿por qué?, ¿en qué contexto?, ¿qué efectos posibles tiene el mensaje visual?

### ***Nivel preiconográfico***

Este nivel describe la composición general de la escena, por lo que hace referencia al hecho, al lugar, al tiempo, a los personajes/objetos, a los tamaños y a los colores. Cada elemento de la composición se analiza por separado de la siguiente manera:

- a. Análisis de la composición general de la escena:

- **Hecho.** Hace referencia al suceso representado en la escena. Describe brevemente el contexto y lo que ocurre en la imagen.
- **Lugar.** Hace referencia a la espacialidad en la que se sitúa la escena y al espacio de coordenadas territoriales específico.
- **Tiempo.** Hace referencia al tiempo calendario en el cual sucede el hecho.
- **Personajes/objetos.** Sitúa a los personajes u objetos que se representan en la imagen y que, posteriormente, se relacionan en la interpretación de las escenas.

b. Herramientas de configuración:

- **Tamaño.** Es uno de los elementos más relevantes del lenguaje visual y se establece con base en los siguientes criterios de selección:
  - **Impacto psicológico.** Relación física entre el espectador y la representación visual, es decir, las relaciones de predominio. Una representación pequeña, por ejemplo, establece una relación de predominio por parte del espectador, mientras que una representación grande establece una relación de predominio por parte de la imagen.
  - **Efecto de notoriedad.** Se percibe en función de la escala de la representación, de esta manera, si la imagen o representación es de gran tamaño se hace referencia al efecto de notoriedad.
  - **Comodidad, manejo o ubicación.** Es el recurso más utilizado. Cuando el tamaño viene establecido previamente y, es el creador de la imagen o representación, quien se tiene que ajustarse a este.

La elección de este elemento afecta de manera decisiva el significado total de la representación, aporta información relevante y es determinante, por lo cual debe ser elegida con cautela.

- **Forma.** Es la determinación exterior de la materia, los límites exteriores del material visual. Existen las formas orgánicas y formas artificiales. Las primeras son aquellas que se encuentran en el mundo natural, suelen ser irregulares y ondulantes, mientras que las segundas son de tipo geométrico, regulares y rectas, la gran mayoría creadas por el hombre. Así mismo, se pueden elegir diferentes niveles del recurso formal:
  - **Selección de la forma del producto visual como objeto.** Se denomina formato en las representaciones visuales bidimensionales. El formato da cuenta de la forma y la orientación del soporte; el formato rectangular (forma), por ejemplo, tiene dos orientaciones: horizontal o vertical. Para este caso, existen tres criterios de elección: i) adaptación al soporte, ii) sentido de lectura y iii) contenido simbólico. El formato circular, por ejemplo, ha sido implementado para transmitir contenido religioso, pues refuerza el contenido de perfección y unidad; otro ejemplo son algunas de las señales de tránsito que se diferencian por colores y otras formas como las romboidales que indican peligro, entre otros.
  - **Selección de la forma del contenido del producto visual.** Hace referencia a la forma de los contornos de los objetos contenidos en la representación visual.
  - **Selección de la forma del espacio que alberga al producto visual.** Llamado también instalación en el arte contemporáneo, se refiere al diseño de los espacios que aloja el producto visual.
- **Color.** Es una herramienta visual potente, que contiene bastante información y hace de este uno de los recursos más importantes en la transmisión de significados del lenguaje visual. Existen dos categorías completamente diferentes para manipular el color, además incompatibles. La primera corresponde a los colores pigmento (tinta), los

cuales se forman mediante síntesis sustractiva y los colores primarios que componen este subgrupo –cian, amarillo y magenta–, cuya suma es el color negro, usualmente implementados por pintores. La segunda corresponde a los colores luz, que no pueden ser tocados físicamente y cuyos colores primarios son el rojo, verde y azul; al mezclarse mediante síntesis aditiva dan como resultado el color blanco. Son los tonos que aparecen en la pantalla de los computadores y suelen ser implementados por fotógrafos, y directores de cine y video.

#### - Características

- ∴ **Luminosidad.** Corresponde a la cantidad de luz que posee un color como característica propia; esta característica puede afectar el valor simbólico de mismo. Por ejemplo, en la gama del azul, el grado de luminosidad del azul marino y el azul cielo son diferentes y se aplican en contextos diferentes. El primero es implementado en uniformes de muchas de las fuerzas de seguridad en occidente, mientras que el segundo está asociado a la ropa infantil debido a su gran luminosidad.
- ∴ **Saturación.** Corresponde al nivel de pureza del color con respecto al gris. A mayor saturación, mayor es su nivel de pureza y más alejado con respecto al gris.
- ∴ **Temperatura.** Esta está asociada a un fenómeno visual expresado en términos de sensaciones corporales. De ahí que estén los colores cálidos y los colores fríos.

A diferencia de los elementos anteriores, el color tiene una capacidad comunicativa muy intensa y significados muy concretos. A continuación, los criterios que se proponen para seleccionar el color, con base en los planteamientos de Acaso (2006).

∴ **Contenido simbólico.** Estos son algunos de los contenidos del color en una población de 18 a 25 años, española y urbana:

- . Rojo: sexo, poder, lujo, sangre, violencia.
- . Verde saturado: naturaleza, dinamismo.
- . Verde militar: autoridad, caza.
- . Amarillo: original, verano, sol.
- . Naranja: energía, Asia, verano, sol.
- . Marrón: naturaleza, chocolate, guerra.
- . Blanco: pureza, nieve, navidad, neutralidad.
- . Negro: muerte, gama más alta de lujo.
- . Azul: ligereza, frialdad, agua, autoridad, seguridad, masculinidad.
- . Rosa: feminidad, dulzura.
- . Morado: magia, veneno, tortura.

Este criterio se utiliza en la mayoría de los productos visuales a nuestro alrededor.

∴ **Calendario comercial.** Hace referencia a las temporadas en los países o lugares que tienen establecido su calendario en función de ello.

∴ **Contraste visual.** Hace referencia a los colores que pueden facilitar la buena identificación de algo; un ejemplo son los rótulos de las marcas.

∴ **Identificación de la marca.** En productos visuales comerciales es un criterio muy importante. Un ejemplo sería el rojo de Coca Cola.

∴ **Identificación con el público objetivo.** Hace referencia a la población o al público al cual va dirigido el producto, imagen o representación.

- **Iluminación.** Para este elemento, existen dos niveles que se relacionan con el tipo de representaciones. Por un lado, está las representaciones bidimensionales, en movimiento o estáticas, las cuales refieren al tipo de iluminación para el contenido intrínseco del propio objeto. Por el otro, están las representaciones tridimensionales; se trata de la iluminación que se le da al objeto desde el exterior. Los cuatro criterios de elección se mencionan a continuación:
  - **Tipo de fuente.** Natural (sol, velas o fuentes de llama) o artificial (dispositivos eléctricos como focos).
  - **Cantidad:** Claves altas (propias de una imagen con mucha cantidad de luz, lo cual, gracias a un efecto psicológico, nos da una sensación de seguridad) o claves bajas (imagen con poca cantidad de luz).
  - **Temperatura:** Caliente (por ejemplo, la luz anaranjada de una vela emite la sensación de protección y un ambiente seguro) o fría (el azulado puede dar la sensación de frialdad y soledad).
  - **Orientación:** A favor de lectura (de izquierda a derecha en los países occidentales, genera sensaciones positivas), a contralectura (luz de derecha a izquierda, provoca sensaciones negativas), picado (haz de luz de arriba abajo) o contrapicado (haz de luz que se dirige de abajo a arriba, al contrario de la luz solar, antinatural sensación de algo negativo).
- **Textura.** Hace referencia al material elegido como soporte y la construcción de la imagen, por lo que se define como la materia de la que está constituido un producto visual o la representación visual de cualquier materia.
  - **Textura real.** cuando la información visual y la tangible coinciden.

- **Textura simulada o visual.** Cuando lo que percibimos a través de la vista y lo que se percibe al tacto no coinciden, porque solo tienen cualidades ópticas.
- **Textura ficticia.** Corresponde a un tipo de textura que engaña al receptor, haciéndole creer que es de determinada calidad cuando no lo es.

Sin importar si son reales o simuladas, las texturas cobran importancia en su valor connotativo y su capacidad de contar algo a través del significado simbólico de los materiales.

**c. Interpretación.**

Con base en los elementos relacionados anteriormente, se procede a realizar la correspondiente interpretación de la imagen o representación.

***Nivel iconográfico***

Este nivel tiene en cuenta:

- a.** Los significados generales sobre la(s) escena(s).
- b.** Las posiciones y relaciones de poder de los sujetos y de los objetos.
- c.** Las temáticas explícitas: ¿Qué se muestra?
- d.** Las temáticas implícitas: ¿Qué no se muestra?, ¿qué se oculta?, ¿qué se invisibiliza?
- e.** La Interpretación, es decir, el significado.

***Nivel iconológico***

Este nivel tiene en cuenta:

- a.** ¿Quién produce el mensaje visual?
- b.** ¿Qué objetivos, intenciones, fines tiene el mensaje visual?
- c.** ¿A quién está dirigido?, ¿por qué?
- d.** ¿En qué contexto?

- e. ¿Qué efectos posibles tiene el mensaje visual?
- f. ¿Qué factores sociales, políticos y culturales se incorporan en el mensaje visual?
- g. ¿Cuál es la intertextualidad del orden social, político e histórico?

## Análisis de Escenas

### *Escena Número 1*

#### **Figura 5.**

*Primera escena seleccionada del producto audiovisual para análisis visual.*



*Nota. Escena del minuto 02:41 del producto audiovisual creado en el marco de la presente investigación.*

**Tabla 15.**

*Nivel preiconográfico de la primera escena analizada.*

Ítem	Descripción
<p><b>Composición general de la escena</b></p>	<p>La escena corresponde al minuto 02:41 del audiovisual asociado a las entrevistas realizadas a tres docentes rurales, por medio de las cuales, se indagó sobre el oficio del docente rural en el marco del conflicto armado.</p> <p>Fruto de un proceso de co-creación entre estudiantes y docentes de la concentración educativa “Don Quijote” San José del Fragua, Caquetá, a partir de la escucha de las entrevistas, se realizaron los dibujos que recrean el audiovisual.</p> <p>Para el análisis visual, se eligieron dos escenas que dan cuenta de las vicisitudes de los docentes.</p>
<p><b>Análisis de la composición general de la escena</b></p>	<p><b>Hecho</b> Toma guerrillera</p> <p><b>Lugar</b> Concentración educativa “Don Quijote” sede N° 2, San José del Fragua, Caquetá, Colombia</p> <p><b>Tiempo</b> Año 2001</p> <p><b>Personajes/objetos</b> Maestro rural, actor armado, escuela rural.</p>
<p><b>Herramientas de configuración</b></p>	<p>La escena, que ocupa completamente el espacio de la proyección, evidencia tres lugares y dos modos de actuar opuestos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El primer lugar corresponde a la parte exterior de la escuela rural, donde se encuentra el actor armado.</li> <li>▪ El segundo lugar, el interior de la escuela y al fondo, el territorio representado con el árbol y la naturaleza.</li> </ul> <p><b>Tamaño</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Del lado izquierdo, se encuentra un actor armado al margen de la ley, disparando y ostentando el poder que le otorga el arma y los disparos que está haciendo.</li> <li>▪ Del lado derecho, el maestro rural, dentro de la escuela, asustado, en posición de rendición; en el fondo, un gran árbol.</li> </ul> <p>La parte predominante de la escena la ocupa el actor armado, lo cual devela que este actor armado subyuga al maestro rural, pero también tienen el poder en el territorio.</p>

Ítem	Descripción
<b>Forma</b>	<p>Corresponde a un formato rectangular, horizontal, con formas orgánicas como la del árbol. Al fondo de la representación está una pared la escuela y sus ventanas. El árbol, como única forma orgánica, representa la vida y la naturaleza, expresión única de libertad, testigo del conflicto que permanece intacta en el fondo.</p> <p>Las demás formas están agrietadas y susceptibles a ataques. Estas formas denotan seguridad, protección y ataque violento del actor armado.</p>
<b>Generalidades</b>	<p>La imagen de fondo está asociada a la naturaleza, la cual contiene colores luz de origen.</p> <p>El uso del color permite que las narrativas entren a esferas más amplias para contribuir a la divulgación de los hechos violentos, así como exaltar el valor del oficio del maestro y la maestra rural en el marco del conflicto armado, el cual, durante décadas, ha sido estigmatizado y juzgado.</p>
<b>Color</b>	<p><b>Luminosidad</b></p> <p>Se evidencian cinco tonalidades de gris presentes en la escuela, sus rejas, el cabello del docente y el rostro del actor armado. Cada tonalidad representa diferentes elementos que se detallan en la parte de interpretación y que develan significados específicos.</p> <p><b>Saturación</b></p> <p>La saturación de las rejas y los bordes de la escuela trazan límites importantes dentro de la escena.</p> <p><b>Saturación</b></p> <p>Tanto las ventanas como el borde de la escuela develan los límites reales establecidos por la misma, como un lugar seguro y de protección para estudiantes y docentes rurales, ajenos al conflicto.</p> <p><b>Temperatura</b></p> <p>En su mayoría, la escena implementa colores fríos, como es el caso del gris.</p> <p>El color verde usado en la vestimenta del actor armado es una representación común del uniforme militar; sin embargo, los círculos negros se asocian al negro de la muerte y, también, hacen referencia a un actor armado al margen de la ley; al igual que las botas color gris.</p>

Ítem	Descripción
<b>Iluminación</b>	<p>La vestimenta del maestro rural, de color azul claro, representa la masculinidad y seguridad que proyecta el docente.</p> <p><b>Generalidades</b> En esta escena está compuesta por representaciones bidimensionales; aunque, para su análisis, estas serán estáticas y digitales.</p> <p><b>Tipo de fuente</b> Natural dada la imagen del fondo de la naturaleza.</p> <p><b>Cantidad</b> Claves altas, ya que es una imagen con mucha luz al interior de la escuela, lo cual denota seguridad.</p> <p><b>Temperatura</b> Cálida. Es una escena de día por los colores de fondo y la imagen del árbol.</p>
<b>Textura</b>	<p>Corresponde a una textura simulada o visual teniendo en cuenta que se trata de una representación digital, sin embargo, la textura de la escuela deja ver su fragilidad gracias a las grietas y el color.</p>
<b>Interpretación</b>	<p>Los elementos de la composición general de la escena develan la presencia de un actor armado al margen de la ley por fuera de la escuela. Asimismo, hay un maestro rural dentro de la misma con los brazos arriba en señal de rendición.</p> <p>El actor armado, afuera de la escuela, representa la amenaza, el dominio de los grupos armados en el territorio, la manera como se imponen y dominan el lugar, ejerciendo el poder con las armas y los disparos. Mientras que el maestro rural, al interior de la escuela, representa refugio y protección aun en las condiciones precarias de la escuela rural, vulnerable ante estos ataques.</p> <p>Las diferentes tonalidades de los grises muestran la precariedad de la escuela. La textura del gris es desgastada y sucia, indicando decadencia. El gris oscuro de los barrotes o rejas de las ventanas, que coincide con el borde de los muros, da la sensación de que son fuertes, sólidos y pueden proteger. Fuera del borde de la escuela, se puede ver otra tonalidad de gris, con una textura diferente, que da una sensación difusa y de inseguridad. Por último, el color gris oscuro del rostro del actor armado está asociado a la muerte, la oscuridad y el frío.</p> <p>En el caso del maestro, las representaciones de los ojos develan la preocupación e incertidumbre al ver al actor armado disparando por fuera de la escuela y a plena vista. Mientras que la mirada de actor armado expresa cierta satisfacción; esto se refuerza en su boca, en el estar de pie, firme con dos armas y de cuerpo entero.</p>

Nota. Tabla elaborada con base en la matriz de análisis visual planteada previamente.

Tabla 16.

*Nivel iconográfico de la primera escena analizada.*

Ítem	Descripción
<p><b>Significados generales sobre la escena</b></p>	<p>Posiciones y relaciones de poder de los sujetos y los objetos a partir de planos, ángulos, encuadres, ubicación, formas, tamaños, colores, iluminación y textura.</p> <p>En la escena, se evidencia al maestro docente dentro de la institución, resguardándose, con los brazos y las manos arriba, en posición de rendición. Además, este expone algunos gestos de miedo e incertidumbre cuando fija la mirada en el actor armado.</p>
<p><b>Posiciones y relaciones de poder de los sujetos y/o los objetos</b></p>	<p>El actor armado se encuentra afuera de la institución, parado con firmeza y acompañado de dos armas que se disparan al aire, mostrando poder. <b>Este está en un plano por encima del docente, lo cual ratifica su posición de poder; también, se puede ver su cuerpo completo, mientras que del docente solo se refleja su rostro y sus brazos.</b></p> <p>En la imagen, los docentes no tienen manos ni pies completos; el actor armado es la figura dominante en el primer tercio del recuadro, donde las armas tienen un rol importante pues, además de su postura, su posición y su gestualidad resaltan el poder sobre el maestro desarmado e indefenso.</p> <p>Conflicto armado interno, violencia, ruralidad.</p>
<p><b>Temáticas explícitas (¿Qué se muestra?)</b></p>	<p>El poder de quien posee las armas, la indefensión de quien no está armado, y la necesidad de buscar refugio y protección.</p> <p>En las miradas y expresiones faciales se observa miedo, incertidumbre y preocupación de quien está indefenso ante el poder de quien posee las armas.</p>

Ítem	Descripción
<p><b>Temáticas implícitas</b> (¿Qué no se muestra? ¿Qué se oculta? ¿Qué se invisibiliza?)</p>	<p>Las prácticas, estrategias y narrativas muestran que el actor armado ostente el poder y se sienta cómodo amedrentando y asustando al maestro.</p> <p>En las imágenes, encontramos el valor y el compromiso del docente al permanecer resguardado en la escuela, cuidando a sus estudiantes y arriesgando su propia vida. A su vez, se encuentran dos lugares opuestos en conflicto armado interno del país. Por un lado, la guerra que se impone en el territorio mediante estrategias bélicas de sometimiento y terror; por el otro lado, la ética del cuidado de sí y del otro, como una práctica recurrente de docentes rurales en el establecimiento de la escuela rural.</p> <p>Ética del cuidado se emplea para visualizar que la escuela y las prácticas de los docentes generan lugares seguros y de protección para las(os) estudiantes.</p> <p>El oficio de la docencia, maestro, como cuidador y protector, defiende y dignifica el acto educativo, a pesar de la presencia de la guerra en sus territorios.</p> <p>En la representación se pueden evidenciar los roles de cada actor.</p> <p>Por un lado, el actor armado representa violencia, poder, el rostro de la guerra y las estrategias bélicas para mantener a la población asustada y en medio del terror. En este actor, la crueldad se expresa en el rostro y devela su capacidad no solo para accionar el arma, sino también para ostentar su poder.</p>
<p><b>Interpretación - Significado</b></p>	<p>Por el otro lado, se encuentra el maestro rural, víctima, indefenso, a merced de lo que pueda suceder, asustado, y tratando de proteger su vida. El maestro está a la espera de que suceda la violencia, resguardado tras los muros de la escuela rural, en señal tanto del cuidado de sí, como de la protección a los estudiantes. El maestro expresa calma, a pesar de la situación de miedo, a fin de transmitir a los niños tranquilidad y seguridad.</p>

Nota. Tabla elaborada con base en la matriz de análisis visual planteada previamente.

**Tabla 17.**

*Nivel iconológico de la primera escena analizada.*

Ítem	Descripción
<b>Análisis</b>	<p>El mensaje visual es producto de un trabajo de co-creación entre estudiantes y docentes de la Institución, tras escuchar las entrevistas realizadas a tres docentes rurales que vivieron la toma guerrillera del año 2001 en la Institución, en San José del Fragua, Caquetá.</p> <p>El objetivo planteado para el trabajo de co-creación se fundamentó en la representación visual de lo que ellos escucharon en las entrevistas y de cómo se imaginaban el suceso con base en los relatos. Los estudiantes tuvieron la libertad de elegir colores, texturas y demás elementos implementados.</p>
<p><b>¿Quién produce el mensaje visual?</b></p>	<p><b>Generalidades</b></p> <p>Las armas, los disparos y el uniforme producen el mensaje visual; así como la posición de rendición del sujeto (maestro rural) tras la ventana.</p> <p>Develar el desamparo de la sociedad civil, específicamente el de las(os) docentes rurales frente a los actores armados.</p> <p><b>¿Qué objetivos, intenciones, fines tiene el mensaje visual?</b></p> <p>Representar la posición de poder que tienen los actores armados y cómo se aprovechan de ello.</p> <p>Evidenciar la vulnerabilidad de la escuela rural en el marco del conflicto armado interno</p>
<p><b>¿A quién está dirigido?</b></p> <p><b>¿Por qué?</b></p> <p><b>¿En qué contexto?</b></p>	<p>Está dirigido a estudiantes e instituciones educativas, pues su finalidad es dar a conocer el hecho violento acontecido en San José del Fragua, en el marco del conflicto armado.</p> <p>Se busca con esta narración de lo que pasó, aportar a la pedagogía de la memoria centrada en la reflexión, pensamiento crítico. En esta pedagogía se propende por develar prácticas y estrategias del conflicto armado interno y los actores invisibilizados, como es el caso de la escuela rural, las(os) docentes rurales y el municipio de San José de Fragua – Caquetá.</p> <p>En esta pedagogía de la memoria, se reconoce el oficio del maestro y la maestra rural para propender la no repetición del conflicto armado interno.</p> <p>Toda vez que estamos pasando por un momento histórico nacional, a portas de la entrega del informe final sobre el conflicto armado interno de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición y</p>

Ítem	Descripción
<p><b>¿Qué efectos posibles tiene el mensaje visual?</b></p>	<p>el post acuerdo de paz firmado por las FARC-EP y el Gobierno Nacional, es de vital importancia dar a conocer los hechos de violencia a los que la población colombiana fue sometida por décadas. Estos hechos empiezan a ser documentados o registrados en su totalidad.</p> <p>Develar los actores invisibilizados, para este caso, las(os) docentes rurales en Colombia.</p> <p>Evidenciar la vulnerabilidad de la escuela rural en un contexto de guerra.</p> <p>Manifestar las estrategias de la guerra para el control territorial –el miedo como estrategia de dominación de la población–.</p> <p>Cuestionar la responsabilidad del estado en la protección de la comunidad educativa.</p> <p>Exaltar la vocación de las(os) docentes rurales, su compromiso y su arraigo al territorio.</p>
<p><b>¿Qué factores sociales, políticos y culturales se incorporan en el mensaje visual?</b></p>	<p><b>Factores sociales</b> Las precarias condiciones de la escuela rural.</p> <p>El dominio territorial de los grupos armados al margen de la ley.</p> <p>La vulnerabilidad de las(os) docentes rurales.</p> <p><b>Factores políticos</b> El abandono por parte del estado en la ruralidad.</p> <p><b>Factores culturales</b> El daño moral causado a la sociedad, derivado de las estrategias de la guerra</p> <p>Las relaciones de poder y las armas como determinantes en esa relación.</p>

Ítem	Descripción
<b>¿Cuál es la intertextualidad del orden social, político e histórico?</b>	<p>Para el año 2001, el escalamiento del conflicto armado se incrementó, aunque este venía en escalada desde el año 1992. Este escalamiento, se debe a la reestructuración de las FARC-EP, en cuyos lineamientos estratégicos, definidos en sus conferencias séptima y octava, se buscó redoblar las tomas y los ataques guerrilleros con objetivos estratégicos y militares.</p> <p>Durante esta década, el ejército de las FARC-EP alcanzó su mayor poder ofensivo por los recursos obtenidos del narcotráfico y los objetivos de su plan estratégico. Esto les permitió establecer un equilibrio de fuerzas y poder mediante la incursión a centros poblados y el fortalecimiento territorial de las áreas económicamente funcionales a sus objetivos (CNMH, 2014).</p> <p>A partir del año 2002, mediante el Plan Patriota y los recursos del Plan Colombia, bajo el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, se creó una ofensiva sistemática, contra las unidades militares más fuertes de los grupos armados al margen de la ley. Luego de los intentos fallidos del gobierno de Gaviria en el año 1992, hubo un punto de ruptura que permitió, en el gobierno de Andrés Pastrana, el incremento del presupuesto en la modernización y profesionalización de las Fuerzas Armadas para contener la avanzada guerrillera y el poder aéreo emerge como una medida estratégica esencial. Tal poder hizo más vulnerables a los grupos armados insurgentes, al tener un mayor impacto por las bombas lanzadas por los aviones, lo cual también implicó la muerte de civiles indefensos (Santos, 2014).</p>

Nota. *Tabla elaborada con base en la matriz de análisis visual planteada previamente.*

*Escena Número 2*

**Figura 6.**

*Segunda escena seleccionada del producto audiovisual para análisis visual.*



*Nota. Escena del minuto 02:48 del producto audiovisual creado en el marco de la presente investigación.*

**Tabla 18.**

*Nivel preiconográfico de la segunda escena analizada.*

Item	Descripción
<b>Composición general de la escena</b>	<p>La escena corresponde al minuto 02:48 del audiovisual asociado a las entrevistas realizadas a tres docentes rurales, por medio de las cuales, se indagó sobre el oficio del maestro rural en el marco del conflicto armado.</p> <p>Fruto de un proceso de co-creación entre estudiantes y docentes de la concentración educativa “Don Quijote” San José del Fragua, Caquetá, a partir de la escucha de las entrevistas, se realizaron los dibujos que recrean el audiovisual.</p> <p>Para el análisis visual, se eligieron dos escenas que dan cuenta de las vicisitudes de los docentes; posteriormente, se realizó un proceso de interpretación, con base en las representaciones de los estudiantes.</p>
<b>Análisis de la composición general de la escena</b>	<p><b>Hecho</b> Toma guerrillera</p> <p><b>Lugar</b> Concentración educativa “Don Quijote” sede N° 2, San José del Fragua, Caquetá, Colombia</p> <p><b>Tiempo</b> Año 2001</p> <p><b>Personajes/objetos</b> Dos maestras, un maestro rural, dos niñas, un niño, la escuela rural y el territorio.</p>

Item	Descripción
<b>Herramientas de configuración</b>	<p>La escena ocupa completamente el espacio de proyección, sin embargo, los personajes ocupan el primer tercio inferior de la escena, junto con los dos árboles ubicados a los externos de la izquierda y la derecha.</p> <p>Esta composición corresponde a la ética del cuidado de las(os) menores por parte de las(os) docentes, quienes buscan resguardarse en el centro de la escuela rural; esta está representada por el recuadro de color azul claro.</p> <p><b>Tamaño</b></p> <p>Los dos tercios restantes del cuadro representan el territorio –parte superior de la escena–. La lluvia y la gran copa del árbol muestran un territorio rural, donde los recursos naturales cobran un valor relevante; asimismo, la escuela, de un lado, opera como resguardo de la lluvia y, del otro, es protegida por los tres árboles.</p> <p>El tamaño de los personajes, en relación con el territorio, representan lo diminutos que se sienten en un enfrentamiento armado.</p> <p>Esta composición muestra a las(os) docentes rurales, quienes acompañan y protegen a las(os) estudiantes y les llevan al centro de la escuela. Sus brazos y sus manos buscan protegerlos. Esto también se evidencia al observar la postura de las(os) docentes, quienes llevan por delante a los niños.</p> <p><b>Forma</b></p> <p>En la escena, se representan formas orgánicas en las gotas de agua, los árboles y los personajes. Esto representa los elementos y riquezas naturales presentes en el territorio.</p> <p>Los árboles se sitúan como tres grandes pilares, que resguardan la escuela rural, en medio del ataque.</p> <p>Con la lluvia y frío se expresa la zozobra, el miedo y el terror.</p> <p>La escuela rural se representa con una forma artificial –rectangular–, lo cual se asocia no solo con la estructura física, sino también con la manera como se siente la comunidad educativa: se protege y se resguarda de la lluvia y el ataque armado.</p>

<b>Item</b>	<b>Descripción</b>
<b>Generalidades</b>	<p>En la escena, se evidencia el color negro y el color azul como predominantes. Ambos colores develan una escena nocturna en la escuela rural. El color negro, asociado a la noche, al terror, el miedo y la muerte, y el color azul oscuro de las gotas de lluvia, cuyo significado, además del agua, corresponde al frío y al desamparo en medio del conflicto. El color azul claro al interior de la escuela rural, simboliza la seguridad de la escuela rural, como un lugar de refugio y protección en medio del conflicto. El color verde y café corresponde a los recursos naturales del territorio. Estos representan protección y se visualizan como un actor/víctima del conflicto.</p> <p>La vestimenta de las maestras, el color rosa de sus blusas, denota feminidad y dulzura, asociado a las labores de cuidado. Ambas maestras portan pantalones lo cual devela el carácter fuerte de las maestras, al asumir roles activos que les permiten brindar protección, cuidado y afecto.</p>
<b>Color</b>	<p>El maestro porta una camisa azul claro, color asociado a la tranquilidad, seguridad y masculinidad. Él también porta pantalones.</p> <p>Los niños portan colores diversos, asociados a la niñez, a la creatividad y al entusiasmo. Son colores alegres que denotan vida y vitalidad.</p> <p>El color verde de los árboles simboliza la esperanza del territorio y el dinamismo inherente a la naturaleza. La resiliencia, la resistencia y el valor de mantenerse en pie aún en la adversidad.</p>
<b>Luminosidad</b>	<p>A diferencia de la escena analizada anteriormente, en esta imagen, se destacan el negro y el azul, indicando que se trata de una escena nocturna.</p> <p>Así mismo, las gotas de lluvia en color azul oscuro están asociadas al frío de la noche y la lluvia. Las copas de los árboles de color verde y los troncos color café son una representación que corresponde a la riqueza de la naturaleza.</p>

Item	Descripción
	<p><b>Saturación</b> Como se evidencia en la escena, la saturación del color negro, se acerca más al gris, lo cual representa el miedo y la zozobra asociada, no solo a la noche, sino, principalmente, al ataque por parte de grupos armados al margen de la ley que sucede en el momento.</p> <p>La escena destaca los colores negro y azul; colores fríos que representan: muerte –negro– y frialdad, agua, autoridad y seguridad –azul–.</p> <p>La delimitación de la escuela mediante el rectángulo azul claro devela su lugar como espacio protector y seguro para docentes y estudiantes de la comunidad educativa. Fuera de ella, la noche de color negro simboliza muerte y terror en medio del enfrentamiento armado.</p> <p>El color verde de los árboles simboliza la esperanza que permanece en el territorio. La naturaleza que permanece, cuida y protege el territorio y sus habitantes.</p>
<p><b>Illuminación</b></p>	<p><b>Tipo de fuente</b> Artificial</p> <p>La escena tiene poca cantidad de luz, indicando que se trata de una escena nocturna.</p> <p><b>Cantidad</b> Los lugares oscuros generan una sensación de inseguridad y miedo. Este es un efecto psicológico evidente en la composición.</p> <p><b>Temperatura</b> En este caso, corresponde a temperatura fría, por la presencia de los colores azul y negro, lo cual da una sensación de frialdad, soledad o desamparo.</p> <p><b>Orientación</b> A favor de la lectura.</p>
<p><b>Textura</b></p>	<p>Textura simulada o visual, teniendo en cuenta que es fruto de un proceso de digitalización. La noche, la lluvia y los árboles se representan con texturas diferentes, las dos primeras dan la sensación de frío. Sin embargo, la textura correspondiente a los árboles, denota una sensación cálida, asociada a la protección y seguridad</p>

Item	Descripción
<b>Interpretación</b>	<p>Uno de los elementos más reveladores en el análisis de esta imagen es el color, ya que en ella predominan el negro y el azul, colores fríos que, además de indicar que se trata de la noche, representan la muerte, la frialdad, la autoridad y la seguridad. A su vez, se destaca el color verde de los árboles, para representar la esperanza, resistencia y resiliencia asociadas al territorio.</p> <p>Estos colores develan los significados de la noche en medio del conflicto; la muerte se encuentra fuera de la escuela rural, oscurece el territorio y llena el espacio de terror. La escuela rural, representada en un gran rectángulo azul claro, significa seguridad y autoridad; es allí donde encuentran refugio.</p> <p>La saturación de los colores de esta escena es menor, lo cual se evidencia por la tonalidad grisácea del negro. Los colores predominantes en la imagen corresponden a colores fríos y la poca cantidad de luz da la sensación de soledad y desamparo, al igual que la textura.</p>

Nota. *Tabla elaborada con base en la matriz de análisis visual planteada previamente.*

**Tabla 19.**

*Nivel iconográfico de la segunda escena analizada.*

Ítem	Descripción
<b>Significados generales sobre la escena</b>	<p>Posiciones y relaciones de poder de los sujetos y los objetos a partir de planos, ángulos, encuadres, ubicación, formas, tamaños, colores, iluminación y textura.</p>
<b>Posiciones y relaciones de poder de los sujetos y los objetos</b>	<p>Para este caso, la posición de poder la ejerce el color negro, el cual representa lo que no se puede ver. Esto demuestra que, en el territorio, se experimenta el miedo y el terror de quedar en medio del ataque.</p> <p>En medio de la oscuridad –del terror–, se encuentra la escuela rural, cuyo interior azul claro, la sitúa como el lugar de refugio donde todos se resguardan con temor y premura.</p> <p>Las(os) docentes mantienen a sus estudiantes cerca. Por sus posturas, es posible evidenciar la ética de cuidado en medio del enfrentamiento; sus brazos y sus manos están alrededor, cuidándolos, orientándolos y llevándolos al centro, a un lugar seguro, lejos del enfrentamiento que sucede a fuera de la escuela.</p>

Ítem	Descripción
<p><b>Temáticas explícitas</b> (¿Qué se muestra?)</p>	<p>La ética del cuidado y protección de las(os) docentes rurales hacia sus estudiantes. La escuela rural como un refugio y espacio seguro de protección. El terror instaurado en el territorio y la escuela en medio del conflicto.</p>
<p><b>Temáticas implícitas</b> (¿Qué no se muestra? ¿Qué se oculta? ¿Qué se invisibiliza?)</p>	<p>Las estrategias bélicas implementadas. La razón por la cual se resguardan docentes y estudiantes es un ataque aéreo indiscriminado al territorio, en medio de un enfrentamiento entre varios grupos armados, el cual deja a la población inocente en medio del fuego cruzado. En la imagen, lo más importante a resaltar es el oficio de las(os) docentes en medio del conflicto armado, sus prácticas de cuidado del otro y de sí. Las(os) docentes rurales, como cuidadores, velan por la seguridad y la protección de sus estudiantes, arriesgando su propia vida.</p>
<p><b>Interpretación – Significado</b></p>	<p>En ese sentido, se evidencia una escuela rural precaria, que no cuenta con las condiciones mínimas de seguridad y protección para la comunidad educativa. La representación del miedo y del terror instaurados en el territorio se expresan gráficamente a través del color negro. Esto es muy significativo, pues no se acuden a imágenes desgarradoras ni violentas; por el contrario, se resalta el valor del arte como mediador y, con el color, la escena se llena de significado.</p>

Nota. *Tabla elaborada con base en la matriz de análisis visual planteada previamente.*

**Tabla 20.**

*Nivel iconológico de la segunda escena analizada.*

Ítem	Descripción
<p><b>Análisis</b></p>	<p>La segunda escena corresponde a la misma narrativa visual, producto de un trabajo de co creación entre estudiantes y docentes de la Institución, tras escuchar las entrevistas realizadas a docentes rurales que vivieron la toma guerrillera del año 2001 en la Institución, en San José del Fragua, Caquetá.</p>

Ítem	Descripción
<p><b>¿Quién produce el mensaje visual?</b></p> <p><b>Generalidades</b></p>	<p>El objetivo planteado para el trabajo de co-creación se fundamentó en la representación visual de lo que ellos escucharon en las entrevistas y de cómo se imaginaban el suceso con base en los relatos. Los estudiantes tuvieron la libertad de elegir colores, texturas y demás elementos implementados.</p> <p>El mensaje visual lo produce el territorio, la escuela rural, las(os) docentes y las(os) menores.</p> <p>El color negro que invade la escena significa el enfrentamiento por parte de varios actores armados. El terror que se instaura en el territorio, la presencia del helicóptero alerta a la población que, en medio de las balas, busca refugio y protección.</p> <p>La escuela rural, de color azul, actúa como lugar de refugio y protección. En ella, las(os) docentes, cada uno con un niño, ofrecen protección, seguridad y tranquilidad, aún en medio del conflicto. Las(os) docentes buscan reunirse en el centro de la escuela, tratando de encontrar un lugar lejos de las balas y de los disparos de los diferentes actores que se enfrentan en el territorio. En el rostro de las(os) docentes se puede ver la angustia, el miedo y la preocupación; sin embargo, con su postura corporal se evidencia que prima la práctica del cuidado del otro, es decir, el cuidado y protección de sus estudiantes sobre la propia vida.</p> <p>Los árboles representan la esperanza, el dinamismo de la naturaleza; el territorio como víctima del conflicto armado, resiliente y resistente; aquello que permanece a pesar de la guerra.</p>

Ítem	Descripción
	<p>Resaltar la ética del cuidado en el oficio de quienes son docentes rurales en el marco del conflicto armado.</p> <p>Evidenciar la precariedad y vulnerabilidad de la escuela rural en el marco del conflicto armado.</p> <p>Visibilizar el miedo y terror imperante e inherente a las prácticas y estrategias bélicas implementadas sobre la escuela rural y la comunidad educativa en el marco del conflicto armado interno.</p> <p>Develar las representaciones gráficas que elaboran las(os) menores sobre el conflicto armado interno.</p>
<p><b>¿Qué objetivos, intenciones, fines tiene el mensaje visual?</b></p> <p><b>¿A quién está dirigido?</b> <b>¿Por qué?</b> <b>¿En qué contexto?</b></p> <p><b>¿Qué efectos posibles tiene el mensaje visual?</b></p>	<p>Está dirigido a estudiantes e instituciones educativas, pues su finalidad es dar a conocer el hecho violento acontecido en San José del Fragua, en el marco del conflicto armado. Visibiliza la ética del cuidado en el oficio de las(os) docentes rurales en contextos de guerra.</p> <p>Reconocer que las prácticas y estrategias bélicas han condicionado a la comunidad educativa, sometiéndola a vivir en incertidumbre y zozobra.</p> <p>Visibilizar y reconocer el impacto del conflicto armado en el territorio y la comunidad educativa.</p> <p>Reconocer que las(os) docentes han ejercido la ética del cuidado en la escuela rural en el marco del conflicto armado interno y que su contribución es un aporte significativo a la sociedad; en oposición a la estigmatización de la cual han sido víctimas por décadas.</p>
<p><b>¿Qué factores sociales, políticos y culturales se incorporan en el mensaje visual?</b></p>	<p>Las precarias condiciones de la escuela rural.</p> <p><b>Factores sociales</b> El dominio territorial de los grupos armados al margen de la ley. La vulnerabilidad de las(os) docentes rurales.</p> <p><b>Factores políticos</b> El abandono por parte del estado en la ruralidad.</p> <p><b>Factores culturales</b> El daño moral causado a la sociedad, derivado de las estrategias de la guerra, las relaciones de poder y las armas, como determinantes en esa relación.</p>

Ítem	Descripción
<b>¿Cuál es la intertextualidad del orden social, político e histórico?</b>	Teniendo en cuenta que la segunda escena corresponde a la misma narrativa visual, el análisis intertextual de orden social, político e histórico, corresponde al mismo presentado en la tabla de análisis de la primera escena.

Nota. *Tabla elaborada con base en la matriz de análisis visual planteada previamente.*

### **Conclusiones**

La presente investigación tuvo como problema de investigación develar las narrativas de docentes rurales sobre el conflicto armado, para reconstruir la memoria del pasado reciente en la concentración educativa “Don Quijote” en San José del Fragua, Caquetá. Sus relatos permitieron reconocer, desde un enfoque territorial, las afectaciones en el desarrollo de su oficio docente en el marco del conflicto armado en una zona rural del territorio nacional.

Para dar alcance al problema, se propusieron como objetivos: i) dar cuenta de los significados de la memoria del pasado reciente en el oficio del maestro rural en contextos de postacuerdo, y ii) aportar a la comprensión de la memoria del pasado reciente a través de narrativas visuales generadas en un proceso de co-creación. Para ello, en esta investigación, la metodología adoptada fue de carácter cualitativo, toda vez que se buscó dar sentido e interpretar los fenómenos en términos del significado que las personas le otorgan, desde la singularidad de la experiencia humana, a asuntos relacionados con la memoria del pasado reciente en el oficio del maestro (Denzin y Lincoln, 1994).

En este sentido, con la investigación cualitativa se buscó interpretar y comprender las experiencias de las(os) docentes, su vida, su historia, su perspectiva subjetiva, sus sentidos, sus comportamientos, y sus acciones, situándolos en los lugares, tiempos y contextos en los que ocurre la memoria del pasado reciente, en este caso, nos referimos a las vivencias en clave territorial (Vasilachis, 2006).

Para el enfoque cualitativo, el lenguaje, como fuente de comprensión de la experiencia vivida, nos permitió la reivindicación de las(os) docentes como sujetos que hacen parte de la realidad social. Puntualmente, las narrativas de docentes rurales, quienes relataron las afectaciones que la guerra ha instaurado en el oficio de quienes ejercen la docencia en territorio

rurales víctimas de la guerra. Por ello, en este estudio, se adoptó, como instrumento de indagación, la entrevista narrativa, la cual hace posible abordar a profundidad la experiencia de vida, gracias a su carácter comunicativo, interpretativo y comprensivo. Siguiendo a Ricoeur (2006a, 2006b) la narrativa está vinculada con lo que contamos sobre lo que vivimos; de ahí que en toda historia se construye el vivir, el obrar y el sufrir en asuntos compartidos. En esta investigación, cuando las(os) docentes narraron no solo se referían a un pasado que pasó, sino a un pasado que aún está presente, pues, al narrar, se proponen mundos de paz presentes y posibles.

Una vez aplicados los instrumentos, atendidos los objetivos y realizado el capítulo de resultados, de este estudio se concluyen dos elementos que serán presentados en los próximos apartados.

### **Significados Otorgados por las(os) Docentes a la Memoria del Pasado Reciente**

En efecto, en la memoria del pasado reciente de las(os) docentes rurales analizados se expuso que su oficio se realiza entre múltiples precariedades en la vida rural.

En primer lugar, las(os) docentes consideraron que la memoria del pasado reciente permite develar y denunciar las afectaciones del conflicto armado en el oficio del maestro. Entre estas afectaciones están los relatos de largas caminatas para llegar a su lugar de trabajo; el abandono a sus familias y a sus hijos pequeños; el cuidado de las abuelas en los entornos familiares que han sido dejados provisionalmente, mientras se está en la labor docente.

Las narrativas de las(os) docentes, también, develaron la pobreza en familias rurales y diversos grados de desnutrición en los menores de edad. Situaciones que se suman a las humillaciones vividas, que fueron promovidas por parte de la comunidad en zonas de establecimiento de cultivos ilícitos, donde el impacto del narcotráfico ha ocasionado un daño

moral en la comunidad, al generar dinámicas y relaciones discriminatorias y excluyentes hacia las(os) docentes rurales.

Quienes ejercen la docencia en el contexto rural poseen recuerdos del pasado reciente, por medio de los cuales reconocen el deseo y la búsqueda de mejores oportunidades para sí y sus seres queridos. Así, el valor de la familia ocupó un papel predominante, centrado en el cuidado de sí y de los otros; por lo que estas prácticas de cuidado son extensivas a su quehacer en las escuelas rurales; espacios en el que se propusieron mejorar las condiciones de esta y de la comunidad educativa en general. También se expuso la protección la vida de las(os) estudiantes en medio del conflicto armado.

Ser conscientes de la precariedad de la ruralidad y otorgar un lugar de importancia a la familia, y al cuidado de sí y de los otros fueron dos aspectos centrales en las narrativas analizadas. Por ende, se puede concluir que, en las narrativas analizadas estuvo presente una comprensión de las comunidades, del territorio y de las necesidades, lo que genera un alto compromiso de mejorar las condiciones de toda la comunidad.

En segundo lugar, se concluye, en las narrativas de las(os) docentes, la dignificación e importancia del acto de educar en su territorio, pues su oficio se enuncia como un acto de cuidado y protección, a pesar de la presencia de la guerra en sus territorios. En sus narrativas, se resalta cómo, en su estrecho campo de acción, restringido por los diferentes actores institucionales y al margen de la ley, logran trazar horizontes de sentido y futuro posibles para dignificar la vida de niños, niñas y adolescentes en los territorios fuertemente afectados por la violencia y la guerra.

En la memoria del pasado reciente, las(os) docentes rurales señalaron el lugar del silencio cuando se vive en zonas afectadas por el conflicto armado, como el territorio rural del

departamento del Caquetá. Un territorio que, por años, ha mantenido a la escuela rural y a la población civil sin la posibilidad de elaborar duelos y gestionar, de manera colectiva, el impacto del abandono estatal y la guerra; trabajos de la memoria que hicieran posible develar las fisuras sociales, derivadas de los enfrentamientos y la existencia de los diversos actores armados y su afectación sobre la vida social de la ruralidad. A pesar de esta situación, los recuerdos del pasado reciente evidencian que el oficio del docente rural está cargado de sentidos y significados; ello indica que es una vocación que se ejerce con pasión y creatividad, a pesar de la precariedad de la ruralidad, de la falta de apoyo estatal y de los horrores de la guerra.

En las narrativas, se destacó el sentido de pertenencia al territorio, el arraigo y el amor por su tierra. Estos sentidos en el oficio docente fueron constantes en las memorias de las(os) entrevistadas(os), quienes, a pesar de ser objeto de amenazas y estigmatización, continuaron ejerciendo su labor. En relación con lo anterior, las(os) docentes le otorgaron sentido a la lucha y resistencia frente a la violencia de los grupos armados y al Estado mismo que los abandonó en medio del conflicto armado. En su relato, se concluyó que además de ejercer su oficio docente, lograron ser agentes dinamizadores de la escuela rural, de la comunidad y del territorio.

Las(os) docentes en su narrativa reconocieron que les ha sido otorgado, social e institucionalmente, la tarea de gestionar y reconstruir la vida social en la niñez y adolescencia en territorios rurales afectados por el conflicto armado. Así, en su oficio, las(os) docentes rurales tuvieron que ser el eje articulador del tejido social, conteniendo y reparando las fisuras sociales, producto de la precariedad entre lo gobernable y lo ingobernable de la vida social en la ruralidad. En ese sentido, las(os) docentes rurales señalaron que, en su oficio, “han sido situados en tierra de nadie”. Estas conclusiones nos permitieron evidenciar algunos roles que le han sido conferidos al docente y a la escuela rural, sin reconocimiento alguno en la esfera pública; por el

contrario, estigmatizando y violentando el oficio del maestro rural, y poniendo en riesgo su vida y la de sus familias.

Más allá de su labor pedagógica, las(os) docentes señalaron que uno de los roles se refiere a la adjudicación de la responsabilidad del cuidado de la vida y del bienestar de sus estudiantes, sin las condiciones mínimas para ello; muchas veces, priorizando el cuidado de sus estudiantes, sobre el cuidado de su familia y de su propia vida. En tal sentido, las(os) docentes rurales reconocieron la opresión, vulneración y estigmatización socio-política impuesta y que se profundizada en el marco del conflicto armado.

Se comprende, con base en lo anterior, que el oficio del maestro rural es un instrumento de ejecución de las políticas y directrices de un sistema educativo ajeno a la realidad de las comunidades rurales y de los sistemas sociales que persisten en territorios afectados por la guerra. De esta manera, las(os) docentes rurales han sido invisibilizados como un eje articulador y dinamizador del sistema social, que comprende a profundidad la realidad del territorio puesto que vive la incesante guerra, encuentra formas de re-existir con lo poco que tiene, y traza, en la escuela rural, un horizonte de esperanza, cambio y re-existencia en medio del conflicto armado.

Lo anterior ha llevado que el docente se articule con la comunidad educativa para promover medidas de cuidado y protección de los menores, y generar una apuesta de paz que emerge desde la base. Una de estas formas fue la creación de redes de apoyo y solidaridad entre colegas, el fortalecimiento mutuo para re-existir en medio del conflicto armado. Símbolo de cohesión social, empatía y compasión por el otro y las situaciones vividas en medio de la guerra –las pérdidas, las exclusiones, las opresiones, la estigmatización por parte de grupos armados al margen de la ley, la comunidad en general y el estado–.

Otra conclusión importante fue el compromiso y el alto nivel de responsabilidad de las(os) docentes rurales, quienes, en su oficio, deben rendir cuentas a la institución y a los padres de familia por el bienestar y la vida de los estudiantes en medio de enfrentamientos.

Pese a que las(os) docentes, como representantes de la institución e institucionalidad, cuya intervención en el marco del conflicto armado tienen un alto grado de responsabilidad y efecto sobre la comunidad educativa, la sociedad y el territorio, adquieren gran importancia en momentos decisivos y de alta tensión, como los enfrentamientos armados, las tomas guerrilleras, entre otros, siguen siendo invisibilizados y dejados de lado por los diversos actores de la guerra.

En tercer lugar, un sentido del oficio de las(os) docentes rurales corresponde a las prácticas en la escuela rural, las cuales se situaron como espacios seguros y de protección para niños y niñas en medio del conflicto. Sobre esto, emociones como miedo, terror y zozobra asaltan permanentemente los recuerdos del pasado reciente, al sentir constantemente el riesgo tanto por la vida de sus estudiantes, como la de sí mismos, lo que les impidió ejercer su labor docente en territorios altamente afectados por el conflicto armado. Eventos atroces y reprochables como los ataques a centros poblados y tomas guerrilleras –sucesos en los cuales la población civil queda indefensa en medio del enfrentamiento, durante varias horas– suscitaron miedo y terror en la comunidad, alterando la vida diaria de los habitantes.

No obstante, en la memoria del pasado reciente, la narrativa de las(os) docentes reivindicó el lugar de la escuela rural como lugar seguro, el cual brindó protección y cuidado a niños, niñas y adolescentes, en tanto las(os) docentes rurales acogieron a sus estudiantes, los mantuvieron a salvo dentro de la institución, resguardándolos, arriesgando su propia vida para protegerlos, hasta que los padres de familia se presentaron, y los retiraron de la institución para llevarlos a sus hogares. Pasado el enfrentamiento –al día siguiente–, volvieron a la institución y

retomaron sus labores, como acto de lucha y resistencia. Una apuesta de paz que envió un mensaje contundente a la comunidad rural, a las instituciones, al estado y a los grupos armados: ¡la escuela rural permanece a pesar de la guerra!

En sus memorias, su resistencia en medio del conflicto armado fue visible; aun cuando este permanece o se recrudece en el territorio, ya que la labor docente continúa; “*aquí vine y vengo por un propósito*” (DO, F, SJF, EN, 2, 37). Esto evidenció el compromiso con el que ejerce su oficio desde hace décadas, pese a la violencia y al ausente apoyo y protección por parte del Estado en el territorio. En esta línea de reflexión, es importante destacar el sentido ético-político presente en el oficio docente en la ruralidad, resaltar su propósito de construir, en comunidad, ambientes seguros, así como la urgencia de crear estrategias de protección para otros y para sí. A su vez, se mantuvo firme el deseo de contribuir desde la escuela y del oficio docente para que la guerra cese; por consiguiente, se hizo primordial el deber de plantear horizontes de sentido diversos y opuestos al conflicto, y abordar nuevas formas de relacionamiento, empáticas y compasivas, que permitan trabajar por la no repetición del conflicto armado.

En relación con la experiencia de vida, en su relato se reconoce que el conflicto armado atravesó su vida personal y profesional, marcando profundamente el devenir de sus vidas y la de sus estudiantes. No obstante, docentes, estudiantes y padres de familia reconocieron y situaron la escuela rural como un espacio que, a pesar de ser vulnerado y afectado por la guerra, le permite a sus estudiantes no solo aprender, sino también permanecer a salvo; encontrar refugio y protección en tiempos de guerra, y encontrar modos de re-existencia y de relacionamiento opuestos a la lógica de la violencia.

Por último, la memoria del pasado reciente se relacionó con el constante temor a la muerte, pues se reitera la disyuntiva que surgió al tener que elegir entre el cuidado y protección

de su familia, y el cuidado y protección de la vida de sus estudiantes. El sufrimiento a causa del abandono provisional de sus hijos y verse obligados a dejarlos al cuidado de sus familiares en tanto protegieron la vida de sus estudiantes en la escuela rural, sumado a la incertidumbre y el temor a la muerte de un ser amado o de algún miembro de la comunidad, son constantes que dejaron una profunda huella en su memoria del pasado reciente, pues tal dolor les dejó la imborrable sensación de orfandad, descuido e indefensión de sus hijos y familias en el marco del conflicto armado: un recuerdo doloroso que los acompaña hasta el día de hoy.

El abandono estatal, la estigmatización de pueblos y comunidades enteras, y las políticas de guerra que priorizan el número de bajas del oponente por encima de los mal llamados daños colaterales –término que se implementa con el fin de no reconocer la muerte de civiles e inocentes y las graves afectaciones de la guerra en la ruralidad–. La violencia estructural y política padecida históricamente, presente en sus recuerdos revelada en sus relatos, a través de diversas formas de señalamiento, la vulneración de los derechos, los enfrentamientos armados, entre otros, también se constituye como fuente de temor y amenaza de la existencia humana.

La precariedad de la escuela rural dejó, en su memoria, el constante temor a la muerte, pues el Estado nunca se preocupó por entregar a las comunidades rurales instituciones educativas con estructuras que salvaguardaran la vida de la comunidad educativa; por el contrario, durante un ataque aéreo en la toma guerrillera que vivieron, el gran riesgo de ser impactado por los disparos del helicóptero de la Fuerza Aérea Colombiana –debido a que los techos y cubiertas de las edificaciones de San José del Fragua son de teja y no de concreto– impactaría por igual a grupos armados al margen de la ley y a la población civil del municipio, dejando personas inocentes en medio del enfrentamiento en vez de propender por la protección de la comunidad rural.

Todo lo anterior dio cuenta de las afectaciones del oficio de las(os) docentes rurales en el marco del conflicto armado nacional. Los hallazgos de esta investigación evidencian algunas de las vicisitudes que ha tenido que afrontar la comunidad educativa, particularmente quienes enseñan en territorios rurales, pues, en el desarrollo de su oficio, se han tenido que adaptar a situaciones y contextos impuestos por la guerra, que han impactado negativamente el ejercicio de su oficio, al dejarles una profunda huella, y causarles un daño en su vida y en su memoria.

### **Comprensión de la Memoria del Pasado Reciente en las Narrativas de Docentes Rurales**

En relación con la comprensión de la memoria del pasado reciente, a través de las narrativas visuales generadas en un proceso de co-creación, a continuación, se exponen los siguientes aportes.

El valor de las narrativas visuales de las(os) docentes rurales reside en el reconocimiento de las voces silenciadas de sujetos invisibilizados en medio del conflicto armado; sujetos objeto de estigmatización y vulneración; víctimas invisibilizadas del conflicto armado; voces que permitieron reconstruir la memoria del pasado reciente y evidenciar su rol de cuidador-protector en medio de enfrentamientos armados; así como el compromiso por trazar nuevos horizontes de sentido para sus estudiantes, sus familias y la comunidad entera. Es decir, el relato visual, como fuente de comprensión, permitió exponer las vicisitudes inherentes a la experiencia humana, las tensiones y los conflictos a las que se enfrentan en su vida.

Lo anterior dialoga con lo expuesto por Quintero (2018), quien sostiene que narrar nos permite conocer, aprender, ampliar el marco de comprensión de la experiencia humana en su naturaleza plural, al ser una vida vivida en presencia de otros. Por ende, la reconstrucción de la memoria a partir de los tres relatos y los recuerdos de las(os) docentes permitió romper con el silenciamiento instaurado por la guerra, al tiempo que, mediante el uso de la narrativa visual, se

logró narrar lo inenarrable. Desde la realidad de cada docente rural, la narrativa visual no solo logró un acercamiento y conocimiento más profundo de los hechos, sino también de las experiencias humanas desde el lugar de cada docente; sus emociones, sus preocupaciones, sus posturas, sus sentidos y percepción de la realidad del momento.

Más allá de la sistematización de experiencias, la reconstrucción de la memoria del pasado reciente mediante la narrativa visual promovió una lectura reflexiva y sensible acerca del impacto de la guerra en la escuela rural, lo que gestó nuevos sentidos y significados sobre lo acontecido.

Un segundo aporte corresponde a la significación del pasado reciente a partir de la experiencia humana ilustrada en la narrativa visual, puesto que esta permitió evidenciar cómo la experiencia humana, de manera individual, dio significado a lo sucedido desde su ser y su sentir; al tiempo que logró visibilizar cómo esa experiencia se edificó con los otros; en este sentido, se develó un pasado reciente que aconteció en la trama de lo más íntimo, pero también en lo público y lo colectivo. Un tiempo que dejó huellas profundas en las vivencias y memorias personales, y, a su vez, evidenció el devenir de la vida en presencia de otros, a pesar del conflicto armado; convirtiéndose en un espacio de creación de identidades personales y colectivas, y de modos de re-existir y resistir en medio de la guerra.

La reconstrucción del pasado reciente mediante la narrativa visual produjo nuevos significados y sentidos de lo que sucedió, y cuyos efectos en los procesos individuales y colectivos interpelan nuestro presente. En este sentido, amplió el marco de comprensión y de interpretación sobre el pasado reciente; develó el impacto de la guerra en la ruralidad y cómo la escuela rural se estableció como un lugar seguro para niños, niñas y adolescente en medio de la guerra. Desde esta perspectiva, se hace necesario resaltar las emociones y los dilemas morales en

la experiencia de vida de las(os) docentes rurales, cuyo quehacer estuvo estrechamente entrelazado con el marco del conflicto armado.

El tercer aporte se relacionó con la visibilización de la estigmatización histórica de las(os) docentes rurales en el marco del conflicto armado. Por décadas, las(os) docentes rurales fueron estigmatizados por el Estado y los grupos armados al margen de la ley; por lo que ejercer el oficio docente en territorios altamente afectados por el conflicto armado significó un gran riesgo; para muchos significó la muerte.

En un esfuerzo por contribuir a la comprensión del conflicto armado, desde las voces de las(os) docentes rurales, la narrativa visual permitió ampliar el panorama y visibilizar, de un lado, los diversos actores de la guerra, sus intereses, sus objetivos, sus estrategias impuestas y, del otro, cómo el territorio rural, las comunidades y la escuela rural fueron altamente afectados y quedaron en medio de las dinámicas de la guerra.

La reconstrucción de la memoria del pasado reciente desde las voces de las(os) docentes rurales permitió evidenciar la estigmatización por parte del Estado, quien debía protegerlos de los diferentes grupos armados al margen de la ley, pero que, en cuya ofensiva militar, priorizó el ataque aéreo y las bajas de los grupos al margen de la ley, por encima de la protección de la vida de la comunidad rural. La narrativa visual permitió visibilizar que la escuela rural fue quien asumió la protección y cuidado de niños, niñas y jóvenes en el marco del conflicto armado, un hecho que el Estado, hoy en día, no reconoce.

Por su parte, los grupos armados al margen de la ley acusaron a las comunidades rurales de ser cómplices y colaboradores de los grupos armados opuestos; señalamientos que comprometieron sus vidas, aterrorizaron a la comunidad rural y permitieron la instauración del miedo, del terror y del silenciamiento en el territorio. La escuela rural, como lugar de encuentro,

y las(os) docentes rurales, como agentes transformadores de la comunidad, suponían un riesgo para los grupos armados al margen de la ley y su lógica de dominio y sometimiento del territorio, catalogando a las(os) docentes rurales como una amenaza para los objetivos e intereses de los diversos grupos armados. En consecuencia, las(os) docentes fueron señalados, estigmatizados y perseguidos por estos grupos.

Lo anterior devela el miedo, la zozobra y el terror al ejercer su oficio. No obstante, también se evidencia la dignificación de su labor y su compromiso, tanto al asumir la responsabilidad de velar por la vida y el bienestar de sus estudiantes, como al reconstruir el tejido social destruido por la guerra y sus diversos actores. Así pues, la narrativa visual permitió situar, en la esfera pública, el drama de la escuela rural en medio de la guerra, al tiempo que devela las responsabilidades que tuvo que asumir debido a la ausencia y abandono del Estado en los territorios que habita.

Como consecuencia de esta investigación, fue posible evidenciar el daño moral causado a las(os) docentes rurales y a la sociedad en general, por la estigmatización y el juzgamiento. Un daño que continúa marcando la manera en la que la sociedad percibe el oficio educativo, al dejar por fuera del espectro y más allá de su labor pedagógica, las demás responsabilidades que se le han conferido.

La comunidad de las(os) docentes rurales ha sido desconocida e invisibilizada, como un agente social que construye identidad, sentido y ayuda a trazar nuevos horizontes para el futuro de niños, niñas y adolescentes en el marco del conflicto armado. Por ello, el reconocimiento de las(os) docentes rurales como víctimas, los sitúa como sujetos de derechos y, en ese sentido, la vulneración de sus derechos es otra consecuencia del conflicto armado, invisibilizado, oculto históricamente. De manera que la lucha contra la injusticia, la impunidad, los daños ocasionados

y el olvido, y el reconocerse como víctimas posibilitan el reconocimiento y dignificación de su oficio.

Un cuarto aporte a la comprensión del pasado reciente corresponde a la visibilización de la guerra en la escuela rural mediante la narrativa visual. La escuela rural como víctima invisibilizada del conflicto armado logró, desde la base, trazar nuevos horizontes de sentido, reconstruirse y reivindicarse, a pesar de ser estigmatizada por gran parte de la sociedad civil y de los grupos al margen de la ley.

La creación de la narrativa visual buscó i) revelar, a la sociedad civil, la realidad de la ruralidad; ii) hacer traducible para la otredad, lo que fue para la comunidad educativa y la escuela rural vivir la guerra en sus territorios. También permitió evidenciar cómo la comunidad educativa y las(os) docentes fueron y han sido sujetos activos y agentes de cambio, al promover prácticas de cuidado e imaginarios opuestos a lógica de la guerra y las relaciones de amigo-enemigo que aún siguen causando daños morales en nuestra sociedad.

Así mismo, la narrativa visual posibilitó i) mostrar la realidad desde la experiencia humana, ii) evidenciar lo acontecido en la guerra y iii) acercar esta versión de los hechos a las demás comunidades rurales, educativas o no, y a esa parte de la sociedad colombiana urbana que aún desconoce, ignora y rechaza las afectaciones que tuvo el conflicto armado sobre la población rural, principalmente las(os) docentes y la escuela rural; es decir, contribuir a la construcción de un imaginario social (nacional) sobre el conflicto armado que, en la actualidad, no es compartido por igual.

El quinto aporte a la comprensión de la memoria del pasado reciente corresponde a el proceso de co-creación de la narrativa visual con la comunidad educativa. Puesto que el espacio generado para el proceso de co-creación se definió como un contexto de reflexión entre docentes,

estudiantes y padres de familia vinculados a la Institución. Un espacio donde la escucha de las historias de tres docentes de la institución educativa a la que pertenece esta comunidad posibilitó trabajar sobre su identidad como comunidad educativa rural y su sentido de pertenencia, mientras promovió la construcción de nuevos significados y sentidos de lo sucedido en el pasado reciente en el ámbito individual y colectivo.

Las narrativas visuales lograron que las(os) docentes se cuestionaran acerca de su rol en la construcción de una escuela rural amplia, reflexiva y empática, que trabaja por la no repetición. Así mismo, el proceso de co-creación planteó la necesidad de i) construir territorios de paz, ii) conservar la historia de su territorio para divulgar, iii) compartir el pasado reciente y iv) dar a conocer lo sucedido en su territorio, para contribuir a la no repetición del conflicto armado.

La construcción de narrativas visuales a partir de los relatos recolectados en esta investigación i) fomentó un proceso de co-creación entre la comunidad educativa, ii) suscitó diálogos reflexivos al rededor del suceso, iii) trazó imaginarios de lo que sucedió e iv) implementó habilidades artísticas y creativas de las(os) menores, quienes plasmaron, en sus dibujos, una mirada empática de lo sucedido. Más allá de generar juicios de valor, lo que logró el proceso de co-creación fue que la comunidad educativa se situara en el lugar del otro y hacer un llamado a la imaginación, para representar gráficamente lo vivido por docentes y estudiantes durante la toma guerrillera del 2001.

El sexto aporte a la comprensión de lo sucedido en el marco del conflicto armado se relaciona con la narrativa visual, al situar, en la esfera pública, la memoria del pasado reciente. Esto se debe a que se identificó una de las grandes necesidades y deudas que tenemos como

sociedad civil inmersa en un conflicto armado de más de seis décadas: otorgarle un lugar a la escucha.

Las comunidades rurales, principalmente, han vivido años de silencio y enmudecimiento por cuenta de la guerra; además de que los esfuerzos por parte de la sociedad civil para generar espacios de diálogo y escucha han sido insuficientes, y de que las políticas negacionistas del estado, durante décadas, no han mostrado voluntad de cambio ni de escucha a las víctimas ni del reconocimiento de estas y de su vulneración a los derechos humanos. En ese sentido, visibilizar las deudas históricas del estado hacia las(os) docentes y la escuela rural es urgente, ya que la memoria de quienes han sido estigmatizados, juzgados, silenciados, oprimidos y excluidos debe ser contada para ser escuchada, y debe ser escuchada para ser reflexionada.

La democratización de la memoria del pasado reciente permite luchar y resistir contra la pretensión de imponer memorias hegemónicas y continuar con la política del olvido y el negacionismo, que han contribuido a la permanencia del conflicto armado en el país. Así mismo, pone en diálogo y en discusión lo sucedido en el pasado reciente, promoviendo reflexiones en diferentes ámbitos y espacios que cuestionan el proceder de diversos actores e instituciones, y la búsqueda de la no repetición, lo cual sitúa, sobre el imaginario social, la posibilidad de la paz.

Situar la memoria del pasado reciente de la experiencia humana de las(os) docentes rurales en la esfera pública supone ver al ser humano más allá de su oficio, de sus emociones, de su sufrimiento, de sus dilemas y de sus preocupaciones; supone visibilizar su humanidad en medio de la guerra. Develar al ser humano y cómo la guerra ha impactado su existencia es traer a la esfera pública el drama de quienes realmente han padecido la guerra; es situar sobre el imaginario social las preguntas: ¿Y si eso me pasara a mí?, ¿y si esos niños fueran mis hijos? Es abrir la posibilidad de cuestionarnos como sociedad; de ponernos en el lugar del otro desde la

angustia, el terror, la incertidumbre de la guerra; es interpelar a las instituciones y a la sociedad civil ajena al conflicto; es generar interrogantes que nos permitan hacer una reflexión profunda sobre el conflicto armado y sus impactos en la vida de cientos de docentes rurales, quienes, durante más de seis décadas, han re-existido bajo la lógica de la guerra, han trabajado por la paz, han logrado trazar horizontes de sentido opuestos a la guerra y han logrado transformar sus territorios en territorios de paz y vida.

Un último aporte de la narrativa visual en la comprensión del pasado reciente se relaciona con el legado que esta guarda en sí misma; el testimonio de las(os) docentes rurales y su sentido; es una valiosa contribución para la comprensión de lo sucedido. Ya que, entre los hallazgos de la presente investigación, está el sentido que tiene para las(os) docentes que participaron en la presente investigación la renuncia al anonimato de su relato pues, con esto, reivindican su rol como testigos silenciados, estigmatizados y oprimidos por conflicto armado, al tiempo que cumplen con su obligación de dar a conocer no solo los hechos, sino también su experiencia humana. En tal sentido, aportaron a la dignificación de las comunidades rurales víctimas del conflicto armado, quienes, por décadas, fueron estigmatizadas, atacadas y excluidas en la esfera pública, limitando su sufrimiento y padecimiento por la guerra a la esfera privada.

Las(os) docentes rurales reconocieron el valor de la memoria del pasado reciente como imperativo ético-político para la no repetición y, tras décadas de silencio, encontraron, en la presente investigación, la oportunidad para contribuir a la comprensión de la guerra en su territorio. Además, recordaron diversas situaciones que tuvieron que vivir en el marco del conflicto armado, reconociéndose como testigos de la crueldad y del horror de la guerra. En este sentido, los docentes evidenciaron que, en su oficio, su vida estuvo en peligro en varias ocasiones por cuenta de diferentes actores de la guerra. Por ello, mediante sus relatos y su

participación en la presente investigación, buscaron que sus memorias y su voz llegara más allá de su territorio.

Las(os) docentes rurales reconocieron que la narrativa visual llega a audiencias más amplias y, en el trabajo de co-creación, resaltan una oportunidad tanto para transformar sus testimonios y voces, como para señalar la importancia de generar espacios para desarrollar procesos colectivos, en cuya ejecución permiten el diálogo, la reflexión e interrogación alrededor del testimonio, mientras promueven la creatividad y la imaginación, y permiten, mediante procesos artísticos y estéticos, situar en la esfera pública la experiencia de la guerra desde lo humano y desde el oficio docente en la ruralidad.

### **Recomendaciones para Futuros Estudios**

Considerando los resultados obtenidos en la presente investigación y con el objetivo de contribuir a futuros estudios, se pone de manifiesto la importancia y la urgencia de reconocer el impacto del conflicto armado en el territorio rural puesto que, más allá de las afectaciones en relación a lo geográfico, es imperativo reconocer el impacto en el devenir de las poblaciones rurales y su identidad cultural, las cuales sufren fracturas que dejan profundas huellas en la sociedad y en las futuras generaciones.

En este sentido, es necesario resaltar que, dado el momento histórico que atravesamos como país, fruto del Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, y del legado de la Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición de la verdad, el desafío que tenemos como sociedad debe asumirse desde diferentes instancias y orientarse fundamentalmente a promover la convivencia y el desarrollo en los territorios, entendiendo que es necesario crear ambientes transformadores que contribuyan a la construcción de una cultura de reconocimiento y de respeto por la vida del otro,

mediante un trabajo mancomunado que coadyuve a la construcción de relaciones igualitarias y equitativas, que nos permita re-existir bajo otros marcos y lógicas opuestos a la guerra, mientras se trazan nuevos horizontes de sentido como nación.

Por ello, para futuros estudios, recomendamos la incorporación de narrativas visuales generadas mediante procesos de co-creación que promuevan espacios de diálogo y reflexión alrededor del pasado reciente. Así mismo, reiteramos el valor de la narrativa como testimonio de lo sucedido, para el presente trabajo, el relato de las(os) docentes rurales que, al narrar su vida, reconstruyen memorias del pasado reciente en la escuela, develando sentidos y significados que contribuyan a la comprensión de lo que sucedió y encuentren, en estos trabajos de investigación, una oportunidad para contar aquello de lo que, por décadas, no pudieron hablar.

En esta misma línea, destacamos las emociones como forma de interpelación en territorios sometidos al silenciamiento, en comunidades que padecieron todo tipo de ataques y que les impide hablar sobre lo acontecido. En este sentido, las narrativas visuales posibilitan narrar lo inenarrable, mientras que la construcción artística y estética de los elementos visuales permiten elaborar imaginarios sobre lo sucedido; situarnos en el lugar del otro e imaginar realidades posibles. Así, desde la experiencia humana, se logran comprender las profundas afectaciones en los territorios, en la escuela rural y en la vida de miles de víctimas del conflicto armado.

### Referencias

- Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Paidós Ibérica.
- Arendt, H. (1991). *Sobre la revolución*. Madrid: Editorial Revista de Occidente.
- Arendt, H. (1991). ¿Qué es la libertad? Zona Erógena. Disponible en: <http://new.pensamientopenal.com.ar/04022008/filo03.pdf>
- Arias, D. H. (2018). Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. [https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/publicaciones/ensenanza\\_del\\_pasado\\_reciente\\_en\\_colombia\\_la\\_violencia\\_politica\\_y\\_el\\_conflicto\\_armado\\_como\\_tema\\_de\\_aula.pdf](https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/ensenanza_del_pasado_reciente_en_colombia_la_violencia_politica_y_el_conflicto_armado_como_tema_de_aula.pdf)
- Aristóteles. (2007). *Arte poética, arte retórica*. Porrúa.
- Armendáriz, C., Sosa, R. y Puca, C. (2013). Análisis y aplicación del método Panofsky en la actividad turística: plan piloto en museos del Centro Histórico de Quito, Ecuador. *RICIT*, (5), 27-39.
- Bajtín, M. M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Universidad de Puerto Rico y Anthropos.
- Bajtín, M. M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Ballesteros, N. Y. (2017). Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de maestros y maestras ubicadas en zonas afectadas por el conflicto armado: prácticas de cuidado y/o altericidio. El caso del departamento del Caquetá [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/7176>
- Ballesteros, N. Y. (2020). Educación rural: una víctima (in) visible del conflicto armado interno. Aportes desde las narrativas de maestros y maestras del departamento del Tolima [Tesis

de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

<http://hdl.handle.net/11349/24856>

Baquero Torres, M. I. (2016). Narrativas de maestras acerca del cuidado de niños y niñas en el municipio de Caparrapí afectado por el conflicto armado colombiano [Tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

<http://hdl.handle.net/11349/6124>

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.

Builes González, F. M. (2019). Los maestros narran: resistencias al conflicto armado en Briceño-Antioquia [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia].

<https://hdl.handle.net/10495/14208>

Castrillón, J. E., Villa, J. D. y Marín, A. F. (2016). Acciones colectivas como prácticas de memoria, realizadas por una organización de víctimas del conflicto armado en Medellín (Colombia). *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 404-424.

<https://doi.org/10.21501/22161201.1779>

Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) e Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI). (2016). *Tomas y ataques guerrilleros (1965-2013)*. Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).

<https://centrodememoriahistorica.gov.co/tomas-y-ataques-guerrilleros-1965-2013/>

Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2013). *Caquetá: Conflicto y memoria*. Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2014/cartillaCaqueta/cartilla-caqueta-completa.pdf>

- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2014). *Textos corporales de la crueldad. Memoria histórica y antropología forense*.  
<https://centrodememoriahistorica.gov.co/textos-corporales-de-la-crueldad/>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2015). *Aniquilando la diferencia. Lesbianas, gays, bisexuales, y transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano*. Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).  
<https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/aniquilar-la-diferencia/aniquilar-la-diferencia.pdf>
- CNRR. (2009). *Memorias en tiempo de guerra. Repertorio de iniciativas*. Grupo de Memoria Histórica.
- Colombia Informa. (2014, febrero 3). En Huila y Caquetá, 570 víctimas de ejecuciones extrajudiciales. *Colombia Informa*. <http://www.colombiainforma.info/en-huila-y-caqueta-570-victimas-de-ejecuciones-extrajudiciales/>
- Crisis Group. (2007, 11 de octubre). Colombia: ¿Se está avanzando con el ELN?. *Boletín informativo sobre América Latina*, (16).  
[http://www.crisisgroup.org/en/regions/latinamerica-caribbean/andes/colombia/b016-colombia-moving-forward-with-theeln.aspx?alt\\_lang=es](http://www.crisisgroup.org/en/regions/latinamerica-caribbean/andes/colombia/b016-colombia-moving-forward-with-theeln.aspx?alt_lang=es)
- Cuesta, R. (2015). La venganza de la memoria y las paradojas de la historia. Lulu.com.
- De Zubiria, S. (2015). *Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano*. Espacio Crítico. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r33461.pdf>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *The SAGE handbook of qualitative research* (quinta edición). Sage Publications.

- Dussel, I. (2001). La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria. En S. Guelerman (Comp.). *Memorias en presente. Identidad y trasmisión en la argentina posgenocidio* (primera edición, pp. 65-96). Grupo Editorial Norma.
- Dussel, I. (2010). *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela*. [https://postitulosecundaria.infod.edu.ar/archivos/repositorio/500/748/Dussel\\_nuevos\\_alfabetismos.pdf](https://postitulosecundaria.infod.edu.ar/archivos/repositorio/500/748/Dussel_nuevos_alfabetismos.pdf)
- Emioliozzi, M. V. (2015). Desnaturalización del dispositivo pedagógico en la educación del cuerpo. *Práxis Educativa*, 10(1), 4-29. doi: 10.5212/PraxEduc.v.10i1.0004
- García, M. (2021). La selva humanizada frente a la selva mercantilizada: afectaciones de la incursión petrolera en el resguardo Koreguaje El Diamante, Caquetá <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/4383>
- Garzón, J., Parra, A. y Pineda, A. (2003). El posconflicto en Colombia: coordenadas para la paz, Bogotá [tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana].  
[https://www.academia.edu/40777763/El\\_posconflicto\\_en\\_Colombia\\_coordenadas\\_para\\_la\\_paz20191029\\_47125\\_ne916d](https://www.academia.edu/40777763/El_posconflicto_en_Colombia_coordenadas_para_la_paz20191029_47125_ne916d)
- Gaviria Restrepo, E., Castaño Rojas, H. y Urrego Gordon, A. (2019). Narrar (se) y narrarnos: una apuesta por la pedagogía de la memoria en el aula de clase [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/13725>
- Gómez, S. (2020). Memorias e infancias en córdoba: narrativas de tres generaciones sobre sus experiencias educativas [tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/22911>
- González de Zárate, J. M. (1991). *Método iconográfico*. Victoria-Gasteiz.

- González, N., Henríquez, R., Pagès, J. y Santiesteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En R. M. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi. *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la estrategia de Lisboa* (primera ed., pp. 283-290). Pàtron Editore.
- Han, B. C. (2018). *Hiperculturalidad* (Floencia Gaillour trad.). Herder Editorial.
- Herrera, M. (2012). *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente*. En R. García, A. Jiménez y J. Wilches (Comp.). *Participación política, ciudadanía y representación*. Fondo Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, E. (2001). *¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias?* En *Los trabajos de la memoria* (primera edición, pp. 17-38). Siglo XXI Editores.
- Jelin, E. (2003). Memorias y luchas políticas. En C. U. Degregori (ed.). *Jamás tan cerca arremetió lo lejos. Memoria y violencia política en el Perú* (primera edición, pp. 27-48). Instituto de Estudios Peruanos.
- Jelin, E. (2012). *Los trabajos de la memoria*. Siglo Veintiuno Editor
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado: cómo construimos la memoria social*. Siglo XXI Editores
- Kuan Bahamón, M. (2015). *Civilización, frontera y barbarie. Misiones capuchinas en Caquetá y Putumayo, 1893-1929*. Pontificia Universidad Javeriana.

- Lara Saldarriaga, D. (2020). Tejiendo cultura: el arte de los saberes indígenas [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/51565>
- Lara, J., Enciso, L., Culma, C. y González, I. (2017). Recuperación de memoria histórica y sistematización de experiencias en el costurero de la memoria: kilómetros de vida y de memoria. [Tesis de pregrado, Universidad Católica de Colombia].  
<https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/15150>
- Lara, M. (2009). *Narrar el mal. Una teoría posmetafísica del juicio reflexionante*. Gedisa Editorial.
- León, R. D. y Mejía, J. (2017). Escuelas de paz, una alternativa para la solución de conflictos en el ambiente escolar, a la luz de la ley 1732 de 2014 [tesis de pregrado, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2904>
- Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. 3 de marzo de 2016. D. O. 48096.
- Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. 1 de septiembre de 2014. D. O. 43261.
- Lozares, C. y Verd, J. M. (2008). La entrevista biográfico-narrativa como expresión contextualizada, situacional y dinámica de la red socio-personal. *REDES. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 15(6). <http://revista-redes.rediris.es>
- Malagón, F. A. (1990). *Poblaciones humanas y desarrollo amazónico*. Instituto Amazónico de Investigaciones (IAMI) y Universidad de la Amazonia.
- María Inés Mudrovic, Halbwachs, M. (1992). *On Collective Memory*. University of Chicago Press.

- Márquez, Á. y Jiménez, A. (2015). Conflicto armado: medios de comunicación y derecho. [Tesis de grado, Universidad Santo Tomás]. <https://hdl.handle.net/11634/1882>
- Martínez Bohórquez, Y. M. y Díaz Cortés, K. N. (2020). Narrativas de maestros en territorios de posconflicto: memoria del pasado reciente y miedo. Caso del municipio de San Vicente del Caguán, Departamento del Caquetá [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/25149>
- Mayorga Mendieta, C. A. (2018). Para la guerra nada: la pedagogía de la memoria en Colombia 2007-2016 [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11086>
- Moreno, W. (2009). El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujetación. *Currículo sem Fronteiras*, 9(1)159-179.
- Mudrovcic, M. (2009). Representar pasados en conflicto. En M. Mudrovcic (ed.). *Pasados en conflicto. Representación, mito y memoria* (primera edición, pp. 13-31). Prometeo
- Ortega, P., Merchán, J. y Vélez, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, (40), 59-70. <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064794005.pdf>
- Osorio, J. y Rubio, G. (2006). *El deseo de la memoria. Escritura e historia*. Escuela de Humanidades y Política.
- Ospina Rodríguez, H. A. (2020). Escuela, provocadora de narrativas emergentes [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3136>
- Panofsky, E. (1967). *Studies in iconology. Humanistic thmes in the art of the renaissance*. Icon Editions. [http://tems.umn.edu/pdf/Panofsky\\_iconology2.pdf](http://tems.umn.edu/pdf/Panofsky_iconology2.pdf)

- Pécaut, D. (2013). *La experiencia de la violencia: los desafíos del relato y la memoria*. La Carreta Editores.
- Pla, S. y Pagés, J. (Coords). (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. Bonilla Artigas Editores.
- Platón. (2003). *Diálogos. Obra completa en 9 volúmenes*. Editorial Gredos.
- Pollak, M. (2006a) “Memoria, olvido y silencio” en: Memoria, olvido y silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límites. La Plata: Al Margen editora, p.17-31.
- Pollak, M. (2006b) “El testimonio” en: Memoria, olvido y silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límites. La Plata: Al Margen editora, p. 53-112.
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Editorial de la Universidad Distrital.
- Ramos, J. C. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].  
<https://www.tdx.cat/handle/10803/458020>
- Reyes, M. J., Cruz, M. A. y Aguirre, F. J. (2016). Los lugares de memoria y las nuevas generaciones: Algunos efectos políticos de la transmisión de memorias del pasado reciente de Chile. *Revista Española de Ciencia Política*, 41, 93-114. Doi:  
<http://dx.doi.org/10.21308/recp.41.04>
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Ediciones Paidós, ICE y Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ricoeur, P. (2000a). *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2000b). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, (25), 189-207.

- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Editorial Trotta.
- Ricoeur, P. (2006a). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2006b). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora. Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22.
- Ricoeur, P. (2011). *Finitud y culpabilidad*. Editorial Trotta.
- Rodríguez, S. P. (2017). *Memoria y olvido: usos públicos del pasado en Colombia, 1930- 1960*. Universidad Nacional de Colombia y Universidad del Rosario.
- Rodríguez, S. y Sánchez, O. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas de Enseñanza de la historia APEHUN*, (7), 15-66.
- Rubio, G. (2010). *Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: hacia una pedagogía de la memoria* [Tesis doctoral, Universidad de Granada].  
<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/4865/1/18654010.pdf>
- Rüsen, J. (2001). *What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence* [Conferencia]. Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, Canadá.
- Sánchez, C. (2003). *Hannah Arendt. El espacio de la política*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Sánchez Espitia, K. J. (2018). *Miedos que enmudecen y empoderan. Narrativas de maestros y maestras afectados por el conflicto armado en el departamento de Chocó* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].  
<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/14885/SanchezEspitiaKeilynJulieth2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Sánchez, D. y Murcia, L. M. (2021). Narrativa de una familia campesina víctima de la violencia por el conflicto armado en Balsillas - Caquetá. [Tesis de Maestría, Universidad Surcolombiana]. <https://repositoriousco.co/handle/123456789/1950>
- Sandoval, J. M., Roldan Villa, A. M., Álvarez Bahena, E., Consuegra, C. P., Restrepo Marín, J. D. C., Gómez Yepes, W. A., & Vargas, L. M. (2017). Fuerzas Militares de Colombia Ejército Nacional VII División: el conflicto armado en las regiones. Universidad del Rosario. <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/14152>
- Santos Barón, M. A. (2014). El poder de la Fuerza Aérea Colombiana: la operación Vuelo de Ángel y el cambio en la asimetría de poder entre las FF.MM. y las FARC-EP [Tesis de pregrado, Universidad Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario]. <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/8913>
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto. <https://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2013/05/119756745-1r-Capitulo-Narrativas-Transmedia.pdf>
- Semana Rural [Semana Rural]. (2019, 1 de marzo). *Escuela Audiovisual Belén de los Andaquíes: Los niños que hacen películas* [Archivo de video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=yROZ\\_LG\\_nn4](https://www.youtube.com/watch?v=yROZ_LG_nn4)
- Sepúlveda, M. E. (2012). El ataque estratégico y los medios militares como solución al conflicto armado colombiano. *Revista Taktika*, (6). [https://www.doctrinafac.mil.co/sites/default/files/revista\\_taktika\\_edicion\\_6.pdf](https://www.doctrinafac.mil.co/sites/default/files/revista_taktika_edicion_6.pdf)
- Tamayo Grisales, C. A. (2012). ¿Bombardeos estratégicos como herramienta para acabar el terrorismo en Colombia? *Revista Taktika*, (6).

[https://www.doctrinafac.mil.co/sites/default/files/revista\\_taktika\\_edicion\\_6.pdf](https://www.doctrinafac.mil.co/sites/default/files/revista_taktika_edicion_6.pdf),  
consultado el 25 de marzo de 2015.

Tapiero, E. y Quiroga, A. (2005). *Desarrollo integral de la investigación en el sistema educativo del Caquetá: Programa territorial de educación*. Universidad de la Amazonía

Todorov, T. (1971). *Literatura y significación*. Editorial Planeta.

Todorov, T. (2007). *Frente al límite*. Siglo XXI.

Torres, E. (2019). *Temporalidades en narrativas de excombatientes: experiencia humana de infancia y educación* [Tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/22551/TorresPuentesElizabeth2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vallejos Bautista, D. M. (2018). *Narrativas emocionales: mal y miedo en maestros víctimas de violencia política en Colombia* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/24857>

Vasilachis, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.

Vásquez, T. (2014). El papel del conflicto armado en la construcción y diferenciación territorial de la región de "El Caguán", Amazonía Occidental Colombiana. *El Ágora U.S.B.*, 14(1), 147-175. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-80312014000100008](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312014000100008)