

# LOS MAESTROS DE ESCUELAS RURALES COMO AGENTES EN PROCESOS DE POSTCONFLICTO\*

Paula Andrea Velásquez-López\*\*  
Lady Andrea Tangarife-Motato\*\*\*

---

Velásquez, P. A. y Tangarife, L. A. (2019). Los maestros de escuelas rurales como agentes en procesos de postconflicto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (2), 180-207.


---


## RESUMEN

**Objetivo.** Este artículo tiene como objetivo develar el papel preponderante que tienen los maestros de las escuelas rurales del municipio de Aguadas, Caldas, como agentes de los procesos de postconflicto, especialmente en su papel como autoridades educativas y socioculturales en las escuelas y comunidades en las que llevan a cabo su ejercicio profesional. Las aportaciones teóricas desde posturas posestructuralistas constituyeron el eje central para el desarrollo de las categorías fundantes, capacidad de agencia y resistencias territoriales. Para el análisis de la situación, se acudió al trabajo de campo etnográfico y a la revisión de fuentes bibliográficas tanto locales como regionales. **Metodología.** Correspondió a un enfoque cualitativo que permitió entre otros, los siguientes resultados: Descripción y explicación de las relaciones y dinámicas territoriales que los maestros del municipio, han tenido que reconfigurar y negociar en medio del conflicto armado. **Conclusiones.** Se evidencia que la capacidad de agencia de estos maestros tiene que ver con la pertenencia, la apropiación y la resistencia territorial, vistas a través

---

\* El presente artículo es producto de la participación como coinvestigadora y estudiante tesista respectivamente de la investigación *Procesos de territorialización de la memoria en escenarios de posconflicto, caracterización, implicación y lineamientos de políticas en el orden local, regional y nacional* coordinada por la doctora Béatriz Nates-Cruz, la cual fue cofinanciada por COLCIENCIAS, el Centro Nacional de Memoria Histórica y la Universidad de Caldas en la convocatoria nacional N.º 627 y se encuentra inscrita en la Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados de la Universidad de Caldas con el código 0313714.

\*\* Trabajadora social, Doctora en Estudios Territoriales, Docente de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle. Manizales, Caldas, Colombia. E-mail: paula.velasquez@correounivalle.edu.co.  [orcid.org/0000-0002-3967-8455](https://orcid.org/0000-0002-3967-8455). **Google Scholar**

\*\*\* Antropóloga, perteneciente al Grupo de Investigación Territorialidades. Manizales, Caldas, Colombia. E-mail: andrea23499@gmail.com.  [orcid.org/0000-0002-0703-2326](https://orcid.org/0000-0002-0703-2326). **Google Scholar**

**Recibido: noviembre 23 de 2017. Aceptado: agosto 17 de 2018**

de las implicaciones que tienen para los maestros mantener abiertas las escuelas, permanecer en medio del conflicto armado y realizar trabajo mancomunado con los padres de familia y con la comunidad.

**PALABRAS CLAVE:** maestros, escuelas rurales, resistencias territoriales, capacidad de agencia, conflicto armado, postconflicto.

## TEACHERS IN RURAL SCHOOLS AS AGENTS IN POST-CONFLICT PROCESSES

### ABSTRACT

**Objective.** This article aims to reveal the importance of teachers in rural schools in the Municipality of Aguadas, Caldas, as agents for post-conflict processes, especially in their role as educational and sociocultural authorities in the schools and communities in which they carry out their professional practice. Theoretical contributions from post-structuralist positions constituted the central axis for the development of the founding categories, For the analysis, ethnographic field work and the review of both local and regional secondary sources are used, and the relationships and territorial dynamics that these teachers have had to reconfigure and negotiate in the middle of the armed conflict in the municipality of Aguadas (Caldas) are described and explained. The agency capacity and territorial resistance. For the analysis of the situation, the ethnographic field work and the review of local and regional bibliographic sources was used. **Methodology.** The methodology corresponded to a qualitative approach that allowed, among others, the following the following results: description and explanation of the territorial relations and dynamics that the teachers of the municipality have had to reconfigure and negotiate in the middle of the armed conflict. **Conclusions.** It is evident that the agency capacity of these teachers has to do with belonging, appropriation and territorial resistance seen through the implications that teachers have for keeping schools open, staying in the midst of the armed conflict and carrying out joint work with parents and with the community.

**KEY WORDS:** teachers, rural schools, territorial resistance, agency, armed conflict, post-conflict.

## INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas los maestros de escuelas rurales han vivido el conflicto armado colombiano. Los maestros son mujeres y hombres que han tenido que sortear –mediante experiencias propias o a través de las de los estudiantes y sus familiares– toda suerte de agravios, masacres, asesinatos selectivos de líderes, ejecuciones extrajudiciales, desapariciones forzosas, desplazamientos individuales y masivos, control territorial, compra ilegal de tierras, ocupación de hecho de las escuelas y privación de los derechos políticos, económicos y sociales.

Ante estas consecuencias del conflicto armado cobran importancia, se hacen evidentes y es nuestro objetivo, evidenciar las estrategias que los actores locales, en especial y para nuestro caso, que los maestros de las escuelas rurales han agenciado para pertenecer al territorio, para apropiarse de él y para resistir territorialmente.

Las *resistencias territoriales* además de prácticas concretas en el territorio por excelencia de los maestros (sus escuelas) son posibles por el reconocimiento que tengan o adquieran en las veredas o corregimientos donde ejercen su oficio, por lo que ellos representan en términos personales e institucionales y por la valoración y ponderación de su trabajo tanto en el ámbito académico e intelectual como en su condición contractual.

En este sentido, los maestros de escuelas rurales en su triple acesión: institucional, personal y comunitaria, se vuelven un referente trascendental y estructural en el restablecimiento de los órdenes y vínculos sociales. El potencial ciudadano e intelectual y la responsabilidad que los maestros tienen a través de la educación preescolar y básica en los procesos de socialización secundaria en los que se enseñan conocimientos, valores y saberes fundantes de una sociedad, debe llevarnos a reflexionar sobre el *acto educativo*, más allá de la enseñanza misma.

Ese acto pensado como dispositivo, remite un adentro y un afuera: el adentro se refiere a los estudiantes y sus familias, y con ellos sus vidas cotidianas; y el afuera se relaciona con el conocimiento del currículum y la pedagogía que vienen marcados por las políticas del Ministerio de Educación Nacional y la materialización de estas que realizan los maestros. Ambas dimensiones –el adentro y el afuera– han sido atravesadas, antes, por las dinámicas del conflicto armado y, ahora, por los distintos procesos de paz o de postconflicto que se llevan a cabo en el país. Es necesario

pensar en estas realidades que son asumidas e incorporadas por cada uno de los actores del *acto educativo* en consonancia con el lugar que ocupan dentro de este.

## SOBRE EL DÓNDE, EL CUÁNDO Y EL CÓMO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se llevó a cabo con los maestros de las escuelas rurales (agrupadas en instituciones educativas) del municipio de Aguadas, Caldas. Los nombres de las escuelas en su mayoría recogen la toponimia de las veredas y corregimientos como queda registrado en la siguiente tabla donde se presentan las instituciones educativas y escuelas del Municipio.

**Tabla 1.** Instituciones educativas rurales de Aguadas - Caldas (2007)

Nombre de la institución educativa y las escuelas adjuntas	N.º estudiantes	Escuelas de difícil acceso <sup>1</sup>	N.º Docentes
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN ANTONIO DE ARMA	193		
Escuela Ángel de la Guarda	185		
Escuela Caciquillo	37		
Escuela Tierra Fría	22	X	
Escuela La Clara	11	X	
Escuela El Jordán	17	X	26
Escuela Salineros	10	X	
Escuela La Lorena	65		
Escuela El Espinal	13	X	
Escuela La María	18	X	
Escuela Dos Quebradas		X	
<b>TOTAL</b>	<b>571</b>		

<sup>1</sup> Según Resolución 99-6 del 6 de diciembre de 2016 de la Gobernación de Caldas: “El Decreto 1075 de 2015, *Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*, establece: Artículo 2.4.4.1.2. Zonas de difícil acceso: Una zona de difícil acceso es aquella zona rural que cumple con los criterios establecidos en el presente decreto para ser considerada como tal. (...) y en una de las siguientes situaciones: 1. Que sea necesaria la utilización habitual de dos o más medios de transporte para un desplazamiento hasta el perímetro urbano. 2. Que no existan vías de comunicación que permitan el tránsito motorizado durante la mayor parte del año lectivo. 3. Que la prestación del servicio público de transporte terrestre, fluvial o marítimo, tenga una sola frecuencia, ida o vuelta, diaria. Cuando las condiciones que determinaron la expedición del acto administrativo a que se refiere este artículo no varíen, se entenderá que las zonas rurales de difícil acceso ya establecidas conservan tal carácter”. Nótese con las X de la tercera columna el porcentaje de escuelas en zonas rurales de difícil acceso que tiene el Municipio, y con ello las implicaciones en la educación que allí se orienta.

Nombre de la institución educativa y las escuelas adjuntas	N.º estudiantes	Escuelas de difícil acceso	N.º Docentes
CONCENTRACIÓN DE DESARROLLO RURAL VIBORAL	74		
Escuela Viboral	111		
Escuela La Blanquita	32		
Escuela La Castrillona	23		
Escuela Colorados	23		14
Escuela Peñoles	22		
Escuela San Pablo	38		
<b>TOTAL</b>	<b>323</b>		
INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA MERMITA	144	X	
Escuela Cañaveral	20	X	
Escuela La Rueda	22	X	
Escuela Pisamal	32	X	
Escuela Guayabal	15	X	
Escuela Guaco	70		
Escuela Malabrigo	30	X	
Escuela El Llano	35	X	
Escuela Guaimaral	42		25
Escuela Monterredondo	30		
Escuela El Diamante	15		
Escuela San Martín	35	X	
Escuela El Pomo	30	X	
<b>TOTAL</b>	<b>520</b>		
INSTITUCIÓN EDUCATIVA ENCIMADAS	61		
Escuela Santa Rosa	30	X	
Escuela La Asombrosa	15		
Escuela Miraflores	10		
Escuela Siete Cueros	22	X	
Escuela Arenillal	29	X	13
Escuela Puente Piedra	25	X	
Escuela Los Naranjos	15	X	
<b>TOTAL</b>	<b>207</b>		

Nombre de la institución educativa y las escuelas adjuntas	N.º estudiantes	Escuelas de difícil acceso	N.º Docentes
INSTITUCIÓN EDUCATIVA RÍO ARRIBA	100		
Escuela El Limón	30	X	
Escuela Tamboral	65		
Escuela Mesones	30	X	
Escuela Alto Bonito	31	X	
Escuela Nudillales	20	X	18
Escuela El Cedral	10		
Escuela Culebral	22	X	
Sede La Chorrera		X	
<b>TOTAL</b>	<b>308</b>		
INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL EDÉN	112		
Escuela Pito	23		
Escuela Matecaña	14		
Escuela Leticia	82		
Escuela Alto del Carmelo	40		
Escuela Alto de La Montaña	19		
Escuela Antonio Gómez Estrada	39	X	
Escuela San Antonio	13	X	
Escuela San Nicolás	41		19
Escuela Pore	40		
Escuela Llano Grande Abajo	17	X	
Escuela Prosperidad	14	X	
Escuela La Zulia	26	X	
<b>TOTAL</b>	<b>480</b>		
<b>TOTAL ESTUDIANTES Y DOCENTES</b>	<b>2409</b>		<b>115</b>

Fuente: Los datos acá presentados deben tomarse con un criterio relativo. Se tomaron tres fuentes de información para su construcción: perfil epidemiológico de Aguadas del 2007 de la Secretaría de Educación de Caldas, el Decreto N.º 0005 del 6 de diciembre de 2016 emitido por la Gobernación de Caldas y datos obtenidos en campo de la Secretaría de Educación Departamental año 2016, así como el Plan territorial de formación docente, Caldas 2012-2015.

Los maestros de escuelas rurales participaron voluntariamente de la investigación y desde sus experiencias compartieron sus narrativas del conflicto y de los procesos de postconflicto, estos últimos adelantados no como pactos, acuerdos o estados de transición establecidos a nivel jurídico sino como actos *in situ* que han tenido lugar ya sea en el momento mismo o después de los hechos y que han permitido el resguardo social y cultural ante la alteración del orden cotidiano de las comunidades o las poblaciones.

Podría decirse que el panorama que brindan los maestros es subjetivo; sin embargo, esta subjetividad se vuelve colectividad en tanto que comparten con sus colegas, por un lado, el lugar de representación de una política educativa institucional nacional que debe gestionarse en los lugares locales (la escuela rural); y, por otro lado, las condiciones estructurales de su ejercicio y la responsabilidad contractual, así como también comparten las dinámicas y circunstancias políticas, económicas, sociales y culturales de los lugares de las escuelas rurales en las que ejercen su labor.

La mayor parte de los maestros con los que se trabajó son hombres y mujeres entre los 28 y 54 años, con ellos se realizaron talleres semidirigidos, entrevistas abiertas y en profundidad, diálogos, observación directa y levantamiento de cartografías cognitivas sobre el conflicto armado y sobre el postconflicto, a través de estas técnicas de investigación se recolectaron las vivencias cotidianas de los maestros antes, durante y después del conflicto armado, donde relatan el horror y el miedo pero también la resistencia que han ejercido desde su cotidianidad como maestros para solventar la dureza de un conflicto de largos años y sentar unas bases sólidas que permitan fortalecer procesos de postconflicto y, así, construir vidas más dignas para su comunidad en las que dé plena garantía a sus derechos sociales, económicos y políticos

El trabajo de campo se acompañó con la revisión de fuentes secundarias como el periódico *La Patria*, investigaciones y publicaciones académicas sobre el tema, y documentos institucionales y de política educativa. El análisis se realizó bajo el paradigma de la teoría crítica, en el cual los agentes deben verse desde la complejidad de su *habitus*, y no solo a partir de su deber y su función contractual, es decir, que el maestro se consideró desde la responsabilidad personal e institucional que tiene por el lugar social que ocupan, más que por su papel de actor que prepara y transmite contenidos.

La temporalidad de estudio abarca desde 1997 hasta el año 2015. Este periodo temporal se eligió con base en los criterios de agudización del conflicto armado en Caldas y, en especial, en el municipio de estudio y de los dos procesos de firma de paz que se han tenido en el país: el de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) con el Pacto de Ralito del 2007 y el Acuerdo de Paz firmado en la Habana entre el Gobierno Nacional y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP). Ahora bien, aunque ambos procesos cobran gran importancia para la historia del municipio de Aguadas, en este territorio es más relevante el desarrollo del pacto con los paramilitares (AUC), pues fueron ellos quienes tuvieron mayor incidencia en Aguadas a través del Frente Cacique Pipintá. Quien llevó la vocería de la negociación entre este frente y el gobierno nacional fue Ernesto Báez, oriundo de Aguadas y líder del grupo. El Frente Cacique Pipintá era el único que quedaba alzado en armas en el país y también era quizá el más importante, pues tenía mayor control y mayor determinación de los grupos paramilitares existentes; por lo que tardó más tiempo en acogerse a la Ley de Justicia y Paz impulsada por el gobierno. Cabe resaltar, como se describe en la columna del periódico nacional *El Espectador*, que muchas de las desmovilizaciones de este frente que surgieron del acuerdo fueron falsas y aún hoy son materia de investigación:

No éramos paramilitares, al igual que muchos de los que hoy cobran los beneficios del Estado. Un amigo, que en paz descansa y que sí era paramilitar, nos habló de la posibilidad de asegurarnos una plata a costillas del Gobierno, por meternos en una desmovilización. Como no alcanzamos las que hubo cerca de donde vivíamos, nos dijeron que fuéramos a Aguadas, que se estaba preparando un desarme. (El Espectador, 2011, párr,12)

El fragmento anterior demuestra el alcance y el control que ejercía el Frente Cacique Pipintá sobre todos los aspectos de la vida en el municipio de Aguadas, tal era la importancia que tenía que muchos de los pobladores llegaron a ver a los paramilitares como protectores de la comunidad. No obstante, esta percepción que había sido reforzada por el miedo, fue contrarrestada con lo que se ha denominado la capacidad de agencia, mediante las resistencias territoriales ejercidas y fomentadas por agentes locales como los maestros.



Las categorías conceptuales para el análisis –resistencia territorial y capacidad de agencia– partieron de entender el territorio como “una construcción cultural donde tienen lugar las prácticas sociales con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de reciprocidad pero también de confrontación (...) es multidimensional y multiescalonado” (Nates, 2010, pp. 211-212).

En ese sentido, en el territorio se presenta de manera diversa la resistencia que se entiende, desde el paradigma marxista, como la capacidad de oponerse a la dominación al crear –como plantea James Scott– un “discurso oculto” que representa una crítica del poder a partir del sufrimiento de los grupos subordinados y a espaldas del dominador. De esta forma se da la resistencia a la dominación que se manifiesta en formas encubiertas del lenguaje y de la acción (Scott, 2000) y es por medio de este discurso oculto que los oprimidos –en este caso los maestros– hacen política. Por otra parte, la teoría de la doble estructuración de Giddens es una referencia ineludible para entender la capacidad de agencia, ya que según este autor la agencia se refiere no a las intenciones que la gente tiene en hacer cosas, sino a su capacidad de hacer esas cosas (por eso la agencia implica poder).

De acuerdo con lo anterior, “la agencia se refiere a los eventos de los cuales un individuo es un autor, en el sentido de que un individuo podría, en cualquier fase de una secuencia dada de conducta, haber actuado de manera diferente” (Giddens, 1986, p.9). El uso que hace Giddens del concepto permite considerar que el agente no es solamente individual, también puede ser un colectivo y, de hecho, es esto último lo que nos interesa develar, puesto que no son solo las acciones aisladas e individuales que realizan los actores las que fomentan el cambio en una época de postconflicto, el peso real está en la posibilidad de hacer construcción colectiva y es en este punto en el que la representación que se hace del maestro y el principio de autoridad que detenta a través de su investidura institucional, fueron y son importantes para la resistencia territorial, que posibilita la construcción de espacios de resguardo durante el conflicto, y para establecer las estrategias de afrontamiento (para estar, quedarse o retornar) en medio de la firma de los acuerdos de paz y en lo que se denomina escenarios de postconflicto.

La capacidad de agencia está dotada de poder (de hacer y de decidir), actuar es intervenir con, a través de o a pesar de las normas, las concepciones, las relaciones; es la posibilidad de lograr un punto medio entre lo legal y lo consuetudinario, de

salir adelante más allá de los marcos impositivos tanto a la fuerza o normativamente; la capacidad de agencia es, por ejemplo, lograr que la escuela, a pesar de haber sido vetada, siga su curso en medio del conflicto; volver a cruzar por los caminos que prohibieron, hacer manifestaciones de tipo artístico, recreativo, cultural o social para romper el silencio y el miedo, en definitiva es seguir haciendo la vida posible y reactivar los lugares como dispositivos territoriales de la resistencia.

En la medida en que las acciones significan también una incorporación de algo nuevo en un orden de relaciones dado (esto implica nuevas formas de relacionarse, de comunicarse conectarse, de entender el territorio), la agencia también permite construir un lugar para la responsabilidad sobre la acción, pues preguntarse por la agencia supone atribuir y asumir responsabilidades.

Sobre esto último llama la atención Massey (2004) cuando afirma que en cada lugar debería haber un debate no solamente sobre los efectos de la globalización neoliberal, sino también una discusión seria sobre nuestras responsabilidades en su producción, la autora sustenta que la identidad de un lugar siempre está en proceso de cambio, de formación, de modificación. De esta forma, la identidad de la escuela, la vereda, el corregimiento o el municipio sitúa a los agentes ante una responsabilidad (política y social) dentro de la sociedad en la que están insertos.

Las acciones emprendidas por los maestros en Aguadas<sup>2</sup> antes, durante y después del conflicto armado son una inspiración para reflexionar sobre el lugar de los maestros en el marco del acto educativo más allá de su responsabilidad contractual (dentro de la cual muchas de estas acciones no están contempladas), como un oficio que se adquiere al asumir la vida misma con responsabilidad e incorporar la experiencia como un acto histórico. Si bien, no son todos los maestros los adquieren este *habitus*-estructura estructurante- (Bourdieu, 1997, 2007) si es necesario este reconocimiento porque algunos de ellos sí soportaron gran parte de las resistencias territoriales en medio del conflicto armado.

---

<sup>2</sup> Aunque esta investigación toma como caso específico el municipio de Aguadas, también se han encontrado otros casos similares en los municipios de Samaná y en Pensilvania en el departamento de Caldas, al respecto ver Nates-Cruz, B., Velásquez López P. y García Alonso M. (2017). El caso de la vereda La Meseta en el corregimiento Villa Colombia del Municipio de Jamundí, en el Departamento del Valle del Cauca (Velásquez, 2014). Los casos de la Vereda Ortoná, Municipio de San Carlos en el Departamento de Antioquia, el corregimiento de Calarma, municipio Chaparral del departamento del Tolima y el del municipio de Vista Hermosa departamento del Meta (El Espectador, 2017). También debe mencionarse el trabajo sobre procesos de socialización e identidad Lizarralde (2003, 2012) a partir de las propias narrativas de maestros de los departamentos del Cauca, sur del Huila, bajo y medio Putumayo, Guaviare, Meta y Magdalena Medio en el sur del Cesar.

Agencia significa también conectar, desconectar, reconectar, articular, formar vínculos, generar nuevos significados, participar junto con otros y crear nuevas posibilidades, todo esto está ligado al otro concepto central del análisis, la resistencia que, en concordancia con el planteamiento de Scott (2000), no se limita a la obtención de recursos materiales o políticos; es una lucha en la que se disputan los significados en el campo de la cultura y es esta lucha, la que da lugar a la creación de identidades basadas en la dignidad y en la autonomía de quienes luchan. Así, en los discursos ocultos las resistencias adquieren una connotación política no tan evidente porque se constituyen en respuestas no explícitas ni de confrontación directa a la dominación, para Scott (2000) esto es lo que denomina infrapolítica:

Se puede concebir la infrapolítica como la forma elemental –en el sentido de fundacional– de la política. Es el cimiento de una acción política más compleja e institucionalizada que no podría existir sin ella. En las condiciones de tiranía y persecución en las que vive la mayoría de los sujetos históricos, la infrapolítica es vida política: y cuando las escasas cortesías de la vida política abierta son restringidas o destruidas, como sucede con frecuencia, las formas elementales de la infrapolítica permanecen como una defensa a fondo de los desvalidos. (p. 236)

Una infrapolítica que genera su propia voz, su propio lenguaje para no dejarse callar. En el municipio de estudio, la proxemia corporal como lo veremos más adelante fue un dispositivo importante en este sentido para estas comunidades.

### **En el lugar... conflicto armado y postconflicto en el Norte de Caldas**

El municipio de Aguadas forma parte del norte de Caldas y su historia reciente se funda en la colonización antioqueña. Se encuentra ubicado en la franja occidental de la Cordillera Central cuyas montañas, junto a los ríos Arma y Cauca, son los ejes estructurantes de su geografía.

Según el nivel de cercanía al valle interandino de los ríos que lo enmarcan, la población de este municipio se considera cafetera y ganadera, con la diferencia que los cafeteros se autodenominan campesinos y los ganaderos no siempre lo hacen, esto último depende de si son tenedores de grandes propiedades o de si la ganadería es doble propósito, intensiva o extensiva: si se trata de una propiedad

mediana o de un latifundio o si el ganado de carne se autodenominan “productores de aquí”, sino, se auto reconocen como campesinos ganaderos.

Aguadas no escapó al conflicto armado reciente como tampoco lo hizo el resto del Norte de Caldas. Desde el año 1998 y hasta el 2008 tuvo incidencia y presencia allí el frente Cacique Pipintá del Bloque Central Simón Bolívar. Este grupo armado paramilitar estuvo vinculado judicialmente con el narcotráfico y tuvo relaciones sociopolíticas con las élites locales y regionales.

Si bien habían existido manifestaciones de la presencia de autodefensas desde la segunda mitad de la década de los noventa, asociadas en un principio a las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) y a Carlos Castaño, desde finales de los noventa Ernesto Báez alcanzó influencia en el norte del Departamento y en el año 2000 la organización adquirió identidad propia como Frente Cacique Pipintá, adscrito al Bloque Central Simón Bolívar (Misión de Observación Electoral (MOE), 2007). La influencia de este grupo insurgente se extendió a lo largo del cañón del río Cauca, un antiguo corredor del narcotráfico, estratégico porque mediante él se establecen conexiones entre Antioquia, el Eje Cafetero y el Norte del Valle. El radio de acción del Frente Cacique Pipintá involucró el Norte, parte del Occidente y del Centro-Sur del departamento de Caldas, incluida la capital, Manizales.

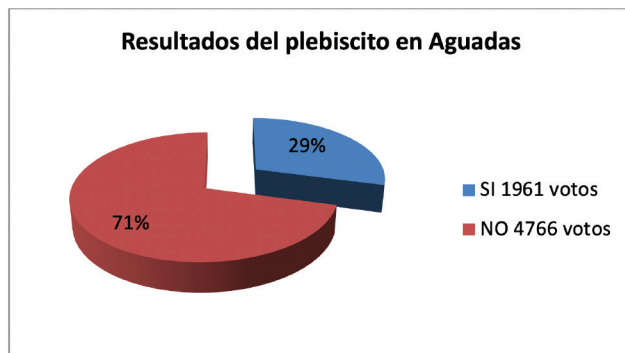
Esta estructura se ha fortalecido en los últimos años y una característica que presenta en estos municipios, y particularmente en Aguadas, es que se han involucrado en los negocios legales y han tenido amplia influencia en la política local. En la actualidad, el frente Cacique Pipintá incide de manera significativa en el poder local de Aguadas. Según algunas entrevistas realizadas en este municipio, en los años recientes ha habido candidatos que no se han podido presentar a los debates electorales por no contar con el aval del frente Cacique Pipintá, alrededor de las autodefensas, sobresale el tema de las relaciones entre mafia y política y se destacan las relaciones entre estructuras criminales rurales y urbanas. (Vicepresidencia de la República como se citó en Muñoz, 2014, pp. 28-30)

Además, según el informe de la Misión de Observación Electoral (MOE) (2007): “Alrededor de las autodefensas sobresale el tema de las relaciones entre mafia y Política y se destacan las relaciones entre estructuras criminales rurales y urbanas”

(p. 6). En la parte alta del municipio, la presencia de la guerrilla de las FARC-EP en la subregión era marginal comparada con el poder de narcotraficantes y paramilitares. No obstante, resulta interesante observar que la intensidad de la confrontación entre guerrilla, paramilitares, narcotraficantes y actores estatales registró un pico en 1994 y creció mucho entre 2002 y 2004; “cabe resaltar también que en dicha zona no se han registrado desplazamientos masivos, los hechos violentos relacionados con el conflicto han sido más desplazamientos individuales, producto de la presencia y dominio de ciertos actores armados, así como las amenazas y, en un porcentaje muy alto, las extorsiones” (MOE, 2007, p. 6).

Desde los años ochenta se han ido produciendo múltiples esfuerzos de construcción de paz tanto por parte de los actores víctimas de la guerra como de la sociedad colombiana. El primero, en particular, fue el de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), un pacto secreto firmado en el año 2001 entre jefes de grupos paramilitares colombianos y más de cincuenta políticos de diferentes regiones del país entre los cuales estaban senadores, representantes, concejales y alcaldes; este pacto respondía a un proyecto político que prometía “refundar al país”. El documento de este pacto solo se dio a conocer públicamente en enero de 2007. El segundo, se instaló en la mesa de negociación en La Habana, Cuba después de un mes de conversaciones en Noruega entre el Gobierno Nacional y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP), en un nuevo intento por llegar a una salida negociada y pacífica al conflicto armado entre ambos actores. Este proceso ha tenido diversas opiniones a favor y en contra, tanto así que el día 2 de octubre del año 2016 se realizó la votación de un plebiscito, el procedimiento jurídico que permitía avalar o no los acuerdos de paz cuyos resultados generaron mucha polémica porque la mayoría de los ciudadanos daba por sentado que el pueblo colombiano respaldaría el proceso, sin embargo, no fue así.

En Aguadas los ciudadanos votaron de la manera como se muestra en el gráfico N.º 1. Más del 70% de la población decidió no apoyar la refrendación de los acuerdos y, particularmente, en el corregimiento de Arma el 90% de las personas entrevistadas dijeron no creer en la idea de postconflicto que tiene el Gobierno Nacional; ellos no creen que la firma de un acuerdo les permita vivir dignamente, afirman que se necesita más que eso, se necesita superar la pobreza, un mejor sistema de salud, que todo el pueblo colombiano tenga acceso a la educación, entre otros derechos que se les han negado históricamente.



**Gráfico No. 1.** Resultados del plebiscito en Aguadas, Caldas

Fuente: Registraduría Nacional del Estado Civil, 2016

Ante este proceso institucional han sido importantes las resistencias territoriales de las organizaciones y de maestros de las escuelas rurales que se concretaron en la conformación y desarrollo de una junta de acción comunal organizada, la cual construyó una caseta con dinero recaudado en festivales y reinados populares, allí se realizan reuniones y actividades que busquen el beneficio del corregimiento de Arma. Por medio de la junta de acción comunal se han podido discutir y resolver situaciones del corregimiento, por ejemplo, cuando la escuela ha estado en reparación se ha usado esta caseta para que los chicos vean sus clases, además ha sido un espacio desde donde se han pensado un territorio diferente, testigo de la tranquilidad y no de la guerra, desde donde se pueda no solo resistir sino construir.

Nosotros en este momento en Arma con la junta de acción comunal desde que empezamos a trabajar, siempre hemos querido mostrar un Arma diferente, un Arma donde los niños ya son los que van a tomar la palabra... yo pienso que a través de los niños podemos generar muchas cosas, un ambiente de paz, un ambiente de armonía. (Presidente de la junta de acción comunal, comunicación personal, marzo de 2015)

En el caso más general de Aguadas también ha existido la figura de promotor regional quien tiene como responsabilidad orientar la zona urbana y todas las veredas. Estas últimas deben conformar una junta directiva que se integre a la institución educativa. Por otro lado, cabe mencionar que en Aguadas y, en general, en Caldas, como consecuencia de la dinámica del conflicto armado (el desplazamiento, las

extorsiones y las amenazas), se observan profundos impactos sobre el ordenamiento social, las comunidades, las familias y las personas. Estos impactos se expresan en la fractura de las redes sociales y de los procesos económicos, políticos y culturales, que presionan la reconfiguración de los territorios. A partir de ellos, se produjeron otras lógicas de vida tanto rurales como urbanas, que confrontan imaginarios tradicionales, caracterizadas por el quebrantamiento de la solidaridad social y por una convivencia cruzada por la incertidumbre, el desasosiego, el debilitamiento de anclajes culturales y la fragmentación de las comunidades, que las obliga a negociar la vida misma con los actores armados, a negociar su tranquilidad, sus hijos, sus familiares y la construcción de su territorio. Así queda reflejado en la siguiente cartografía cognitiva (foto No. 1).



**Foto No. 1.** Cartografía cognitiva.

Fuente: Trabajo de Campo, Aguadas, octubre 2015.

Esta cartografía hace alusión a lo que era el antes, durante y después del conflicto. Así describe la cartografía un maestro del municipio:

(...) Quisimos poner un símbolo común que es el río Arma. El río Arma nace en la parte alta de la vereda de Encimadas y riega toda la frontera de Aguadas con Sonsón Antioquia, entonces quisimos

tomar como referencia este río. En un antes se veían florecer los campos, había muy buena producción agrícola, producción pecuaria, representamos la vivienda, el río lleno de peces como un símbolo de que era una fuente de alimentación para ese sector; una bolsa de dinero porque era prosperidad para la comunidad tanto de Encimadas como de Arma. Después, ese mismo río no estaba lleno de peces sino de muertos, somos conocedores de todos los reconocimientos de cuerpos que tuvieron que hacer, personas no solo en el Río Arma sino en el Río Cauca que tuvieron la poca fortuna de terminar su existencia ahí. Muchos muertos, casas destruidas y el fenómeno más importante que es el desplazamiento. Después vemos una luz de esperanza, un sol radiante como mostrando que hay esperanza todavía, la bandera con el color verde de la esperanza y color blanco de una posible paz y un señor regresando a su territorio. (Hombre de 54 años, comunicación personal, octubre 2015).

### **Aguadas: educación es más... maestros, estudiantes y pobladores**

La escuela rural como lugar donde se materializa y se congrega el acto educativo, se convirtió para los actores armados irregulares en un espacio desde donde lograr desestructurar las relaciones y los vínculos sociales y marcar territorialmente su presencia; también se volvió lugar de reclutamiento, un lugar para dejar mensajes a la comunidad y a los actores armados contrarios, pero, sobre todo, un espacio que les permitía alterar los ritmos y continuidades cotidianas tanto de la escuela como de la vida familiar y comunitaria. Para Lair (2000), esto se ve reflejado de la siguiente forma

(...) El control de las poblaciones asegura a los actores armados cierto peso, esta vez menos efímero, en la vida municipal. Al cercarlos e inmiscuirse en la gestión política local del país, se afirman como poderes *de facto*. Se apoyan en esta gestión local para abrirse espacios de negociación con el poder central e intentar obtener cierta legitimidad nacional (...), que les es esquivo por el volumen de [acciones en contra del pueblo colombiano] (...) y la ausencia de sentido de su lucha a ojos de la población. (...) Todo aquel que no coopera se hace sospechoso *a priori*. Los grupos beligerantes le imprimen una dinámica local amigo-enemigo al conflicto con el fin de evidenciar los referentes sociales y homogenizar los territorios según sus intereses. (p. 141)



El orden en estos lugares rurales de estudio se configura en ritmos y continuidades que, en muchos casos, empiezan entre las cuatro y media y las cinco de la mañana al interior de los hogares cuando se enciende el fogón de leña para preparar “los tragos” y el desayuno con el cual se despacha a los hijos a estudiar; después de este ritual, vienen las huellas que van marcando las risas, los gritos, las alegrías que despiertan a la gente de la vereda o del corregimiento, mientras los niños recorren, en el carro, a pie o a mula, los caminos que los llevan a su escuela. Ya en la escuela, la mañana transcurre tranquila por la confianza y seguridad que representa el maestro. En él, los muchachos encuentran criterios de afecto y autoridad. Allí se inicia la socialización secundaria, en un compartir con los pares, en aprender conocimientos, en iniciarse como ciudadanos, ese acto institucionalizado que conecta el aprendizaje de sí, el aprendizaje de la naturaleza que los rodea, el aprendizaje de otros y con otros y el volverse ciudadano de la vereda, del corregimiento, del país<sup>3</sup>.

Así modificar estos ritmos y continuidades era alterar el orden. Una escuela cerrada se convertía en mensaje de poder, de desesperanza, de terror. Alterar los órdenes sociales y cotidianos era no solo un medio sino un fin en este conflicto armado, para el cual la escuela rural entendida como territorio, en tanto que, al mismo tiempo, la realidad material es realidad simbólica, es un lugar estratégico no solo para desestructurar a una persona, una familia, una comunidad sino también para desestructurar una institucionalidad, puesto que en varias de estas veredas la única autoridad y representación institucional oficial con presencia cotidiana por lo menos cinco días de la semana es el maestro rural y con él todo aquello que representa y por lo que es reconocido.

En la foto N.º 2 se muestra un ejemplo de escuela rural en Aguadas, lista para ser reinaugurada tras 9 años sin estudiantes.

---

<sup>3</sup> Esta cotidianidad se ve claramente reflejada en la película colombiana *Los Colores de la Montaña* dirigida por Carlos Arbeláez (2011) y cuyo escenario principal son las montañas colombianas y el acto educativo en la Escuela Rural La Pradera.



**Foto No. 2.** *Escuela de La Chorrera.*

Fuente: Ríos, C. M., *La Patria*, marzo 7 de 2013.

La Escuela de La Chorrera soportó nueve años sin estudiantes. Ahora estrena pintura para recibir a los alumnos que llegan de las montañas vecinas (...) las veredas Encimadas, Alto bonito, Rioarriba, El Limón, Mesones y Nudillales en la parte alta de la zona rural de Aguadas. (Arboleda, Ríos y Mejía, 2013, párr,1)

El fragmento anterior forma parte del artículo titulado “La escuela que superó la Guerra en Aguadas Caldas”, publicado por el periódico *La Patria* de marzo 7 de 2013, en este artículo se hace evidente la tensión entre cerrar y abrir la escuela. Abrirla o mantenerla abierta es la primera modalidad de *resistencia territorial* que es importante destacar, ya que constituye uno de los principales actos que los maestros podían llevar a cabo para mantener la esperanza y no dejar que se la llevaran los actores armados, uno de los principales geosímbolos del orden social y cotidiano.

En un taller de conocimiento local en el corregimiento de Arma, con estudiantes y profesores de centros e instituciones educativas rurales de Aguadas, ellos manifestaron que:

Para ir a clase ya no podíamos ir por los atajos, teníamos que, si perdíamos la chiva, o el *jeep* irnos a pie por carretera. Los atajos se volvieron miedosos (...). Ya uno no podía ir a la casa de la amiga como antes, todo era muy duro, ya no parecíamos jóvenes. Aquí en Arma me contaban los compañeros ahora que nada de andar en

las esquinas, eso ya era un pecado, digamos. En la casa mía en Encimadas, nos acostábamos temprano y mejor todos más juntos que en piezas separadas. Los animales mi papá los traía más cerca y más cerca de la casa también (...) En esos tiempos como dice el profesor todo era lejos porque como no podíamos ir a casi ninguna parte, todo se enmontó [se llenó de monte] y así quien va, eso allá queda lejos, dice uno (...). Hasta la comida cambió, ya ni un huevo, todo era papa y arroz y eso, porque lo mejor uno se lo daba a esa gente cuando venía. (Acta taller de conocimiento local, comunicación personal, octubre 2014)

En algunos casos, los actores armados en especial los paramilitares se volvieron una figura de protección, porque fomentaron la idea de que ellos “limpiaban” la zona de las guerrillas y los cuidaban de la delincuencia, además porque empezaron a cubrir las necesidades de la gente a partir de la generación de trabajo, legal o no, como una forma de legitimarse mediante la gestión de la satisfacción de las necesidades de los pobladores. Sin embargo, en las narraciones del trabajo de campo los maestros expresaron la dificultad para moverse y quedarse dentro del corregimiento de Arma, la vereda Encimadas y en la cabecera municipal de Aguadas, expresaron también que estaban constantemente sometidos a presiones.

Antes de ser directivo fui docente en la zona donde ahora soy director y me tocaron escuelas lejanas inclusive sin necesidades básicas satisfechas, sin agua potable, sin energía eléctrica, (...) el conflicto armado, ese fenómeno de hace 10 años le hacía cambiar a usted de posición o a incumplir ciertos deberes dentro de su rol como docente, por ejemplo, tenía que cumplir un horario, decir que llego en cualquier momento un equipo paramilitar y dijeron “présteme los niños que les vamos a dar una charla” o la guerrilla “vengan profesores que nos vamos a reunir para hacerles una reunión del frente tal y se van a tal hora”. Me tocó varias veces que me dijeran “deje los niños con este compañero que nos vamos a ir a hacer una vuelta” y era a cobrar una vacuna o hacer un mercado, sabiendo que usted estaba en peligro, por ejemplo, hablando de paramilitares y que en cualquier momento llegara la guerrilla a decir “usted porque le está colaborando a aquellos”, donde usted veía que se les metían a las casas un grupo x a prestar la cocina y a los ocho días llegaban los paracos o la guerrilla (...) los vamos a acribillar porque ustedes le están colaborando a este

o aquel grupo. Ese manejo de la moral en decir yo no puedo denunciar porque si denuncio a mí me van a matar, eso nos tocó vivirlo a varios compañeros que laborábamos en ese entonces y bajar al pueblo y no poder decir nada. (Hombre de 53 años, comunicación personal, 14 de octubre de 2015)

Para los maestros no solo abrir cotidianamente las escuelas sino también quedarse, formaba parte de la segunda modalidad de *resistencia territorial* de la que venimos hablando. Permanecer allí, en silencio, aprendiendo otras proxemias corporales para poderse comunicar, otras lógicas para recorrer los caminos de la vereda y para vivir con los razonamientos de los actores de este conflicto armado no significaba que simpatizaran o fueran a hacer parte de tal o cual grupo armado, como estos grupos así se los hacían saber cuándo los inquirían por “estar colaborando con ellos”. La reflexión de los maestros rurales era distinta: “Un muchacho que tengamos en la escuela es un muchacho que se está educando y es un muchacho menos para la guerra”. Así los maestros les revelaban a sus estudiantes que hay una alternativa distinta a la de querer ser guerrilleros o paramilitares, que la educación es fundamental y que las escuelas deben ser reconstruidas y “pacificadas”<sup>4</sup>.

Que los maestros se quedaran era un aliciente para las comunidades porque ellos sin ser de estas veredas, en términos de que vienen de otros lugares, estaban y vivían allí pese al conflicto. En consecuencia, los maestros se convirtieron en un referente muy importante para conversar, tomar decisiones, restablecer los vínculos y el orden social fracturado. Pudo ser que se cambiara al maestro y no fuera el mismo todas las veces en la misma escuela. Es la figura y lo que esta representa para las comunidades rurales la que debía permanecer, estar allí, quedarse. De ahí el trabajo constante y continuo de las comunidades para que les enviaran un maestro, o tener en ellas permanentemente un maestro. Este proceso era de ida y vuelta, el número de estudiantes permitidos para mantener abierta una escuela fue diezmado por la violencia y el desplazamiento. La persistencia de las poblaciones y de los propios maestros ha mantenido abierta la escuela, porque el abandono de la escuela suponía también el abandono de la esperanza en el propio progreso de la vereda. Hubiese niños suficientes o no, las escuelas debían permanecer abiertas y para ello se encontraron numerosas estrategias.

<sup>4</sup> Las frases o palabras entre comillas son fragmentos del acta del taller de conocimiento local, corregimiento de Arma, Aguadas, octubre 2014.

Y escuelas en las que efectivamente trabajaban, había cinco o seis niños, aunque apuntados estaban veinte. Pero con tal de que hubiera esos, los profesores estaban. Sobre todo porque la escuela tiene una casa y entonces muchos profesores residen allí y hacen parte de la dinámica cotidiana de la comunidad. Es el profesor con el que se va y se habla, se comparte. Generalmente si sale, no sólo al municipio, sino a su lugar de origen pues trae otras cosas. (Diario de campo, Coinvestigadora, comunicación personal, octubre 2015)

Entre el abrir y el permanecer se re-crea el papel estructural que desempeñan los maestros rurales, no solo por su potencial papel intermediador entre grupos armados sino porque para los pobladores se vuelven necesarios en tanto que en ellos ven a quien acudir para recurrir ante otra instancia del Estado que se percibe como lejana en términos geográficos y simbólicos. Y, aún más importante, por su papel como profesores es a ellos a quienes se hace responsables y coadyuvantes en la formación en conocimientos (matemáticos, sociales, medioambientales) y en valores (éticos y morales) de los niños de estas comunidades.

La responsabilidad no solo es otorgada por la comunidad sino que en toda su investidura se ve recogida una obligatoriedad del Estado colombiano. Según el Decreto N.º 1075 del 26 de mayo de 2015, Artículo 2.3.3.1.2.1., los profesores:

Son responsables de la educación de los menores el Estado, la sociedad y la familia de acuerdo con lo definido en la Constitución y la ley. La Nación y las entidades territoriales cumplirán esta obligación en los términos previstos en las Leyes 715 de 2001 y 115 de 1994. Los padres o quienes ejerzan la patria potestad sobre el menor, lo harán bajo la vigilancia e intervención directa de las autoridades competentes. (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 66-67)

Esta responsabilidad sobre la educación de los menores se materializa en políticas estatales como la recogida en el Proyecto de Educación para el Sector Rural (PER) del Ministerio de Educación Nacional<sup>5</sup> en la que, además de mejorar la cobertura y la calidad de la educación preescolar y básica para la población rural entre 5 y 17 años, se busca la implementación de pedagogías acordes con los contextos

<sup>5</sup> Para más detalle ver *Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural*. Calidad y equidad para la población de la zona rural, del Ministerio de Educación Nacional.

geográficos y socioculturales a través de lo que se denomina modelos educativos flexibles, a partir de los cuales se pueden establecer relaciones y alianzas tanto con el sector privado como con instituciones de educación superior<sup>6</sup>. Entre los ejemplos de estas estrategias para Caldas podemos citar, en primer lugar, al programa Apropriación Rural de Competencias Agroindustriales para Nuevas Oportunidades en Caldas (Arcano) que es una alianza entre el Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo, la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales, la Secretaría de Educación Departamental y el SENA Regional Caldas. En segundo lugar, el Programa Escuela Rural en Escuela Nueva con el que se busca un modelo pedagógico con educación de calidad, cobertura y pertinencia en el campo, en este programa participan la Secretaría de Educación, el Comité Departamental de Cafeteros de Caldas, el Fondo Nacional del Café y la Central Hidroeléctrica de Caldas. Y, en tercer lugar, el programa la Universidad en el Campo coordinado del Comité Departamental de Cafeteros en alianza con la Central Hidroeléctrica de Caldas, el Fondo Nacional del Café, la Secretaría de Educación Departamental, colegios de diferentes municipios, la Universidad de Caldas, la Universidad de Manizales y la Universidad Católica de Manizales. Bajo este programa se busca la articulación con la educación media usando el modelo Escuela Nueva en programas de educación superior técnicos y tecnológicos<sup>7</sup>.

En estos programas se materializan proyectos tanto de dotación tecnológica de escuelas e instituciones educativas como de formación y cualificación de maestros<sup>8</sup> y estudiantes centrados en modelos pedagógicos de carácter productivo, agropecuario y agroindustrial, para desarrollar habilidades de liderazgo, comunicación, asociatividad y emprendimiento. Y en ellos, tanto las comunidades como el país ven una posibilidad de dar respuesta o liderar procesos de postconflicto<sup>9</sup>.

La tercera modalidad de *resistencia territorial* a la que se hará referencia es el trabajo mancomunado. En medio de esta tensa y a menudo desolada situación,

<sup>6</sup> Estas políticas se enmarcan en las condiciones socioeconómicas estructurales y en pedagogías contextuales que definen las condiciones y la calidad de la educación en escuelas rurales, así se evidencia, por ejemplo, en la investigación sobre caracterización de las dinámicas de la educación rural en sus primares etapas, realizada por Patiño y Bernal (2011), y en el estudio sobre la educación para la población rural en Colombia de Perfetti (2003).

<sup>7</sup> Para ver en mayor detalle, descripción y debate estas y otras políticas, programas y proyectos ver revisión de políticas nacionales de educación; la educación en Colombia; 2016 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2016), y Comité Departamental de Cafeteros de Caldas (2000).

<sup>8</sup> Ver el Plan Territorial de Formación Docente Caldas 2012-2015 de la Secretaría de Educación de Caldas.

<sup>9</sup> Una reflexión sobre la situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo se encuentra en Martínez, Pertuz y Ramírez (2016).

es relevante la articulación y movilización que se teje entre maestro y comunidad para retomar el control y orden social.

Reactivar las festividades, reconstruir la casa y la escuela y volver a sembrar a través de mingas o gestiones colectivas; recobrar la libertad de expresión y la seguridad de los que allí hablan, retomar el mercado, las tiendas, las tabernas, los juegos intercolegiados, los lugares aislados antes no transitados, la noche, los días de descanso, es devolverle a la población la dignidad que le fue arrebatada. Los habitantes de este municipio dicen con orgullo hemos levantado esto o aquello “con los recursos y las manos del mismo pueblo” y donde todos participan, cada cual con el capital (entendido como lo define Bourdieu) que puedan aportar. Así líderes de diversa índole: organizativos (género, generación), agropecuarios, integrantes de las Juntas de Acción Comunal (JAC), corregidores y maestros se han puesto al frente de acciones y gestiones que les forjen un futuro diferente desde esa motivación y sentido de pertenencia, como ellos mismos lo llaman.

El trabajo mancomunado hace referencia a ese “somos más” que les permitió romper el miedo que implantaron los actores armados; se resisten a adaptarse a esas condiciones precarias a las que los sometió el conflicto armado, desde allí han puesto su voluntad, su mente, su convicción en función de reivindicar sus ideas, construir en colectivo y rebelarse en contra de su avasalladora realidad. Esa es la capacidad de agencia que nos permite entender la capacidad de actuar no como actor individual sino como una posibilidad compartida, una capacidad de generar conexiones y vínculos entre comunidades, entidades, organizaciones y procesos heterogéneos.

De esta forma, los procesos de postconflicto transitan entre las estrategias que construyeron y se idearon en medio del conflicto a través de una legitimidad cultural e histórica y las que se van configurando institucionalmente amparadas en marcos jurídicos, normativos y de políticas institucionales. En este sentido, se tiene claro que la paz no es el silenciamiento de los fusiles o que las empresas privadas y extranjeras inviertan en el país, la paz es eso que escuchan que se llama postconflicto, es tener una vida digna con libertades políticas, económicas y sociales, así lo expresaron los maestros rurales.

En medio de este proceso, las relaciones de poder tendrán que cambiar en función de dignificar la vida de quienes han tenido que sobrellevar los avatares de estos

últimos años (líderes, pobladores, maestros, estudiantes). El poder genera y legitima una cosmovisión del mundo, categoría que brinda pautas para percibir los procesos desde determinada perspectiva; la lucha por el poder implica, entonces, una lucha por detentar la cosmovisión dominante. Una lucha constante por obtener unas relaciones más justas ante quienes arrebatan las bases materiales de la vida para así vivir dignamente.

Así las expresiones “toda una vida” y “al final del día valió la pena la lucha” cobran sentido en tanto experiencia vivida e historia incorporada. De allí que pueda ser enunciada por alguien que vio y vivió el conflicto armado y que supo hacerle frente en medio de todos los peligros y dificultades. Estas dos expresiones son recurrentes en los relatos de los maestros, cuando aluden a “toda una vida” se refieren al que ser maestros más que un trabajo es un oficio, es un querer ser desde siempre, es una inspiración que les llega de adentro y por eso dar más de lo que se les pide institucionalmente para ellos no es obligado, es querido. “Al final del día valió la pena la lucha” es una expresión que alude al trabajo arduo que ellos hacen día a día y a que su recompensa no es económica sino simbólica y está puesta en la sonrisa y alegría de sus estudiantes, en ver que ellos lograron incorporar tal o cual conocimiento, en las remesas que les hacen llegar los padres de familia o en esa confianza y reciprocidad que depositan en ellos como maestros.

## CONCLUSIONES

De acuerdo con los hallazgos del trabajo de campo y la revisión de material bibliográfico y audiovisual, son tres las conclusiones que es importante resaltar y que pueden enriquecer este campo de estudio:

- **El oficio de maestro rural más que un docente es un articulador de tejido social.** El currículo y la pedagogía deben ser el medio y no el fin del acto educativo. En la teoría de la reproducción se destaca la importancia de la educación en la gestación del capital cultural heredado, específicamente en el papel fundamental para la reproducción social y cultural (Bourdieu y Passeron, 2001).
- **La escuela rural de puertas abiertas.** Como lugar privilegiado de encuentro entre iguales y posibilitador de ejercicios de ciudadanía. De igual forma, es un lugar en el que se entrecruzan distintas escalas, las de la vereda, el



corregimiento y el municipio con las del país y el mundo donde se ubican las instituciones multilaterales encargadas de dirigir-gobernar la educación.

- **La política institucional educativa: enmarque de posibilidades para vislumbrar procesos de postconflicto.** Desde esta perspectiva se pueden liderar procesos de índole nacional cuya materialización tangible debe y es desarrollada por los maestros de las escuelas rurales. La política institucional educativa entendida como la arquitectura que se requiere para poner en marcha un ejercicio de ciudadanía en el que todos somos ciudadanos, no de primera y segunda clase, sino con una ciudadanía que reconoce que independientemente de si es en lo rural o lo urbano, todos y cada uno de los ciudadanos merecen una adecuada redistribución, representación y un ponderado reconocimiento no solo del ejercicio contractual sino del lugar sociocultural que ocupan.

La utilidad conceptual y para el análisis político de pensar la capacidad de agencia de los maestros en procesos de posconflicto, es relevante para saber cómo se vivía la guerra, quiénes son, cómo asumían y pensaban estas poblaciones en las veredas y en el municipio. El quedarse, hacer frente o resistir marca la fuerza y la eficacia del acto que puede o no trascender para hacer comunidad, pero que lo que cuenta, en suma, es la civilidad de haberlo logrado en tiempos de conflicto con toda la domesticación o preponderancia del miedo, para asumir con decisión y fuerza que hacer frente es cuestión de saber estar (Nates, 2016; Nates, Velásquez y García, 2017).

Mediante el estudio se ha encontrado que los maestros de las escuelas rurales son un dispositivo no solo para examinar lo que ha acontecido y lo que pasa, o lo que se proyecta, sino también para generar y transmitir una transformación decidida y adecuada de políticas para el postconflicto proyectadas a largo plazo con el fin de ir consolidando el derecho a la ciudadanía y a la vida digna. Asumimos que la política educativa y los actores escolares (profesores y estudiantes) en zonas rurales (quizá en todo lugar) son el medio básico para pensar en procesos de incorporación social de políticas (a todo nivel) en tiempos de postconflicto. Ellos tienen lecturas transversales que van de la escuela a la casa, de esta a la vereda, y de la vereda al vasto mundo y, con ello, posibilitan ver desde dentro y desde fuera las posibilidades de salir adelante que transitan de lo formal a lo más cotidiano para quedarse en la incorporación que de la escuela hacen los jóvenes, sus padres, sus abuelos y sus maestros.

## REFERENCIAS

- Arboleda, M. A., Ríos, C. M., y Mejía, O. V. (7 de marzo 2013). La escuela que superó la Guerra en Aguadas Caldas. *La Patria*. Recuperado de <http://www.lapatria.com/caldas/la-escuela-que-supero-la-guerra-en-aguadas-caldas-27975>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. París, Francia: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Comité Departamental de Cafeteros de Caldas. (2000). *Programa de educación básica rural con metodología Escuela Nueva en el departamento de Caldas-Colombia* [Documento inédito]. Manizales.
- Departamento de Caldas. Secretaría de Educación de Caldas. (2012). *Plan Territorial de Formación Docente Caldas 2012-2015*. Recuperado de <http://www.sedcaldas.gov.co/sedcaldas/web/>
- El Espectador (2017). *Los profes, lecciones después de la guerra*. San Carlos [Archivo de video]. Recuperado de <https://semanarural.com/web/articulo/video-los-profes-lecciones-despues-de-la-guerra-san-carlos-antioquia/223>
- Giddens, A. (1986). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity.
- Lair, E. (2000). Colombia: una guerra contra los civiles. *Revista Colombia Internacional*, (49-50), 135-147. Recuperado de <http://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/colombiaint49-50.2000.07>
- Lizarralde, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 79-114. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2003000200004](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200004)
- Lizarralde, M. (2012). Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del bajo y medio putumayo. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 21-39. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162012000100002&script=sci\\_arttext&lng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162012000100002&script=sci_arttext&lng=en)

- Martínez, S., Pertuz, M. y Ramírez, J. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Recuperado de <https://compartirpalabramaestra.org/publicaciones-e-investigaciones/otras-investigaciones/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-transformacion-del>
- Massey, D. (2004). Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 57, 77-84.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto N. ° 1075 del 26 de mayo de 2015 «Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación»*. Recuperado de [http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto\\_1075\\_de\\_2015.pdf](http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto_1075_de_2015.pdf)
- Misión de observación electoral (MOE). (2007). *Monografía político electoral. Departamento de Caldas*. Recuperado de [http://moe.org.co/home/doc/moe\\_mre/CD/PDF/caldas.pdf](http://moe.org.co/home/doc/moe_mre/CD/PDF/caldas.pdf)
- Muñoz, F. G. (2014). Los impactos del narcoparamilitarismo sobre la convivencia comunitaria en Aguadas, Caldas (1999–2006). *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 279-309.
- Nates, B. (2010). Soportes teóricos y etnográficos sobre conceptos de territorio. *Co-herencia*, 8(14), 209-229. Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/co-herencia/article/download/283/286/0>
- Nates, B. (2016). Geografías de la civilidad prácticas y discursos territoriales en escenarios de postconflicto en Colombia. *Psicología desde el Caribe, Universidad del Norte*, 33(1), 81-96. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v33n1/v33n1a07.pdf>
- Nates, B., Velásquez, P y García, M. (2017). *La territorialización de la memoria en escenarios de postconflicto. Caracterización, implicación y lineamientos de políticas en el orden local, regional y nacional*. Manizales, Colombia: COLCIENCIAS, Centro Nacional de Memoria Histórica, Universidad de Caldas.
- Patiño, L. y Bernal E. (2011). Caracterización de las dinámicas de la educación rural en sus primares etapas. (Análisis de caso escuela rural de Caldas). *Revista Veterinaria y Zootecnia*, 5(1), 69-86. Recuperado de <http://vetzootec.ucaldas.edu.co/downloads/v5n1a07.pdf>
- Perfetti, M (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. Recuperado de [red-ler.org/estudio\\_educacion\\_poblacion\\_rural\\_colombia.pdf](http://red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)

Scott, J. C. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Ciudad de México, México: Ediciones Era.

Velásquez, P. (2014). *Territorio y parentesco en escenarios de retorno en el Valle de Cauca* [informe final de investigación].