

**Universidad de La Sabana**

**Maestría en Educación**



Universidad de  
**La Sabana**

**ESCUELAS ARRASADAS**

**Relaciones entre escuela, conflicto armado y hechos victimizantes en el municipio de  
San Francisco (Antioquia)**

**ESCUELAS ARRASADAS**

**Relaciones entre escuela, conflicto armado y hechos victimizantes en el municipio de  
San Francisco (Antioquia)**

**Heidy Rocío Muñoz Salinas**

**C.C. 43977219**

**Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación**

**Asesor**

**Doctor Felipe Cárdenas Tamara**

**Universidad de la Sabana**

**Maestría en Educación**

**Facultad de Educación**

**Chía, enero de 2020**

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	6
CAPÍTULO I. CONSIDERACIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN .....	8
1.1. Planteamiento del problema .....	8
1.2. Justificación.....	15
CAPÍTULO II. METODOLOGÍA.....	18
2.1. Consideraciones generales de la metodología.....	18
2.2. Procedimiento, técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	21
2.2.1. Conocimiento de la zona y las comunidades afectadas en el lejano oriente antioqueño .....	21
2.2.2. Revisión documental .....	27
2.2.3. Entrevistas .....	28
2.3. Procedimiento para el análisis de la información.....	31
CAPÍTULO III. ESCUELA Y CONFLICTO ARMADO: AFECTACIONES DEL CONFLICTO ARMADO A LA ESCUELA EN EL MUNICIPIO DE SAN FRANCISCO (ANTIOQUIA) .....	33
3.1. Conflicto armado.....	33
3.2. Los hechos victimizantes en el marco del conflicto armado en San Francisco .....	36
3.2.1. Actos de violencia contra la vida y la persona, en particular el homicidio en todas sus formas.....	36
3.2.1.1. Tratos crueles y tortura .....	36
3.2.1.2. Secuestro.....	37
3.2.1.3. Ataques contra la población civil .....	37
3.2.1.4. Ataques a bienes civiles, ataques a edificaciones dedicadas a la cultura, la religión, la educación, las ciencias y el arte .....	37
3.2.1.5. Reclutar o alistar a niños o jóvenes en las fuerzas armadas o grupos al margen de la ley.....	38
3.2.1.6. Desplazamiento forzado .....	38
3.2.1.7. Confinamiento .....	38
3.2.1.8. Minas antipersonas, emplear venenos o armas envenenadas .....	39
3.3. Presencia de los hechos victimizantes en San Francisco .....	39
3.4. Escuela y conflicto armado .....	41
3.4.1. Afectaciones de la escuela.....	44

3.4.2. Afectaciones de los estudiantes .....	50
3.4.3 Afectación de los maestros .....	53
3.4.4. Acciones de la comunidad en relación con la escuela.....	63
<b>CAPÍTULO IV. ELEMENTOS RECURRENTE EN LAS NARRATIVAS DE LOS ACTORES DE LA ESCUELA EN RELACIÓN CON EL CONFLICTO ARMADO VIVIDO EN SAN FRANCISCO .....</b>	<b>66</b>
4.1. Elementos recurrentes en los relatos de los actores de la escuela en relación con las reconstrucciones que hacen del conflicto armado en San Francisco .....	68
<b>CAPITULO V. ESCUELA, MEMORIA Y CONFLICTO: LA ESCUELA COMO AGENTE DE LA FORMACIÓN HISTÓRICA DESDE UN NUEVO HORIZONTE NARRATIVO .....</b>	<b>79</b>
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>85</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>96</b>
Anexo 1. Consentimiento informado de los participantes en la investigación .....	96
Anexo 2. Carta de orientaciones para juicio de expertos .....	98
Anexo 3. Proceso de validación de la entrevista semiestructurada.....	99
Anexo 3. Imagen de la matriz diseñada para el análisis de la información.....	113

### **LISTA DE TABLAS**

Tabla 1. Cifras de desplazamiento forzado en el Oriente de Antioquia .....	13
Tabla 2. Hechos victimizantes encontrados en San Francisco .....	14
Tabla 3. Caracterización del municipio de San Francisco (Antioquia) .....	23

## LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Oriente Antioqueño – Epicentro de Estudio San Francisco Antioquia..	11
Ilustración 2. Hechos victimizantes presentes en los relatos de los maestros y estudiantes de San Francisco .....	40
Ilustración 3. Relaciones entre hechos victimizantes y afectaciones de los docentes. ....	59
Ilustración 4. Relaciones entre hechos victimizantes y afectación de las escuelas .....	61
Ilustración 5. Atentado del 30 de noviembre de 1998. Tomado de periódico Q’Hubo. En la edición del 25 de agosto de 2013 .....	74
Ilustración 6. Portada de la edición del periódico Q’ hubo. Agosto 25 de 2013. ....	76
Ilustración 7. Toma del 5 de abril de 1999. Tomado de Periódico El Espectador 7 de abril de 1999.....	76
Ilustración 8. Fotografías tomadas de archivos personales aportados por los participantes.	77

## INTRODUCCIÓN

Colombia, a través de los años, ha tenido que enfrentar situaciones de violencia y actos desgarradores contra su población; ha mostrado la barbarie de la guerra en el cuerpo de los niños, ancianos, hombres y mujeres que no han pertenecido al conflicto. A partir del año 2011, bajo la Ley 1448, se enmarca al país en un conflicto armado interno; situación que le ordena al Estado aunar todos sus esfuerzos para proteger a su población, implementando toda clase de mecanismos legales, legislativos, sociales, políticos y económicos. Una de las tareas fue conformar el Centro Nacional de Memoria Histórica con el objetivo de esclarecer, a través de la memoria colectiva, las realidades de las víctimas de la guerra y visibilizar su tragedia. Aunque la labor del Centro Nacional de Memoria Histórica ha sido un trabajo confiable y responsable, la investigación que hemos realizado ha encontrado un vacío significativo en los relatos y en la información acerca de la escuela y sus actores durante la guerra. Maestros que tuvieron que aprender forzosamente a vivir con miedo, a contener sus escuelas y liderar las comunidades. Niños, adolescentes y jóvenes que fueron reclutados por los grupos armados ilegales o desplazados de sus territorios, de su entorno social, de sus costumbres y creencias.

Por lo anterior, este proceso investigativo se enfocó en reconstruir las historias de vida de los maestros, alumnos y padres de familia del Municipio de San Francisco (Antioquia), entre los años 1997 y 2005, porque fue una de las zonas más afectadas por el conflicto armado, con mayores cifras de desplazamiento y minas antipersonal, además de cumplir con los 14 hechos victimizantes según la Ley (torturas, desplazamientos, masacres) para poder considerarse un territorio en zona roja.

Para aportar de manera significativa al campo académico, al proceso de reconstrucción de memoria histórica y a la comunidad que abrió las puertas para que este trabajo de investigación se llevara a cabo, se propuso como objetivo principal: reconstruir, a partir del relato, una memoria de los actores de la escuela (maestros y alumnos) sobre los hechos victimizantes acontecidos, entre 1997 y 2005, en el municipio de San Francisco (Antioquia). A partir de los objetivos generales y específicos se adoptó una metodología cualitativa con un enfoque biográfico- narrativo y desde una perspectiva socio-crítica, que no solo permite una reconstrucción del estado de la escuela afectada por la violencia en los años de estudio, sino que desde la propuesta se establecen algunos elementos que ayudan

en la búsqueda del desarrollo comunitario y contribuyen a reconstruir una memoria social y colectiva, donde los sujetos se autorreconocen y reconocen al otro.

Las principales dificultades de este trabajo guardan relación con la terminación de un periodo presidencial en el que el gobierno le apostaba a la consolidación del Acuerdo de Paz con la guerrilla de las FARC, y, por ende, a la protección de los derechos de las víctimas del conflicto. El empalme con un nuevo gobierno, cuya posición frente a dicho Acuerdo es bastante ambigua, generó preocupación en la comunidad de San Francisco, en relación con las implicaciones jurídicas y políticas que este cambio de postura gubernamental puede tener frente a la situación de las víctimas, teniendo en cuenta la situación de riesgo a la que continúa expuesta la población civil, dadas las nuevas dinámicas del conflicto en la región. Por esta razón, más de ocho personas que asistieron al primer proceso de entrevistas optaron por no acompañar el segundo ciclo de recolección de información. Otra dificultad presentada fueron los pocos recursos en material formal o de fácil consulta con el tema de investigación propuesto; por lo tanto, se tomaron como fuente de información diferentes estudios nacionales e internacionales, que, aunque no tenían la misma línea temática manejaban conceptos afines claves como violencia, escuela, hechos victimizantes y los demás conceptos presentados en el capítulo de metodología.

El presente trabajo está organizado en cinco capítulos. En los dos primeros, que se desarrollan a continuación, se presentan las consideraciones generales de la investigación: planteamiento del problema, objetivos y justificación; en el segundo capítulo se pueden visualizar todos los procedimientos técnicos, instrumentos de recolección de información, la literatura consultada y el procedimiento del análisis aplicado. En los últimos tres capítulos se encuentra todo el desarrollo investigativo. Para finalizar, se ofrecen las conclusiones, desde las cuales se revisa la coherencia entre el problema de investigación y los objetivos propuestos y se plantean las necesidades y retos que de todo ello se derivan.

## CAPÍTULO I

### CONSIDERACIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

#### *1.1. Planteamiento del problema*

A mediados de la década de los noventa del siglo XX, Colombia afrontaba una compleja situación de violencia y de desplazamiento masivo de poblaciones rurales, como consecuencia del accionar de grupos armados ilegales, de infracciones cometidas por la fuerza pública y por el empleo de métodos de guerra, como las minas antipersona, todo lo cual confluyó en que la población civil fuera la más afectada. Esta situación no es exclusiva de la época señalada, sino que se remonta a décadas anteriores, lo cual se constituye en una evidencia de que los hechos violentos han estado presentes en nuestra configuración como sociedad. En esa medida, no es un dato menor que en los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) se indique que, entre 1958 y 2012, murieron 220.000 personas como consecuencia del conflicto armado colombiano, cifra que muestra que, en promedio, durante cinco décadas, todos los días, murieron 11 personas por causa del conflicto armado interno (p.23).

Los efectos negativos de esta situación sobre los derechos a la vida, a la libertad e integridad de las personas fueron múltiples, como fueron diversos los factores y actores vinculados con estas acciones. Un sinnúmero de estudios—que más adelante revisaremos—se han preocupado por abordar los efectos del conflicto armado en las zonas más afectadas, entre ellas Antioquia. De esta forma, aparecen perspectivas sociológicas, antropológicas, otras relacionadas con el área de la salud, con la psicología social, desde el campo del trabajo social que, todas las cuales, de una u otra forma, han contribuido a la construcción de una cartografía del conflicto armado. Sin embargo, hasta donde hemos llegado en la revisión, no se registran investigaciones que indaguen sobre el impacto del conflicto armado interno colombiano en los sistemas escolares o que aborden sus efectos en las escuelas de los municipios afectados.

Ante el desbordamiento del fenómeno de violencia en nuestro país, el Estado se ha preocupado en los últimos años por asistir (psicológica y económicamente) a las personas víctimas del conflicto. En esa medida, es importante mencionar en este marco el estudio de Restrepo (1999) que, aunque no solo aborda el tema del influjo de la violencia en la escuela,

sino también otros azotes asociados a ella, presenta una radiografía de la situación en la década de los 90. Estudios como el de Restrepo promueven iniciativas que apuntan a comprender, desde la perspectiva de escuela, esta situación que ha impactado en diversas regiones del país. La investigación de Restrepo es interesante en la medida que establece una crítica sobre los enfoques asistencialistas que han predominado frente al fenómeno de la violencia y su vinculación con la escuela, y, a su vez, reitera la necesidad de emprender estudios que se interesen por lo sucedido en el ámbito de la educación, en los que se pregunta alrededor de una identidad perdida (Bello, 2001), de escuelas arrasadas, de niños desplazados no solo de sus hogares y de sus contextos, sino también de sus escuelas.

Según la Fundación Dos Mundos (2009), Colombia se registra como uno de los países con mayor número de atentados a las escuelas, que van desde ataques frontales hasta el minado alrededor o en los caminos hacia la escuela; además su conflicto armado interno ha propiciado el desplazamiento de familias enteras por amenazas directas o indirectas, cuyos victimarios han sido los diferentes grupos armados al margen de la ley, dado que su presencia en el territorio implica condiciones de peligro para las escuelas rurales existentes. Esta realidad se ha extendido por todos los territorios de Colombia que han sido tocados por el conflicto armado interno. Antioquia, por ejemplo, es uno de los departamentos que presenta mayor índice de desplazamiento del casco rural al urbano por acción del conflicto armado. En este sentido, el cierre o la toma de las escuelas por parte de grupos armados al margen de la ley o del mismo ejército colombiano, incidió en la deserción escolar; situación que se relaciona con lo propuesto por García, González y Arias (2009), quienes afirman que la reconstrucción del conflicto colombiano muestra que la escuela no ha sido un escenario respetado por los actores en conflicto, sino un blanco sobre el cual se ha ejercido todo tipo de violencias y de hechos victimizantes.

Por otra parte, es importante mencionar que Colombia se ha acogido a diversos acuerdos y protocolos para intervenir la situación de las escuelas en el conflicto. De esta forma, ha orientado su accionar desde leyes, acuerdos y protocolos para la protección de la escuela como un bien público y como un bien cultural, pronunciados por diversos entes internacionales. Por ejemplo, adoptó, en el 2018, la Declaración sobre Escuelas Seguras, creada en el año 2010 por Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA),

entidad constituida un grupo de organizaciones dedicadas a las áreas de la educación en contextos de conflictos armados, sean internacionales o internos (no internacionales), y que dentro de sus fines incluyen: 1) proteger a escuelas y universidades del uso militar durante conflictos armados, 2) recopilar datos y asistir a las víctimas de ataques a establecimientos educativos, sus estudiantes y personal durante conflictos armados; 3) fortalecer el rol de protección que tiene la educación, y fomentar los intercambios; 4) y fortalecer el apoyo político para la protección de la educación durante los conflictos armados.

Además, la escuela ha sido objeto del proceso de sensibilización y nuevas propuestas como «Educación para la paz», «Cátedras de paz», «Educación para el postconflicto», etc. Sin embargo, no es posible afirmar que, en Colombia, las políticas orientadas a garantizar el derecho a la educación en situaciones de conflicto son sólidas o pertinentes, pues no se identifican con claridad políticas que se preocupen por el bienestar emocional y psicosocial de las comunidades escolares a las condiciones del conflicto (García, González y Arias, 2009).

El registro de testimonios y la indagación teórica que esta investigación ha podido elaborar sobre el municipio de San Francisco, muestra que, al ser blanco del conflicto armado, la escuela ha desestructurado su significado sociocultural y a partir de ello se ha puesto—sigue estándolo—en riesgo evidente a los niños, jóvenes y docentes en el contexto del oriente antioqueño. Así mismo, el rastreo realizado muestra una carencia notable frente a la literatura y el estudio a profundidad de la forma en que las escuelas en el lejano oriente antioqueño vivieron los hechos victimizantes del conflicto armado, de las actuaciones de las escuelas rurales y urbanas frente al conflicto. Estos aspectos han redundado en la generación de propuestas de intervención que no en todos los casos resultan pertinentes para atender las condiciones en las que se encuentran quienes fueron víctimas del conflicto en este territorio. En esa medida, abordajes como los que propone la presente investigación al centrarse en elementos específicos como los hechos victimizantes acaecidos en relación con la escuela en San Francisco, permiten el acercamiento a la especificidad de la forma en que el conflicto afectó el entorno escolar y a las distintas formas en que se limitó y violó el derecho a la educación en la población de este municipio. Esto permitiría no solo una ruta de comprensión a las condiciones en que operó la escuela en el marco del conflicto, sino también identificar puntos sensibles y posibles rutas que redunden en una adecuada intervención y formas de protección a la comunidad afectada.

A nivel internacional, es importante destacar que el objeto de investigación, hasta donde ha llegado la revisión, no ha sido desarrollado ampliamente. Sin embargo, existen trabajos sobre el impacto de los conflictos armados en la traumatización de niños y mujeres (Fisher, 2002). Trabajos como los de Fisher (2002) revisan las afectaciones del conflicto a niños y mujeres en el marco de cuestiones militares, políticas y económicas, sin que necesariamente el tema de la educación sea un punto de revisión, puesto que su interés se centra en la importancia del fortalecimiento de las instituciones democráticas para la gestión pacífica de los conflictos y el desarrollo equitativo. De igual forma, desde una perspectiva académica, algunos estudios se ocupan del impacto del conflicto armado en la educación de los ciudadanos (Kibris, 2014). El estudio de Kibris (2014), por ejemplo, retoma la situación de las víctimas del conflicto turco-kurdo para estudiar la asociación entre el conflicto armado y el logro educativo de los estudiantes turcos. Los resultados dan cuenta de asociaciones negativas que se sustentan en el hecho de que las afectaciones del conflicto armado a la educación se extienden al desarrollo económico y social.

En definitiva, es prácticamente inexistente la presencia de trabajos de investigación sobre el papel de los conflictos armados internos en el ámbito nacional e internacional en su afectación de la escuela y la comunidad educativa. Esta condición en la bibliografía sobre el tema y el interés por comprender, en el caso de Colombia, los influjos del conflicto armado interno en la educación y en las escuelas se constituye en parte de la motivación de este estudio.

En Colombia, una de las zonas más afectadas por los grupos al margen de la ley fueron los municipios del lejano oriente antioqueño: San Carlos, San Luis, Cocorná, Granada, San Francisco, San Rafael. De todos ellos el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y otras entidades han reconstruido las memorias de los hechos de violencia que sus pobladores experimentaron en épocas diversas. Los estudios del CNMH dan cuenta de un trabajo minucioso sobre la historia de la violencia en Antioquia. Para el caso del lejano oriente antioqueño, las publicaciones *Basta ya: Colombia, memorias de guerra y dignidad* (2013), *Una guerra sin edad* (2017) y *San Carlos, Memorias del éxodo en la guerra* (2011) postulan como fuente primaria los hechos más relevantes compilados en los talleres realizados con la comunidad desde el año 2010 hasta el año 2016. Sin embargo, uno de los municipios en los que menos se ha tratado las problemáticas derivadas del influjo de la guerra sobre las escuelas

ha sido el municipio de San Francisco, lo cual ha generado ciertas limitaciones en la comprensión de qué sucedió con la escuela durante estos procesos de violencia en dicho municipio, y, por ende, en la posibilidad de explicar cómo ocurren y de qué naturaleza son los procesos formativos en el escenario que la guerra generó para los pobladores de San Francisco (Antioquia).

Las referencias a la situación de San Francisco aparecen en el marco de estudios que se ocupan de la situación de otros municipios del oriente antioqueño. Estos estudios, por ejemplo, retoman temas como el desplazamiento forzado y la propiedad de la tierra (Gaviria y Muñoz, 2007; Jaramillo, 2007; Mejía, 2016) conflictos socio ambientales asociados al extractivismo (Olaya, 2015), memoria e historia de la violencia (González, 2002; Restrepo, 2011; García, 2013; Osorio, 2013; Arias, 2015; Ruiz y Valencia, 2017) o desde la situación del campesinado (Arias, 2014; Restrepo, 2016). Como vemos, no se han encontrado estudios centrados en San Francisco en los que su preocupación se enfoque en la relación del conflicto armado con los sistemas escolares.

En el contexto de la carencia de información señalada, es importante mencionar que toda la recolección de relatos de las víctimas de San Francisco, la escuela y los hechos victimizantes vividos en este municipio es información recopilada por este estudio, pues, como hemos enfatizado, hasta el alcance del análisis de la presente investigación, no se encuentra ningún estudio previo que narre estos hechos específicamente en maestros y alumnos de San Francisco (Antioquia).

San Francisco ha sido escogido como contexto de este estudio por la escasa información sobre el tema planteado, además por las siguientes características. En principio, el municipio pertenece a la subregión Páramos y Bosques<sup>1</sup> (ver *ilustración 1*), que le otorga ciertas características importantes a su contexto: es esencialmente rural, lo atraviesa la autopista Medellín-Bogotá (hecho que también significó que el municipio quedara más alejado de los demás del oriente lejano), y es un municipio con gran tamaño en bosques. Estas características explican por qué las guerrillas lo consideraban un lugar estratégico para ocultarse; además de permitir un rápido y fácil acceso a la autopista como corredor práctico para el narcotráfico.

---

<sup>1</sup> La región del oriente antioqueño está dividida en 23 municipios, los cuales están distribuidos, a su vez, en 4 subregiones: Altiplano, Embalses, Páramo y Bosques.

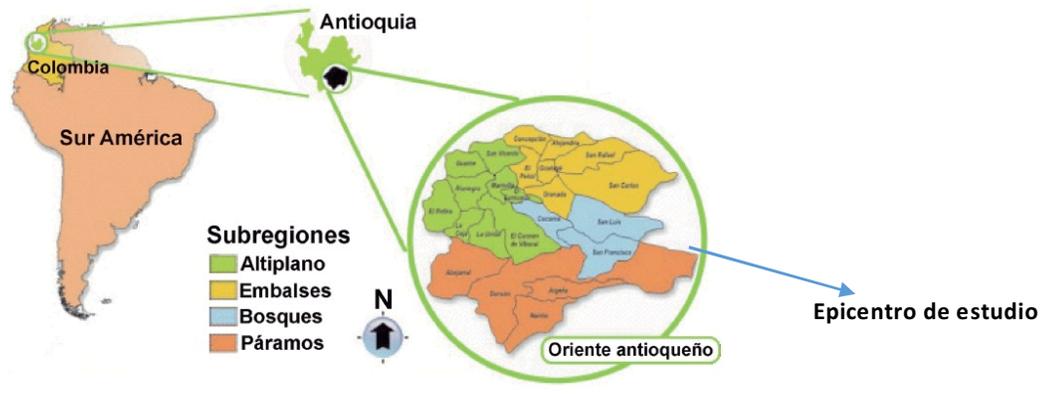


Ilustración 1. Oriente Antioqueño – Epicentro de Estudio San Francisco (Antioquia). Fuente: Tecnológico Coredi.

Otro aspecto importante que nos ha llevado a centrar el interés en este municipio es la presencia de una serie de hechos victimizantes que se expresaron en distintos frentes. Por ejemplo, en el año 2001, cuando la actividad de los grupos insurgentes empezó a decaer por la presión de los grupos paramilitares, parte del accionar de las guerrillas, para salvaguardarse de estas incursiones, fue la utilización de minas antipersonal. De acuerdo con el PNUD (2010):

(...) las guerrillas del ELN y las FARC se vieron disminuidas por la presión de los paramilitares y del Ejército, que las llevó a replegarse en sus corredores estratégicos de movilización, que comprenden la subregión de Bosques y otros municipios: San Francisco, San Carlos, Sonsón, Cocorná, San Luis, Argelia y Nariño. Para proteger sus territorios tradicionales, la guerrilla incrementó la utilización de minas antipersonal como una forma de contener las avanzadas del Ejército (PNUD, 2010, p.14).

Por esta razón, los grupos paramilitares no tuvieron mayores posibilidades para ingresar al municipio de estudio. Además, le otorgó a San Francisco la condición de ser el segundo municipio con más minas antipersonal en Colombia, sobre todo en los alrededores de las escuelas rurales.

En la literatura estudiada no se ha podido establecer con claridad cuál era el objetivo propiamente dicho de los grupos armados—principalmente las guerrillas—para rodear las escuelas con minas, pero sí se puede asegurar, según la *Acción Contra Minas de la Oficina del Alto Comisionado*, que entre 1990 y 2005, se registraron 11.179 víctimas por minas en Colombia, donde Antioquia se ubica como el departamento con el mayor número de víctimas

por esta clase de artefactos, con 2.483 casos entre muertes y mutilaciones, y en los que los niños resultaron ser los mayores afectados.

Por otro lado, en relación con los hechos victimizantes, encontramos que, según el Análisis de Conflictividad del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) del Área de Paz, Desarrollo y Reconciliación (2010), el desplazamiento forzado es uno de los hechos victimizantes que más azotó el oriente antioqueño, directamente relacionado con la presencia de grupos al margen de la ley y con los combates con el ejército, bombardeos, amenazas y/o desaparición forzada de algún miembro cabeza de familia.

De acuerdo con el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario (2010), para el año 2003, San Francisco (Antioquia) tuvo la cifra más alta de desplazamientos forzados en el oriente antioqueño, con un total de 4.809 casos. El comparativo de los datos de los municipios del oriente antioqueño lo presentamos en la tabla 1.

Tabla 1. Cifras de desplazamiento forzado en el Oriente de Antioquia

MUNICIPIO	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Enero-junio 2009	Total general
Abejorral	421	519	305	268	223	189	23	1.948
Alejandro	154	32	45	32	39	27	15	344
Argelia	1.058	971	3.116	2.266	388	316	7	8.122
Cocorná	1.491	1.809	841	428	462	196	14	5.241
Concepción	122	31	23	7	14	13	0	210
El Carmen de Viboral	657	301	241	149	201	107	26	1.682
El Peñol	529	98	112	63	82	21	6	911
El Retiro	17	9	24	22	7	12	2	93
Granada	1.882	1.638	770	443	253	233	22	5.241
Guarne	11	41	51	58	16	14	0	191
Guatapé	19	24	14	7	12	3	0	79
La Ceja	65	61	56	41	88	63	1	375
La Unión	127	72	88	60	85	60	8	500
Marinilla	66	84	83	48	83	70	30	464
Nariño	571	615	975	2.309	827	322	38	5.657
Rio Negro	43	43	51	40	79	44	11	311
San Carlos	2.299	1.542	1.096	626	343	231	42	6.179
San Francisco	4.809	2.255	428	210	299	145	17	8.163
San Luis	908	650	367	213	208	105	42	2.493
San Rafael	404	1.229	441	359	296	363	38	3.130
San Vicente	110	100	110	47	72	58	15	512
Santuario	192	162	105	49	50	48	11	617
Sonsón	1.861	1.012	942	902	792	550	116	6.175
Total por año	17.816	13.298	10.284	8.647	4.919	3.190	484	58.638

Fuente. Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario de la Policía Nacional (2010).

Además del desplazamiento forzado y de la presencia de minas antipersonal, encontramos que, en San Francisco, desde el 2001 hasta el 2008, según el Plan de Atención Territorial (2015), aparece un sinnúmero de hechos victimizantes cuyas cifras dan cuenta de la magnitud de las afectaciones que vivieron sus habitantes por efectos de conflicto armado.(ver tabla 2).

Tabla 2. Hechos victimizantes encontrados en San Francisco

HECHO VICTIMIZANTE	VÍCTIMAS
Actos terroristas/ Atentados/Combates/ Hostigamientos	191
Amenazas	391
Delitos contra libertad e integridad social	57
Desaparición forzada	387
Desplazamiento	16,124
Homicidio	1,303
Minas antipersonal/Munición sin explotar/ Artefacto explosivo	91
Perdida de muebles o inmuebles	239
Secuestro	246
Tortura	11
Vinculación de niños, niñas y adolescentes a grupos armados	21

Fuente Unidad víctimas (2015)

Desde el marco anterior, encontramos pertinente el ejercicio histórico de reconstruir, a partir del relato, una memoria de las escuelas y sus actores (maestros y estudiantes, padres de familia)<sup>2</sup> sobre los hechos victimizantes en el municipio de San Francisco (Antioquia) ubicado en el lejano oriente antioqueño; municipio que nos interesa estudiar porque, además de lo anterior, según la Ley 1448 de 2011 y las estadísticas suministradas por diferentes entidades públicas como: Alcaldías, Unidad de Víctimas, RUV (Registro Único de Víctimas), SNR, entre otras, esta población tuvo que vivir y resistir los 14 hechos victimizantes tipificados por la Ley colombiana, entre ellos: torturas, masacres, desplazamientos, minas antipersonal (segundo municipio en Colombia con un porcentaje de un 80% de zona rural minada), reclutamiento de menores y secuestro, entre otros. Además, cabe mencionar que los fenómenos alrededor de la violencia que se dieron frente a la escuela, hasta donde se ha extendido el análisis de la presente investigación, no han sido contados, narrados o reseñados de forma profunda por ningún estudio o investigación realizado por una entidad pública o privada.

<sup>2</sup> Si bien no es posible sostener que estos sean los únicos actores de la escuela. Para efectos del análisis hemos centrado nuestro interés en los más cercanos o directos. En esa medida, principalmente consideramos los relatos, testimonios y aportes de maestros, estudiantes y padres de familia; sin embargo, esto no supone que en algunos apartados del trabajo se consideren como elementos de apoyo a la explicación aportes de otros actores (pobladores en general).

En relación con toda la situación descrita, a partir de todos estos cuestionamientos, la presente investigación propone resolver la siguiente pregunta de investigación: ¿qué memoria del conflicto armado y de sus dinámicas sobre la educación han construido los actores de la escuela (maestros y estudiantes, padres de familia) que vivieron los hechos victimizantes entre los años 1997 y 2005 en el municipio de San Francisco (Antioquia)?

Para abordar dicha pregunta, esta investigación se ha propuesto como objetivo general reconstruir, a partir del relato, una memoria de los actores de la escuela (maestros y alumnos) sobre los hechos victimizantes acontecidos, entre 1997 y 2005, en el municipio de San Francisco (Antioquia). En relación con este objetivo, se establecieron los siguientes objetivos específicos, primero, reconstruir una memoria de los actores de la escuela sobre los hechos victimizantes en San Francisco; segundo, describir las afectaciones de la escuela durante conflicto armado en el municipio de San Francisco; y, por último, a partir de la reconstrucción de hechos que postulan una memoria colectiva<sup>3</sup> en San Francisco, describir el contexto general de las escuelas en medio del conflicto.

## *1.2. Justificación*

Esta investigación se pregunta por las vivencias, experiencias e implicaciones que ha tenido el conflicto armado interno en la escuela y en sus actores, maestros, alumnos y padres de familia, en la medida en que plantea un ejercicio orientado hacia la reconstrucción de la memoria histórica del conflicto armado en uno de los municipios del oriente antioqueño: San Francisco, que fue focalizado como zona en conflicto por cumplir con las infracciones estipuladas en el Derecho Internacional Humanitario, para estos casos, y por lo expuesto en la Ley 1448 de 2011; además de no encontrarse información suficiente de lo que sucedió en este territorio, o que, por lo menos, no ha estado en el foco de los estudios que se han adelantado desde diferentes temas, en el oriente de Antioquia. Por otro lado, propone la noción de memoria como una forma de abordaje y de comprensión de lo acontecido con las escuelas en el marco del conflicto. De esta forma, esta propuesta de investigación permite

---

<sup>3</sup> De acuerdo con Betancourt (2004), la memoria no está solo ligada al tiempo, sino que incluye los espacios de la experiencia de los sujetos. En ese sentido, la memoria histórica reinventa el pasado a partir de datos proporcionados en el presente de la vida social; mientras que la memoria colectiva remite a la experiencia que una comunidad ha construido y transmite o lega a los individuos.

reconocer en la memoria individual y colectiva la situación de una población específica en el marco del conflicto armado no internacional, al tratar la categoría de memoria como una perspectiva teórico-metodológica para leer temas de naturaleza social.

En esa medida, construir memoria en Colombia es una tarea nueva para el gobierno, a partir de la Ley 1448 del 10 de junio de 2011, donde se propone, en su artículo 146, crear el Centro Nacional de Memoria Histórica, cuyas funciones se encaminan a diseñar, crear y administrar un museo de la memoria para el fortalecimiento de la memoria colectiva. El Centro Nacional de Memoria Histórica concibe su función principal desde la reconstrucción de la memoria colectiva; sin embargo, aunque reconocemos la importancia de la memoria colectiva, también resulta importante acercarnos a la memoria individual a fin de comprender cómo esta memoria individual permite, posibilita o participa en la construcción de la memoria colectiva. En esa medida, para esta investigación es de suma importancia entender el concepto de memoria desde un enfoque individual, para luego llegar a un segundo plano colectivo y que desde ahí nos permita generar historia. La memoria individual ha sido tratada como el conglomerado de experiencias y recuerdos de uno de los miembros de un grupo, tal y como lo señala Halbwachs (1995):

(...) cada memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva, este punto de vista se transforma de acuerdo con el lugar que ocupo, y que este mismo lugar cambia de acuerdo con las relaciones que establezco con otros medios sociales. Por tanto, no es de asombrar que de un instrumento común no todos obtengan el mismo beneficio. Sin embargo, cuando intenta explicar esta diversidad se desemboca siempre en una combinación de influencias, todas ellas de carácter social (p. 6).

Desde lo anterior, el individuo espera encontrarse y darle significado a su existencia a través de la construcción del recuerdo, las vivencias y los conceptos heredados por sus antepasados, por su comunidad o grupo social que lo rodea y su contexto socio-político; pero jamás es completo si luego no encuentra la aceptación, vinculación y reconocimiento del otro. Por esta razón, se pueden identificar cuatro características fundamentales de la memoria: el sentido individual, la significación, la aceptación y la reparación. En relación con ellos se debe indicar que cuando la memoria ha tenido un sentido individual, ha causado un significado colectivo, podemos encontrar la aceptación total o parcial por una comunidad, y de ahí encontrar una reparación social, política, moral o ética.

El alcance de este proyecto está enfocado en crear un fuerte impacto social que, dada la importancia del tema y la carencia de precisión teórica que existe, a su vez, sea determinante en la formulación de políticas públicas, aporte a la construcción de memorias del CNMH del país y resignifique y dignifique a las víctimas del conflicto armado interno que aún vive Colombia.

La reconstrucción de la memoria colectiva, además, supone un acercamiento a los aspectos que, en medio del conflicto armado, explican la comprensión de las circunstancias históricas en las que la educación acontece y en las que las escuelas construyen sus rutinas. Así, entonces, el acercamiento a la memoria de los actores nos devuelve, en términos de Freire (2005), a la pregunta por la conciencia de lo histórico, por lo determinante de los procesos de concienciación en la comprensión que el sujeto hace de sí mismo y de su realidad; asuntos que son determinantes para que se generen procesos de transformación, puesto que la concienciación se orienta a la desmitificación de la realidad y le exige al sujeto un conocimiento activo, auténtico y dinámico, que oriente también su accionar en las circunstancias históricas en las que se desenvuelve y, por ende, lo lleven a tomar conciencia de las circunstancias y los modos en los que se está. Es decir, la expresión última de la concienciación es la posibilidad de la transformación de las circunstancias en las que se está, por ello es importante conocerlas.

De ahí que también sea importante que los sujetos narren sus experiencias, no necesariamente con un afán de inventario, sino en función de su representación sociohistórica, desde su pretensión de integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos vividos (Delory–Mombberger, 2003), de articularlo a un ejercicio de reflexión y crítica. Es decir, el ejercicio de reconstrucción de experiencias individuales se conecta con la idea de la responsabilidad histórica y política que necesariamente debe estar presente cuando se piensa en procesos de formación de sujetos que están determinados históricamente y que configuran su experiencia del mundo y su propia experiencia desde el relacionamiento que sostienen con otros sujetos y con los territorios que habitan. En otras palabras, esta reconstrucción se constituye en un llamado a que la educación no permanezca indiferente a lo que acontece en el plano social, y que lleva a que el sujeto se haga cargo de sí, pero también del otro y de lo otro. De igual forma, que incorpore el doloroso dato de la historia en su expresión de la

violencia y del conflicto armado como eje educativo y formativo de las dinámicas trasmisoras de la escuela en el contexto de una sociedad de múltiples conflictos, como la colombiana.

Por otra parte, contribuye a la entrega de un marco teórico que dialoga con cuatro categorías macro: i) *el conflicto armado interno* que es apropiado y aceptado por la Ley colombiana solo a partir del año 2011; entender que desde esto Colombia no se encuentra en un hecho de violencia, sino que es abordada desde otra mirada internacional más crítica y unas condiciones diferentes de los Derechos Humanos Internacionales. ii) La *Escuela* entendida desde un hecho integral-relacional y no solo institucional, donde se une la cultura, la religión, el contexto, lo social y lo político para formar ciudadanos. iii) La *Memoria Histórica* donde construir memoria es construir sentido social y humano, hecho que permite darle significado a la democracia y resignificar vidas que han sido afectadas por el conflicto armado. Además, nos enfrenta a la importancia de la memoria individual en la comprensión de los hechos históricos, pues, al considerar la perspectiva de quienes padecen los efectos directos del conflicto, se propone una memoria que recupera e incluye voces que antes no se han tenido en cuenta o no hacen parte de los discursos generales u oficiales. Y, finalmente, iv) La *concienciación*, entendida como la conciencia de lo histórico, que posibilita la comprensión y la transformación de las circunstancias en las que se vive.

Desde otro aspecto, para este estudio se eligió una metodología cualitativa de enfoque narrativo, en la medida en que este enfoque es coherente con el objetivo general y la necesidad de construir aportes socialmente significativos, porque, además, permitió desde las narrativas hacer un análisis del discurso para la comprensión ontológica de la población protagonista que participó de este proceso investigativo, y nos permitió identificar, interpretar y afrontar la dinámica de la escuela y sus actores en el conflicto armado.

Asimismo, la orientación que tiene el proyecto posibilita que emerjan elementos desde los cuales se pueda pensar la formulación o reformulación de programas y políticas públicas, para este contexto en especial, donde se entienda la visión del maestro y estudiantes, víctimas de una violencia de la que no querían participar, pero que tuvieron que enfrentar con herramientas o sin ellas para continuar con el proceso de formación ciudadana; además,

pretende que se pueda trascender en el entendimiento del conflicto armado y en las secuelas que trajo consigo. Esta investigación se hace pertinente desde el momento histórico que estamos enfrentando con el proceso de paz, los movimientos políticos, la reconstrucción social y la generación de una cultura de paz en el país. Con respecto al tema de la relación entre escuela y conflicto armado, nos acerca al accionar histórico de la escuela a partir de la recuperación de las vivencias de los maestros y estudiantes no en términos de carencias o de minorías, sino como posibilidad de visibilizar el protagonismo de estos como agentes sociales y políticos.

En este punto, es importante recordar que la mayoría de la literatura y fuentes de consulta en Colombia se han generado alrededor de la violencia y su reconstrucción cronológica, los grupos al margen de la ley y los hechos victimizantes, tanto a nivel rural, como a nivel urbano; sin embargo, son pocos los estudios que revisan al maestro como un agente político activo, no solo en la institucionalidad, sino en todos los contextos de comunidad. Por lo anterior, es importante intervenir en una primera zona de conflicto armado y de poca reconstrucción histórica para luego poderlo replicar en otros territorios con las mismas características o similares, en el entendido de que, si el maestro es un actor pasivo, el estudiante también puede serlo y, además, estará vulnerable ante las situaciones de la guerra. Entender y reconstruir la memoria de la escuela y sus agentes es estratégico para el crecimiento político, social y económico de un país atravesado por años de conflicto armado. Así mismo, el entendimiento de los relatos recopilados por esta investigación tiene un impacto significativo para la no repetición, la significación de un ciudadano resiliente y la construcción de identidades humanas y territoriales para las víctimas.

De ahí que la formulación de este tipo de investigaciones, proyectos e iniciativas permita no sólo ampliar las fuentes de consulta y aportar a los centros académicos; sino también hacer visible al maestro como sujeto político, profundizar la comprensión sobre la guerra desde las vivencias de los estudiantes y hacer un análisis contextualizado en torno a las responsabilidades del Estado frente a la escuela rural. Asuntos que resaltan la importancia de construir memorias que aporten a las metas que el país tiene frente a la paz y la reconciliación, con el fin de que próximos proyectos socioeducativos y las políticas públicas y leyes colombianas en que se sustenten estén concebidos y proyectados a partir de las realidades vividas por maestros, estudiantes y por las comunidades a las que pertenecen las escuelas.

## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGÍA**

#### *2.1. Consideraciones generales de la metodología*

En cuanto al tipo de estudio, se trata de una investigación cualitativa en la medida en que identifica, básicamente, la naturaleza de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones (Martínez, 2010). De allí que su pretensión sea entender los fenómenos en forma aún más profunda que las personas involucradas en ellos (observación de segundo orden). Por tanto, la investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada ‘desde adentro’, y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales (Galeano, 2004, p. 20).

A través de esta investigación se intenta superar visiones positivistas para llegar a planteamientos que buscan ofrecer elementos encaminados a la transformación social y educativa de los sujetos que se vieron afectados por los procesos implicados en el conflicto armado en el lejano oriente de Antioquia, concretamente en el municipio de San Francisco. Por ello, esta investigación supone un ejercicio de reconstrucción de la memoria histórica, que permite proponer un diseño narrativo, pues se interesa por los hechos, situaciones, eventos, sentimientos, emociones e interacciones que configuran las vivencias de quienes las experimentaron (Czarniawska, 2004).

La investigación propuesta es de tipo biográfico –narrativo, pues retoma historias de vida y testimonios que dan cuenta de cómo fueron vividos, sentidos los hechos y las situaciones (Martínez, 2010). La investigación narrativa comprende “la autobiografía, biografía, historia oral, historias de vida, diarios, y cualquier otra forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal” (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998, p. 12). De esta forma, la narrativa se asume como la cualidad estructurada de la experiencia vista como un relato, es decir, se refiere a historias de participantes relatadas, proyectadas y registradas que reconstruyen un evento o un conjunto de eventos conectados cronológicamente (Czarniawska, 2004). En tanto enfoque de investigación, la narrativa da cuenta de “las formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que—mediante un proceso reflexivo—se

da significado a lo sucedido o vivido” (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998, p.13-14). Por otra parte, de acuerdo con Delory–Mombberger (2003), lo biográfico es entendido como “una categoría de experiencia que permite al individuo, en función de su representación sociohistórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos vividos” (p.31).

La investigación biográfico-narrativa plantea una serie de rupturas frente a los modos habituales de comprender e investigar lo social (Bolívar et al, 1998; Delory–Mombberger, 2003; McEwan, 1995; Czarniawska, 2004), puesto que su pretensión no se encamina a reducir o delimitar la realidad a un esquema previo, sino a posibilitar la narrativización de la experiencia de los sujetos a fin de darla a conocer de forma más amplia (Bolívar et al, 1998, pp.15-16). La narrativización de la experiencia (la reflexión sobre la práctica) no se trata de un ejercicio ocioso, sino de una acción que sirve para expresar cómo se hace algo, con el compromiso de adoptar una postura crítica que posibilite comprensiones más amplias sobre el hacer (McEwan, 1995). Dicho de esta manera, los relatos y las historias de vida son el vehículo para la reflexión.

Las investigaciones de esta naturaleza no pretenden explicar fenómenos, los contextualizan y describen, aportan en los procesos de teorización, y, por esta razón, los hallazgos de un investigador no son construcciones teóricas, pero si dan cuenta de las comprensiones que se tienen frente a un fenómeno o de lo que sucede en los contextos en los que están los sujetos.

En la investigación biográfico-narrativa, los relatos de los sujetos participantes son el insumo principal, pues a partir de ellos es posible la reconstrucción de acontecimientos que pueden originar reflexiones, que los involucran a ellos mismos en un entorno en el que descubren y reafirman su singularidad, sus formas de estar en el mundo, de compartirlo y, sobre todo, de tener una postura frente a él. De acuerdo con McEwan, (1995), en el campo de la educación,

una de las consecuencias del poder de las historias para modificar nuestra manera de hacer las cosas es que debemos reconocer que esas historias, como los estudios de caso y las etnografías, contribuyen a producir el cambio educativo. Pero, además, si el propósito del raciocinio práctico no es sólo obtener una mejor interpretación de nuestras prácticas docentes sino de algún modo mejorarlas, entonces tiene sentido utilizar historias que pretendan explorar el ámbito de lo real y también el de lo posible (McEwan, 1995, p.29).

Los relatos de los participantes están alimentados por detalles que son significativos para ellos, como: sensaciones, motivaciones, emociones, sentimientos, que no están expresados en definiciones o conceptos y, por lo tanto, no serían tenidos en cuenta en otro tipo de investigaciones, pero en la investigación biográfico - narrativa, son fundamentales para dar cuenta de cómo entienden su realidad y le otorgan sentido.

Aunado a este enfoque biográfico-narrativo, desde los objetivos planteados y la intención que se tiene con el estudio, se tomó una perspectiva socio-crítica que permite una reconstrucción del estado actual de las comunidades educativas que se han visto afectadas por el tema de violencia y conflicto armado, al tiempo que contribuye, por una parte, a reconstruir una memoria social y colectiva, donde los sujetos se autoreconocen y reconocen al otro, y, por otra parte, a establecer algunos elementos que ayudan en la búsqueda del desarrollo comunitario.

Por lo tanto, a través de esta investigación y al asumir esta perspectiva social, se buscó profundizar en el impacto, en términos socioeducativos, que ha tenido el conflicto armado en las instituciones educativas de San Francisco (Antioquia). De ahí la importancia de vincular a los miembros de esta comunidad para recopilar las experiencias que se tienen y para responder a los cuestionamientos ya formulados. Las personas participantes del proceso de investigación en calidad de sujetos de la investigación corresponden a personas que vivieron los hechos victimizantes durante el periodo entre 1997 y 2005. En esa medida, se consideraron personas que, en el periodo que se estudia, eran estudiantes o profesores de las instituciones educativas de la localidad. Por lo tanto, los criterios establecidos para la selección de los participantes, en principio, se justifican en la disponibilidad y posibilidad de acceso que se tiene a las personas que vivieron en condición de estudiantes, maestros o padres de familia algún hecho victimizante. En atención a esta condición, en términos de la representatividad de la población<sup>4</sup>, en esta investigación, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia (MacMillan & Schumacher, 2005).

Por otra parte, es pertinente indicar que las personas que hicieron parte de este proceso y que aportaron a esta investigación con sus historias de vida, estuvieron totalmente de acuerdo con el proceso de recolección, interpretación, publicación y reproducción de sus relatos frente a los hechos victimizantes vividos por ellas durante el periodo de 1997 a 2005 (periodo de estudio),

---

<sup>4</sup> Es importante indicar que, al tratarse de una investigación cualitativa, el término muestreo resulta epistemológicamente inconsistente, pues es una terminología que se ubica principalmente en el paradigma cuantitativo, por ello nos referimos a representatividad poblacional. Sin embargo, se emplea aquí simplemente con fines aclaratorios y para efectos de la explicación.

en la medida en que se les garantizó la seguridad, fidelidad, integridad y dignidad frente a sus experiencias de vida y sus derechos<sup>5</sup>. Con el fin de obtener los resultados más válidos y cercanos a la realidad, el investigador, como agente importante de observación e interpretación, tomó la decisión de ser un investigador no participante del proceso.

## *2.2. Procedimiento, técnicas e instrumentos de recolección de la información*

La recolección de la información se entiende como el proceso mediante el cual se establece el plan detallado de procedimientos que permite reunir los datos necesarios y apropiados para el propósito de la investigación (Hernández, Collado y Baptista (2010, p.198). La definición de procedimientos implica también la mención y descripción de los instrumentos que se emplearon para reunir la información. En esa medida, a continuación, describimos el procedimiento metodológico seguido en el estudio, así como los instrumentos utilizados en la recolección de la investigación que desarrollamos.

### *2.2.1. Conocimiento de la zona y las comunidades afectadas en el lejano oriente antioqueño*

El primer paso metodológico de esta investigación consistió en el conocimiento y exploración del territorio del lejano oriente antioqueño; para esto, entre el 16 y el 18 de marzo de 2018, se realizó un primer recorrido por los siete municipios que lo conforman (San Carlos, San Luis, Cocorná, Granada, San Francisco, San Rafael). Este proceso fue de vital importancia porque permitió aproximarnos al conocimiento de la ubicación geográfica, la población, su contexto cultural y político. Este primer acercamiento permitió identificar que los siete municipios se enfrentaron a fenómenos y procesos muy diferentes durante el conflicto armado. Después de un análisis profundo de la situación, del alcance y del tiempo presupuestado para esta investigación, se concluyó que no era factible hacer el estudio de todo el lejano oriente antioqueño, por lo cual se escogió el municipio de San Francisco (Antioquia) por las razones expuestas en el planteamiento del problema y en la justificación de esta investigación.

El segundo paso fue adentrarnos en el municipio de San Francisco (Antioquia), conocer la comunidad, sus costumbres, su cultura y su zona geográfica. Esta caracterización se elaboró a

---

<sup>5</sup> Se adjunta formato del consentimiento firmado por los participantes o grupo de esta investigación.

partir de visitas de campo, diario de campo, utilización de notas y primeras conversaciones con la población. El trabajo de caracterización se enfocó en tres aspectos:

- i) *Caracterización sociolingüística*, a partir de la cual se pretendía recoger elementos en el habla y lenguaje de la gente que nos dieran una idea acerca de cómo y a partir de qué usos lingüísticos, los pobladores se representaban aspectos de su dinámica social y cultural. .
- ii) *Caracterización de los fenómenos de violencia* que vivió el municipio en el periodo por el que se interesa esta investigación. Esto con el fin de constatar o confrontar los reportes que los informes nacionales han elaborado sobre el municipio.
- iii) *Caracterización de aspectos culturales e identitarios*, a partir de la cual se pretendía establecer aquellos elementos que explican la dinámica del municipio en relación con sus rutinas, prácticas y otros aspectos determinantes en su dinámica sociocultural (la religión, sus relaciones, festividades, etc.).

En la *tabla 3* se recoge la caracterización del municipio.

Tabla 3. Caracterización del municipio de San Francisco (Antioquia)

Categoría	Variable	Dimensiones	Subdimensiones	Indicador o descriptor
CARACTERIZACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA	DIATÓPICO	Región	Dialecto	Medellín (Antioquia) Municipio: San Francisco (Antioquia)
			Sociodialecto	Paisa
	DIASTRÁTICO	Socioeconómico	Bajo	Del municipio de San Francisco (Antioquia) entre el año 1997 al 2005 (periodo de estudio) podríamos argumentar que, aunque era un municipio rico en agricultura y ganadería, las condiciones de violencia, la presencia de grupos guerrilleros y paramilitares no permitieron a sus pobladores tener un desarrollo socioeconómico (Calidad de vida, cosechas, producción ganadera, educación y procesos culturales)

	DIAFÁSICO	Jerga	Registro Coloquial	En el municipio de San Francisco (Antioquia) se puede identificar un registro coloquial por las siguientes razones: uso de interjecciones y muletillas ("pues", "cómo así", "vea pues", "Ave maría"); el uso de diminutivos y aumentativos (la casita, la finquita, el ganadito), de apelativos expresivos (cariño, mi vida); el uso de comparaciones y metáforas expresivas ("Estábamos hechos nada" "El patio de la casa era el infierno).
FENÓMENOS DE VIOLENCIA ENTRE 1997 - 2005 SAN FRANCISCO (ANTIOQUIA)	INSTRUMENTACIÓN	Contexto	Grupos al margen de la ley	Los grupos al margen de la ley eran: ELN, frentes 9 y 47 de las FARC y Paramilitares
			Instrumentos bélicos de guerra	Bombas, petardos, minas antipersonal
			Lugares bombardeados	Escuela municipal, comando de policía, parque e iglesia.
			Ejército y Policía Nacional	El ejército estaba resguardado en lo que quedaba de la escuela y solo existían 30 policías para cubrir las necesidades del pueblo frente a la seguridad.
	VIOLACIÓN DE DERECHOS HUMANOS EN EL MUNICIPIO DE SAN FRANCISCO	Modalidades de violencia	Asesinatos selectivos	Se trata de los asesinatos a personas, aspecto que representa un % muy alto
			Masacres	Estrategia para sembrar terror al estado y la población
			Sevicia y tortura	Símbolo de poder para mantener el control de la población y de los enemigos.
			Desapariciones forzadas	Al día de hoy continúa un porcentaje alto de personas desaparecidas

(ANTIOQUI A)		Secuestros y tomas de rehenes	Para obtener información, por cuestiones económicas, por necesidad de más fuerza armada, por dejar lecciones a la comunidad (caso de las mingueras).
		Desplazamiento forzado	Causando problemas de identidad, desarraigo, pérdidas materiales y psicológicas.
		Despojos y extorsiones	Pérdida del territorio, miedo, inseguridad y desconfianza en el Estado.
		Violencia sexual	Esta modalidad no solo se vivió por parte de los grupos al margen de la ley, sino también de algunos uniformados del Ejército Colombiano
		Reclutamiento ilícito	Para fortalecer los escuadrones.
		Minas atipersonal	En San Francisco por alguna razón (todavía no aclarada) las escuelas de las veredas de este municipio en su mayoría fueron rodeadas de minas antipersonas.
		Atentados terroristas	San Francisco vivió tres atentados de gran alcance, dejando pérdidas humanas, materiales y daños psicológicos.
COMUNIDA D	Población afectada	Niños	reclutados, violados, desplazados, muertos y muchos de ellos con amputación de algún miembro.
		Mujeres	Secuestradas para oficios en la guerrilla, viudas (cabezas de hogar hasta el momento), desplazadas, violadas.
		Adulto mayor	Desplazado, atemorizado, amputación de algún miembro.
		Hombres	Rehenes, amputación de algún miembro, secuestrados, desplazados
COSTUMBR ES	Sociales	Danzas, música y trajes	folclor paisa, música carrilera, de despecho, traje típico poncho, carriel, botas pantaneras.
		Gastronomía	La alimentación está basada en granos (frijol, lenteja) carne (son zonas ganaderas), arroz, agua de panela y la famosa arepa paisa.

COSTUMBRES,  
IDENTIDAD Y  
CULTURA

	Regionales		Para la región de Antioquia todavía sigue muy presentes en los pueblos y veredas los mitos y leyendas como costumbres de generación en generación.
	Mitos y leyendas		
	Familiares	Paseo de olla	En San Francisco es una costumbre que las familias salgan los domingos al lado de un río para compartir un plato típico fiambre o sancocho (llamado paseo de olla) .
	Vestido	Hombre Mujeres	carriel, machete, ruana, sombrero Vestidos largos, jean, tenis, blusas coloridas, colores tropicales
	Arquitectura	Casas antioqueñas	Casas fabricadas con tapia, de puertas y ventanas de colores fuertes, balcones amplios y de más 5 habitaciones.
IDENTIDAD	Ritos	Religiosos	El municipio de San Francisco es 90% católico, creen firmemente en el sagrado corazón de Jesús y en la virgen María, adoran y rinden culto a todos los ritos celebrados por la Iglesia Católica, además de que el sacerdote sigue teniendo respeto y mando en las decisiones del pueblo.
	Danzas	Guabina, Torbellino, Pasillos	Estas tres danzas son un rasgo cultural importante en el municipio de San Francisco (Antioquia)

### 2.2.2. *Revisión documental*

Posterior a la caracterización, el estudio, en un segundo momento, se ocupó de la revisión de documentos encontrados en el Centro Nacional de Memoria Histórica, en documentos legales y en archivos de la Alcaldía del municipio. Así mismo, se incluyó una revisión detallada de los documentos, libros y/o reseñas que se encontraron en la biblioteca del municipio de San Francisco (Antioquia), así como archivos de prensa y de registros fotográficos. Todo el estudio de esta literatura tuvo como propósito establecer los hechos victimizantes en los diferentes momentos del conflicto armados vividos en el municipio de San Francisco (Antioquia).

Esta revisión tenía, entre otras, la pretensión de reconstruir el contexto histórico en el que se enmarcan los relatos de los actores de la escuela, además de acercarnos a los estudios relacionados con el conflicto armado vivido en la zona del lejano oriente y que se registran en el Centro Nacional de Memoria Histórica, la Gobernación de Antioquia y la Alcaldía de San Francisco. También se revisaron estudios o reportes que se encuentran de las instituciones o escuelas involucradas, con el propósito de identificar el papel de la educación frente a los actos violentos y de conflicto armado.

En este orden de ideas, la metodología de trabajo de análisis de documentos se desarrolló bajo los siguientes parámetros:

- Diseño del Plan de Trabajo.
- Visitas a entidades gubernamentales.
- Solicitudes a las entidades (Secretaría de Educación de Antioquia y a la Alcaldía de San Francisco) de toda la literatura frente al desplazamiento, conflicto armado y violencia, revisión de situación de la escuelas e instituciones públicas y privadas del municipio durante el periodo de estudio.
- Diseño de un cronograma de lecturas

El trabajo de análisis de las fuentes a las que se tuvo acceso consistió, en principio, en la identificación de hechos victimizantes en San Francisco. Un segundo foco de la revisión estuvo puesto en las alusiones a las escuelas en el marco de los diferentes hitos históricos del conflictos armados vividos en el municipio.

### 2.2.3. Entrevistas

Como tercer momento del estudio, se realizaron entrevistas a las personas participantes. Para este estudio, se emplearon las entrevistas a profundidad, puesto que estas siguen un modelo dialógico (Arfuch, 1995) y se refieren a los encuentros cara a cara entre el investigador y los participantes, encaminados a la comprensión de las perspectivas, expresadas en sus propias palabras, que tienen los sujetos sobre sus experiencias o situaciones vividas (Taylor & Bogdan, 1992). Esta interacción que se establece entre investigador y participantes no siempre apunta a incrementar el conocimiento de los hechos, sino a relacionar dos universos existenciales: lo público y lo privado en una variedad de cruces, mezclas y superposiciones (Arfuch, 1995). Es decir, la entrevista a profundidad no solo permite un acercamiento a un acontecimiento o un hecho, sino que en ella también se proponen criterios de valoración e identificación, se postula un orden deseable (Arfuch, 1995).

En esa medida, en esta investigación se optó por la entrevista a profundidad porque permite establecer una comunicación más cercana y espontánea con los maestros, estudiantes y padres de familia (del momento estudiado) en la medida en que otorga un margen de libertad y flexibilidad más amplio para el desarrollo de la entrevista, sin dejar de lado las cuestiones o temas de interés sobre las que se quiere recoger la información. Además, porque uno de los tipos de entrevista a profundidad corresponde a la historia de vida autobiografía sociológica (Taylor y Bogdan, 1992). De acuerdo con Taylor y Bogdan (1992)

En la historia de vida, el investigador trata de aprehender las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias. La historia de vida presenta la visión de su vida que tiene la persona, en sus propias palabras en gran medida como una autobiografía común (p. 115).

Para llevar a cabo las entrevistas se procedió de la siguiente forma. En principio, se estableció un primer acercamiento a la población entre los días 4 y 6 de abril de 2018. En este primer contacto se trató de acceder a la comunidad, hacer un diagnóstico y acercamiento a las víctimas del conflicto armado que vivieran o fueran nativos del municipio San Francisco; sin embargo, en este acercamiento inicial encontramos mucha resistencia (rechazo) por parte de los pobladores para colaborar con el proceso investigativo. En esa

medida, el levantamiento de la información se convirtió en un reto para el investigador, porque había desconfianza de entregar datos o vivencias a una persona desconocida para la comunidad, aunque se llevaron los permisos de la Universidad. La decisión que se tomó frente a esta primera dificultad fue hacer un vínculo con una persona del municipio sugerida por la Alcaldía, quien fue víctima del conflicto armado y que después trabajó en la comunidad para la Unidad Nacional de Víctimas. Con nuestra aliada en el municipio se empezó a hacer una lista de los profesores, alumnos y de algunos padres de familia de niños asesinados, como fuente de información de las víctimas que fallecieron en ese periodo, para iniciar las visitas y el primer acercamiento.

En la primera visita, realizada los días 23 y 24 de mayo de 2018, se informó sobre el proceso de investigación, la entidad que respaldaba la investigación, la intención y el objetivo de este proyecto de investigación. También se visitaron las personas que consideramos podrían colaborar con sus narrativas. En total se visitaron veinticinco (25) personas, de las cuales solo dieciséis (16) manifestaron su interés y disposición para relatar sus vivencias y para colaborar con esta investigación. Las nueve (9) personas que no manifestaron su interés de participar, en sus argumentos aludieron a que se trataba de hechos del pasado (“Ah no, esas cosas ya pasaron”), a que participar no les generaba ningún tipo de beneficio (“qué ganamos con contar, todos quieren saber y nadie ayuda”) o simplemente no tenían interés en participar (“no quiero” o “no tengo el tiempo”).

Con las 16 personas que aceptaron y firmaron el consentimiento informado (*ver anexo I*), se hizo una segunda visita, entre junio 20 y 21 de 2018, cuando se profundizó sobre datos sociodemográficos: profesión u oficio, conformación familiar, años de residencia en el municipio, hijos, niveles de escolaridad, entre otros. Esta visita tuvo como objetivo principal identificar a la población objeto de investigación, lo cual también fue importante para identificar el nivel de las entrevistas o del instrumento de recolección de información más pertinente para obtener información objetiva, además de velar por las emociones o sentimientos de la población de estudio, al ser hechos tan complejos y significativos como los son los hechos victimizantes.

Por lo anterior y en el proceso de analizar qué era lo más prudente para obtener una información amplia y objetiva se decidió hacer una entrevista no estructurada, pues, “el

entrevistado puede llevar la entrevista según su voluntad, dentro de un orden general preestablecido por el entrevistador” (Yuni y Ariel, 2014, p. 83). La población que respondió esta entrevista estaba conformada por profesores, estudiantes en la fecha establecida de estudio (1997 a 2005) siete maestros, seis estudiantes y tres padres de familia para un total de 16 entrevistas abiertas, que se llevaron a cabo en una primera jornada 18 y 19 de julio de 2018, y una segunda entre el 25 y 26 de julio del mismo año. Las entrevistas fueron grabadas y se permitió a través de una pregunta general obtener los recuerdos, experiencias y vivencias de las personas colaboradoras al proyecto de investigación. Algunas personas nos permitieron tener acceso a fotos y cartas de los años de estudio (1997-2005).

Para triangular la información obtenida en las primeras entrevistas abiertas se decidió hacer a la misma población, que colaboró en esta investigación, una entrevista semiestructurada, pues esta

Parte de un guión (un listado tentativo de temas y preguntas) en el cual se señalan los temas relacionados con la temática del estudio. En el desarrollo de la entrevista, se van planteando los interrogantes sin aferrarse a la secuencia establecida previamente, permitiéndose que se formulen preguntas no pre- vistas pero pertinentes (Yuni y Ariel, 2014, p. 83).

Para este proceso se diseñó un cuestionario derivado de la revisión de las primeras entrevistas. De igual forma, el cuestionario fue sometido a validación por juicio de expertos, y a partir de la revisión de los expertos (*ver anexo 2*) se estableció el cuestionario definitivo (*ver anexo 3*).

Una vez construido el cuestionario, entre el 15 y 16 de enero de 2019, se realizó una quinta visita al municipio de San Francisco con el fin de culminar el proceso de recolección de información con los 16 participantes iniciales; sin embargo, cuatro de ellos se habían desplazado del municipio para Medellín u otros municipios de Antioquia, uno se encontraba en la cárcel y 3 más decidieron no continuar con el proceso de investigación, pues no se sentían seguros con el cambio de presidencia. En esa medida, de los 16 participantes iniciales de este proceso, en la etapa final de recolección, solo se realizaron ocho entrevistas más (tres estudiantes, tres profesores y dos padres de familia) Con este grupo, los días 8, 9 y 10 de mayo de 2019, se realizó una segunda jornada de entrevistas. Es importante mencionar que, entre la última visita a campo y la segunda jornada de entrevistas, hubo un tiempo de tres meses por la búsqueda y autorización de la población.

Finalmente, es importante señalar que todas las entrevistas fueron transliteradas y codificadas. A cada una de ellas se le asigna un código que obedece a la letra E mayúscula, que lo identifica como entrevista, seguido por un número consecutivo que obedece al número de la entrevista y se indican dos letras mayúsculas que identifican cada historia. Por ejemplo, E10-LG.

### *2.3. Procedimiento para el análisis de la información*

Según Rodríguez, Gil y García (1999) “Los datos no son más que un material bruto a partir del cual el investigador o equipo de investigadores debe realizar las operaciones oportunas que le lleven a estructurar el conjunto de informaciones en un todo coherente y significativo” (p.200). En ese sentido, el análisis de datos se entiende como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación con un problema de investigación.

Considerando lo anterior, el análisis de los datos supone un examen sistemático de la información con el fin de establecer distintos tipos de relaciones entre los distintos elementos que constituyen el corpus de información. De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1999) el análisis se propone un conocimiento profundo de los fenómenos que se abordan para avanzar en su comprensión a fin de proponer modelos conceptuales explicativos (p.202).

Para el análisis de los datos seguimos tres procedimientos: reducción de los datos, transformación de los datos y obtención de conclusiones. El primero se relaciona con el establecimiento de unidades de análisis, categorización o codificación de la información, este primer procedimiento nos permitió identificar y clasificar elementos que están estrechamente relacionados con los hechos victimizantes. La disposición de los datos tiene que ver con la construcción de matrices u otro tipo de lenguaje que nos permita iniciar la interpretación de esos datos, con el fin de establecer algunas conclusiones en relación con el problema que se investiga; en nuestro caso, presentamos esos datos en tablas o gráficas que irán acompañadas por descripciones explicaciones e interpretaciones. En este punto es importante aclarar que los análisis estadísticos que se incluyen en el estudio son de naturaleza descriptiva y su propósito fundamental es acercarnos a la distribución de las categorías que se analizaron y

servir como apoyo a las explicaciones de naturaleza cualitativa que predominan en los resultados de este estudio.

El análisis de datos cualitativos (entrevista y revisión documental), se realizó a través de una matriz en Excel (*ver anexo 4*), que permitió el análisis temático mediante la obtención de la información, capturar, transcribir y ordenar la información; codificar e integrar la información, tal como se expresa en la propuesta para análisis de datos cualitativos de Fernández (2006).

Como lo hemos indicado, el análisis que se ha construido es fundamentalmente de tipo cualitativo, aunque se apoya en algunos datos estadísticos de naturaleza descriptiva. En el análisis damos cuenta de la presencia de hechos victimizantes en los relatos de los estudiantes y profesores de la época. En esa medida, para efectos de la explicación de cada uno de estos hechos victimizantes, y para el abordaje de cada uno de los objetivos propuestos en el marco de esta investigación, se introducen fragmentos de los relatos con el objetivo de ilustrar los planteamientos que se formulan en el análisis y como elementos que posibilitan la explicación de los fenómenos que se identifican entre el acontecer de las escuelas, sus actores y los hechos victimizantes que los determinan. Estos fragmentos se presentan en cursiva y al final se indica entre paréntesis el código de la entrevista de donde se toma el ejemplo.

## CAPÍTULO III

### ESCUELA Y CONFLICTO ARMADO: AFECTACIONES DEL

#### CONFLICTO ARMADO A LA ESCUELA EN EL MUNICIPIO DE SAN FRANCISCO (ANTIOQUIA)

##### 3.1. *Conflicto armado*

Desde la revisión inicial de la literatura existente sobre el influjo de la violencia (Arias, 2015) en la dinámica de las escuelas y en la construcción de una memoria de ellas en el municipio de San Francisco, hay que señalar que, aunque es amplia la bibliografía sobre la situación de conflicto armado que vivió el oriente antioqueño (González, 2002; Restrepo, 2011; García, 2013; Osorio, 2013; Arias, 2015; Restrepo, 2016; Ruíz y Valencia, 2017) y se han tratado distintos frentes, pocos se ocupan de su relación con la educación. Por lo tanto, es válida la pregunta sobre el papel que históricamente ha jugado la educación en Colombia en el contexto de problematización, en el que la reconstrucción de la memoria de las escuelas a partir de los actores que vivieron en el periodo por el que se interesa esta investigación, posibilita el abordaje de preguntas relacionadas con la memoria que han construido los sujetos en este marco histórico que envuelve al municipio de San Francisco, y por los términos en los que se puede hablar de educación desde las situaciones que ha vivido la población de este municipio.

Para abordar estas cuestiones, retomaremos algunas consideraciones que se han enunciado en relación con el conflicto armado. De esta forma, es importante aclarar de entrada que esta investigación trabajará a partir de la categoría conflicto armado y no de violencia, debido a que el conflicto que se presentó en San Francisco incluye varias características de la definición de este término como, por ejemplo, la existencia de combates armados en donde participan actores organizados que enfrentan al Estado, las muertes asociadas a esos combates (Uprimny, 2005), la consideración de un periodo de reparación y conceptualización de víctimas, entre otros.

De ahí, que sea importante señalar que la definición de conflicto armado se consolida en Colombia a partir de la Ley 1448 de 2011 que obliga al país, a los entes internacionales y nacionales a reconocer la existencia de un conflicto armado interno que, por ende, tiene

implicaciones diferentes desde los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario (DIH). De acuerdo con esto, la categoría conflicto armado nos permite concentrarnos en los hechos acontecidos en el periodo que consideramos en este estudio y nos permite explicar con mayor exactitud aspectos asociados al conflicto que se revisa como, por ejemplo, el de los hechos victimizantes que vivió la población de San Francisco.

Partimos, entonces, de los postulados de Brown (1996), quien define el conflicto armado interno como “una confrontación violenta cuyos orígenes echan raíces esencialmente en factores domésticos más que en factores ligados al sistema internacional, y en el cual la violencia armada transcurre esencialmente en los límites de un solo Estado” (p.123). De igual forma, el concepto de conflicto armado se retoma de los Convenios de Ginebra de 1949— anteriormente se utilizaba en otros tratados como “guerra—, que introducen un fuerte valor y poder semántico en la medida en que proponen niveles o indicadores de violencia, jerarquización militar, número de víctimas y una lista de hechos victimizantes para poder definir un Estado en conflicto armado.

Además, porque a partir de estos Convenios se establecen dos tipos de conflicto armado: conflicto armado internacional y conflicto armado no internacional o conflicto armado interno. El primero se genera cuando un estado pretende hacer daño a través de sus fuerzas militares a otro Estado; por su parte, el conflicto armado no internacional, de acuerdo con el Derecho Internacional Humanitario, enmarca aquellos enfrentamientos entre dos fuerzas armadas (fuerza militar gubernamental y otra o más grupos armados que surjan del mismo territorio); sin embargo, para que un Estado se asuma en conflicto armado no internacional (interno) es necesario analizar los niveles de violencia, el tiempo del conflicto, los hechos que vayan contra los derechos humanos y contra el Derecho Internacional Humanitario (DIH), la cantidad de víctimas y que los ejércitos enfrentados tengan como mínimo una estructura, jerarquización y organigrama. De acuerdo con el Comité Internacional de la Cruz Roja (2008):

Los conflictos armados no internacionales son enfrentamientos armados prolongados que ocurren entre fuerzas armadas gubernamentales y las fuerzas de uno o más grupos armados, o entre estos grupos, que surgen en el territorio de un Estado [Parte en los Convenios de Ginebra]. El enfrentamiento armado debe alcanzar un nivel mínimo de intensidad y las partes que participan en el conflicto deben poseer una organización mínima.

Para el caso de Colombia, este último aspecto generó muchos cuestionamientos y obstáculos para que su conflicto armado se tipificara como interno, pues implicaba asumir a las guerrillas como un ejército organizado y con poder en el territorio. En esa medida, solo a partir de la firma de la Ley de Víctimas en el 2011 se tipifica a Colombia como un Estado en conflicto armado interno.

Esta tipificación del conflicto armado colombiano nos permite entender que los estudios adelantados sobre el tema se mueven en dicho marco. Por ejemplo, los estudios adelantados por el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) nos permiten hablar del conflicto armado en términos de conflicto interno y además reconocer los distintos periodos que lo componen y explican. En su informe *¡Basta Ya!* describe el conflicto en cuatro grandes periodos: entre los años de 1958 a 1982 se cita como la «violencia bipartidista» a la subversiva, en los años 1982 a 1996 como la expansión y crecimiento militar de las guerrillas, en 1996 a 2005 se recrudece el conflicto armado y, en la última etapa, entre los años 2005 al 2012, se vive el «reacomodo del conflicto armado».

Tal como lo hemos indicado en las definiciones anteriores, la noción de conflicto armado no internacional o interno que se aplica para un Estado, entre otros, se expresa a partir de una lista de hechos victimizantes. Esto nos lleva plantear que lo acontecido en el caso del municipio de San Francisco es un ejemplo del conflicto armado interno que vivió el país. Además, tal como se ha señalado en otros apartados de este texto (*ver capítulo I*), según la Ley 1448 de 2011 y las estadísticas suministradas por diferentes entidades públicas como: Alcaldías, Unidad de Víctimas, RUV (Registro Único de Víctimas), Superintendencia de Notariado y Registro, entre otras, el municipio de San Francisco tuvo que vivir y resistir los catorce hechos victimizantes tipificados por la Ley colombiana, entre ellos: torturas (asociadas o no a violencia sexual), masacres, desplazamientos, minas antipersonal, reclutamiento de menores y secuestro, entre otros.

Desde la reconstrucción del conflicto armado vivido por los habitantes de San Francisco, realizada a partir de los relatos de quienes en la época guardaban alguna relación con la escuela, podemos identificar estos hechos victimizantes; sin embargo, a pesar de que los estudios precedentes señalar la presencia de los 14 hechos victimizantes, en relación con la escuela solo hemos identificado nueve de ellos. En esa medida, a continuación, presentamos algunas definiciones de ellos.

### *3.2. Los hechos victimizantes en el marco del conflicto armado en San Francisco*

La mención de los hechos victimizantes, por antonomasia, supone el abordaje del concepto de víctima. De acuerdo con el artículo tercero la ley 1448 de 2011 las víctimas son

(...) aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1o de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno (p. 9).

Por lo anterior, para remitirnos al concepto y el listado de hechos victimizantes es necesario considerar las infracciones que estipula el Derecho Internacional Humanitario (DIH) para el conflicto armado interno. Para el caso de San Francisco se identifican las siguientes:

#### *3.2.1. Actos de violencia contra la vida y la persona, en particular el homicidio en todas sus formas*

De acuerdo con el DIH (2018), se inscribe dentro de las violaciones graves del artículo 3 común de los Convenios de Ginebra de 1949 y dentro de los actos prohibidos por el artículo 4.2 del Protocolo II de 1977 contra quienes no participen directamente en las hostilidades (p.482). Se refieren a los actos de violencia contra la vida, incluidas las amenazas de realizar atentados contra la vida, en particular el homicidio en todas sus formas.

##### *3.2.1.1. Tratos crueles y tortura*

En tanto hecho victimizante, la tortura es tomada como aquel daño físico y/o psicológico de manera deliberada y calculada a otra persona o grupo de personas. De acuerdo con el artículo 1º de la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (1984) y con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y tomando como referencia el Anexo I del texto: Naciones Unidas (1948)

La tortura debe entenderse como todo acto por el cual se inflija intencionadamente a una persona dolores o sufrimientos graves, ya sean físicos o mentales, con el fin de obtener de ella o de un tercero información o una confesión, de castigarla por un acto que haya cometido, o se sospeche que ha cometido, o de intimidar o coaccionar a esa persona o a otras, o por cualquier razón basada en cualquier tipo de discriminación.

### *3.2.1.2. Secuestro*

El secuestro se define como la retención en contra de su voluntad a una persona, grupo de personas o a una comunidad, y se tipifica en secuestro extorsivo y la toma de rehenes. El secuestro extorsivo y la toma de rehenes en contextos de conflictos armados internos (no internacionales) es tomado desde la Sentencia C-291/07, que en relación con estos hechos afirma que

Si bien una y otra figura penales se asemejan en varios de sus elementos constitutivos –en la medida en que ambas conductas punibles implican la privación ilegal de la libertad de una persona para efectos de exigir por su liberación un determinado beneficio–, es claro que el elemento que los distingue es que la toma de rehenes, crimen de guerra proscrito por el Derecho Internacional Humanitario, se configura en contextos de conflicto armado, internacional o no internacional, lo cual se confirma por el hecho de que ha sido incluido dentro del capítulo de “Delitos contra personas y bienes protegidos por el derecho internacional humanitario” del Código Penal Colombiano, mientras que el secuestro extorsivo se configura en contextos distintos al de un conflicto armado (p.130).

### *3.2.1.3. Ataques contra la población civil*

En relación con este tipo de hechos victimizantes, las normas fundamentales durante el conflicto armado prohíben el ataque a la población civil, así como el homicidio que atenta contra el derecho fundamental de la vida. Estas normas, de acuerdo con Ramelli (2013), se fundan en tres principios: 1) la prohibición de los actos o las amenazas de violencia cuyo fin es aterrorizar a la población civil, 2) la obligación de las partes en conflicto de distinguir entre personas civiles y combatientes, y 3) los ataques sólo podrán dirigirse contra combatientes, no contra los civiles (p.184).

### *3.2.1.4. Ataques a bienes civiles, ataques a edificaciones dedicadas a la cultura, la religión, la educación, las ciencias y el arte*

Este tipo de ataques son sancionados por las normas consuetudinarias para conflictos armados internacionales y no internacionales establecidas por el Derecho Internacional Humanitario Consuetudinario (Henckaerts y Doswald-Beck, 2007). En particular, están contemplados en las normas 9 y 10 del mencionado Derecho, a partir de las cuales se indica que “Son bienes de carácter civil todos los bienes que no son objetivos militares (norma 9) y

que los bienes de carácter civil gozan de protección contra los ataques, salvo si son objetivos militares y mientras lo sean (norma 10) (Henckaerts y Doswald-Beck, 2007, p. 34).

#### *3.2.1.5. Reclutar o alistar a niños o jóvenes en las fuerzas armadas o grupos al margen de la ley*

En relación con el reclutamiento de menores para la guerra, es importante mencionar que en la Ley colombiana se dispone el reclutamiento solo a mayores de 18 años, para el ejército nacional; además, se penaliza cualquier grupo que reclute o aliste a menores de edad. De igual forma, en el último inciso del artículo 22 del Decreto 128 de 2003 se señala que, en consonancia con la Constitución Política, la ley y los tratados públicos internacionales ratificados por Colombia, queda proscrita cualquier forma de utilización de menores en actividades de inteligencia.

#### *3.2.1.6. Desplazamiento forzado*

El desplazamiento forzado se entiende como toda acción que lleve a moverse de un lugar a otro a una persona, familia o comunidad de su territorio por la fuerza, por amenazas, hostigamientos o por peligro evidente nacido de un conflicto armado interno. El código penal colombiano expone dos clases de desplazamiento:

El artículo 159 del Código Penal dentro del Título II contra personas y bienes protegidos por el derecho internacional humanitario tipifica la “deportación, expulsión, traslado o desplazamiento forzado de la población civil, [como] el que, con ocasión y en desarrollo de conflicto armado y sin que medie justificación militar, deporte, expulse, traslade o desplace forzadamente de su sitio de asentamiento a la población civil (...)”. El artículo 180 dentro del capítulo quinto, delitos contra la autonomía personal, del Título III delitos contra la libertad individual y otras garantías, tipifica el “desplazamiento forzado [como] el que, de manera arbitraria, mediante violencia u otros actos coactivos dirigidos contra un sector de la población, ocasione que uno o varios de sus miembros cambie el lugar de su residencia (...) (DIH, 2013, p.597)

#### *3.2.1.7. Confinamiento*

En el artículo 110 “Afectaciones territoriales” de la Ley 1448 de 2011 para los propios fines de la Ley de Víctimas se considera que “el confinamiento es una forma de abandono, ya que limita a la comunidad y al individuo el uso y el goce de la totalidad del territorio”. (p.222). En esa medida, se asume el confinamiento como la situación en que una persona,

grupo o comunidad que se obliga a permanecer en algún sitio específico contra su voluntad, con fines de control o escudo de guerra.

#### *3.2.1.8. Uso de minas antipersonal y empleo de venenos o armas envenenadas*

El noveno hecho victimizante que se identifica en los relatos de los actores de la escuela en San Francisco se relaciona con la presencia de minas antipersonal y el empleo de venenos o armas envenenadas. En relación con este tema Valencia (2013) define las minas antipersonal como armas de guerra nociva y con efectos indiscriminados cuyo accionar deja repercusiones físicas y psicológicas profundas en sus víctimas. Además, sostiene que “tienen una particularidad especial, pues el daño que infligen no sólo se produce durante la situación de conflicto armado –internacional o interno–, sino que, al permanecer activas indefinidamente, su amenaza se torna latente” (p.77)

#### *3.3. Presencia de los hechos victimizantes en San Francisco*

La mención y abordaje de los hechos victimizantes en esta investigación pretende proponer, a partir de su reconstrucción en los relatos de los estudiantes, profesores y otros actores cercanos a la escuela (p.e. padres de familia), una fuente teórica importante para avanzar en la comprensión de la memoria de víctimas, pero también una comprensión acerca de la manera como la escuela participó de estos hechos victimizantes y acerca de sus impactos en la comunidad educativa. En esa medida, como punto de partida para su abordaje presentamos una descripción porcentual de la presencia de estos hechos en los relatos de los profesores, estudiantes y padres de familia de las escuelas de San Francisco.

De modo general, los acercamientos estadísticos (descriptivos) que se han hecho de los datos obtenidos a partir de las entrevistas y relatos muestran que el 75,9% de los testimonios extractados de los relatos de los participantes pueden ser asociados o guardan relación directa con los hechos victimizantes que se generaron en el marco del conflicto armado vivido por los pobladores, en particular docentes y estudiantes, de San Francisco. Por otra parte, el 18,8% de los testimonios se refiere a los impactos del conflicto armado en la educación en dicho municipio; por último, un 5,4% de estos testimonios se asocia con una reconstrucción del contexto de las escuelas antes de la agudización del conflicto y en el

conflicto mismo. Esta distribución porcentual de los testimonios indica que en el 94,6% de los casos aluden a situaciones relacionadas con el conflicto armado en el municipio.

Ahora bien, al considerar únicamente aquellos testimonios en los que se identifican claramente los hechos victimizantes, encontramos la siguiente distribución porcentual en relación con cada uno de los hechos (ver *ilustración 2*), que, en principio, dan cuenta de sus impactos.



*Ilustración 2. Hechos victimizantes presentes en los relatos de los maestros y estudiantes de San Francisco*

Tal como lo indica el gráfico anterior, los hechos victimizantes que hemos descrito se han definido y caracterizado recurriendo fundamentalmente a normas, decretos y leyes de orden internacional y nacional, que se constituyen en un punto de referencia para los abordajes que presentamos más adelante. En esa medida, en principio, proponen un marco de comprensión a partir del cual damos cuenta de la manifestación de estos hechos en la vida de las escuelas en el contexto de conflicto armado que se presentó en San Francisco.

De esta forma, la sistematización de los testimonios que hemos recolectado de los participantes en esta investigación nos indican que, en términos porcentuales, el hecho victimizante que mayor impacto tuvo dentro de la población que, de manera directa, se relaciona con la escuela es el desplazamiento forzado, con una representatividad del 42,4%. La dimensión de esta cifra está en relación directa con las tendencias que se observan en los informes nacionales proporcionados por el CNMH (2015) y por los observatorios regionales y por diversos estudios (Gaviria y Muñoz, 20017). El segundo hecho victimizante que tiene

mayor impacto en relación con la escuela corresponde a los actos de violencia contra la población civil, particularmente al homicidio de profesores y estudiantes, cuya representatividad es del 11%, cifra que, como veremos más adelante, guarda relación con los actos de resistencia de los maestros y con prácticas asociadas a formas de violencia psicológica como estrategia de control de la población civil. En esa misma línea, la categoría que hemos denominado *tomas guerrilleras* se relaciona con ataques a la población civil; de ahí que su representatividad porcentual (10,6%) sea cercana a la del homicidio, aunque su descripción se concentre en las incursiones guerrilleras y en formas de hostigamiento de los grupos armados. En esa lógica, la pérdida del bien público que corresponde al 9,4%, se relaciona con ataques a bienes civiles, ataques a edificaciones dedicadas a la cultura, la religión, la educación, las ciencias y el arte; sin embargo, alude específicamente a los actos de apropiación del espacio de la escuela por parte de los grupos armados en confrontación. Con este mismo porcentaje aparece el secuestro como hecho victimizante, a partir del cual se accede a elementos de la memoria de los docentes.

Por otra parte, aparecen otros hechos con un porcentaje menor. La mayoría de ellos se conecta con la memoria que se reconstruye desde la voz de los estudiantes de la época o en relación con ellos. En esa medida, el 5,9% corresponde a la desaparición forzosa como hecho victimizante, el 7,1% al reclutamiento a menores y el confinamiento con un 3,5%. Por último, son pocas las alusiones en los relatos de los maestros y estudiantes a la presencia de minas antipersona (1,2%), asunto que resulta, en principio, atípico debido al impacto que este flagelo tuvo en la población de San Francisco.

En definitiva, la revisión de la presencia de hechos victimizantes en la escuela y sus actores es un recurso de entrada a la comprensión de la relación escuela y conflicto armado. De este tema trata el apartado siguiente.

### 3.4. *Escuela y conflicto armado*

La escuela, en tanto institución social y escenario de socialización en el que los sujetos generan formas de aprendizaje, comprensión e interacción con el mundo que los envuelve, está determinada por un sistema social y un espacio histórico y geográfico (comunitario); de ahí que no sea ajena a los fenómenos y transformaciones que en dichos

espacios predominan y acontecen. Esto supone una responsabilidad importante para las instituciones como el Estado, en la medida en que lo obliga a velar porque las condiciones que envuelven a la escuela posibiliten los procesos de formación de los sujetos que la habitan o, por lo menos, a mantener a la escuela alejada de cualquier fin que no sea el formativo. De acuerdo con esto, permitir que el conflicto armado toque las escuelas, es permitir que estas se conviertan en trincheras, objetivos militares, zonas de alto riesgo por hechos como las minas antipersonal, que sean objeto de ocupación militar, de desplazamiento de los estudiantes o maestros, entre otros; es decir, es permitir que ocurran faltas gravísimas al principio de distinción y precaución en los ataques establecidas por las normas del Derecho Internacional Humanitario. Además, da cuenta de las limitaciones del Estado para garantizar condiciones adecuadas para la educación de las personas, especialmente de los niños y niñas.

En razón de lo anterior, a continuación, se da cuenta de las repercusiones que los hechos victimizantes generaron en las escuelas y sus actores. Para ello nos apoyamos en los relatos que se han recogido de ellos desde donde es posible aproximarnos a la memoria que se ha construido frente al conflicto en San Francisco.

#### *3.4.1. Afectaciones de la escuela*

Uno de los temas que se desprende de la revisión de la relación escuela y conflicto es el de la afectación de las escuelas. La afectación transforma radicalmente la cotidianidad educativa de ellas. Como nos recuerda Kosik (1967): “La vida cotidiana tiene su propia experiencia, su propia sabiduría, su horizonte propio, sus previsiones, sus repeticiones y también sus excepciones, sus días comunes y festivos” (p.92). Todo ello es afectado por un conflicto armado, cuya lógica rompe con las funciones vitales de la escuela: la generación y transmisión de conocimiento entre la comunidad. En esa medida, es importante mencionar que la afectación implica la consideración de distintos aspectos que finalmente permitirían dar cuenta de la naturaleza de estas afectaciones, de la dimensión de las mismas y de su implicación en los actores que en la época del conflicto la habitaban o hacían parte de la escuela. De esta forma, cada uno de los aspectos los retomamos de la memoria subyacente en los relatos de las personas entrevistadas en el marco de esta investigación.

A partir del abordaje, comprensión y análisis de estos relatos podemos decir que tanto en los estudiantes como en los profesores aparece, en principio, una intención de dar cuenta de las condiciones en las que se encontraba la escuela antes del conflicto. Esta intención, a su vez, se encamina hacia la presentación de las condiciones infraestructurales y sociales en las que operaban las escuelas antes de la agudización del conflicto, en las que es posible identificar un afán de denuncia o reproche a dichas condiciones. Así, por ejemplo, los testimonios de algunos profesores ilustran estas condiciones iniciales: *La comunidad de Boquerón en el 95 alcanzó a tener un volumen de estudiantes. Éramos 60 y entre los cuales habíamos unos 30 en primaria y otros 30 que estudiaban. En ese entonces, se llamaba el SAT lo que hoy en día le dicen COREDI (E2-AM)*. Desde la alusión a estas condiciones iniciales se introducen elementos que empiezan también a dar cuenta de los gérmenes del conflicto armado en la región en la que se ubican las escuelas: *Cuando a mí me tocó venirme de allá, había como 25 niños estudiando, pero antes de eso, como la escuela era muy malita era hecha de bareque o tapia, entonces en toda la comunidad nos pusimos a hacer unos convites para cargar material y a hacer una escuela nueva, y logramos que construyeran una escuela nueva, una escuela grande, pero nos hicieron desperdiciar todos los materiales, porque a los dos meses hicieron desplazar a toda la gente (E13-MA)*.

Estos relatos presentan una especie de inventario de las escuelas y sobre todo de la población que se veía beneficiada en las distintas veredas (*Éramos 60 y entre los cuales habíamos unos 30 en primaria y otros 30 que estudiaban; había como 25 niños estudiando*), lo cual es importante como punto de referencia para la comprensión de la dimensión que tomó el conflicto una vez se instauró en las veredas, pues testimonios como el de E13-MA proponen las primeras afectaciones en las dinámicas de las escuelas, en la medida en que se pasa de la reconstrucción de acciones cotidianas (p.e. construir o mejorar la escuela infraestructuralmente hablando) a enfrentar las situaciones del conflicto como el desplazamiento forzado.

El contexto que envuelve a la escuela en principio se refiere a los contextos o condiciones socioeconómicas marcadas por una economía campesina en las que operaban las escuelas rurales en la época del conflicto y en las que vivían las personas que asistían a ellas. Así mismo, se relaciona con las condiciones infraestructurales de las escuelas en los momentos previos al conflicto armado, tal como se ha revisado. La reconstrucción de la

infraestructura, como se ha señalado, ofrece un inventario de los recursos con los que contaban las escuelas rurales para su funcionamiento. Inventario que evidencia la precariedad en la que operaban. De ahí que dentro de las acciones de los maestros y de las comunidades mismas estaba el mejorar la infraestructura y adecuarla. Parte del contexto de las escuelas se define a partir de los elementos y las prácticas que se naturalizaron en el conflicto como por ejemplo la continua presencia de grupos armados en las escuelas, la posibilidad de que los niños observaran los entrenamientos de dichos grupos. Todos estos aspectos contribuyeron a que tanto los niños como la comunidad misma se construyera un imaginario frente a esta presencia y frente a su accionar; de estos imaginarios surgen formas de representación que marcaron los espacios de vida cotidiana, afectando de manera drástica paisajes y territorios en procesos de indagación ambiental que dejamos para futuras investigaciones (Cárdenas, 2016).

En los testimonios de los padres de familia las alusiones a los miembros de los grupos armados no necesariamente aparecen evaluaciones negativas sobre su accionar, sino discursos que exaltan dicha imagen: *los niños en la vereda no le tenían miedo a esa gente, inclusive ellos hasta se alegraban cuando los veían porque les llevaban mecato, les daban mercado, con las familias, antes les compraban las gallinas, les compraban las yucas para los sancochos; entonces, ellos no tenían un mal concepto de esta gente, sino que los veían antes como los que los defendían y los que les colaboraban* (E15- NL).

Por otra parte, en el punto concreto de las afectaciones que sufrió la escuela en el marco del conflicto en el municipio de San Francisco, se tiene que estas corresponden a naturalezas distintas, que van desde la mención de la destrucción de la infraestructura hasta aspectos relacionados con las dinámicas y acciones de la escuela misma, una vez se agudizó el conflicto armado. En esa medida, una de las primeras afectaciones, la más evidentes, es la relacionada con la infraestructura física de las escuelas.

En este punto, vemos que las afectaciones se produjeron en gran parte por las incursiones de grupos armados: *Adicionalmente a esta situación, se vieron enfrentadas estas infraestructuras educativas al abandono que las deterioraba y otras incluso se vieron afectadas por los hostigamientos y enfrentamientos entre actores armados* (E17-RC), por los combates entre grupos armados y el ejército: *nos tocó ver como pasaba la gente por el camino, y era que venían gente de allá del bombardeo tan horrible que los helicópteros*

*prácticamente volvieron la vereda nada, porque las mazorcas de maíz caían al patio de la escuela prácticamente (E15-NL) y por el deterioro a que fueron sometidas las infraestructuras por causa del desplazamiento forzado de algunas comunidades aledañas (veredas) a San Francisco: Cuando llegué encontré una escuela con las instalaciones totalmente caídas. La gente había acabado de sufrir un desplazamiento, apenas estaban retornando. Nos tocó sacar los pupitres y los implementos de la escuela porque los habían echado por una manga hacia abajo, rescatamos tres sillas buenas (E6-GG).*

Estos ejemplos muestran que la afectación de las infraestructuras de las escuelas, en su gran mayoría, corresponde a daños colaterales del conflicto armado, aunque, como veremos más adelante, también aparecen casos en los que las escuelas fueron objetivo militar de los grupos al margen de la ley. Además, esta situación explica por qué una de las primeras acciones que las comunidades emprenden en los casos en los que pudieron retornar a sus territorios es la reconstrucción de las escuelas: *que ha tenido que reestructurar el tema infraestructural educativo en la localidad porque sencillamente tocó (E17-RC).*

Vale decir que el tema de la infraestructura ha sido uno de los focos de intervención de las propuestas que se han implementado en relación con las escuelas en municipios afectados por el conflicto armado colombiano, sobre todo de aquellas que se ubican en la cabecera municipal; sin embargo, la mención de las situaciones a partir de las cuales se afecta la infraestructura supone que no en todos los casos la recuperación de las escuelas o la reactivación de las mismas se agota en la construcción de una nueva infraestructura, tal como lo demuestra el caso de las relacionadas con el desplazamiento forzado.

Ahora bien, la reconstrucción de las afectaciones a la infraestructura de las escuelas conecta asuntos relacionados con los hechos victimizantes acontecidos en el municipio. De esta forma, se evidencia la referencia a tomas guerrilleras: *Donde explotó esa nitroglicerina, en esas alcantarillas, allá cerquita a la panadería, ahí precisamente había un aula de clase encima; a la otra esquina había otra, pero ese día no había clase porque teníamos la reunión (E15-NL) y otras relacionadas con el desplazamiento forzado de veredas enteras, como lo hemos visto en los testimonios anteriores. En este último punto, también se puede establecer la conexión no sólo con el desplazamiento forzado de comunidades o personas particulares, sino con otro tipo de afectaciones que vivió la escuela, que, en el marco de esta investigación, se ha denominado el *desplazamiento de la escuela*. El desplazamiento de la escuela se refiere*

al conjunto de hechos que afectaron su dinámica y que, de una u otra forma, están en relación con su institucionalidad.

En la comprensión del desplazamiento de la escuela es importante considerar las correlaciones que tienen las afectaciones de la escuela con los hechos victimizantes, tal como lo hemos indicado en el párrafo anterior. En esa medida, partimos del hecho de que los desplazamientos que sufre la escuela son el resultado de dos hechos fundamentalmente. El primero, ya mencionado, corresponde a las incursiones (tomas) de los grupos armados en las que se afecta la infraestructura del municipio. Como consecuencia de esto, la escuela es desplazada de su espacio habitual para que sea asumido por otros, por ejemplo, algunos entes estatales: *con esta destrucción del comando pasaron la policía para el colegio y los estudiantes fueron desplazados a estudiar en los locales y en las casas, porque el colegio donde ellos estudiaban estaba ocupado con la policía* (E5-BT); sin embargo, este desplazamiento (transitorio o permanente) también se generaba por influjo de los grupos al margen de la ley: *pero no era un solo grupo de los que llegaban eran muchas escuadras, como una semana podía llegar uno a la siguiente otra y simplemente como en la escuela* (E15-NL). Estos ejemplos evidencian la manera en que opera la pérdida de bienes público, en tanto hecho victimizante, asunto que nos lleva a pensar en procesos de desinstitucionalización de la escuela.

Esta desinstitucionalización opera entonces a partir de la pérdida de bienes públicos, en la medida en que el espacio de la escuela se suprime para instalar otros agentes legales o ilegales y desde la violación a tratados de índole internacional que llevan a plantear las escuelas como objetivos militares sustentados en las presiones de ciertos grupos armados: *porque cuando la institución de aquí del colegio San Francisco fue declarado objetivo militar porque los fines de semana el ejército se hospedaba ahí, entonces también fue víctima de objetivo militar, dijeron es que no pueden seguir trabajando allá porque entonces venimos y los matamos a todos, ¿qué les tocó hacer a los profes?: pedir casas prestadas para poder ejercer la labor docente, porque era un peligro y era un riesgo estar con los niños* (E15-NL).

La desinstitucionalización de la escuela, la pérdida del bien público, constituye el primer peldaño del proceso de desplazamiento de las escuelas. El segundo peldaño, que aparece como consecuencia del primero, lo representa el hecho de que las actividades

cotidianas de la escuela se realizan en lugares distintos al de las instituciones educativas: *los estudiantes fueron desplazados a estudiar en los locales y en las casas, porque el colegio donde ellos estudiaban estaba ocupado con la policía* (E5-BT), lo cual confirma que lo que define a la escuela no es necesariamente el aspecto estructural, sino las dinámicas que acontecen en ella.

Así mismo, el desplazamiento de las escuelas da cuenta de los efectos que genera este tipo de hechos en las condiciones de vida de las personas que, de una u otra manera, se relacionan con ella. De esta forma, encontramos una serie de testimonios relacionados con los efectos que generó el hecho de que los pobladores tuvieran que salir de algunas veredas e incluso del municipio mismo: *en aquella vereda donde había bachillerato rural son jóvenes, niños y estudiantes desplazados, pero también niños y jóvenes en las ciudades sin poder ubicarse en colegios o instituciones educativas* (E17-RC). Esto da cuenta de las vicisitudes por las que atravesaron los estudiantes y los padres de familia al momento de ser desplazados por el conflicto armado: *muchos padres tuvimos que mandar a los hijos para otros lugares por miedo y amenazas* (E5-BT).

Los fenómenos que se produjeron en relación con las escuelas muestran que, a causa del desplazamiento, algunas veredas quedaron sin ningún habitante y, por lo tanto, las escuelas se cerraron. Esto provocó que estas fueran absorbidas por otras que normalmente estaban ubicadas en las cabeceras municipales: *esta vereda se reubicó en la vereda La Maravilla hoy llamada en ese sector Jardín Matecaña; esta comunidad no tiene escuela, funciona en la misma escuela de la vereda Maravilla, pero se hizo una ampliación para que hubiera capacidad de recibir esta cantidad de estudiantes en la vereda La Maravilla, en esa se generaron capacidades para poder recibir y garantizar el derecho a la educación* (E17-RC). En esa medida, podemos hablar de un desplazamiento de las escuelas, que alude, de forma metafórica, a las transformaciones o reubicaciones que va a sufrir la escuela en el marco del conflicto, por ejemplo, que sea absorbida por otra institución.

El desenlace de los procesos de desplazamiento de la escuela se expresa en la desaparición de estas o en su abandono. Desaparición que, como hemos visto, tiene su justificación en hechos victimizantes que, de una u otra forma, van a proponer un nuevo contexto—no necesariamente favorable—para la escuela: *las escuelas que hoy no existen, por ejemplo la escuela de la vereda de Caña Honda, no existe porque el tiempo la deterioro;*

*la escuela de la vereda La Honda, la escuela de la vereda San Agustín, El Brillante, escuela de la vereda Dos Quebradas, y otras que seguramente hoy no están porque el tiempo las deterioró y no fue posible sostener estas plazas educativas en la localidad por la ausencia de la población luego de haber tenido la posibilidad de haber retomado, de que sus familias, de su comunidad se restableció en otros territorios del país (E17-RC).*

Es importante mencionar que la afectación de las escuelas no solo se limita a los aspectos infraestructurales o las modificaciones a las que se vio obligada, también se incluyen en este punto los efectos que se produjeron en sus actores. En este sentido, por ahora, se abordarán los efectos generados en los estudiantes.

#### *3.4.2. Afectaciones de los estudiantes*

En principio, los efectos en los estudiantes se explican desde las condiciones en las que vivían en el momento de la agudización del conflicto y las situaciones o circunstancias concretas a las que estaban expuestos. De esta forma, se puede señalar que estas circunstancias también relacionan sus vivencias y experiencias con hechos victimizantes, puesto que son recurrentes los testimonios de personas que, en su condición de estudiantes, en el periodo considerado en este estudio, fueron sometidos a secuestros, confinamientos, reclutamientos. También encontramos en estos discursos referencias a estudiantes que fueron asesinados.

Los testimonios nos muestran que los estudiantes estaban todo el tiempo expuestos al accionar de los grupos armados. Esta exposición generaba un contexto de familiaridad en relación con el actuar de estos: *nos tocó vivir el tema de la guerra alrededor de nuestra escuela, porque era un sitio donde el ELN más que todo hacía entrenamiento, entrenaba a los mismos jóvenes de la comunidad de Boquerón y de comunidades cercanas como La Lora, Jardín y Rancho largo y otras comunidades que también muchos jóvenes hacían parte de este grupo que estaban entrenando (E2-AM).* Este ejemplo no solo da cuenta de que el contexto cotidiano de la escuela estaba atravesado por hechos atípicos y en los que las escuelas no tomaban ningún tipo de participación o se veían impedidas a hacerlo, también evidencia que las acciones de los grupos armados alrededor de las escuelas se realizaban con la pretensión de captar la atención de los niños y jóvenes para que finalmente terminaran engrosando las

filas de estos grupos. Sin embargo, las condiciones de los estudiantes nos muestran otros hechos victimizantes como el reclutamiento de menores.

Aparece un grupo importante de estudiantes (hombres y mujeres) que relatan sus experiencias de secuestro con fines de reclutamiento, a partir de las cuales no solo asistimos a una reconstrucción de las vivencias de estos sujetos, sino también a las formas en las que los grupos armados procedían en relación, por ejemplo, con el reclutamiento a menores: *Caminamos casi 3 km a las afueras del pueblo, donde da la casualidad de encontrarme con más jóvenes en ese sitio, dónde da la casualidad también habían sido llamados por ellos, compañeros del colegio y pelados del pueblo. Así éramos aproximadamente 18 jóvenes en ese lugar, entre los 16 y 19 años, inclusive algunos compañeros fueron llevados desde el día anterior (E1-EA)*. En ocasiones, podemos conocer por la propia voz el desenlace de estos reclutamientos, en otras solo por lo referido por personas cercanas (padres, hermanos, etc.) que no tienen claro conocimiento de lo sucedido. Por ejemplo, el siguiente testimonio da cuenta de lo acontecido luego de un intento de reclutamiento a menores: *Tipo 6 a 7 de la noche nos dejaron ir para las casas, pero no sin antes decirnos que nos iban a mantener vigilados, que no podíamos salir del pueblo. Era muy normal después de eso ver durante varios meses integrantes del ELN visitando nuestras casas, nuestras familias, pendientes que no fuéramos a salir del pueblo, así nos tuvieron durante varios meses (E1-EA)*. Este testimonio se constituye en un ejemplo de confinamiento que se asume como otro hecho victimizante presente en San Francisco en relación con las escuelas, con quienes la habitaron.

Vemos entonces que el contexto en el que se desenvolvían los estudiantes los acercaban a situaciones de reclutamiento, de confinamiento y también de desplazamiento. Situaciones estas últimas a las que también estaban expuestos los docentes: *fue algo muy angustiante y muy doloroso, porque muchos niños se salieron de la escuela, no volvieron más, no retornaron, la escuela se cayó, a mí me dejaron por aquí en la institución educativa San Francisco me dejaron, todos mis compañeros salieron a buscar traslado, la mayoría consiguieron traslado a mí no me lo dieron (E10-LG)*.

Por último, vemos que, en ocasiones, las situaciones del conflicto a las que estaban expuestos los estudiantes llegan hasta el extremo de ser asesinados: *todavía le mueve a uno el sentimiento recordando todo lo que uno vivió y lo que uno vio en esa época, para recordar*

*ahora esa vereda no he podido retornar por lo que allá sacaron como cinco niños estudiando, mataron tres niños que estudiaban (E4-BC).*

En síntesis, los aspectos hasta aquí expuestos vinculan las afectaciones de los estudiantes con hechos victimizantes a través de los cuales se puede tener conciencia de las dimensiones del conflicto alrededor de las escuelas. Así mismo, presenta una imagen del conflicto desde la voz de estas personas.

Ahora bien, la afectación de los estudiantes también abarca un segundo frente: el de la afectación de sus procesos académicos o de formación. En esa medida, es recurrente en los testimonios de estudiantes alusiones al hecho de que por causa del conflicto padecido no pudieron continuar con sus estudios debido a los procesos de desplazamiento que sufrieron: *en ese transcurrir muchos otros jóvenes queríamos seguir estudiando no lo pudimos hacer, en el año 2003 que nos sacaron totalmente del territorio, llegamos al municipio pues uno ya cuando cambia esa mentalidad de estar en el territorio de estar en el campo al llegar al casco urbano uno viene con una mentalidad distinta, se encuentra con otras realidades en el municipio (E2-AM).*

Relatos como estos dan cuenta de las nuevas realidades a las que los estudiantes debieron enfrentarse y a las desventajas con las que las enfrentaron. Asunto que finalmente va a ser determinante o condicionante de los rumbos que tomaron en sus vidas: *terminé de estudiar, pero muchos jóvenes que llegaron conmigo, que llegamos aquí al municipio, nunca más estudiaron y emigraron a otras ciudades. Están trabajando unos en construcción, las mujeres amas de casa, otros ya con hijos y ahí van (E2-AM).* Incluso estas afectaciones se encaminan a la manera como empiezan a representar temas como la educación o la escuela misma y a aspectos de orden emocional y psicológico que, de igual forma, inciden en el resultado de los procesos académicos y en la manera como se enfrentan a las situaciones sociales o de socialización: *yo me quedé ese restico de año para terminar el estudio, pues yo quería graduarme, pero ya no era lo mismo en el colegio, yo vivía en otro mundo, yo casi no me graduó porque me dio muy duro, y ya cuando terminé mi grado once me fui a vivir a Cali, porque yo era con mucho miedo, yo no era capaz de salir a la calle, me parecía que ya yo los veía en todas partes (E8-JC).*

El abordaje de la categoría afectación de los estudiantes se constituye en uno de los aspectos particulares desde los que es posible explicar la naturaleza de las afectaciones que experimentó la escuela en el marco del conflicto armado que vivieron territorios como San Francisco. Además, de manera específica, pone en evidencia las coyunturas, circunstancias, problemáticas y tensiones en las que se ven envueltos los estudiantes, producto de las modificaciones de las dinámicas mismas de las escuelas. Así mismo, como lo hemos afirmado en distintos puntos de este apartado, las vivencias de los estudiantes, condensadas en sus relatos, construyen una voz testimonial que nos detalla la cotidianidad del conflicto mismo.

También hemos visto la naturaleza de las afectaciones que en ellos se produjeron como resultado de las situaciones y circunstancias que el conflicto les propuso y en las que se vieron obligados a desenvolverse, pues bien, a estas circunstancias se añaden las historias de las víctimas que no sobrevivieron o de aquellos que desaparecieron o murieron en el conflicto. En esa medida, encontramos que parte de las condiciones que se instauraron para los estudiantes alude a relatos en los que se informa sobre las desapariciones: *la mamá creyó que ese día se había quedado aquí en la escuela, porque a veces se quedaban, y vino muy temprano preguntando por el niño y yo le dije que no estaba acá; entonces lo fueron a buscar donde los otros familiares y no lo encontraron, y ella llorando y yo también llorando; entonces nos vinimos aquí al pueblo y le dijimos al personero que parecía que se lo habían llevado, y así fue... Se lo llevaron... Nunca más supimos del niño (E10-LG).*

### 3.4.3 Afectación de los maestros

La afectación de los maestros se entiende desde dos aspectos. El primero de ellos guarda relación directa con hechos victimizantes a los que se vieron enfrentados los profesores en el cumplimiento de su rol en los diferentes puntos que comprende el territorio por el que se extiende el municipio de San Francisco. El segundo aspecto se refiere a que en ellos también se expresa el impacto que el conflicto tuvo en la educación en este mismo territorio.

En lo concerniente al primer aspecto, los testimonios de los maestros proponen también una voz a partir de la cual encontramos más elementos que permitan explicar o por lo menos describir cómo estos hechos victimizantes se viven desde la perspectiva de quienes habitaban la escuela en la época que venimos revisando y en el territorio en el que hemos

focalizado este estudio. De esta forma, de manera semejante a las vivencias de la comunidad general de la que hacían parte, los maestros vivieron procesos de desplazamiento forzado, a partir de los cuales se evidencian distintos efectos en su condición como sujetos y en lo relacionado con sus prácticas y su profesionalidad docente.

Los maestros se asumen como desplazados más allá de que su lugar de procedencia sea el territorio que en ese momento habitan debido a la figura que encarnan: *mi familia se tuvo que desplazar a otros sitios como la ciudad de Medellín, yo me quedé solo en el municipio debía seguir dando mis clases a mis estudiantes y en un tiempo indeterminado nos tocaba irnos por días, por miedo de hostigamientos y a la violencia sobre todo psicológica, porque siempre nos decían ya va entrar el grupo armado, van a destruir el pueblo* (E3-AL).

Testimonios como estos nos presentan una radiografía de las condiciones en las que se desenvuelven los maestros y en las que se ejerce en algunas zonas del territorio colombiano la profesión docente. Así mismo, pone en evidencia la naturaleza de las afectaciones que vivieron los docentes y nuevamente nos acerca a ideas contrarias que se generan en el marco del conflicto sobre la figura del docente. Es decir, encontramos en testimonios como en el anterior y muchos otros que presentaremos a lo largo del estudio, evidencia de que la institucionalidad que representan (la escuela) no necesariamente fue respetada por parte de los actores del conflicto—ya hemos hecho alusión al tema del desplazamiento y de la pérdida de bienes materiales—; sin embargo, en el marco de estas situaciones aparecen testimonios en los que pareciera existir ese reconocimiento, más allá de que se pueda cuestionar debido a las circunstancias en las que se hace: *Recuerdo las palabras de aquel comandante guerrillero cuando los llamó a todos los que estaban en ese momento y decía delante de ellos “¿Cómo es justo que, a una joven, a una persona que tiene el conocimiento y que está dando cátedra inclusive a los hijos de nuestros guerrilleros le hacen esto?”* (E16-PL).

Lo paradójico de situaciones como las que refiere el ejemplo anterior es que, a partir de los testimonios de los profesores y los padres de familia los testimonios, es posible evidenciar que tanto en la comunidad en general, como en los grupos al margen de la ley, hay una representación similar sobre el rol del maestro; sin embargo, esta condición no es necesariamente considerada en el marco del conflicto armado, debido a que los maestros fueron secuestrados, desplazados y asesinados.

Desde los testimonios de los maestros es evidente que en todo momento hubo un condicionamiento que limitaba su accionar, y que los ubica en una situación similar a la de las demás personas de las comunidades afectadas: *algunas veces llegaban las personas con sus armas, decían deben irse para tal lugar, deben desalojar* (E3-AL). Este condicionamiento o especie de confinamiento que se generó a partir de las condiciones que el conflicto armado les impuso a los maestros, da cuenta de que los efectos del conflicto armado se extienden no solo a las prácticas cotidianas asociadas a su labor, sino a aspectos constitutivos de su profesionalidad docente.

De esta forma, encontramos que dentro de las afectaciones a los maestros están la imposibilidad de su cualificación académica: *el desplazamiento me afectó porque cuando uno estudiaba en la universidad ya no podía volver a ir: ya este proceso de estudio se iba estancando, uno le daba miedo salir, no había transportes, los carros no salían, entonces no había cómo salir* (E3-AL). Es decir, el conflicto les generó nuevas prioridades a los maestros que relegaron su interés por lo disciplinar a un segundo plano, y que, de una u otra forma, influyeron en otras esferas que van desde su estabilidad laboral, mejores condiciones económicas, hasta su calidad de vida: *haber atrasado toda la formación por todo ese inconveniente de la guerra, también lo afecta a uno para poder ascender de alguna manera a un trabajo más aceptable, porque en la actualidad soy docente, contratista; entonces esto no tiene muchas garantías, sino que le afecta a uno un proceso formal y una estabilidad laboral* (E19-UQ). En el conjunto de testimonios que se recogen bajo este mismo tema se encuentra que, aunque no necesariamente los maestros fueron sometidos a una situación de confinamiento explícito, el conflicto no limitó el desarrollo de su labor (exceptuando aquellas situaciones en las que se vieron desplazados), sino principalmente su desarrollo académico y su proceso de formación docente.

Por otra parte, son recurrentes las alusiones en los testimonios a los efectos de orden psicológico que el conflicto dejó en los maestros, que están representados en las situaciones traumáticas por las que pasaron y que nos acercan a las presiones o condiciones tensionantes bajo las cuales cumplían su función. En esa medida, es muy dicente el tipo de reconstrucciones que los maestros hacen de las afectaciones y consecuencias que el conflicto dejó en ellos: *el conflicto nos afectó a todos los maestros, muchos huyeron, muchos se*

*enfermarían, mucho de los compañeros tuvieron que ir a los hospitales, a psiquiatras, porque se encontraban muy mal, afectó bastante a los maestros, dejando a los niños... Como dije anteriormente, soy desplazado (E3-AL).*

En síntesis, los efectos del desplazamiento en la condición de los maestros son de tipo psicológico y profesional. Los primeros tienen que ver con sus procesos de constitución de subjetividad, con la influencia de las condiciones extremas a las que fueron sometidas y a las repercusiones de las mismas en su salud física y mental. Los segundos se refieren a la influencia en el desarrollo de su profesionalidad, a sus procesos de cualificación académica y a las repercusiones que esto tuvo a nivel profesional, económico y laboral.

Ahora bien, además de procesos de desplazamiento forzado, los maestros se vieron expuestos a otros hechos victimizantes como el secuestro y el homicidio. En el caso del secuestro, cabe decir que los casos de maestros secuestrados en San Francisco son significativos. Los casos en los que se produjeron estos secuestros indican que normalmente ocurrieron cuando los maestros se resistieron a ciertos accionares o por tergiversaciones de sus acciones en relación con la comunidad por parte de los actores armados: *muchos de mis estudiantes desertaron de la educación para incorporarse en las filas y a muchos nos pedían que les lleváramos mercado, fue así como negándome fui secuestrada (E16-PL)*. En ocasiones, el resultado del secuestro, sin importar las razones por las que se produjera o el peso de las mismas, era el asesinato de los maestros. Así mismo, desde la reconstrucción de las experiencias de secuestro de los maestros accedemos a descripciones que conectan otros hechos victimizantes. Por ejemplo, desde el último testimonio que hasta este punto se ha presentado es posible evidenciar el tema del reclutamiento de menores y de la exposición de los estudiantes a este tipo de fenómenos.

Dentro de los condicionamientos que los maestros encontraron en su ejercicio docente en los contextos signados por el conflicto armado está el hecho de que los grupos armados (legales e ilegales) se apropiaran del espacio físico de la escuela, que supone una pérdida del bien público o por lo menos de su razón de ser: *porque cuando esa gente llega usted simplemente tiene la opción: o los acogen, le prestan los servicios que ellos piden; o simplemente les dicen que no y se los echa de enemigos; entonces la situación era muy complicada (E15-NL)*. En los testimonios de los maestros es recurrente la referencia a la

impotencia que experimentan en relación con su actuación en el marco de situaciones como las que recrea el testimonio anterior.

Esta impotencia aumenta más cuando la presencia de los grupos armados no solo se limita a habitar el espacio de la escuela, sino cuando se emplea para procesos de adoctrinamiento a los estudiantes bajo las lógicas en las que opera la escuela misma; es decir, en algunos testimonios de los maestros evidenciamos que los grupos armados construyeron cátedras a partir de las cuales pretendían acercar a los niños de las veredas a su ideología y empleaban el espacio de las clases para dichos fines: *se nos obligaba a hacer cosas que no iban con nuestro perfil, entre esas, cambiar la cátedras educativas por cátedras bolivarianas, que estás cátedras pasaban a ser dictadas por uno de los miembros de esa agrupación, quedando yo como docente sin ninguna posibilidad de hacer nada* (E16-PL).

Tal como lo afirma el docente en su testimonio, la figura del docente es desplazada o por lo menos tergiversada en el marco del accionar de los grupos armados. Situaciones como estas nos remiten a lo que han propuesto Cuervo y San Martín (2016) en relación con el actuar de los profesores en el marco de la guerra, pues ellas “imposibilitan el cumplimiento de lo que es tarea propia de la educación, en términos de pacificación y desarrollo de las comunidades que ella misma puede influenciar” (Cuervo y San Martín, 2016, p. 133).

Sin embargo, también aparecen testimonios que nos remiten a las acciones de resistencias que los maestros realizaron como una forma de contrarrestar la posible pérdida del espacio físico que estaba destinado para el funcionamiento de la escuela: *en cierta oportunidad me tocó decirles qué quién era el jefe de ellos, porque necesitaba saber que yo no los podía tener a ellos ahí, sabiendo que los niños también estaban, que eran mi responsabilidad y, por lo tanto, yo necesitaba saber que ellos hasta cuándo se iban a quedar porque o si no me tocaba mandar a mí a los niños a la casa* (E15-NL). Este tipo de actuaciones de los maestros se pueden entender como intentos por reivindicar, no solo la finalidad para la que está pensado el espacio físico de la escuela, sino también como intentos por desnaturalizar situaciones que se instauraron en la escuela o alrededor de ellas, como la presencia de los grupos armados y procesos de adoctrinamiento ideológico que se operaron en dicho espacio.

Es en el marco de estas acciones de resistencia que se produjeron los asesinatos de los maestros: *nos tocó enterrar tres compañeros, uno de Aquitania, otro de Boquerón del municipio, que también llevaba muchos años con nosotros* (E15-NL). El asesinato de los maestros se hizo como forma de ajusticiamiento del accionar contrario a las ideas y condiciones que querían instaurar los grupos armados que dominaban los territorios en conflicto; además, se asumían como actos con fines ejemplarizantes que se encaminaban a mitigar en la población acciones similares. De acuerdo con Baldillo (2015), los maestros, generalmente, son neutralizados por vía de la intimidación o la eliminación por parte de los grupos armados, debido al papel de referentes que cumplen para las comunidades, y como parte de su estrategia de guerra psicológica en su pretensión de ejercer control del universo simbólico de las poblaciones. Intención que normalmente se apoya en las acciones militares.

Sin embargo, en el caso de los maestros de San Francisco, los asesinatos de sus compañeros incrementaron los actos de resistencia de los maestros frente al accionar de los grupos armados ilegales y se constituyeron en una especie de llamamiento a la población: *en señal de protesta no llegamos a las veredas, sino que estamos pidiendo que, por favor, los responsables dijeran qué era lo que había pasado; por lo menos, por qué estaban haciendo esto, cuáles eran los motivos, y sacamos un comunicado que se leyó por la emisora. Estuvimos aquí toda esa semana en señal de protesta, inclusive salimos a marchar de blanco, con banderas blancas. Ese fue otro inconveniente, porque entonces el grupo armado no le gustó, nos citaron muchas veces a reunión con ellos a varias partes* (E15-NL). Lo interesante de ejemplos como este es que expresa una línea de actuación no adaptativa o de prevención en los maestros ante las condiciones que los actores del conflicto pretenden instaurar.

En síntesis, los aspectos que definen la afectación de los maestros en medio del conflicto vivido por el municipio de San Francisco se expresa en el impacto de orden psicológico y profesional que supuso para los maestros cada una de las vivencias a las que los acercó el conflicto mismo. En el discurso de los maestros se identifica claramente la importancia de las afectaciones relacionadas con hechos victimizantes como el desplazamiento forzado, el homicidio y el secuestro (*ver ilustración 3*).



*Ilustración 3. Relaciones entre hechos victimizantes y afectaciones de los docentes. Fuente: elaboración autora*

En relación con estos datos, es importante mencionar que los maestros son una de las poblaciones que mayores afectaciones sufrió en el marco del conflicto, lo cual tiene su explicación en el hecho de que existe un imaginario social frente a dicha figura que, por un lado, se asocia con el que posee un conocimiento y trabaja en favor del crecimiento de las personas que se ubican en una comunidad específica; y, por otro lado, debido a su origen popular, a su liderazgo e influencia en la comunidad, en situaciones como las que genera el conflicto, el maestro tiende a ser observado bajo un hábito de sospecha. Como hemos visto, este tipo de situaciones de intimidación, coerción y de eliminación, no solo genera diversas afectaciones en el sujeto docente, sino que también construye distintos tipos de patrones de acción en los docentes. Algunos de ellos son de negación, en tanto suponen formas de aislamiento o de evasión de las situaciones; otros son de naturaleza adaptativa, que derivan en procesos de naturalización de acciones anómalas; y, por último, aparecen patrones de prevención, que se mueven entre la asunción de posturas neutras o prácticas de resistencias (Baldillo, 2015, p.285).

En síntesis, las afectaciones de las escuelas, en tanto categoría, permiten tener una comprensión de cómo el conflicto genera ciertos condicionamientos o condiciones que, de una u otra forma, modifican la cotidianidad a la que estaban habituados tanto la escuela como sus actores. En esa medida, aunque no podemos reconstruir todas las acciones que la escuela realizó en el marco del conflicto, ni es nuestra pretensión plantear una tipología de estas acciones, sí es viable mencionar que aparece un número importante de testimonios desde

donde se hace referencia a las acciones que realizaban maestros y estudiantes en medio de las situaciones de conflicto que se presentaban en las veredas donde estaban ubicados. Algunas de estas acciones quedan indeterminadas, pero dan cuenta de las preocupaciones que se generan en torno a quienes estaban en las escuelas, principalmente, por lo que pudiera acontecer con los estudiantes en relación con su reclutamiento por parte de los grupos armados: *debido a ese conflicto que se vivía hubo muchas acciones escolares, porque también se los llevaban para la guerra los jovencitos principalmente* (E5-BT).

Otros testimonios presentan o se refieren a acciones más concretas, y a partir de ellos es posible comprender no solo la representación que se tiene de la escuela en el marco del conflicto por parte de quienes participan en ellos—ya veíamos parte de esta representación cuando aludimos al desplazamiento de la escuela en su condición de bien público—, sino las condiciones anómalas que impone el conflicto para que la escuela cumpla su función en tanto institución social: *nosotros sacábamos las banderas blancas, la de Colombia y nada que nada, nada que paraban esas balas, eran seguidas...*(E10-LG). De esta forma, asistimos a modificaciones en el actuar cotidiano o, por lo menos, vemos que ciertos elementos que trae el conflicto comienzan a hacer parte del diario acontecer de las escuelas: *tuvimos que salir corriendo y meternos debajo de la cama, debajo del mesón de la cocina y los niños temblaban del susto y yo no sabía qué hacer con los niños, llorábamos, le rogábamos al Señor que nos protegiera... Al fin eso pasó y siempre quedábamos con mucho miedo* (E10-LG). Además, a partir de ellos comprendemos que muchas de estas acciones se encaminan, por un lado, a contener los efectos del conflicto y, por otro lado, reflejan las circunstancias en las que sus actores desempeñaban sus roles o participaban de las escuelas: *cada vez que se presentaba alguna cosa de balacera de conflicto tenía que mandar a los niños para la casa, que no fueran a tomar un peligro por allá, yo también tratar de venirme de la escuela, ya no me quedaba en la escuela* (E10-LG).

En relación con lo anterior, los testimonios que se han revisado en el caso del municipio de San Francisco muestran que las acciones de las escuelas no se pueden considerar necesariamente como prácticas de resistencias, en la medida en que, por lo general, no tienen la intención de repeler o modificar las condiciones que el conflicto instituyó para su dinámica cotidiana—aunque no estamos diciendo que este tipo de acciones no se produjeron—; por el contrario, su accionar deviene de elementos emergentes de las condiciones que el conflicto le

impone a la dinámica social y, por ende, a la escuela. Así, por ejemplo, encontramos casos en los que las modificaciones en la dinámica de las escuelas obedecen a procesos de desplazamiento forzado: *nos tocó venirnos al área urbana a recibir clases en una casa. Fue cambiar el lugar de clases por estudiar en una casa de forma muy estrecha, muy aligerados, y eso cambia también las condiciones de aprendizaje, porque es venirse de la vereda, es cambiar los hábitos de vida en su casa, en su vereda, con la comunidad, para adaptarse a un espacio donde no es lo mismo estudiar* (E17-RC).

Los testimonios que venimos revisando describen distintos aspectos en los que se expresan las afectaciones concretas que las escuelas o los procesos educativos vivieron por causa del conflicto armado en el municipio de San Francisco. Dentro de ellos podríamos mencionar la ausencia de estudiantes por la reducción de la población en las veredas, la pérdida de plazas de los docentes por la misma causa, la desaparición de las escuelas debido al desplazamiento forzado, la absorción de unas escuelas rurales por las escuelas del casco municipal, la afectación de la estructura de las escuelas por los combates y las incursiones de los grupos al margen de la ley. En términos de tendencia, la categoría *afectación de la escuela* muestra que el impacto que tiene el conflicto en la escuela está representado en hechos victimizantes, dentro de los cuales se destaca el desplazamiento forzado como principal elemento de esta afectación (*ver ilustración 4*).



Ilustración 4. Relaciones entre hechos victimizantes y afectación de las escuelas. Fuente: elaboración autora

El gráfico nos muestra que los picos más altos de afectación están en los procesos de desplazamiento forzado y en la pérdida de bien público. Más allá de esto, es importante mencionar que estos elementos sobresalen en relación con la categoría que se viene abordando debido a que, como se ha visto, las principales afectaciones de las escuelas están representadas en aspectos infraestructurales y en las condiciones para habitarlas. El tercer aspecto que sobresale es el que se ha denominado el *impacto del conflicto en la escuela*, que alude principalmente en las modificaciones que se introducen en la actividad cotidiana de las escuelas por efecto de todos los fenómenos asociados al conflicto en los territorios en los que estas estaban ubicadas.

Así mismo, el ejercicio de reconstrucción de las situaciones que sufrieron los estudiantes, los profesores y la comunidad misma devela un conjunto de acciones que se constituyen en hechos victimizantes. En los apartados anteriores hemos asistido, a través de las voces de maestros y estudiantes, a la reconstrucción de hechos como el desplazamiento forzado, el reclutamiento a menores, el secuestro, el confinamiento, el asesinato, la pérdida de bien público, la coerción, etc., y hemos descrito la determinación y el papel que han jugado estos hechos en la cotidianidad que experimentaron estas personas en los momentos en que estudiaron o ejercieron su labor de docentes.

Todo este marco descriptivo presenta las condiciones en las que se desarrollaba la cotidianidad de la escuela, y la reconocemos como una cotidianidad cuyas condiciones están atravesadas por voces diversas que se interesan por lo que acontece con la escuela, por las condiciones que la envuelven o determinan, y por lo que sucede con sus actores en medio del contexto que para ellos ha constituido el conflicto armado. Parte de estas condiciones se han descrito y explicado desde la revisión de las afectaciones que, tanto estudiantes como maestros han experimentado, y que se han abordado en los apartados anteriores. En esa medida, en el tratamiento que se hará de esta temática enfatizaremos en aquellos elementos que no han sido tratados anteriormente, aunque cabe la posibilidad de ser redundantes en lo que ya se ha señalado.

Por último, también se debe señalar como complemento a las tendencias y relaciones que se observan ente la condición de las escuelas y los hechos victimizantes, que la revisión de los distintos aspectos que permiten explicar la afectación de las escuelas en el marco del

conflicto armado, de una u otra forma, permite reconstruir la memoria sobre lo vivido, es decir, cada afectación soportada en vivencias de los maestros, estudiantes y pobladores define puntos o temas comunes entre voces diversas, a partir de las cuales se genera una especie de memoria colectiva plural o, por lo menos, polifónica, que permite ampliar o complementar las versiones que se conocen desde los estudios que han presentado instituciones como el Centro Nacional de Memoria Histórica acerca de lo acontecido en el contexto del conflicto armado interno, que afectó especialmente a San Francisco y a otros municipios en el Departamento de Antioquia. Además, nos enfrenta a la importancia de la memoria individual en la comprensión de los hechos históricos, pues, al considerar la perspectiva de quienes padecen los efectos directos del conflicto, se propone una memoria que recupera e incluye voces que antes no se han tenido en cuenta o no hacen parte de los discursos generales u oficiales.

#### *3.4.4. Acciones de la comunidad en relación con la escuela*

Los estudios realizados en Colombia frente a las acciones que emprendieron las comunidades en torno al conflicto que se han abordado desde la perspectiva de la resistencia (García, 2004; Hoyos y Nieto, 2007; Villa, 2014; Arias, 2014; Ospina y Luna, 2015; Atehortúa, 2019) y de la resiliencia (Villa, 2014; Gil, Vallejo y Ramírez, 2018; Atehortúa, 2019) se han acercado a diversas formas de organización orientadas por la comunidad misma y por instancias gubernamentales (alcaldes, asambleas) cuyas pretensiones se encaminaron a hacer frente a las condiciones del conflicto desde el establecimiento de diálogos con los grupos armados y desde acciones conducentes a la generación de programas de desarrollo y paz (García, 2007). Así mismo, estos estudios dan cuenta de los recursos que se emplearon para la construcción de una memoria en las víctimas del conflicto y apoyar mediante ella, procesos como la resignificación de las vivencias, la capacidad del perdón y la resiliencia (Villa, 2014; Gil, Vallejo y Ramírez, 2018; Atehortúa, 2019; Badillo, 2017). Algunos de estos estudios han revisado directamente las acciones en San Francisco (Arias, 2014; Villa, 2014) con lo cual podemos determinar que esta comunidad no permaneció estática ante la situación que experimentó.

En el marco de estas acciones encontramos que algunas de ellas se encaminaron a solventar las situaciones que atravesaron las escuelas y las consecuencias que en ellas dejó

el conflicto armado. Estas acciones de la comunidad se refieren, en esta investigación, a acciones posteriores al conflicto, y se encaminan principalmente a reconstruir las escuelas destruidas como uno de los peldaños conducentes a la reparación del tejido social de las veredas afectadas. De esta forma, en los testimonios de las personas entrevistadas se evidencia que estas acciones (más allá de que se puedan considerar formas de resistencia o de resiliencia) surgen como respuesta a las condiciones que les generó el conflicto (desplazamientos, pérdidas, etc.) y como un intento por recomponer dichas condiciones. Una de ellas es, por ejemplo, el retorno a los territorios desde donde fueron desplazados por el influjo de los grupos al margen de la ley. En esa medida, una de las primeras acciones que realizaron estas comunidades que retornaron a su territorio fue reactivar las escuelas.

Esta reactivación de la escuela, su dinámica como institución social se pueden considerar ejercicios políticos a partir de los cuales, no solo se resalta la importancia y lo determinante de la presencia de las escuelas en estos territorios, sino la centralidad de las mismas en la movilización de procesos de transformación social y en el interés de que haya presencia de las entidades estatales: *decidimos volver a la comunidad y empezar otra vez de nuevo, en este momento la comunidad de Boquerón volvimos otra vez a reactivar la escuela; los niños que están estudiando son los niños de la nueva generación, tenemos 7 niños en primaria y hay 8 jóvenes entre 14 y 16 años en pos primaria. Eso nos motiva a que nuevamente tengamos educadores en las comunidades después de ver todo lo que pasó por el conflicto* (E2-AM).

Este tipo de acciones fueron frecuentes en los poblados en los que la infraestructura de las escuelas no se vio afectada de manera importante, es decir, aquellos en los que se presentaron procesos de desplazamientos forzados. Sin embargo, en los poblados en los que el conflicto armado se expresó a partir de incursiones de los grupos armados, en las zonas de enfrentamiento y en los que hubo afectación de la infraestructura, tanto de la escuela, como de otras instituciones, las acciones se encaminaron precisamente a la reconstrucción de las mismas: *el municipio sigue luchando por recuperar la infraestructura de las escuelas que tienen estudiantes porque no hemos podido. La reconstrucción de las escuelas tiene un costo muy alto, un costo que el municipio no tiene la capacidad, o el presupuesto tan reducido, y que, en la mayoría de los casos, el municipio tiene que costear estas reparaciones, pero se vienen unas ideas para poder recuperar la infraestructura de estas escuelas* (E17-RC). Desde

este tipo de testimonios no solo se reafirma la importancia de la escuela como punto de convergencia para las comunidades y como elemento central en los procesos de reconstrucción social, sino que ponen en evidencia, por un lado, la condición de desamparo institucional en la que muchas veredas quedaron luego de su retorno (*un costo que el municipio no tiene la capacidad, o el presupuesto tan reducido, y que en la mayoría de los casos el municipio tiene que costear estas reparaciones*) y, por otro lado, explica por qué la mayoría de las acciones que desde diferentes frentes se han emprendido con relación a las escuelas, se han centrado en la reparación de la infraestructura.

A modo de cierre de lo expuesto en este capítulo, es importante decir que en los contextos en los que las escuelas se ven afectadas por las dinámicas del conflicto armado son recurrentes los relatos acerca del impacto negativo de esa realidad sobre la educación y sobre sus actores. En esa medida, asistimos a un inventario de los hechos que los han victimizado: escuelas cerradas, afectación y pérdida de maestros, hechos violentos contra los miembros de las escuelas (secuestro, reclutamiento, asesinato, desplazamiento y amenazas), daños a la infraestructura por las confrontaciones, ocupación del espacio de la escuela por los grupos armados (legales e ilegales) y utilización de las instalaciones para procesos de adoctrinamiento a los estudiantes.

Sin embargo, en estos relatos, la mención a los hechos que acontecen en relación con la escuela en el marco del conflicto, no necesariamente dan cuenta de procesos de reflexión profundos sobre lo acontecido. Esto se debe en parte a la manera como estos hechos se fueron naturalizando en prácticas que se realizan en la época en que acaecieron estos sucesos y en la adopción de actitudes resilientes por parte de estos sujetos. En esa medida, de acuerdo con lo señalado por García, González y Arias (2009) en estos procesos de reconstrucción de la memoria de lo acontecido, los testigos y sobrevivientes no necesariamente alcanzan a tener plena conciencia de su dimensión; es decir, los hechos victimizantes no necesariamente se asumen como violaciones de los derechos de las personas, ni tampoco se cuestiona el impacto individual y colectivo de dichas prácticas. El sentido de la memoria se diluye en un presente cuya huella reflexiva no encuentra un claro espacio de significación en el horizonte de la vida cotidiana, y mucho menos, un espacio explicativo profundo o analítico por parte de los actores del proceso.

## **CAPÍTULO IV:**

### **ELEMENTOS RECURRENTE EN LAS NARRATIVAS DE LOS ACTORES DE LA ESCUELA EN RELACIÓN CON EL CONFLICTO ARMADO VIVIDO EN SAN FRANCISCO**

Con el fin de lograr los objetivos planteados, hemos propuesto la reconstrucción de la memoria colectiva sobre el conflicto padecido por la escuela en San Francisco (Antioquia) desde la confluencia de voces particulares que develan elementos recurrentes. Estos elementos giran en torno a hechos victimizantes que hemos tenido la oportunidad de caracterizar; por ello, la reconstrucción del conflicto armado en los testimonios que venimos revisando está compuesta por alusiones a hechos victimizantes a los que ya nos hemos acercado en los apartados anteriores.

En términos de tematizaciones la reconstrucción del conflicto en San Francisco nos muestra las diversas voces desde donde se recrean las vivencias en torno a desplazamientos forzados, asesinatos, secuestros, reclutamientos a menores e incursiones (tomas) de los grupos armados en conflicto, principalmente de grupos ilegales. De esta manera, asistimos a una especie de memoria colectiva, que se soporta en la mención y la reconstrucción de vivencias particulares del conflicto, y que señala hechos recurrentes y determinantes en la dimensión que ganó el conflicto armado en el contexto de San Francisco. Todo ello afectando de manera radical la vida de los actores y de la escuela. Así, las distintas narraciones sobre la manera cómo diversos actores vivieron un mismo suceso, no solo configuran una especie de memoria colectiva o, por lo menos, una memoria polifónica, sino que, además, perfilan ciertos hitos o elementos coyunturales en la comprensión del conflicto en el municipio.

En este capítulo, nos enfocamos en la reconstrucción de la memoria que los actores de la escuela de San Francisco han construido en relación con el conflicto. Para ello, centramos la atención en aquellos hechos victimizantes que son recurrentes en el conjunto de los relatos que hemos analizados en el marco de esta investigación. De estos asuntos damos cuenta a continuación.

#### *4.1. Elementos recurrentes en los relatos de los actores de la escuela en relación con las reconstrucciones que hacen del conflicto armado en San Francisco*

En los elementos recurrentes en los relatos de los actores de la escuela, en relación con las reconstrucciones que hacen del conflicto armado, encontramos varios aspectos. Algunos de ellos se refieren al contenido mismo de los sucesos que se reconstruyen y otros aluden a las formas en las que se reconstruye un mismo suceso. De estos dos aspectos intentaremos dar cuenta en lo que sigue del apartado.

En lo referido al contenido, encontramos que hay dos eventos que los sujetos que narran establecen como elementos determinantes en el conflicto. Uno referido a la agudización del conflicto en tanto lo postulan como hecho detonante y otro como ejemplo de la magnitud de la catástrofe y que genera un impacto determinante en la población civil.

En relación con el primero, los relatos nos remiten a los momentos iniciales del conflicto en los que apenas en el municipio se conocían pequeños brotes, en todo caso aislados, de la guerra. En esa medida, en los relatos de los pobladores (padres de familia) y profesores aparecen alusiones a lo acontecido el 25 de octubre de 1997. En uno de los relatos se describe el inicio de ese día de la siguiente forma: *Todo parecía tan normal en el municipio de San Francisco (Antioquia). Se levantó muy de mañana como de costumbre a hacer sus oraciones encomendándose al altísimo y cumpliendo con la misión encargada por el padre Dios en la tierra (R-1).*

De acuerdo con los relatos de los participantes, los días anteriores al 25 de octubre de 1997 en el municipio no había confrontaciones ni ningún tipo de hostigamiento, más allá de que en la región ya se comenzaban a asomar huellas importantes de la presencia del conflicto, como violaciones a mujeres en frente de sus esposos por considerarlos colaboradores de la guerrilla, fincas del lejano y cercano oriente que comenzaban a quedarse solas y personas que huían de sus veredas por las extorsiones de la guerrilla (Gómez, 1997).

En esa medida, a través de los relatos nos enteramos de que este día el municipio estaba militarizado debido a la presencia del gobernador de la época, quien se reunió, principalmente, con el párroco de ese entonces, el padre Jesús Antonio Bedoya. En uno de los escritos que han construido los pobladores sobre ese día, muchos de ellos publicados en algunas páginas de las Diócesis, se reconstruyen las actividades del padre Bedoya: *Después de tomar su desayuno se dirigió a su despacho a organizar papelería, las horas transcurrían lentamente, pues ese día el pueblo estaba a la expectativa por la llegada del señor*

*gobernador de Antioquia en ese entonces llamado Álvaro Uribe Vélez, que llegaría a visitar el municipio y a reunirse con algunos líderes de la población quizás para escuchar propuestas relacionadas con el desarrollo del municipio, y demás necesidades del pueblo, por supuesto que el líder de la iglesia católica también estaba entre los invitados para participar en la reunión y representar la iglesia como tal (R-1).*

No conocemos de primera mano los temas que se conversaron en esas reuniones, ni los acuerdos o propuestas que se hicieron, pero sí conocemos a través del relato que venimos siguiendo, la trama de lo acontecido luego de dichas reuniones: *Después de terminar el tan esperado evento, los participantes se despidieron y procedieron a retirarse. El padre, por su parte, decidió subir hasta el atrio de la iglesia y ubicarse en el lado derecho, cerca al borde del atrio, para observar desde allí con la mirada fija hacia lo lejos y las manos tomadas, una de otra, por detrás de la cintura, cómo despegaba el helicóptero desde un potrero a unos kilómetros del pueblo (R-1).*

En su reportaje del 3 de noviembre de 1997 para el periódico *El Tiempo*, Gómez señala que todas las situaciones de violencia, desplazamiento y hostigamiento sobre las personas las conocían los sacerdotes de la zona a través de las confesiones de sus feligreses, probablemente de estos temas se hablaron en las mencionadas reuniones. Según Gómez, “Inquietos por las confesiones azarasas, los sacerdotes del oriente van y vienen desde hace meses por las veredas en busca de los rostros y los nombres que siguen encubiertos por las leyes del sacramento” (Gómez, 1997). De acuerdo con los reportajes y documentales que se han construido a raíz de lo acontecido con el padre Bedoya<sup>6</sup>, nos enteramos, a partir de los testimonios de los pobladores de San Francisco, que él hacía parte del ese grupo de sacerdotes que se movía por la comunidad y por las distintas veredas.

*Fue entonces cuando se escuchó el rugir de las balas que cruzaban de todos lados y en ese instante un tiro certero le atravesó el cuello saliendo por la boca, tal vez bastó solo un minuto para caer boca abajo ya sin vida (R-1).* El desenlace de este relato nos lleva al momento del asesinato del padre Jesús Antonio Bedoya, producto de la incursión de uno de los frentes guerrilleros que estaban presentes en la zona que comprende al municipio de San Francisco.

---

<sup>6</sup> Por ejemplo, el publicado por Pastoral Social Diócesis de Sonsón-Rionegro, titulado Homenaje al Padre Antonio Bedoya, *San Francisco, Pueblo de Fe*.

Como lo mencionamos al principio, este es uno de los hechos recurrentes en las narrativas de las personas que se entrevistaron en el marco de esta investigación. De esta forma, en reiteradas ocasiones, y desde voces distintas, asistimos al momento del asesinato del padre Bedoya: *el padre Bedoya salió al atrio a despedirlo, y entonces invitó a la educadora del pueblo que lo acompañara. Esta educadora no le aceptó; al instante, un disparo acabó con la vida del padre Bedoya, ¡qué hecho más atroz!* (E18-TO). En relación con su reconstrucción aparecen valoraciones, calificativos de lo acontecido (*hecho atroz, pérdida humana muy querida, terrible tragedia*), pero también son recurrentes a señalar que el conflicto se instauró en el municipio a raíz de la muerte del párroco, o por lo menos, fue este el momento que marca la toma de conciencia frente a la situación de conflicto que ya se venía manifestando en el municipio: *pero la guerra en sí, más que todo, empezó desde 1997 con la muerte del Padre Jesús Antonio que era párroco en ese entonces, y esta muerte del padre ocasionó en la población mucho dolor, mucha desesperación porque fue una pérdida humana muy querida, era un sacerdote muy querido por todos nosotros* (E5-BT).

En el acercamiento que se ha hecho al municipio de San Francisco a partir de la revisión bibliográfica y de la interacción con sus pobladores, tal como lo explicamos en el apartado de la metodología, hemos indicado aspectos de índole cultural que marcan las dinámicas sociales de sus habitantes. Uno de estos aspectos se relaciona con la arraigada religiosidad en este municipio, elemento que lo caracteriza en los momentos precedentes y posteriores a la instauración del conflicto en su territorio.

Estos asuntos explicarían lo determinante de lo sucedido con la muerte del padre Bedoya, en la medida en que está instaurado en la memoria de cada uno de los pobladores, sobre todo de los que vivieron directamente el suceso. Esta instauración de hecho en la memoria de los habitantes del municipio se explica en la medida en que se ubica en relación con un aspecto definitorio de la cultura instaurada en el municipio. En esa medida, podríamos afirmar que, en los procesos de construcción de memoria colectiva en relación con un territorio, con su historia, son determinantes los hechos que suceden en la esfera de aquellos elementos que le dan identidad a una comunidad y que explican su dinámica cultural y su forma de representación de mundo.

De igual forma, es importante considerar en esta construcción de la memoria de las comunidades que, además de la relevancia de las prácticas culturales en la elaboración de la misma, resulta determinante considerar aquellos hechos que irrumpen en las dinámicas instauradas y que impiden su realización. En esa medida, en el marco del conflicto armado estas irrupciones están representadas en sucesos que generan una huella porque suponen un choque y una conciencia abrupta de que ha operado un cambio en las rutinas de la comunidad y que se ha instaurado una nueva realidad, que no solo los confronta, sino que genera condiciones de imposibilidad para la comunidad y limitaciones en su actuación y, en esa medida, la inoperancia de las rutinas conocidas rompe la seguridad ontológica de los sujetos. Entendemos que los actos, la presencia de los hechos victimizantes afectaron la seguridad ontológica (afectación de todo su ser) de los habitantes de San Francisco, de ahí que sean recurrentes las alusiones a aquellos hechos a partir de los cuales se generaron fragmentaciones en la vida de estas personas. Esto explicaría que, independiente de que hayan vivido o no en la época en que acontecieron algunas tomas guerrilleras o masacres, este tipo de sucesos está registrado en la memoria de los habitantes de San Francisco.

Así, la alusión a las tomas guerrilleras registradas en distintas fechas, 30 de noviembre de 1998 y el 5 de abril de 1999, en la que fue destruida gran parte del municipio, es otro elemento a partir del cual se hace una reconstrucción del conflicto y se genera una especie de memoria colectiva. La mención de estos sucesos, su reconstrucción, se encarna en voces diversas que ahondan en sus vivencias frente a dichos sucesos y, además, nos muestran cómo irrumpe el conflicto en la cotidianidad y al mismo tiempo nos presentan la descripción de lo acontecido. Por ejemplo, una madre de familia al relatar sus vivencias y referir lo que pasaba con su hijo durante la agudización del conflicto nos presenta una primera descripción de la toma guerrillera del 30 de noviembre de 1998: *Yo trabajaba en el comando de la policía. Tenía mi hijo menor de 13 años cuando la guerrilla atacó el comando y mi hijo estaba esperándome ahí, a un ladito del comando. Entonces en esas llegó un carrobomba y yo sentía algo, yo estaba planchando en esos momentos, entonces yo sentía algo, y dije yo: Jesús María y José, entonces metí la plancha debajo de la mesa, y era que la guerrilla había puesto un carrobomba ahí en el comando y siguieron todas las noches en combate. Ese día pudimos salir como a la una de la mañana porque llegaban con el padre que: “señores policías entréguense que les vamos a salvar las vidas” (E12-MLZ).*

Una segunda voz, la de otra persona que evidenció el atentado, nos acerca un poco a otra afectación de la detonación del carrobomba. Esta vez la conecta con su impacto en la escuela: *hay unos hechos que sufrimos demasiado que fueron como los más trágicos, fue cuando colocaron el carrobomba al comando de policía, que fue en 1998; para ese entonces mi hija mayor se estaba graduando, no tuvieron grados porque murieron muchas personas incluida la secretaria del colegio, luego en el año siguiente le colocaron unas bombas el 5 abril en el 1999, subterráneas que destruyó parcialmente el municipio* (E5-BT). A su vez, la última parte del testimonio nos presenta una primera referencia a la segunda toma guerrillera.

Este tipo de referencias también las encontramos en los reportajes que sobre los sucesos que venimos mencionando han hecho algunos periódicos. Por ejemplo, la redacción del diario *El Tiempo* del 8 de abril de 1999 indica lo siguiente en relación con los atentados de los grupos guerrilleros al municipio:

San Francisco ha sido atacada en seis ocasiones en los últimos dos años. Desde la toma del 30 de noviembre pasado, cuando explotó un carro bomba en la población, que dejó 10 muertos y varios heridos, entre los habitantes corría el rumor de que la guerrilla se iba a volver a meter al pueblo (El Tiempo, 1999, s.p.).

En el tercer testimonio, esta vez de una profesora de la época, se detallan otros aspectos que los dos testimonios anteriores apenas indican: *En la masacre del noviembre 30 del 98 por el grupo denominado FARC, la cual dejó catorce heridos y fallecieron once y viviendas afectadas seis; otra toma guerrillera fue en abril 5 de 1999 por los Elenos, hechos de barbaridad, colocaron las pipetas, dieron muerte al señor García, detuvieron al médico Zuluaga, a la enfermera Arango y el promotor de sanidad Monsalve; fueron destruidas veinticinco residencias, la escuela urbana y parte del templo* (E18-TO). En este relato nos dicen quién es el responsable de la toma guerrillera, las afectaciones en bienes materiales y en las personas. Como vemos, cada voz adiciona no solo elementos a la reconstrucción, sino que también nos acerca a la imagen colectiva sobre acontecimientos como estos, pero no necesariamente es una imagen alejada de los sujetos como las que hemos tenido la oportunidad de observar en algunos diarios del país (*Ver ilustración 5*) en las que se nos presenta una perspectiva de lo acontecido, donde se muestra el resultado de lo sucedido, pero no necesariamente la manera como se vivió ese momento.



*Ilustración 5. Atentado del 30 de noviembre de 1998. Tomado de periódico Q'Hubo. En la edición del 25 de agosto de 2013*

Desde el discurso de cada testigo accedemos a las vivencias particulares, a las valoraciones, a la evaluación que se hace de los hechos cuando se miran en una perspectiva histórica. Todo esto permite acercarnos a una memoria colectiva que se construye desde abajo, desde las voces que no necesariamente se han reconocido para contar lo sucedido en el marco del conflicto en San Francisco. De aquí podemos plantear que la memoria cobra un significado real cuando se enfrenta al otro, a la experiencia del otro y de esta manera puede ser aceptada, validada o negada por una comunidad o un colectivo. Esa memoria individual sentida es escuchada y significada por la comunidad misma.

Ahora bien, en lo que hasta aquí hemos recorrido, evidenciamos que la aceptación o validación de la memoria colectiva se da en la medida en que las distintas voces nos muestran puntos comunes que la comunidad (San Francisco) reconoce o postula como determinantes para hablar de la expresión del conflicto en dicho municipio. Este es un punto determinante en la función que cumple la memoria en contextos como el que venimos revisando, pues cuando la memoria ha tenido un sentido individual, ha causado un significado colectivo, podemos encontrar la aceptación total o parcial por una comunidad y de ahí encontrar una reparación social, política, moral o ética.

Las voces de los actores consultados, que dan cuenta de esa memoria comunal, nos adentran poco a poco al detalle de lo acontecido. Cada experiencia reconstruida ofrece una especie de ampliación (*un zoom*) de los detalles que dan cuenta de una historia común, que

precisamente se representa desde cada vivencia, de la condición que le otorga ser testigo de lo sucedido. Otro ejemplo de estos hechos que se instauran en la memoria colectiva de los estudiantes, profesores y, en general, de los habitantes de San Francisco corresponde a una segunda toma guerrillera cuyos estragos superaron las tomas precedentes: *Otra toma guerrillera... Objetivo: acabar con el comando de policía. Esto fue el 05 de abril del 1999 [Lagrima]. Por el túnel metieron pipetas, bombas etc. Cerca había una casa de Francisco Antonio Isaza Atehortúa, que se encontraba durmiendo con sus hijos y sus nietos, cuando estallaron las bombas y pipetas, y dejó 3 niños muertos son... Carlos Mario Castaño de 10 años, María Alejandra de 8, y Viviana Castaño de 6 años, sin piedad y sin causa (E18-TO).*

Este nuevo suceso ampliamente mencionado por los reportajes de los principales periódicos del país—y que no necesariamente dan cuenta de la experiencia de quienes lo vivieron—aparece una y otra vez en el relato de varios participantes, que más allá de detallar los nombres nos recrean la situación vivida, incluso la forma como aconteció todo: *Viendo toda la situación que comenzaron hacer ese túnel, en vista de que también habían muerto esos niños ahí por ese paredón que cayó, que afortunadamente no pudieron acabar con el comando por unos cuantos metros en lo que le falló que estaban haciendo. No sé, esa gente era muy maliciosa en lo que estaban haciendo, eso de alquilar una casa y hacer un túnel debajo de la tierra y llenar los bultos y meterlo en la misma casa, para que la gente no se enterara, eso la gente se vino a dar cuenta cuando esa explosión que era que había un carro-túnel por debajo, y sí que mató a los tres niños, desafortunadamente (E15-NL).*

La toma del 5 de abril de 1999, por su dimensión, por lo abrumador, es uno de esos sucesos que se instauró en la memoria de San Francisco y que se postula como una evidencia material del conflicto mismo. Los relatos de los actores consultados nos han mostrado cada detalle de la toma. A través de ellos vamos accediendo a un elemento más, a un evento más, y nos ayudan a comprender la dimensión de lo sucedido. Al igual que aconteció con la toma del 30 de noviembre de 1998, la de abril de 1999 también ha sido ampliamente documentada por los medios, entre ellos se destacan las fotografías de Jesús Abad Colorado. De igual forma, la prensa ha publicado una serie de fotografías que nos enfrentan con los estragos de la toma guerrillera. Por ejemplo, en una edición especial del 25 de agosto de 2013 el periódico *Q'hubo*, en su portada, nos presenta una imagen de los días posteriores a la incursión del 5

de abril de 1999 (ver ilustración 6). De igual forma, el diario *El Espectador* nos presenta una imagen similar, aunque desde otro ángulo (ver ilustración 7).

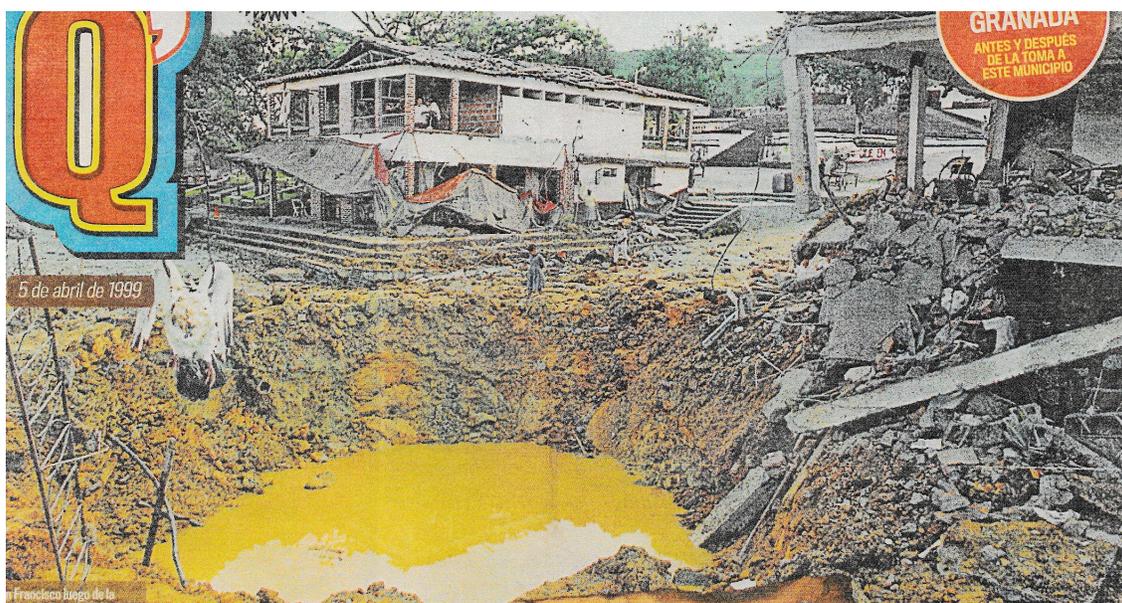


Ilustración 6. Portada de la edición del periódico *Q' hubo*. Agosto 25 de 2013.



Ilustración 7. Toma del 5 de abril de 1999. Tomado de Periódico *El Espectador* 7 de abril de 1999.

Ambas imágenes, una a color y la otra a blanco y negro, centran su atención en el epicentro de la detonación. En cada una de ellas constatamos la dimensión de la devastación a la que ya nos habían acercado los relatos de los estudiantes, padres de familia y profesores

de la época. Sin embargo, el acceso a los archivos fotográficos que poseen los habitantes de San Francisco nos muestran otras imágenes (*Ver ilustración 8*).



*Ilustración 8. Fotografías tomadas de archivos personales aportados por los participantes*

Posiblemente sea la fotografía de su vivienda, de su local comercial, la de la calle donde vivían. Lo cierto es que estas imágenes que registraron los habitantes de San Francisco

nos presenta la mirada de quien padece el conflicto. No se descubre en estas fotografías, las tomadas por los propios pobladores, un afán esteticista—no podríamos tampoco descartarlo—o la pretensión por estetizar el conflicto armado. Vemos, en principio, un afán de denuncia o una necesidad de expresión para contar lo sucedido. Lo que muestran estas imágenes son los acontecimientos que en la instauración del conflicto se naturalizan. En las fotografías tomadas por los habitantes del municipio luego de las tomas guerrilleras no hay pretensiones de construir simbolismos arbitrarios; ellas parecen obedecer a intentos de comprensión de lo acontecido, más allá de que no se pueda hablar de una plena conciencia. En este intento de comprensión, lo material (el edificio destruido, las ruinas de las casas, etc.) es una pequeña remisión a la huella que dejan los hechos victimizantes en el espacio inmaterial de los sujetos, de los habitantes de San Francisco.

Para cerrar este apartado, podemos decir que la voz de cada testigo, de cada estudiante y profesor, la manera como los actores de la escuela nos hablan de lo sucedido, como lo hemos mencionado, nos ayuda a construir imágenes que nos enfrentan a la dimensión de la tragedia vivida en San Francisco. El lenguaje que estos testigos emplean posiblemente detonen asociaciones y emotividades en quienes los escuchan; sin embargo, lo importante de estas reconstrucciones de los hechos es el sentido que le otorga cada relato, cada forma de contar lo que pasó.

Es este uno de los aspectos importantes de la memoria individual: la posibilidad de acceder al sentido individual, pues es esto lo que permite que la memoria cobre identidad, en la medida en que los testimonios que hemos registrado no solo nos acercan a la experiencia contada, que podríamos ubicar en el plano de la superficie. En estos testimonios descubrimos, en su esencia, la experiencia sentida, el contenido latente y profundo de las huellas del conflicto armado en la historia personal y colectiva de un pueblo. En esta experiencia sentida, el valor a nivel individual de narrar lo acontecido, encontramos la riqueza de lo que se narra.

## CAPITULO V

### **ESCUELA, MEMORIA Y CONFLICTO: LA ESCUELA COMO AGENTE DE LA FORMACIÓN HISTÓRICA DESDE UN NUEVO HORIZONTE NARRATIVO**

Desde las consideraciones expuestas en los capítulos anteriores, es posible postular que la memoria colectiva es el aglomerado de las experiencias individuales de una comunidad que habita o habitó un lugar específico y que tienen ciertas características sociales, educativas, políticas y económicas similares, que se proyectan como un hilo narrativo que marca las convergencias objetivas que expresan los relatos “subjetivos” de los actores y víctimas del conflicto. Desde la posición de Halbwachs (1995) y su propuesta *Marcos sociales de la memoria*, se concibe la memoria colectiva desde los contextos sociales donde están inscritos los individuos, generado en marcos como la religión, la familia y el lenguaje, entre otros. En esa medida, la comprensión de dichos marcos permite la generación de una conciencia sobre los discursos que determinan a los sujetos al saberse pertenecientes a una comunidad.

Este aspecto, en cierta medida, supone la adopción de posturas frente a los discursos y prácticas que se instauran en las dinámicas de relación de los sujetos, particularmente cuando estas relaciones se dan en un marco institucionalizado como la escuela, pero no desligado de las realidades particulares y también globales entre las que se tensiona el habitar de los sujetos; lo cual nos recuerda a lo expuesto por Morin (2000), quien sostiene que “los problemas particulares sólo pueden ser planteados y pensados correctamente dentro de su contexto, y el contexto mismo de estos problemas debe ser planteado cada vez más dentro del contexto planetario” (Morin, 2000, p.20)

Para esta investigación ha sido importante comprender los elementos que participan en la construcción del relato individual y empoderarlo para construir a partir del análisis del discurso una base en común, con unos códigos y características similares de un grupo de personas de una comunidad específica. Desde ahí podemos afirmar que la memoria individual y la memoria colectiva se complementan para crear historia o por lo menos para acceder a ella desde otros lugares de enunciación. Además, esta conciencia sobre la memoria abre algunos interrogantes frente al lugar de la escuela en contextos como el conflicto armado y su participación en la construcción de dicha memoria. Esto nos obliga, por lo menos, a

proponer ciertas consideraciones sobre la manera como se asume el territorio y cómo se lee o participa la configuración histórica de un territorio, de la comunidad que en él se instaura para pensar la formación de esos sujetos.

Al respecto, podemos afirmar que, en una perspectiva crítica de la pedagogía, la educación—la vida en las escuelas como lo señala McLaren (2005)—, en cierta forma, está vinculada a las realidades y dinámicas de los territorios socioculturales en los que hacen presencia, y también a las dinámicas propias de los sujetos que están determinados por esos mismos procesos históricos. En ese sentido, la misma *sinrazón histórica* del conflicto armado y sus violencias tiene que hacerse propia en las transmisiones institucionales y formativas de la escuela, ayudando y colaborando en el registro histórico de la memoria y a la comprensión que la escuela y sus dinámicas deben propiciar en la comunidad educativa.

En el marco de la pedagogía crítica, recurrir a la memoria, a la memoria colectiva e individual, tiene como pretensión configurar una mirada—o múltiples miradas—que permitan revisar los acontecimientos que se han dado a fin de comprender “las condiciones que hicieron posibles hechos que causaron enormes sufrimientos a conciudadanos y conciudadanas y que infringieron los derechos humanos y el derecho internacional humanitario” (CNMH, 2018, p.16).

Esta comprensión no debe asumirse en la lógica de un ejercicio de olvido terapéutico—que en todo caso sería válido—sino que debe permitir la emergencia de recuerdos sobre las situaciones que han configurado el presente de las comunidades y desde ahí propiciar acciones y nuevas situaciones que permitan que los sujetos alcancen ciertos niveles de concienciación sobre aquello que los ha determinado y ha participado en la construcción de su memoria colectiva. Esto con el propósito de que emerjan nuevos y mejores cuestionamientos (Betancourt, 2004) sobre la memoria que se ha configurado y que, en ocasiones postulan una memoria ejemplarizante (Todorov, 1995), pues solo desde ahí es posible pensar en un despliegue de acciones que puedan transformar las condiciones sociales en las que se desenvuelven las comunidades y los sujetos pertenecientes a ellas.

La reflexión sobre lo acontecido, por lo menos en el caso de los actores de la escuela, pretende y propone un contraste de discursos, de voces testimoniales que describen, contrastan, discuten, interpretan y finalmente permiten comprender las condiciones que

dieron lugar a estos hechos (CNMH, 2018, p.16); sin embargo, este tipo de ejercicios se encaminan—o deberían hacerlo—a permitir que los sujetos que habitan la escuela, la escuela misma, se conviertan en agentes de transformación que contribuyan no solo a evitar la repetición de acontecimientos que signan los territorios de manera negativa, sino en la medida en que han adquirido un grado de conciencia tal que los lleva a reconocer que las dinámicas sociales no tienen un devenir único y que en ese devenir las acciones de los sujetos son determinantes, es decir, “comprender lo que pasó brinda elementos para tomar conciencia política, desarrollar criterios éticos para evaluar anticipadamente las consecuencias de nuestras acciones y actuar de manera consecuente y responsable” (CNMH, 2018, p.18); de ahí que el accionar político de los sujetos, de los habitantes de un territorio, sea fundamental para reconocer que la repetición de estos acontecimientos genera impedimentos para los mismos sujetos, entre ellos la posibilidad de participar de una vida democrática, asunto que nos llevaría indagar sobre las relaciones entre memoria y subjetivación política (Herrera, 2009; Gómez, 2009; Rodríguez, 2009).

Las consideraciones anteriores, a su vez, nos llevan a la pregunta por la formación y por su relación con las circunstancias históricas y de otras naturalezas que determinan a los sujetos que se forman. McLaren (2005) al hablar de la praxis pedagógica entiende que la escuela (la educación), en tanto construcción social, está atravesada por una práctica política que la lleva a resignificar su función histórica como espacio propicio para la reproducción de las construcciones culturales y la invita a pensarse como un espacio en el que se comprende el territorio en el que se está, en el que se desarrollan prácticas pedagógicas que deben conducir a la transformación de dichos territorios y a las dinámicas que en él se generan, pues no podríamos suponer que las relaciones entre escuela y los territorios y la comprensión de su memoria histórica suponga relaciones anacrónicas, puesto que como lo sostiene Freire (2009)

La educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. La transformación es del mundo por el pueblo mismo, liberado a través de la educación, anunciando así las posibilidades de una nueva y auténtica sociedad, la educación debe convulsionar el orden anacrónico en que todavía nos movemos. La realidad nos exige una actitud de gran tensión creadora, de poderoso despliegue de la imaginación (Freire, 2009).

Todo esto nos permitiría afirmar que las preguntas que la educación se hace, que los problemas de los que se ocupa en realidad no pueden ser ni estar distantes de los territorios o de los contextos en donde se forman los sujetos, en donde tienen espacio los procesos de subjetivación de esos sujetos históricos que están determinados no solo por ese devenir histórico, sino también por el posicionamiento que la escuela (la educación) toma frente a esas circunstancias también históricas. Esto postula a los sujetos como seres de relaciones que interactúan desde su condición y por el sentido de corresponsabilidad, por el reconocimiento de la propia humanidad y la presente en el otro, en la medida en que “es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo” (Freire, 2009, p. 28).

Ahora bien, el contexto de conflictos como el descrito, desborda y plantea nuevos desafíos a la educación y a la pedagogía, pues, por una parte, la cotidianidad de las instituciones educativas no está marcada por conflictos y violencias como las narradas; y, por otra parte, un devenir histórico marcado por situaciones ajenas a los conflictos armados define otros diseños educativos, incluso desde las consideraciones históricas mencionadas por McLaren (2005). La historia, como vivencia del conflicto y de la muerte, tiene que exorcizarse desde un ethos realista que no reproduzca en su discurso la justificación de la violencia a partir de todos los medios y desde fines, que por muy loables que sean, institucionalizan la violencia, generando muerte y desolación.

En esta lógica, Giroux (1999) sostiene que, en el marco de una educación crítica, la escuela debe vincularse con los intereses, con las experiencias de los sujetos que acoge. En ese sentido, la experiencia formativa y la educación misma estarían atravesadas por las diversas narrativas desde donde se configura en un sentido histórico, la historia compartida e individual que los sujetos han acumulado a lo largo de su permanencia en un territorio determinado. Tal como lo sostiene Jara (2009)

Las experiencias son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos. Las experiencias, son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social (p.118).

Desde esta perspectiva, la educación y la pedagogía ha de posibilitar el diálogo, no solamente de saberes y de experiencias, sino de situaciones que permitan la disertación consciente frente a la otredad objetual y humana, y frente a sí mismo, a fin de lograr que el lugar hermenéutico nutra toda enunciación de carga histórica y propositiva, de memoria y verdad, de pregunta y búsqueda, ya que bajo estos andamios se puede apartar a la educación “de sus rigideces, de sus esquemas preestablecidos, de sus rutinas inmovilizadoras, de sus prejuicios, de sus tradiciones inoperantes” (Magendzo, 1994, p. 51).

Así, entonces, la pregunta por la relación educación y el conflicto armado es la pregunta por el lugar de la educación y de la pedagogía en contextos donde está ausente todo rasgo de humanidad, pero también es la pregunta por la memoria que se ha construido y por la manera en que la escuela participa en dicha construcción. Es el cuestionamiento de los discursos idealizados que circulan en las esferas que abarca lo educativo, y es la recuperación de la pregunta por el sentido de la educación, el sentido de la pedagogía en estos contextos deshumanizados en los que las preocupaciones de los sujetos están puestas a futuro, y, por lo tanto, no se hacen cargo de las circunstancias históricas actuales.

En ese sentido, la revisión de estas relaciones (escuela, conflicto armado y memoria) es determinante en la comprensión y modificación de las prácticas que se instauran en un territorio, asunto en el que la educación tiene un compromiso importante, pues, tal como lo sostiene Jelin (2001), la ausencia de consensos y la inexistencia de intentos de construcción de memoria puede instaurar prácticas culturales con distintos matices, como la ritualización, la repetición, la distorsión, el silencio, la mentira (Jelin, 2001, p. 14); además, contribuye a que se naturalicen las condiciones que reproducen un evento traumático y que, en ocasiones, son encubiertas por las condiciones sociopolíticas que propician su aparición (Londoño y Carvajal, 2016).

La pregunta por lo acontecido, la reconstrucción de la memoria colectiva, la revisión de la memoria histórica, no solo debe asumirse como un ejercicio de comprensión. También es una apuesta importante en los procesos de formación de sujetos, pues exige otra forma de comprensión de la historia y de quienes participan en ella. Así, el abordaje del conflicto colombiano en la escuela no puede plantearse como un conglomerado de datos (nombres, hechos, lugares) descontextualizados de lo que ha acontecido con los sujetos que habitan este

territorio; exige, en términos de enseñanza y de formación, ciertas rupturas frente a la forma como se presenta la historia reciente, entre ellas la conciencia de un tiempo histórico y la representación de la historia, pues solo desde ahí es posible reconocer, tal como lo propone Koselleck (1993), las trayectorias tanto temporales como espaciales que hay detrás de un hecho y, además, situarse en ese espacio de experiencia que demarca su horizonte de comprensión (Koselleck, 1993). Además, esta nueva forma de entender la historia debe tener en cuenta la interpretación y la discusión que suscita el análisis del pasado de una comunidad (Bárceñas, 2002).

Por otra parte, la recuperación de las experiencias vividas por los sujetos, de sus historias de vida, devuelve el foco a la narración, práctica que paulatinamente ha sido opacada en los procesos de formación que tienen lugar en las escuelas. En ese sentido, la narración se propone como la forma por excelencia de recuperación de la memoria y como elemento metodológico para su abordaje en marcos institucionalizados como las escuelas. Tal como lo hemos sostenido, al hablar de las rupturas que el abordaje de la memoria establece frente a la enseñanza de la historia que define un territorio, “la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente, con la carga de violencia que lleva a cuestras, implicarían ir más allá de la enseñanza de los hechos y centrarse en el acontecimiento para encontrar el sentido de la trama que lo caracteriza” (CNMH, 2018, p. 20)

En definitiva, las relaciones de las categorías que hemos revisado en el marco de este estudio, nos llevan a establecer que la memoria no puede entenderse como un objeto acabado o claramente delimitado, pues las múltiples relaciones a las que se le somete—por ejemplo, el conflicto armado y la escuela—conllevan a procesos de reflexión desde los cuales es posible proponer un lugar distinto de comprensión de lo acontecido en la historia de los sujetos en tanto se saben pertenecientes a una comunidad. Esto porque la memoria, en tanto concepto, establece relaciones importantes con otras categorías, como la de experiencia (Larrosa (1992; Betancourt, 2004) y narración (Benjamin, 2008). Así, la memoria no solo se asume en su dimensión temporal en tanto ejercicio de evocación y representación de lo acontecido (Ricoeur, 2000), pues, como lo hemos afirmado, también supone las interrelaciones entre experiencias individuales y colectivas en marcos institucionalizados como la escuela (Halbwachs, 2004).

## CONCLUSIONES

A través de esta investigación hemos intentado superar visiones positivistas y especulativas para llegar a planteamientos que buscan ofrecer elementos encaminados a la transformación social y educativa de los sujetos que se vieron afectados por los procesos de despojo de tierras y el conflicto armado en San Francisco (Antioquia). En esa medida, esta investigación propuso como objetivo principal de orden comprensivo, reconstruir, a partir del relato, una memoria de las escuelas y sus actores (maestros y estudiantes) sobre los hechos victimizantes en el municipio de San Francisco (Antioquia)”, lo cual fue posible desde un diseño narrativo, pues se interesa por los hechos, situaciones, eventos, sentimientos, emociones e interacciones que configuran las vivencias de quienes las experimentaron.

El ejercicio de reconstruir la memoria de las escuelas y sus actores a partir de la consideración de los hechos victimizantes en el municipio de San Francisco (Antioquia) ubicado en el lejano oriente Antioqueño, nos ha permitido reconocer una serie de puntos críticos y de tensión que establecen un horizonte de comprensión frente a lo acontecido en las dinámicas de las escuelas rurales en el marco del conflicto armado interno que por décadas se ha instauró en diversas regiones de la geografía nacional. De esta forma, los hechos victimizantes que hemos descrito en relación con los actores de las escuelas rurales y el abordaje que hemos hecho de ellos se proponen no solo nos indican elementos a partir de los cuales es posible reconstruir una memoria plural del conflicto armado y de su impacto en este caso en las escuelas, sino también una ruta metodológica en la medida en que nos ha permitido poner en diálogo distintos eventos, voces diversas a partir de lo cual es posible llevar a cabo un ejercicio de reconstrucción de la memoria. Así mismo, la reconstrucción de estos elementos, la ruta que hemos descritos, de una u otra forma, se propone como una mirada complementaria para la comprensión de la memoria que el conflicto instauró en poblaciones como la del municipio de San Francisco.

En relación con los contextos en los que las escuelas se ven afectadas por el conflicto armado son recurrentes los relatos acerca del impacto negativo de esa realidad sobre la educación y sobre sus actores. En esa medida, asistimos a un inventario de los hechos que los han victimizado: escuelas cerradas, afectación y pérdida de maestros, hechos violentos contra los miembros de las escuelas (secuestro, reclutamiento, asesinato, desplazamiento y amenazas),

daños a la infraestructura por las confrontaciones, ocupación del espacio de la escuela por los grupos armados (legales e ilegales) y la utilización de las instalaciones para procesos de adoctrinamiento a los estudiantes. Todos estos aspectos nos ofrecen una descripción de la situación de las escuelas en el marco del conflicto armado. De igual forma, el hecho de que la escuela, en tanto institución social y como ambiente protector para quienes hacen parte de ella, principalmente para los estudiantes, haya sido violentada da cuenta de las características y la dimensión que cobró el conflicto armado interno en Colombia. Así mismo, nos presenta una idea de las escuelas rurales, es decir, nos habla de escuelas arrasadas en diversas dimensiones. En la infraestructural, pues hemos visto como los bombardeos las destruyeron, pero también los testimonios de sus actores nos han hecho espectadores el espacio físico de las escuelas fue habitado a veces de forma transitoria otras de forma permanente por actores del conflicto armado. Y en esa pérdida del espacio físico de la escuela, vemos como se instauran prácticas de los grupos armados, principalmente los ilegales, en los que la guerra, las acciones cotidianas de quienes están en confrontación bélica empiezan a apropiarse y a modificar la dinámica misma de las escuelas.

Así, como complemento a las tendencias y relaciones que se observan entre la condición de las escuelas y los hechos victimizantes, hemos descrito una serie de elementos que permiten explicar la afectación de las escuelas en el marco del conflicto, y además nos permiten reconstruirlo. Es decir, cada afectación soportada en vivencias de los maestros, estudiantes y padres de familia define puntos o temas comunes entre voces diversas, a partir de las cuales se genera una especie de memoria polifónica que permite ampliar o complementar las versiones que se conocen desde los estudios que instituciones como el Centro Nacional de Memoria Histórica Nacional han presentado lo acontecido en municipios como San Francisco. Además, nos enfrenta a la importancia de la memoria individual en la comprensión de los hechos históricos, pues, al considerar la perspectiva de quienes padecen los efectos directos del conflicto, se propone una memoria que recupera e incluye voces que antes no se han tenido en cuenta o no hacen parte de los discursos generales u oficiales.

Sin embargo, en estos relatos, la mención a los hechos que acontecen en relación con la escuela en el marco del conflicto, no necesariamente dan cuenta de procesos de reflexión profundos sobre lo acontecido, y en parte esto se debe a la manera en que los hechos victimizantes se fueron naturalizando en las prácticas que realizan en la época en que

acaecieron estos sucesos y en la adopción de actitudes resilientes por parte de estos sujetos. En esa medida, en estas reconstrucciones no alcanzan necesariamente conciencia de su dimensión, es decir, no necesariamente se asumen como violaciones de los derechos de las personas, ni tampoco se cuestiona el impacto de dichas prácticas. En este punto es importante aclarar que no se trata de una despreocupación por parte de los actores de la escuela, pues en ellos aparecen prácticas de resistencia frente a lo que el conflicto les propuso; sin embargo, es importante indicar que los testimonios dan cuenta de una ausencia de crítica a las acciones de los grupos armados posiblemente por temor, posiblemente por tener una representación distinta a la que puede tener un actor externo. Esto se presenta por ejemplo en el caso de los estudiantes y los padres de familia, quienes señalan cierto nivel de seguridad frente a las acciones de los grupos ilegales. Así mismo, es importante indicar que los testimonios de los actores de las escuelas nos han acercado a la realidad vivida del conflicto, por lo tanto, no necesariamente aparecen en estos testimonios elementos de evaluación sobre aspectos que desde una mirada externa perfectamente podría evaluarse en términos de bueno o malo.

En relación con los propósitos y las miradas que propuso esta investigación, es importante mencionar que la reconstrucción del conflicto armado en San Francisco nos muestra las diversas voces desde donde se recrean las vivencias en torno a desplazamientos forzados, asesinatos, secuestros, reclutamientos a menores e incursiones (tomas) de los grupos armados en conflicto, principalmente de los grupos ilegales. De esta manera, asistimos a una especie de memoria, al parecer colectiva, que se soporta en la mención y la reconstrucción de vivencias particulares del conflicto, y que señala hechos recurrentes y determinantes en la dimensión que ganó el conflicto armado en el contexto de San Francisco. Así, las distintas narraciones sobre la manera cómo diversos actores vivieron un mismo suceso no solo configuran una especie de memoria polifónica, sino que, además, perfilan ciertos hitos o elementos coyunturales en la comprensión del conflicto en el municipio. De esta manera, la ruta metodológica que hemos seguido y la manera como abordamos los sucesos, los testimonios que emergieron en el desarrollo de la investigación nos ha mostrado la importancia de la consideración de la memoria individual en la revisión de la memoria oficial que se ha instaurado en un territorio y también la manera en que se seleccionan ciertos hechos para incorporarse a esa memoria histórica. Como lo hemos indicado, esta selección de los hechos que componen la memoria oficial se construye sobre la base de lo que define un territorio y al grupo que en él se ubica.

Este proceso de reconstrucción de la memoria del conflicto y de la afectación de las escuelas y la comunidad de San Francisco, da cuenta de hechos que se han instaurado en ella. Asunto que se explica en la medida en que estos hechos instaurados se ubican en relación con elementos definitorios de la cultura propia del municipio. De esta forma, es posible plantear que, en los procesos de construcción de memoria colectiva en relación con un territorio, con su historia, son determinantes los que suceden en la esfera de aquellos elementos que le dan identidad a una comunidad y que explican su dinámica cultural y su forma de representación del mundo.

De igual forma, es importante considerar en esta construcción de la memoria de las comunidades que, además de la relevancia de las prácticas culturales en la elaboración de la misma, resulta determinante considerar aquellos hechos que irrumpen en las dinámicas instauradas y que impiden su realización. De ahí que, en el marco del conflicto, estas irrupciones están representadas en sucesos que generan una huella porque suponen un choque y una conciencia abrupta de que ha operado un cambio en las rutinas de la comunidad y que se ha instaurado una nueva realidad, que no solo los confronta, sino que genera condiciones de imposibilidad para la comunidad y limitaciones en su actuación, y, en esa medida, la inoperancia de las rutinas conocidas rompe la seguridad ontológica de los sujetos. Entendemos que los actos, la presencia de los hechos victimizantes, afectó la seguridad ontológica de los habitantes de San Francisco; de ahí que sean recurrentes alusiones a aquellos hechos a partir de los cuales se generaron fragmentaciones en la vida de estas personas. Esto explicaría que, independiente de que hayan vivido o no en la época en que acontecieron algunas tomas guerrilleras o masacres, este tipo de sucesos está registrado en la memoria de los habitantes de San Francisco.

Por otra parte, en relación con la memoria que emerge a partir de los relatos de los estudiantes y de los profesores y de los padres de familia del municipio de San Francisco, es necesario indicar que lo importante de estas reconstrucciones es el sentido que les otorga cada relato, cada forma de contar lo que pasó. Es este uno de los aspectos importantes de la memoria individual: la posibilidad de acceder al sentido individual, pues es esto lo que le permite que la memoria cobre identidad, en la medida en que los testimonios que hemos registrados no solo nos acerca a la experiencia contada, que podríamos ubicar en el plano de la superficie, en estos testimonios descubrimos, en su esencia, la experiencia sentida.

Finalmente, se debe señalar que, en los relatos, en los recursos que los estudiantes y maestros emplean para reconstruir la memoria de lo sucedido en su municipio, no hay pretensiones de construir simbolismos arbitrarios, sino que dichos relatos obedecen más bien a intentos de comprensión de lo acontecido, sin que esto necesariamente suponga plena conciencia del conflicto. En este intento de comprensión, lo material es una pequeña remisión a la huella que dejan los hechos victimizantes en el espacio inmaterial de los sujetos.

## REFERENCIAS

- ACNUDH (10 de diciembre de 1984). Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes [resolución 39/46]. Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CAT.aspx>
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Arias, B. (2014). La potencia de la noción de resistencia para el campo de la salud mental: Un estudio de caso sobre la vida campesina en el conflicto armado colombiano. *Salud Colectiva* 10 (1), 201-211.
- Arias B. (2015). Vida cotidiana y conflicto armado en Colombia: los aportes de la experiencia campesina para un cuidado creativo. *Aquichan* 15 (2), 239-252
- Atehortúa, J. (2019) Narrativas y testimonios de víctimas del conflicto armado en el Oriente Antioqueño: escenarios de transformaciones políticas en medio del horror y la resistencia (pp. 81-106). En Jaime Alberto Carmona Parra y Florentino Moreno Martín (editores). *Reconstrucción de subjetividades e identidades en contextos de guerra y posguerra*. Manizales: Fondo editorial Universidad de Manizales
- Badillo, D. (2017). *El arte como una alternativa para la construcción de una memoria de las víctimas del conflicto armado en Sonsón-Antioquia* (Trabajo de grado). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Bárcenas, F. (2002). Enseñanza de la historia y memoria ejemplar. *Encounters on Educatios* (3), 95-116.
- Bello, (2001). *Desplazamiento forzado y construcción de identidades*. Bogotá: ICFES
- Benjamin, W. (2008). *El narrador*. Santiago de Chile: Ediciones metales pesados.
- Betancourt, D. (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. En: Jiménez B. A. y Torres, A. *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá:

Universidad Pedagógica Nacional.

Bolívar, Domingo y Fernández (1998). *La investigación biográfico–narrativa. Guía para indagar en el campo*. Granada: Grupo FORC E y Universidad de Granada.

Brown, M. (1996). *The International Dimensión of Internal Conflict*. Cambridge: MIT Press.

Cárdenas, F. (2016). El signo paisaje cultural desde los horizontes de la antropología semiótica. En: *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*. Madrid: Antropólogos en Red.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2011). *San Carlos, Memorias del éxodo en la guerra*. Bogotá: Ediciones Semana

Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *¡Basta Ya! Colombia: Memoria de Guerra y Dignidad*. Bogotá: Pro-Off Set.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2014). *La tierra en disputa. Memorias del despojo y resistencias campesinas en la costa caribe 1960-2010*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. Bogotá: CNMH.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2018). *Recorridos de la memoria histórica en la escuela: aportes de maestras y maestros en Colombia*. Bogotá: CNMH.

Código Penal Colombiano [Código] 25 ed. Bogotá: Legis

Congreso de la República de Colombia (24 de enero de 2003) Decreto 128 DE 2003. DO: 45073.

Comité Internacional de la Cruz Roja (2008). *¿Cuál es la definición del conflicto armado según el DIH?* Ginebra: CICR.

- Corte Constitucional de Colombia, Sala Plena. (30 de abril de 2007). Sentencia C-291/07[MP Manuel José Cepeda Espinosa]
- Cuervo. E. y San Martín. A. (2016) Narrativas del profesorado que trabaja en zonas de violencia armada. *Revista Ibero-americana de Educação* 72 (1), 131-154
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in Social Science Research. Introducing Qualitative Methods*. London: Sage Publications.
- Delory–Mombberger, C. (2003). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Clacso.
- El Tiempo (Redacción) (08 de abril 1999). Huyen de las ruinas de San Francisco. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-921275>
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butletí LaRecerca* (7), 1-13.
- Fisher, N. (2002). Leadership and Impunity: The Politics Behind the Traumatization of Children During Armed Conflicts. *Traumatology*, 8 (3), 146–159.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores
- Freire, P. (2009). *Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial EAFIT
- García, C. (2004) Resistencias. Análisis comparado de La acción colectiva Frente a la guerra en Urabá y oriente Antioqueño. *Nómadas* (20), 102-110
- García, C. (2007). Conflicto, discursos y reconfiguración regional. El oriente antioqueño: de la Violencia de los cincuenta al Laboratorio de Paz. *Controversia* (189), 129-145.
- García, C. (2013). Violencia, resistencias y ciudadanía en localidades campesinas de Colombia. Comparaciones. *Análisis Político* 26 (77), 39-56
- García, C., González, P. y Arias, F. (2009). *Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector*. Bogotá. Fundación Dos Mundos.
- Gaviria, C. y Muñoz, J. (2007). Desplazamiento forzado y propiedad de la tierra en

- Antioquia, 1996-2004. *Lecturas de Economía* (66), 9-46.
- Gil, W., Vallejo, J. y Ramírez, E. (2018). *Familias del Oriente antioqueño*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Giroux, H. (2009). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu
- Gómez, M. (03 de noviembre 1997). La violencia se confiesa en Antioquia. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-703487>.
- Gómez, J. (2009). Voces que quieren hacerse oír. Narrativas de la memoria y el olvido en la escuela. En: Jiménez B. *Las luchas por la memoria*. Bogotá: Ipazud, Universidad Distrital.
- González, F. (2002). Colombia entre la guerra y la paz. Aproximación a una lectura geopolítica de la violencia colombiana. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 8 (2), 13-49.
- Halbwachs, M. (1995). Memoria colectiva y memoria histórica. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (69), 209-2019.
- Halbwachs, M. (2004). *Memoria colectiva*. Zaragoza: Prensa Universitaria
- Henckaerts, J. y Doswald-Beck, L. (2007). *El derecho internacional humanitario consuetudinario*. Buenos Aires: Comité Internacional de la Cruz Roja.
- Herrera, M. (2009). Políticas de la memoria como forma de socialización y de subjetivación política: un análisis histórico sobre el tiempo presente. En: Jiménez B., A. *Las luchas por la memoria*. Bogotá: Ipazud, Universidad Distrital.
- Hernández, R., Collado, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hoyos, D. y Nieto, A. (2017). Procesos organizativos de mujeres y víctimas del conflicto armado y sus relaciones con la democracia local en el Oriente Antioqueño. *Desafíos* 29 (1), 139-175
- Jara, O. (2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano—una aproximación histórica. *Diálogo de Saberes* (3),

- Jaramillo, A. (2007). La experiencia del desplazamiento forzado en Urabá y el oriente antioqueño (1998-2006). *REVISTA CONTROVERSIA*, (189), 148-171.
- Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Kibris, A. (2014). The Conflict Trap Revisited: Civil Conflict and Educational Achievement. *Journal of Conflict Resolution* 59(4), 645-670.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós,
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. Barcelona: Grijalbo.
- Larrosa, J. (1992). Tecnologías del yo y educación. En: *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Puiqueta.
- Ley 1448 DE 201. Diario Oficial 48096 de la República de Colombia, Bogotá, junio 10 de 2011.
- Londoño, J. y Carvajal, J. (2016). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Educación y Ciudad* (30), 65-78.
- Magendzo, A. (1994). *Educación en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica*. Santiago de Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación
- McEwan, H. 1995. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI editores.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Martínez, M. (2010). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Barcelona: Trillas.
- Mejía, A. (2016). Dinámicas territoriales del patrón de acumulación neoliberal colombiano: el caso del desplazamiento forzado. *Bitácora Urbano Territorial*, 26 (2), 129-134.

- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Ariel.
- Naciones Unidas (10 de diciembre de 1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de [https://undocs.org/es/A/RES/217\(III\)](https://undocs.org/es/A/RES/217(III))
- Olaya, C. (2015). Conflictos socio-ambientales en el Oriente Antioqueño. *Kavilando* 7 (1), 15-21.
- Osorio, R. (2013). Paramilitarismo y vida cotidiana en San Carlos (Antioquia): etnografía desde una antropología de la violencia. *Boletín de Antropología*, 28 (45), 130-153
- Ospina, C. y Luna, M. (2015) Niños y niñas en tiempos de guerra: estrategias de resistencia. *ProsPectiva. Revista de trabajo social e intervención social* (20), 91-114.
- PNUD (2010). *Oriente antioqueño: Análisis de la conflictividad*. Colombia: Impresol.
- Ramelli, A. (2013). *Derecho Internacional Humanitario y Corte Penal Internacional*. Bogotá. Universidad Santo Tomás.
- Restrepo, G. (2011). Memoria e historia de la violencia en San Carlos y Apartadó. *Universitas Humanística* (72), 157-188.
- Restrepo, M. (2016). *La cultura política y la participación de comunidades campesinas de siete veredas del municipio de San Francisco en el oriente antioqueño*. Bogotá: UNAD.
- Restrepo, Y. (1999). *Escuela y desplazamiento: Una propuesta pedagógica*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, G., Gil, J. García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rodríguez, S. (2009). Producción, difusión y consolidación de la memoria oficial en Colombia. En: Jiménez B., A. *Las luchas por la memoria*. Bogotá: Ipazud, Universidad Distrital.
- Ruiz, G., y Valencia, P. (2017). Expresiones de la violencia basada en género en las

afectaciones por minas antipersonal en Colombia. *Disparidades. Revista de Antropología* 71(2), 535-557

Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.

Todorov, T. (1995). *Los abusos de la memoria*. París: Piadós.

Unidad para la Atención y Reparación integral a las Víctimas (2015). *Informes regionales 2015: Departamento de Antioquia*. Bogotá. Recuperado de <https://www.unidadvictimas.gov.co/especiales/rendicion-cuentas-2015/html/pdf/antioquia.pdf>

Uprimny, R. (2005). El bloque de constitucionalidad en Colombia: un análisis jurisprudencial y un ensayo de sistematización doctrinal. *De justicia*. Recuperado de <https://www.dejusticia.org/el-bloque-de-constitucionalidad-en-colombia-un-analisis-jurisprudencial-y-un-ensayo-de-sistematizacion-doctrinal/>

Valencia, A. (2013). *Derecho internacional humanitario. Conceptos básicos: Infracciones en el conflicto armado colombiano*. Bogotá: Naciones Unidas.

Villa, J. (2014). Memoria, historias de vida y papel de la escucha en la transformación subjetiva de víctimas / sobrevivientes del conflicto armado colombiano. *El Agora USB* 14 (1), 37-60

Yuni, J. y Ariel, C. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.

## ANEXOS

### *Anexo 1. Consentimiento informado de los participantes en la investigación*

#### **Consentimiento informado**

Nombre del Investigador: Heidi Muñoz Salinas

“Buenos días, mi nombre es Heidi Muñoz Salinas estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de la Sabana esta entrevista está motivada desde el deseo por conocer su historia, su proceso de vida y así poder entender y llevar a otros espacios la reconstrucción de hechos importantes y dolorosos que vivió el Municipio de San Francisco (Antioquia), para que las personas conozcan la realidad de la violencia vivida por ustedes y así no se vuelvan a repetir estos hechos tan lamentables, durante esta entrevista usted está en la libertad de contestar las preguntas que considere viables y solicitar continuar con la siguiente cuando no desee contestar, además de que se va a proteger su identidad y se será fiel ante lo relatado por usted, de antemano agradecemos su colaboración y acogida”

Nombre del entrevistado: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ sexo \_\_\_\_\_ lugar de nacimiento \_\_\_\_\_

Grado de escolaridad: \_\_\_\_\_ Consentimiento informado \_\_\_\_\_

## **Consentimiento Informado**

La presente investigación es conducida por la estudiante Heidy Rocío Muñoz Salinas con C.C. 43977219 de Medellín (Antioquia), del segundo semestre de la Maestría en Educación de la Universidad de la Sabana. La meta de este estudio es “Reconstruir, a partir del relato, una memoria de las escuelas y sus actores (maestros y alumnos) sobre los hechos victimizantes en el Municipio de San Francisco – Antioquia.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 20 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Heidy Muñoz Salinas. He sido informado de la meta de este estudio.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 20 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Heidy Muñoz Salinas al teléfono 3203200997.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

-----  
Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

## *Anexo 2. Carta de orientaciones para juicio de expertos*

### **Carta validación por expertos**

### **GUÍA PARA EL JUICIO DE EXPERTOS**

#### **Presentación**

Como estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de la Sabana, bajo la dirección del Dr. Felipe Cárdenas Tamara, adelanto una investigación cuyo objetivo es Reconstruir, a partir del relato, una memoria de las escuelas y sus actores (maestros y alumnos) sobre los hechos victimizantes en el Municipio de San Francisco – Antioquia, esta investigación es cualitativa con diseño narrativo y intenta superar visiones positivistas e interpretativas para llegar a planteamientos que buscan ofrecer elementos encaminados a la transformación social y educativa de los sujetos que se vieron afectados por los procesos de despojo de tierras y el fenómeno de la violencia en el lejano oriente de Antioquia. En esa medida, esta investigación supone un ejercicio de reconstrucción de la memoria histórica.

Para la recolección de información se realizarán entrevistas semiestructuradas y registros documentales. La muestra seleccionada deberá tener experiencia laboral como académico universitario y vivencia de violencia o mobbing en desarrollo de relaciones laborales, de modo que a través de sus historias de vida se logre la narrativa de eventos que permitan describir, interpretar, reflexionar y determinar el fenómeno de mobbing en el ámbito universitario entre directivos y docentes.

Estamos acudiendo a su amplia y reconocida experiencia en esta temática para que por favor nos brinde su opinión acerca de las preguntas diseñadas para realizar las entrevistas. Adjunto encontrará la matriz de planeación para entrevista, en la que se detallan las preguntas de investigación y objetivos; además de categorizar aspectos de interés aunados a determinado objetivo con su respectivo constructo que lo respalda. Al igual, encontrará una tabla para diagnóstico por experto, en la que se retoman las preguntas planteadas con espacio para las observaciones y/o sugerencias que realice en aras de mejorar este instrumento. Me gustaría que examinara la pertinencia de cada pregunta, su claridad y el manejo del lenguaje. AGRADECEMOS DE ANTEMANO SU VALIOSA COLABORACIÓN

Cordialmente,

---

Heidi Muñoz Salinas  
Investigador Principal  
Estudiante de Maestría II semestre

---

Felipe Cárdena Tamara  
Asesor Investigador  
Director Maestría en Educación

### *Anexo 3. Proceso de validación de la entrevista semiestructurada*

#### **Rejilla de entrevista y validación por expertos**

##### **Objetivo de la investigación**

- Reconstruir, a partir del relato, una memoria de las escuelas y sus actores (maestros y alumnos) sobre los hechos victimizantes en el Municipio de San Francisco – Antioquia.

##### **Objetivo de la entrevista**

- Recoger testimonios de profesores, alumnos y de la comunidad, que fue víctima del conflicto armado, sobre la realidad de la educación durante el periodo de violencia (1997-2005) en el Municipio de San Francisco – Antioquia.

##### **Población a entrevistar**

- La población a entrevistar alumnos víctimas del conflicto armado en el Municipio de San Francisco en el periodo entre 1997 a 2005, después de 13 años. Por esta razón los niños y jóvenes del momento de estudio ya son mayores de edad.

Rejilla de entrevista semiestructurada (con observaciones por un experto par)

Esta entrevista se ha determinado que sea semiestructurada para permitir que los entrevistados, víctimas del conflicto, se sientan más tranquilos en el momento de expresar o contar sobre los hechos más aterradoros de sus vidas y de la guerra vivida en dicho municipio, además permite introducir temas nuevos, categorías emergentes y tener cierto grado de control por parte del entrevistador y de igual manera un grado de libertad en las respuestas en el informante.

Para dicho proceso cabe subrayar que antes de dar inicio, a esta entrevista, los entrevistados han leído, entendido y firmado el consentimiento informado donde se vela por la fidelidad de los hechos narrados y contados por ellos, como la seguridad de mantener en el mayor grado de confidencialidad los datos personales o aquellos que pudiesen ser usados en detrimento de la persona.

CATEGORÍA	DIMENSIÓN	OBJETIVO	CONCEPTO	PREGUNTA	OBSERVACIONES EXPERTO
DESARROLLO PSICOSOCIAL	ETAPA DE DESARROLLO	identificar características de la niñez en las víctimas del conflicto armado en San Francisco (Antioquia).	Desde la Teoría del Desarrollo Psicosocial ideada por Erik Erikson se habla sobre: "Erikson también propone una teoría de la competencia. Cada una de las etapas vitales da pie al desarrollo de una serie de competencias" "cada una de las etapas se ven determinadas por un conflicto que permite el desarrollo individual. Cuando la persona logra resolver cada uno de los conflictos, crece psicológicamente.  En la resolución de estos conflictos la	¿CÓMO FUE TU NIÑEZ EN EL MUNICIPIO DE SAN FRANCISCO ANTIOQUIA?	- Te faltó incluir la pregunta de investigación y tus objetivos de investigación. - Creemos que los psicosocial es la dimensión no la categoría. - No es necesario que repitas el nombre Erikson si ya lo habías mencionado en la redacción del concepto.
				De tu niñez ¿qué episodios consideras que marcaron de forma positiva tu vida?	
				De tu niñez ¿Qué episodios consideras que marcaron de forma negativa tu vida?	

			<p>persona halla un gran potencial para el crecimiento, pero por otra parte también podemos encontrar un gran potencial para el fracaso si no se logra superar el conflicto propio de esa etapa vital".</p>		
				<p>¿consideras que viviste a plenitud tu niñez?</p>	<p>- Esta es una pregunta cerrada. La persona sólo puede responder si o no. Recomendamos que luego le preguntes por qué o que escojas preguntas con las que puedas interpretar si su niñez la vivió a plenitud o no, como por ejemplo: ¿Te tocó trabajar de niño? ¿Con cuánta frecuencia jugabas cuando eras niño?</p>
<b>EDUCACIÓN</b>	<b>CONCIENCIACIÓN</b>	<p><b>Conocer las experiencias relacionadas entre educación y los hechos victimizantes que afectaron los actores de la escuela en el</b></p>	<p>Freire (2002) una pregunta por la conciencia de lo histórico, que él llama concientización. La concientización se entiende como una acción educativa, que se orienta a la desmitificación de la realidad y que le exige al sujeto un conocimiento activo, autentico y dinámico que oriente también su accionar en las circunstancias históricas</p>	<p>¿CÓMO FUE TU EXPERIENCIA EDUCATIVA?</p>	<p>- Sugerimos que al hablar del autor uses un conector para que la redacción sea más clara. Además es importante que definas bien cuál es el término que vas a usar, ya que en un primer momento hablas de concientización y luego de concientización</p>

		<p><b>Municipio de San Francisco (Antioquia)</b></p>	<p>en las que se desenvuelve y, por ende, lo llevan a tomar conciencia de las circunstancias y los modos en los que se está. Es decir, la expresión última de la concienciación es la posibilidad de la transformación de las circunstancias en las que se está, por ello es importante conocerlas.</p>	<p><del>¿Consideras que algún hecho ajeno a la escuela afectó tu proceso académico? ¿Cuál? Y ¿por qué?</del></p>	<p>para referirte, pareciera, de lo mismo. - Es importante que definas si las preguntas las vas a hacer en mayúsculas sostenidas como esta, te sugerimos usar mayúsculas solo cuando corresponda ortográficamente.</p>
				<p>¿Consideras que algún hecho ajeno a la escuela afectó tu proceso académico? ¿Cuál? Y ¿por qué?</p>	
				<p>¿Hubo algún acto violento por parte de algún grupo al margen de la ley que impidiera tu proceso escolar?</p>	<p>- El primer Algún va con tilde. . Sugerimos las siguientes formas de redactar este tipo de pregunta: ¿hubo algún acto violento por parte de grupos al margen de la ley que impidiera tu proceso escolar? o ¿De qué manera fue interrumpido tu proceso escolar? Considero que da más opciones de respuesta.</p>
				<p>¿Recuerda algún hecho en común de violencia que haya vivido alguno de sus maestros, compañeros de aula o la Institución? ¿cuál? y de ser así ¿por qué considera que fue importante?</p>	<p>- Es importante que definas si en las preguntas vas a tutear o a usteaar para que uses la misma forma en todas tus preguntas.</p>

<b>HECHOS VÍCTIMIZANTES</b>	<b>CONFLICTO ARMADO</b>	<b>Determinar si los hechos de violencia vividos en el municipio de estudio fue relevante en la vida del entrevistado.</b>	Los conflictos armados no internacionales son enfrentamientos armados prolongados que ocurren entre fuerzas armadas gubernamentales y las fuerzas de uno o más grupos armados, o entre estos grupos, que surgen en el territorio de un Estado [Parte en los Convenios de Ginebra]. El enfrentamiento armado debe alcanzar un nivel mínimo de intensidad y las partes que participan en el conflicto deben poseer una organización mínima.	<p>¿CÓMO FUE LA ÉPOCA DEL CONFLICTO, CÓMO LA RECUERDA DESDE SU EXPERIENCIA DE VIDA, EN SAN FRANCISCO (ANTIOQUIA)</p> <p>¿Usted se considera una víctima del conflicto armado? ¿por qué?</p> <p>¿Qué actos de violencia afectaron su integridad, salud física, psicológica, social y educativa?</p> <p>¿Usted recibió alguna ayuda psicológica, social, educativa o psicológica para enfrentar su vivencia frente al conflicto?</p> <p>¿Considera que durante el conflicto sus maestros jugaron un papel importante en su resignificación de vida? ¿por qué?</p>	<p>- Las dimensiones aquí utilizadas son las categorías. La dimensión en este caso sugerimos que puede ser: Social.</p> <p>- En la pregunta pensamos que sobra la palabra una, con que digas se considera víctima ya es suficiente.</p> <p>- Surge una inquietud: ¿qué quieres decir con salud social?</p> <p>- Es una pregunta cerrada de si o no y no te permite profundizar.</p> <p>- Podrías usar un término más sencillo que resignificación, pues nos parece un término poco común que puede tener varias interpretaciones.</p>
	<b>DESPLAZAMIENTO *</b>	<b>Definir cuál de los 14 hechos victimizantes afectaron la vida personal y escolar del entrevistado,</b>	Según la Ley 387 de 1997, reconoce como desplazado a toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o	¿USTED FUE DESPLAZADO* DE SU TERRITORIO?	- Ojo con las mayúsculas sostenidas.

		<p><b>víctima del conflicto armado.</b></p>	<p>libertades personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: Conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público.</p>	<p>¿Por qué y cómo se dio el proceso de desplazamiento forzado, desde su experiencia?</p>	<p>- Sugerimos mejor preguntar: ¿Usted fue desplazado de su tierra de manera violenta? ¿Cómo fue esta experiencia?</p>
	<p><b>VÍCTIMAS</b></p>		<p>La Ley 1448 del 2011 o Ley de víctimas, en su artículo 3, contempla el desplazamiento como un hecho victimizante, y define a las víctimas como: aquellas 24 personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos (...) como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno.</p>	<p>¿A qué lugar se tuvo que desplazar? ¿cómo fue la experiencia en dicho lugar? ¿Se sintió familiar en este lugar?</p>	<p>- En todas tus preguntas te sugerimos tener mucho tacto porque son temas muy sensibles.</p>
				<p>¿Cómo afectó el desplazamiento forzado su vida familiar? ¿su vida escolar? ¿y su entorno social?</p>	<p>- ¿Son sólo 24 personas? - Te sugerimos hacer las tres preguntas por aparte. - ¿Qué entiendes por</p>
				<p>¿Cómo afectó el desplazamiento su proceso académico?</p>	<p>proceso académico? quizás es mejor usar terminos más concretos y sencillos para que entiendan qué quieres decir tú con proceso académico.</p>

				DESPUÉS DE 15 AÑOS, ¿CÓMO PODRÍAS EVALUAR TU PROCESO EDUCATIVO, FAMILIAR Y SOCIAL ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DEL CONFLICTO ARMADO?	
<b>PREGUNTAS DE CIERRE *</b>				¿CÓMO ES TU VIDA FAMILIAR EN ESTE MOMENTO?	- ¿Cuál es la dimensión, las categorías y las definiciones para estas preguntas de cierre?
				¿EN ESTE MOMENTO CONSIDERAS QUE TUS MAESTROS Y LA ESCUELA JUGARON UN PAPEL IMPORTANTE EN TU VIDA? Y ¿POR QUÉ?	- En esta pregunta estás haciendo dos preguntas en una. Te sugerimos separarlas.
				EN ESTE MOMENTO ¿CÓMO TE DESEMPEÑAS LABORALMENTE?	- Recuerda no usar mayúsculas sostenidas.

**NOTA:** LAS PREGUNTAS QUE SE ENCUENTRAN EN MINÚSCULA Y DE COLOR GRIS CLARO SON PREGUNTAS EMERGENTES

Las preguntas emergentes, surgen a raíz de la conversación, no las puedes planear.



## 1. Instrumento modificado

CATEGORÍA	DIMENSIÓN	OBJETIVO	CONCEPTO	PREGUNTA
<b>DESARROLLO PSICOSOCIAL</b>	<b>ETAPA DE DESARROLLO</b>	<b>identificar características de la niñez en las víctimas del conflicto armado en San Francisco (Antioquia).</b>	<p>Desde la Teoría del Desarrollo Psicosocial ideada por Erik Erikson se habla sobre: "Una teoría de la competencia. Cada una de las etapas vitales da pie al desarrollo de una serie de competencias" "cada una de las etapas se ven determinadas por un conflicto que permite el desarrollo individual. Cuando la persona logra resolver cada uno de los conflictos, crece psicológicamente.</p> <p>En la resolución de estos conflictos la persona halla un gran potencial para el crecimiento, pero por otra parte también podemos encontrar un gran potencial para el fracaso si no se logra superar el conflicto propio de esa etapa vital".</p>	¿CÓMO FUE TU NIÑEZ EN EL MUNICIPIO DE SAN FRANCISCO ANTIOQUIA?
				De tu niñez ¿qué episodios consideras que marcaron de forma positiva tu vida?
				De tu niñez ¿Qué episodios consideras que marcaron de forma negativa tu vida?
				¿Fuiste feliz en tu niñez? Según respuesta ¿qué cosas sucedieron para que eso fuera así?
<b>EDUCACIÓN</b>	<b>CONCIENCIACIÓN</b>	<b>Conocer las experiencias relacionadas entre</b>	Para tratar la dimensión de concienciación se decide tomar como teórico a Freire (2002) desde su pregunta por la conciencia de lo histórico, que él llama concienciación. La concientización se	¿CÓMO FUE TU EXPERIENCIA EDUCATIVA?

		<p><b>educación y los hechos victimizantes que afectaron los actores de la escuela en el Municipio de San Francisco (Antioquia)</b></p>	<p>entiende como una acción educativa, que se orienta a la desmitificación de la realidad y que le exige al sujeto un conocimiento activo, autentico y dinámico que oriente también su accionar en las circunstancias históricas en las que se desenvuelve y, por ende, lo llevan a tomar conciencia de las circunstancias y los modos en los que se está. Es decir, la expresión última de la concienciación es la posibilidad de la transformación de las circunstancias en las que se está, por ello es importante conocerlas.</p>	<p>¿Consideras que algún hecho ajeno a la escuela afectó tu proceso académico? ¿Cuál? Y ¿por qué?</p> <p>¿Hubo algún acto violento por parte de algún grupo al margen de la ley que impidiera tu proceso escolar?</p> <p>¿Recuerda algún hecho en común de violencia que haya vivido alguno de sus maestros, compañeros de aula o la Institución? ¿cuál? y de ser así ¿por qué considera que fue importante?</p>
<p><b>HECHOS VÍCTIMIZANTES</b></p>	<p><b>CONFLICTO ARMADO</b></p>	<p><b>Determinar si los hechos de violencia vividos en el municipio de estudio fue</b></p>	<p>Los conflictos armados no internacionales son enfrentamientos armados prolongados que ocurren entre fuerzas armadas gubernamentales y las fuerzas de uno o más grupos armados, o entre estos grupos, que surgen en el territorio de un Estado [Parte en los Convenios de Ginebra].</p>	<p><b>¿CÓMO FUE LA ÉPOCA DEL CONFLICTO, CÓMO LA RECUERDA DESDE SU EXPERIENCIA</b></p>

		<b>relevante en la vida del entrevistado.</b>	El enfrentamiento armado debe alcanzar un nivel mínimo de intensidad y las partes que participan en el conflicto deben poseer una organización mínima.	DE VIDA, EN SAN FRANCISCO (ANTIOQUIA) ¿Usted se considera víctima del conflicto armado? ¿por qué? ¿Qué actos de violencia afectaron su integridad, salud física, psicológica, social y educativa? ¿Usted recibió alguna ayuda psicológica, social, educativa o psicológica para enfrentar su vivencia frente al conflicto? ¿Considera que durante el conflicto sus maestros jugaron un papel importante en su vida? ¿por qué?
--	--	---	--	---

	<p><b>DESPLAZAMIENTO *</b></p>	<p><b>Definir cuál de los 14 hechos victimizantes afectaron la vida personal y escolar del entrevistado, víctima del conflicto armado.</b></p>	<p>Según la Ley 387 de 1997, reconoce como desplazado a toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertades personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: Conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público.</p>	<p>¿USTED FUE DESPLAZADO* DE SU TERRITORIO?          ¿Por qué y cómo se dio el proceso de desplazamiento forzado, desde su experiencia?          ¿A qué lugar se tuvo que desplazar? ¿cómo fue la experiencia en dicho lugar?          ¿Se sintió familiar en este lugar?          ¿Cómo afectó el desplazamiento forzado su vida familiar? ¿su vida escolar? ¿y su entorno social?          ¿Cómo afectó el desplazamiento su proceso académico?  <b>DESPUÉS DE 15 AÑOS, ¿CÓMO PODRÍAS EVALUAR TU PROCESO EDUCATIVO,</b></p>
<p><b>VÍCTIMAS</b></p>			<p>La Ley 1448 del 2011 o Ley de víctimas, en su artículo 3, contempla el desplazamiento como un hecho victimizante, y define a las víctimas como: aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos (...) como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno.</p>	

				FAMILIAR Y SOCIAL ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DEL CONFLICTO ARMADO?
<b>POSTCONFLICTO</b>	<b>ADAPTACIÓN SOCIAL</b>	<b>Conocer el proceso de adaptación social, familiar y personal después de ser víctimas de la violencia y el conflicto armado</b>	Lazarus (1961) "Cuando un conflicto ocurre entre las necesidades internas del individuo y sus exigencias externas, pueden darse dos clases de patrones de adaptación: el individuo puede modificar o inhibir el impulso interno o puede intentar alterar la exigencia ambiental de alguna forma para poder eliminar el conflicto" (p. 121)	¿CÓMO ES TU VIDA FAMILIAR EN ESTE MOMENTO?
				¿EN ESTE MOMENTO CONSIDERAS QUE TUS MAESTROS Y LA ESCUELA JUGARON UN PAPEL IMPORTANTE EN TU VIDA? Y ¿POR QUÉ?
				EN ESTE MOMENTO ¿CÓMO TE DESEMPEÑAS LABORALMENTE?

NOTA:

LAS PREGUNTAS QUE SE ENCUENTRAN EN MINÚSCULA Y DE COLOR GRIS CLARO SON PREGUNTAS EMERGENTES, QUE HAN SIDO PLANEADAS CON LA IDEA DE TENER UN GUIÓN MÁS PREPARADO

+ El desplazamiento es uno de los hechos victimizantes que se toma como ejemplo en esta entrevista, pero puede ser cambiado por cualquiera de los otros 13 hechos victimizantes según el contexto del entrevistado.

### Anexo 3. Imagen de la matriz diseñada para el análisis de la información

código	Testimonio	Hechos victimizante	Descriptor	Rol	Comentario 1	Comentario 2
E12-MLZ	mis hijos empezaron a salir muy jóvenes, muy niños a trabajar a otros lugares que le ofrecían trabajo porque acá por el conflicto armado me dio mucho miedo dejarlos acá porque siempre los invitaban que se fueran con ellos, ellos decían que no porque tenían que ayudarme a mi mamá, entonces ellos por eso decían eso, y les decían que se vayan con ellos que les pagaban 5 mil pesos mensuales pero mis hijos siempre decían que no	Reclutamiento a menores	Condiciones para estudiar	Madre	se trata de la reconstrucción de historia de una madre	
E12-MLZ	y a pesar de que quedaban de venir por ellos, ellos nunca venían y ellos decían que no, entonces se tuvieron que ir a trabajar a otros lugares	Desplazamiento	Condiciones para estudiar	Madre	se trata de la reconstrucción de historia de una madre	
E12-MLZ	yo trabajaba en el comando de la policía, tenía mi hijo menor de 13 años cuando la guerrilla atacó el comando y mi hijo estaba esperándome ahí a un lado del comando entonces en esas llego un carro bomba y yo sentía algo, yo estaba planchando en esos momentos, entonces yo sentía algo y dije yo Jesús María y José entonces metí la plancha debajo de la mesa, y era que la guerrilla había puesto un carro bomba ahí en el comando y siguieron todas las noches en combate, ese día pudimos salir como a la 1 de la mañana porque llegaban con el padre que señores policías entréguense que les vamos a salvar las vidas	Toma guerrillera	Reconstrucción del conflicto	Madre	se trata de la reconstrucción de historia de una madre	
E12-MLZ	entonces la policía le grito, le dijeron que el padre contestó porque ellos sacaron el padre de la casa cura que tenían que irse con ellos que si no salían que les tumbaban la puerta con una bomba entonces el padre le tocó salir y el padre cuando les gritaron que habían civiles heridos que los dejaban salir el padre grito que yo entro por ellos entonces los policías dijeron que no, y se quedaron toda la noche dando bala, nosotros pudimos salir por ahí a la 1 de la mañana y nos fuimos para el hospital	Toma guerrillera	Reconstrucción del conflicto	Madre	Es importante mencionar que la reconstrucción de los hechos acá se hace de manera general, más allá de que se trata de una vivencia particular. Solo se adopta un lugar de enunciación para relatar los hechos. Se refiere al Párroco	. Alusión al padre Jesús Bedoya. A raíz de su muerte se intensifica el conflicto en San Francisco. Este es un elemento recurrente en los relatos de los entrevistados. La memoria acá aparece en relación con la mención y la reconstrucción de vivencias particulares del conflicto. Este va a ser un hecho determinante, las distintas narraciones de la manera como vivieron un mismo suceso no solo configuran una especie de memoria colectiva o memoria polifónica, sino que además perfila ciertos hitos en la comprensión del conflicto en el municipio
E7-GZ	la hija mayor mía está desaparecida, la desaparecieron el 2002 faltaban 15 días para que cumpliera los 16 años se los llevé un grupo que operaba en ese entonces...mi hija estudiaba en ese entonces, estudiaba y se la llevaron, nunca más volvimos a saber más de ella, alrededor de unos 16 años hace que ella está desaparecida.	Desaparición	Condiciones para estudiar	Madre	se trata de la reconstrucción de historia de una estudiante	
E7-GZ	, nos tocó una época muy dura nosotros nos desplazaron y nos hicieron ir de aquí para Medellín en esa época también mataron a mi suegro, a mi cuñado, desde las sobrinas de mi esposa también las tuvieron 1 semana retenidas luego nos fuimos para Medellín luego volvimos aquí a San Francisco	Desplazamiento	Reconstrucción del conflicto	Madre		
E7-GZ	La hija mía que está desaparecida y a nosotros no hicieron ir de aquí, nos tocó muy duro porque de todas formas uno vivir aquí y luego irse a la ciudad es algo muy difícil porque la situación económica no es lo mismo aquí teníamos la casita propia allá nos tocaba pagar arriendo pagar transporte para los hijos y no es lo mismo.	Desplazamiento	Condiciones para estudiar	Madre	No se alude directamente al impacto del desplazamiento en la educación ni en las escuelas, sin embargo, se infiere que el desplazamiento al afectar las condiciones de vida de las personas, también afecta las posibilidades de educación, principalmente en lo relacionado con el acceso a la misma o la de continuidad de la formación ya iniciada	la reconstrucción se hace desde lo sucedido con una hija que desapareció en el marco del conflicto y en relación con ella se menciona que esto sucedió en su época de estudiante; sin embargo, el testimonio ejemplifica que dentro de las víctimas de desaparición forzosa se incluyen los estudiantes, lo cual genera el interrogante frente a los motivos o causas de dichas desapariciones. como veremos más adelante, realmente esto aunque fue una práctica recurrente y posiblemente sistemática no siempre se ejecuta desde los mismo argumentos, pues basta con que alguien haga un comentario que alerte a uno de los grupos (por ejemplo, un comentario o acusación sobre una persona) para que se realice este tipo de procedimientos