

**Memorias e identidades de escuelas rurales:
relatos de disputas territoriales y vida comunitaria**

Laura Sánchez Largo

Tutora

María Camila Ospina Alvarado

Línea de Investigación Socialización política, subjetividades y agenciamientos

Universidad de Manizales – Cinde

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Manizales

2021

Agradecimientos

A los territorios y a la determinación humana, a los ojos que vi, a la tierra que toqué y a las historias atravesadas en mí.

Al amor de mi familia, de mi pareja y mis amigas y amigos.

A mi tutora, María Camila Ospina Alvarado.

A mis docentes, a mis compañeros y a compañeras de

Línea por sus reflexiones y debates.

A Samaná y Pensilvania en sus caminitos ocultos.

Contenido

Introducción	4
Memorias de escuelas rurales: relatos de disputas territoriales y vida comunitaria	5
Antecedentes	13
Antecedentes investigativos	13
Antecedentes periodísticos	19
Objetivo general	23
Objetivos específicos	23
Marco teórico	24
Metodología	27
Tipo de estudio	29
Participantes	30
Contexto	31
Instrumentos	33
Proceso	33
Análisis de la información	37
Consideraciones éticas	38
Cierres con memoria	39
La lucha vital, distancias entre la política y la vida cotidiana	39
Violencia armada, memorias del dolor	50
La escuela, facilitadora de vida comunal	60
Discusión	66
Conclusiones	68
Bibliografía	70
Anexos	74
Anexo 1: Historia rural	74
Anexo 2: Datos de escuelas rurales cerradas en Caldas 2009-2019	77
Anexo 3: Mapas territoriales	77
Anexo 4: Galería fotográfica	79
Anexo 5: Instrumentos	79
Anexo 6: Formatos de consentimiento y asentimiento	82

Introducción

Cuando empecé a contar historias de escuelas cerradas en Caldas leía superficialmente la dinámica desde mi visión de periodista. No pensé que me iba a acercarme tanto a ellas y a sus comunidades en una relación tan espontánea que ahora es imposible desligar: educación y ruralidad.

Esta investigación es la acumulación de relatos y esfuerzos por interpretar el fenómeno de los cierres de escuelas rurales en Caldas a través de las voces de las comunidades de dos sedes: una en Pensilvania y otra en Samaná. También es la apertura para seguir cuestionando y viviendo en mayores proporciones estas situaciones que afectan los territorios.

Hay una mirada a los datos oficiales y a las historias registradas en prensa para entender el contexto de lo que representan estas dos comunidades educativas rurales atravesadas por el conflicto armado. A su vez reconocer, que mientras se hacía esta investigación, los procesos de cierre en Caldas se siguen dando amparados principalmente en la relación técnica estudiantes-docente en el aula que determina el Ministerio de Educación de Colombia.

Después hay un panorama académico para situarnos en intereses de investigación enfocados en las escuelas en sus condiciones rurales y sus comunidades educativas, que además permitió trazar un camino para los horizontes metodológicos entre las narrativas, la entrevista etnográfica y una observación respetuosa. En lo teórico nos cubren las voces de Todorov, Uribe, Ricoeur y Escobar, entre otros, para entender lo que significa un cierre de una sede para la vida rural.

La interpretación es presentada en tres momentos que leen el proceso de cierre en su conexión con las dinámicas cotidianas y vitales de una comunidad, también se lee en reconocimientos de unas memorias de esperanza y dolor cuando se abre la ventana para recordar lo vivido en ese espacio. Esto último permitió reconocer la escuela rural como tejedora de encuentros, proyectos y vida colectiva.

Memorias de escuelas rurales: relatos de disputas territoriales y vida comunitaria

Justificación y planteamiento del problema

Somos lo que recordamos de lo que vivimos o no vivimos, somos esa promesa de lo que seremos a partir de lo que fuimos y hacer memoria para reconocernos es esencial en nuestra existencia. Esta investigación quiere acercarse a la comprensión de la memoria y de la identidad que se transforma en las comunidades educativas cuando se cierra una escuela rural en Caldas.

Un precedente que le da sentido a esta investigación y que la motiva con fuerza es el cierre de 170 escuelas en los últimos 9 años en el departamento de Caldas. 124 de las 170 fueron rurales y 46 urbanas, 152 de ellas son del sector oficial y 18 del privado. 41 sedes fueron cierres definitivos, 1 tuvo un cierre voluntario, 22 fueron reabiertas y 106 tuvieron cierre temporal, que a la fecha de terminación de este trabajo no habían sido reabiertas y otras más seguían siendo cerradas [Ver anexo Escuelas cerradas en Caldas 2009-2019].

Esta investigación también debe pensarse en el contexto del posconflicto en Colombia, que no solo se enmarca después de la firma de los acuerdos de paz entre el Gobierno nacional y el Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc) en el 2016, sino desde antes porque esa condición de posguerra ya se venía dando en el territorio caldense con erradicación de cultivos ilícitos y desminados en el Oriente. Es tan clave situarse aquí en la transición hacia la paz porque permite entender las formas de resistencia en el territorio o de volver a habitarlos. Pensar en las escuelas rurales también es una reflexión, e implica una veeduría desde la academia a la normatividad del Ministerio de Educación de Colombia para que el Gobierno nacional razone y se construya desde las provincias y no desde la central Bogotá para sea más acercado a las realidades, de modo que cuando se apliquen no atropellen los derechos de las comunidades.

En los datos de la Secretaría de Educación de Caldas (2019) se referencia que algunas escuelas fueron cerradas por el conflicto armado presente en la zona y otras por la reducción en el número de nacimientos en cada municipio, que se refleja en la falta de matrícula escolar. Estas condiciones influyen en la desaparición de las escuelas. Algunas se resisten al olvido porque sus estructuras se mantienen en pie y enmalezadas, son espacios no usados y que narran historias

guardadas y que dan cuenta de lo significativa que fue la vida allí, de lo que vale la pena mantener para que luego sea comunicado por las personas y compartido a los recuerdos de otras. Un propósito estará presente en encender de nuevo la memoria, como dice Galeano:

La memoria vaciada, olvidada, pesada, quemada; la memoria viva, porfiada o resurrecta; la memoria viajera («como la luz de las estrellas muertas, o las voces de bocas que ya no viven»), la memoria feliz («la de los abuelos con alzhéimer, cuyos recuerdos se vuelven del color del agua, y que yo no quiero para mí»), la memoria pintada, rabiosa, cruel y sumergida, entre otras variantes (Galeano, 1997, p. 3).

El propósito de la investigación, después de entender el contexto en el que cierran las escuelas año a año, es narrar y cruzar las historias que vivieron y viven algunas comunidades educativas alrededor de estas sedes, que se convierten en centros de unión para las poblaciones rurales. La escuela se abre para entenderla más allá de la estructura física y pensarla como la vida misma de las personas en donde se comparten experiencias, proyectos, vidas, resistencias e identidades, para comprender lo que significa mantener la escuela abierta para en el campo colombiano, para luchar porque en cada rincón exista una posibilidad de aprendizaje y encuentro para niños, niñas, jóvenes y sus familias.

En Caldas, departamento en el centro occidente de Colombia, los caminos del posconflicto se dan con claridad pública en el 2016 después de la firma de los acuerdos Gobierno-Farc. Momento que se soñó como el fin del dolor de 58 años causado por uno de los actores armados que hay en el país. Queremos situarnos en los acuerdos de paz, según la Consejería Presidencial para la Estabilización y la Consolidación (2019), se tuvo en cuenta el campo mediante una reforma integral rural con los Proyectos de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) en las Zonas más Afectadas por el Conflicto Armado (Zomac) para garantizar a reincorporados y víctimas del conflicto garantías en el acceso a sus derechos a la alimentación, la producción agropecuaria y económica, la salud, la infraestructura y adecuación de tierras, el ordenamiento social para la propiedad, y la educación rural.

Sin embargo, este panorama parece alejarse de las tierras de Caldas por las que caminaron enfrentamientos entre las Farc, el Ejército de Liberación Nacional (Eln), las Autodefensas Unidas de Colombia (Auc) y el Ejército Nacional, porque el departamento no fue priorizado en

los PDET ni en los Zomac pese al evidente destrozo de la guerra en la comunidad y en la misma tierra que todavía continúan. Por ejemplo, en registros de prensa del diario La Patria, en octubre del 2002, en hechos atribuidos a las Auc Cacique Pipintá asesinaron a siete personas de la vereda Miraflores, cerca de Chinchiná. A mediados del 2003 asesinaron a seis hombres en el corregimiento de Arauca (Palestina). A finales del 2001 en una discoteca de la vereda La Guayana (Villamaría) convocaron a cuatro hombres y los mataron. En 2001 en una finca de Neira, en la vía a Manizales asesinaron a ocho personas, solo por mencionar algunos sucesos.

En la lista de terror de las Farc está el sonado ataque al corregimiento Arboleda (Pensilvania) el 29 de julio del 2000, en donde 500 guerrilleros asesinaron a 13 policías y 3 civiles. De esos, ocho fueron fusilados. El 5 de agosto del 2000 secuestraron a Óscar Tulio Lizcano en la vereda Getsemaní, de Riosucio. El 15 de diciembre del 2001 con lista en mano, según relatos de la comunidad, la guerrilla mató a 15 campesinos en San Diego (Samaná). El 4 de marzo del 2006 se tomaron el corregimiento de Montebonito (Marulanda) y asesinaron a un agente de Policía, a dos civiles y a un bebé, de 10 meses. Resultaron heridos tres agentes de policía y ocho civiles. Murió un guerrillero. Hubo 10 casas destruidas.

Un informe del Centro de Memoria Histórica (2016) reporta 26 tomas a poblaciones civiles de Caldas, 20 de ellas las ejecutaron las Farc, 5 el Epl y de la otra no se especifica el autor. También el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos, en un artículo de La Patria (2016), expone 47 agresiones, ataques y asesinatos de las Farc desde 1983 hasta el 2010 por los frentes 9 y 47. En el último informe de la Justicia Especial para la Paz (JEP) que expone que no son cerca de 2.000 los casos de civiles ejecutados por militares (mal llamados falsos positivos), sino 6.402 personas asesinadas por el Ejército en Colombia por los que el Estado debe responder y dar claridad. En Caldas se reacomodan los datos de las víctimas del Estado y se ponen nuevas historias a este dolor: 114 víctimas que buscan reconocimiento.

Aunque todavía sigan emergiendo del silencio las historias de violencia por conflicto armado en Caldas, este departamento no está en la lista de las zonas que empezaron a repararse después del conflicto armado, parece que la guerra en el país se disputara entre los territorios que tuvieron más dolor que otros y ahí Caldas ha sufrido menos. El departamento ni siquiera fue incluido en la lista de las Zomac y las inversiones para el posconflicto han corrido por cuenta de los recursos de las administraciones locales y departamentales. En un reportaje de La Patria

(2019) el exsecretario de Gobierno de Caldas, Carlos Alberto Piedrahíta, confirma esta situación: “Propiamente del posconflicto no hemos recibido recursos”. El decreto que reglamentó los PDET tampoco incluye a los departamentos de Risaralda y Quindío, que constituyen el Eje Cafetero. El artículo agrega:

Más allá de esos recursos, algunos municipios del departamento intentaron lograrlos por la vía del programa conocido como Zonas más Afectadas por el Conflicto Armado (Zomac), creado por el gobierno nacional mediante la Ley 1819 de 2016 para atender 344 municipios en todo el país afectados por la confrontación, entre ellos a nueve municipios caldenses -Anserma, Belalcázar, Marulanda, Norcasia, Palestina, Pensilvania, Riosucio, Risaralda y Samaná (La Patria, 2019).

En el país son 170 municipios en los que el Gobierno nacional distribuyó \$80 billones para invertir en proyectos productivos conocidos como los PDET. Caldas estaba borrado de la lista. Fueron priorizados los territorios más afectados por el conflicto armado, con mayores índices de pobreza, presencia de economías ilícitas y debilidad institucional. Fabio Hernando Arias, exsecretario de Educación de Caldas del exgobernador Guido Echeverri, entendiendo los contextos rurales y la incidencia de las escuelas, le apostó a la reapertura de nueve escuelas rurales en el departamento entre 2016 y 2018 para repoblar los territorios abandonados por la guerra.

La escuela se vuelve el epicentro de todo. Además, nuestros campesinos entienden que la educación es trascendental para sus niños. La escuela hay que tenerla así sea con tres o cuatro niños, así la relación técnica del Gobierno sea un profesor por 20 estudiantes. Arias, F. (Comunicación personal, marzo, 2019).

La situación de las escuelas es más complicada cuando se enfrenta a las cifras de natalidad en Caldas, que suministra el Observatorio de Salud de la Dirección Territorial de Salud de Caldas (DTSC), que podría decirnos porque cada vez hay menos niños y niñas en el sistema educativo. Del 2009 al 2018 los nacimientos mermaron en Caldas, por ejemplo en el 2009 en Manizales nacieron 4.148 bebés y en el 2018 fueron 3.200, 948 (22,85%) nacimientos menos. El municipio con las cifras más bajas es Marulanda que en el 2009 tenía 43 nacimientos y 21 en el 2018 (49%). Es decir que año a año nacen menos bebés en el departamento, son menos

estudiantes que podrían ingresar al sistema educativo. Un contexto que se reafirma en el número de alumnos matriculados en el sistema educativo: Caldas en el 2013 tenía como meta de matrícula escolar unos 120 mil niños y niñas, la meta del 2019 fue de 88 mil estudiantes y en el 2020 de 81.000.

En la siguiente tabla se presenta el registro de nacimientos en Caldas por año y por municipio de residencia de la madre, según la DTSC. Los datos despejan otro fenómeno por considerar: las tasas de natalidad, que podrían cruzarse en otra extensión de esta investigación. En cada dato se nota un bajo reporte en los nacimientos, lo que explica también la reducción de metas de matrícula en Manizales y Caldas.

Tabla 1

Nacimientos en municipios de Caldas del 2009 a 2018.

Municipio	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Manizales	4.148	3.979	3.664	3.884	3.811	3.718	3.632	3.649	3.477	3.200
La Dorada	1.327	1.197	1.321	1.330	1.307	1.257	1.157	1.044	1.023	865
Chinchiná	781	737	667	624	591	615	595	1044	562	554
Riosucio	589	571	610	634	604	611	545	597	544	536
Villamaría	501	521	544	543	481	559	521	539	498	488
Anserma	418	393	397	377	388	379	313	339	269	280
Supía	304	289	287	268	337	346	317	314	310	294
Pensilvania	304	250	235	209	200	182	184	158	179	178
Neira	300	303	232	253	251	225	222	227	223	209
Aguadas	271	250	239	246	338	215	251	221	201	194
Samaná	261	265	267	236	184	212	201	172	197	161
Manzanares	248	229	226	211	189	164	193	189	211	149
Palestina	231	235	225	197	195	173	169	179	184	159
Salamina	224	198	202	149	150	171	149	153	165	120
Marquetalia	186	176	177	159	130	139	169	146	188	128
Viterbo	170	165	159	137	119	102	137	114	123	123

Belalcázar	165	145	171	146	147	138	140	137	130	136
Pácora	148	120	148	163	117	116	119	94	127	109
Aranzazu	143	159	172	102	137	113	146	144	113	138
Risaralda	134	131	119	126	97	109	92	101	95	104
Marmato	131	117	137	110	110	103	115	116	118	124
Filadelfia	112	123	115	95	85	90	68	90	81	81
Victoria	109	85	112	0	76	92	88	85	61	85
Norcasia	103	93	113	112	89	86	72	71	88	73
San José	70	62	63	53	53	61	61	45	57	51
La Merced	61	57	65	55	59	51	54	60	47	55
Marulanda	43	29	27	19	36	20	21	17	24	21
<i>Nota. Nacimientos por año y por municipio de residencia de la madre, según el Observatorio de Salud de la Dirección Territorial de Caldas (2019). Elaboración propia.</i>										

Los registros de nacimientos se cruzan con los datos de reducción de número de niños y niñas en las aulas. El informe de Calidad de vida de Manizales Cómo Vamos del 2019 confirma esta situación al menos para la información recolectada y triangulada con otras variables:

[...] en el 2002 la matrícula en Manizales fue de 83.140, mientras que en el 2019 fue de 52.760. ¡Una disminución en más de 30.000 estudiantes matriculados! Se explica en parte porque la población en edad escolar (entre los 5 y los 16 años) también ha disminuido: según el censo de 2005 la población en edad escolar era de 77.918 personas mientras que según el censo de 2018 el número era de 62.842 personas. En el 2005 los niños y jóvenes en edad escolar equivalían al 21% de la población total, mientras que en el 2018 equivalían ya al 14% (Manizales Cómo Vamos, 2020, p. 54).

En el censo del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) del 2018, Caldas tenía 42.689 habitantes menos, en relación al censo del 2005 que registraba 923.472. A la baja de nacimientos también se le suma el número de personas que habita el territorio, porque entre menos personas hay menos recursos destinados por el Gobierno nacional y menos servicios públicos se requerirán como un puesto de salud, mejoramiento de vías o escuelas rurales.

También podemos entender en que hay unas condiciones económicas, sociales y habitacionales que hacen que las personas migren, pero este no es un asunto que se analiza en esta investigación.

Manizales también las cierra

En Manizales (capital de Caldas) entre el 2018 y el 2019 cerraron dos escuelas y apostarle a mantenerlas abiertas no parece una opción para la Alcaldía en sus diferentes administraciones. Durante esta investigación, una fue cerrada por la construcción del Megacolegio de San Sebastián, en la comuna Ciudadela del Norte, para albergar a estudiantes de la zona lo que implicaba el cierre, nombrado fusión educativa, de la escuela rural Juan Pablo II. La construcción empezó en el 2017 y costó unos \$13 mil millones invertidos por el Ministerio de Vivienda y la Alcaldía de Manizales. El plantel fue estrenado en enero del 2019.

El Megacolegio debía ayudar a reducir el hacinamiento de alumnos del colegio Bosques del Norte en la misma comuna. También recibieron a unos 90 niños y niñas de la escuela rural de la vereda Alto del Guamo, que debían ser reubicados porque su sede estaba en zona inestable y que amenazaba deslizamientos, según la Corporación Autónoma de Caldas (Corpocaldas).

La escuela cerró en el 2019 y sus niños y niñas comenzaron a recibir clases en el Megacolegio, a tres kilómetros de la vereda, por carretera destapada. Desde antes de que esto fuera un hecho, padres de familia y habitantes del Alto del Guamo expresaron su descontento a los medios de comunicación, la Alcaldía, la Policía y la Personería de Manizales. El impacto de esta reubicación no ha sido sistematizado ni interpretado. La comunidad de la vereda expresó a la Personería de Manizales sus molestias sobre el transporte, la seguridad, los cambios culturales y la calidad educativa. La sede cerrada pertenecía al programa Escuela Activa Urbana de la Fundación Lúker y la Fundación CINDE y tenían un proyecto escolar de recuperación de semillas ancestrales, destacado por el Programa Ondas, de Ministerio de Ciencias.

El gobierno local no ha pensado en el impacto en el desarrollo académico y social de estos estudiantes y sus proyectos de vida, ni en los cambios en las dinámicas de la comunidad. En este sentido, vale la pena preguntarse: ¿Cómo garantizar su adaptación? ¿Por qué el Estado no provee de la educación a los alumnos en sus territorios? ¿Por qué no conservar la educación rural con sus arraigos, sus huertas, sus cafetales, sus campos y sus semillas? El Centro de Pensamiento en

Desarrollo Sostenible, de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales, cuestionó el cierre de las escuelas rurales en medios de comunicación:

En el ejercicio financiero que hacen (gobiernos) es más fácil pagar el transporte público y llevarlos a la escuela más cercana, pero el problema es el desapego de su territorio y las complejidades de estas dos poblaciones que no se encuentran porque no dialogan sobre los mismos elementos. El niño campesino está acostumbrado a ordeñar las vacas en su tiempo libre y el de la ciudad lo dedica al deporte o a las artes. Si queremos que nuestra ruralidad se mantenga no podemos despegarlos de ahí (La Patria, 2018, p. 6).

En la vereda Buenavista del corregimiento Río Blanco, la Alcaldía cerró en junio del 2019 la escuela y envió a sus estudiantes a recibir clases en el colegio de La Sultana, sede principal. Esta sede atendía a alumnos con dificultades de atención, socialización o en extraedad. La Alcaldía planteó dos causas del cierre: Una, el reducido número de alumnos (8) que considera poco para transporte escolar, y la segunda, que el predio donde está la escuela es de un propietario privado. Pese al panorama, hay quienes piensan que las escuelas deben reabrirse, sin importar las condiciones de la ruralidad, si se encuentran cerca o lejos de sus viviendas, si tienen pocos o muchos alumnos:

No puedo traerme a unos niños así estén en el perímetro más cercano de la ciudad o en un cafetal y respiran aire puro por simplemente ahorrar dinero o cumplir con las relaciones técnicas del Ministerio de Educación, los niños deben estar lo más cerca a sus familias. En las ciudades se ve eso, los niños de Malabar matriculados en la Normal de Caldas en vez de estar en colegios cercanos a sus hogares, debemos tener buenos profesores en todos lados. Arias, F. (Comunicación personal, marzo, 2019).

Otro caso es la escuela El Desquite, en la vereda del mismo nombre, vecina al municipio de Marulanda y a Letras (Tolima). La Alcaldía tiene planes de pasar a los niños y las niñas a la sede de Maltería y terminar con el servicio porque los estudiantes necesitan una sede con mejor infraestructura. El Municipio no puede invertir en el plantel porque una parte del predio está en Manizales y otra en Marulanda, el límite entre los municipios pasa por la escuela. Además, el predio es privado y aún sus herederos no resuelven la sucesión. En mayo del 2019 una medida cautelar ordenó que los niños y las niñas recibieran clases en Maltería. Los estudiantes tendrían

que caminar durante una hora para llegar a la carretera principal para usar un jeep y desde ahí media hora hasta el colegio. Un solo trayecto podría tomarles dos o tres horas para algunos niños y niñas.

La comunidad de El Desquite interpuso una tutela. Solicitaban a la justicia protección del derecho a la educación y a la integridad de los alumnos, que se afectarían con el desplazamiento que ordenó una juez. El magistrado Jairo Ángel Gómez, del Tribunal Contencioso Administrativo de Caldas, admitió la acción de tutela y suspendió la medida de traslado. Una verdadera acción de resistencia de la comunidad que grita que quiere quedarse en la zona. La resistencia está evidente en las acciones populares de la comunidad que clama por su escuela abierta.

Estos casos fueron nombrados porque me motivaron hablar de las escuelas rurales y porque fui testigo y narradora de lo que sucedió y sigue sucediendo en El Guamo, en Buenavista y en El Desquite, que además merece ser contado de nuevo e interpretado con ánimo de comprender y cuidar los territorios, tan golpeados por las guerras, olvidados por el Estado y disputados por las comunidades. También porque este escrito abordará dos escuelas clasificadas como zonas de difícil acceso en Caldas, con la advertencia de que, a 10 minutos, podemos encontrar decenas de historias similares y para preguntarnos qué memorias e identidades existen en las comunidades educativas rurales cuyas escuelas fueron cerradas.

Antecedentes

Las escuelas rurales en Caldas han pasado por los ojos de profesionales de diferentes áreas que, desde sus reflexiones, han contribuido a entender lo que pasa con sus comunidades. En esta investigación se acogerá a antecedentes de dos tipos: investigativos y periodísticos, que permiten tener dos panoramas de las escuelas rurales, pues la investigación rigurosa, que narra e interpreta realidades no se posa únicamente sobre los hombros de la academia.

Antecedentes investigativos

La educación es un camino alternativo hacia la consolidación de la paz, en lo rural azotado por la violencia armada y despojada por el Gobierno. Poco a poco da pasos para repoblarse para que su verdad dolorosa sea escuchada y para que sus vidas vuelvan a habitar el territorio con todas

las condiciones de vida que las hace dignas: como la educación en una escuela rural. Las escuelas son garantes de estas transformaciones porque recogen las experiencias educativas y de socialización de los alumnos, además es epicentro de las dinámicas sociales, colectivas y culturales. También son los escenarios en los que viven adversidades, como lo plantea Arias (2017), quien expone que la violencia armada aún persiste en las zonas rurales y que hay gran carencia en recursos, ausencia de salones adecuados y falta de materiales didácticos, laboratorios e implementos deportivos:

[...] la política educativa rural no es pertinente; entre otras cosas, porque bajo esas circunstancias se da cabida un modelo educativo para ciudadanos cosmopolitas, como imagen precisa de saberes que prepara a sus estudiantes para ser buenos consumidores, obviando, en aulas perdidas en montañas, valles y páramos del campo, toda la ruralidad de nuestro país. Arias, F. (Comunicación personal, marzo, 2019).

En el 2003 el Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales (Crece) ya advertía de la carencia de condiciones dignas para la educación rural y proponía centrarse en la atención a esta población. En una de sus conclusiones indica que el sistema educativo no está pensado para retener y promover estudiantes. Hace una relación lamentable de los alumnos en la escuela, por ejemplo, de cada 100 alumnos que se matriculan en primero de primaria en las zonas rurales, sólo 35 terminan este ciclo y un poco menos de la mitad (16) pasan a secundaria y continúa:

De estos, 8 completan el noveno grado y sólo 7 culminan el ciclo completo de educación básica. Esto constituye uno de los principales problemas que enfrenta la educación para la población rural en Colombia y una de las mayores muestras de inequidad en comparación con el sector urbano (Perfetti, 2003, p. 168).

Le sumamos a la educación rural los constantes cierres que constituyen el cuestionamiento principal de esta investigación, en especial por lo que deja atrás un cierre. Vázquez (2015) indica que hay un falso pretexto para eliminarlas: uno es su baja calidad y otro los bajos resultados académicos del alumnado. “Perder una escuela equivale a perder un pueblo, y si el pueblo se pierde, ¿para qué mantener una escuela? Ni es rentable ni es productivo” (Vázquez, 2015, p. 70). Estas crisis que surgen sin educación son espirales de problemas que no encuentran salida y que

cambian la estabilidad de los procesos educativos de los niños y las niñas como los que destaca Hamodi (2014), quien asegura que la convivencia en esos espacios físicos es valorada positivamente entre los mismos estudiantes.

Núñez, Solís y Soto (2014) plantean que, tan importante como el cierre de una escuela, lo son también las formas en que este se ejecuta, experimentado como un evento, debido a que no existe un proceso articulado e institucionalizado a través del cual se desarrolle:

De esta manera, la decisión de cierre se toma sin las comunidades, que se enteran por canales informales como de una decisión irreversible. Con ello se restringen las posibilidades de articulación social frente al cierre, ante lo cual las comunidades generan sus propias atribuciones de sentido, con implicancias psicosociales no consideradas por los órganos municipales (Núñez, Solís y Soto, 2014, p. 623).

La percepción que queda en la comunidad después del cierre la nombran como un estado de resignación y de parálisis social porque no tiene alternativa frente a una decisión sin reversa y que afectará el futuro comunitario e individual. Los hallazgos de Núñez, Solís y Soto (2014) consolidan la intención de querer comprender los territorios rurales y sus contextos educativos que cuando son cerrados transitan a unos posibles procesos de exclusión:

Esta sensación de ‘nueva exclusión’ profundiza las consecuencias sociales de un proceso interpretado como una pérdida continua de instituciones, que debilita los mecanismos institucionales de cohesión social, perdiéndose las relaciones de estas comunidades con el Estado. Esto a nivel individual conlleva sensaciones de precarización, abandono e inmovilidad (Núñez, Solís y Soto, 2014, p. 623).

Con estos casos parece que es normalizado desplazar y despojar a las comunidades educativas sin su autorización, cierran las instituciones sin que sean consultadas antes y escuchadas después. Otra investigación expone la construcción de identidad de la niñez rural. Un resultado releva que hay coexistencia de patrones culturales rurales-tradicionales junto a elementos modernizadores-urbanos que tensionan la cotidianeidad, y los procesos de construcción identitaria:

La evidencia muestra que los niños y niñas de zonas rurales viven en condición desmejorada respecto de aquellos que habitan zonas urbanas, sin embargo, se destaca que en los contextos rurales existen para los niños y niñas aspectos protectores y potenciadores de conductas resilientes (Aguirre, 2017, p. 893).

Este dato permite aferrarse a las escuelas como un espacio en el que los niños y las niñas trenzan sentidos y formas de aprender a vivir en el mundo, no son las paredes, ni el pupitre, es el espacio que los define. Hay una clara apuesta por pensar en las desigualdades entre las zonas rural y urbana:

Los niños y niñas de zonas rurales viven en peores condiciones que los de zonas urbanas, quienes acceden a mejores servicios y de forma más oportuna. Por esto, es posible afirmar que la experiencia de ser niño rural está cruzada por condiciones de mayor vulnerabilidad social y de desprotección (Aguirre, 2017, p. 893).

Las conclusiones de Núñez, Solís y Soto (2014) se soportan en los conceptos de oposición y materialidad que se constituyen en el territorio rural para explicar que niños y niñas rurales son víctimas de escasa inversión teórica, manteniendo subalternidad frente a lo urbano. Sus voces están mediadas por los relatos y las experiencias adultas, lo que da cuenta nuevamente de la posición social que ocupan en un mundo pensado por y para los adultos:

En el caso de las poblaciones rurales, la oposición y la materialidad se constituye en el territorio que ofrece los recursos materiales de producción y consumo para la supervivencia de los sujetos. No obstante, son aspectos que se encuentran tensionados en forma permanente, en tanto el empleo y el acceso a bienes y recursos, ya sean económicos, comerciales, productivos, culturales y/o simbólicos (Aguirre, 2017, p. 908).

Patiño (2011) plantea que el sistema educativo rural colombiano debería asumir las prácticas y el conocimiento de su contexto, desde sus particularidades locales y regionales que lo determinan. Hay reflexiones sobre el aprendizaje y las prácticas de aula rural y define al alumno rural con una cultura diferente, con desigualdades económicas y conocimientos que son ignorados.

La escuela rural, como institución, presenta múltiples dificultades que le generan inconvenientes mayores que a las escuelas urbanas, como los siguientes: aislamiento, largos desplazamientos de estudiantes y docentes, escasez de recursos, desmotivaciones profesoras, tradición en la formación docente, escasa intervención comunitaria sobre expectativas de formación, pobre teorización sobre la pedagogía de formación rural y exigua novedad didáctica en aplicación al sector, prediseños curriculares universales y, por ende, no acomodados a la diversidad de la sociedad rural, de donde se denota una reducida movilidad temática por parte del docente (Patiño, 2011, p. 81).

Una conclusión que enriquece la presente investigación es la importancia de reconocer las prácticas sociales propias de cada realidad y el interés por conservar las estructuras de conocimientos locales, porque esto indica que la misma existencia de una escuela rural es un acto de resistencia comunitaria ya que son ellas mismas las que se disputan habitar en esos territorios. El conocimiento propio es un presaber reconocido en el aula y que atraviesa la vida en el campo. Arias (2014) desnuda los saberes que se transmiten de forma colectiva e individual. El estudio indica que esta reproducción social es constante y presente en la memoria de los habitantes de un municipio y que también es frágil ante los pasos de otras culturas:

La educación rural y la vida en el campo están mediadas por relaciones de poder mercantil, sinónimo de desarrollo. Ello genera pérdida de identidad y tradición cultural. La población más afectada por dicho proceso es la campesina. Ni los habitantes que comparten el mismo territorio los valoran como sector excluido (Arias, 2014, p. 106).

Hay otras miradas de investigación que le apuestan al colegio como un espacio en el que se piensa y se rememora a través de la literatura, que a su vez reconocen en la escuela escenarios de socialización tan potentes para el pasado, presente y futuro: una memoria con potencia. Los resultados de García y González (2019) exponen que la literatura puede operar como una provocación hacia el conocimiento del pasado reciente de un país y permite situarse frente a esta realidad en la esfera de la discusión pública. Las novelas leídas por estudiantes abrieron las posibilidades para comprender cómo se reconstruye memoria histórica desde las aulas:

[...] destacar el carácter de la lectura literaria como práctica estética que permite atender las experiencias ajenas o que no hemos vivido, para derivar de allí lecciones de una

memoria ejemplarizante, tal y como la define Todorov (2008); lo cual significa que sin negar la singularidad de los hechos violentos escenificados en las novelas, veamos en esa forma de rememoración literaria la posibilidad de comparar o apelar a la analogía para construir así un exemplum del cual se extrae una lección o "un modelo para comprender situaciones nuevas con agentes diferentes" (Todorov, 2008, p. 52 citado por García y González, 2019).

Se podría intuir que hay un acercamiento a pensar la memoria como un asunto colectivo, después de que, como lo plantean García y González (2019), en cada lectura de una novela se tejen diferentes imágenes de estos recuerdos evocados en las líneas narradas en la literatura colombiana. Son memorias de hechos que no se viven y que permiten extender la mirada de la realidad a través del sentir de los personajes literarios.

Otra tesis que se desarrolla con la base de la literatura, sumando la música y las narrativas, es la de Mosquera y Rodríguez (2018), quienes se mueven en el argumento de que son dispositivos pedagógicos con los que se enseña la memoria y con los que las comunidades educativas adquieren nuevos sentidos y significados de los impactos del conflicto armado colombiano. En la investigación, estos autores, se encontraron que cuando los estudiantes narran se devela el sentido crítico y significado del conflicto armado y se configuran sujetos políticos, civilizados y compasivos:

[...] los alumnos pueden adquirir una identidad transitoria al escuchar imaginativamente al otro que se narra al activarse en ellos los dispositivos éticos (sentimientos de anhelos, deseos, complicidades, simpatías y compatías) frente a lo que escuchan y frente a la condición de la víctima (Mosquera y Rodríguez, 2018, p. 46).

Incluso hay investigaciones como la de Arias (2018) que cuestionan, retomando el pensamiento de Kriger (2011), la tradicional misión de la escuela que se mueve entre lo cognitivo y lo identitario, y que se tensiona con la enseñanza del pasado reciente y pone en evidencia la importancia de la memoria, especialmente las escuelas que dejaron atrás o están tramitando pasados traumáticos: "Los contenidos y orientaciones de este pasado incorporado en la escuela son polémicos, conflictivos y objeto de disputa por diferentes agencias sociales" (Arias, 2018, p. 217).

Hay una clara intención por pensar la escuela como un espacio en el que se enseña la memoria, esa que sirve para la sana convivencia. Argentina y sus investigaciones en el campo social son un ejemplo claro pues representan ejercicios de esperanza para pensar en las sociedades posconflicto, como en el caso de la dictadura de Benigno Varela. En una investigación, Levín (2007) analizó el papel de la memoria en las escuelas de Argentina, estudio en el que sugiere que la memoria puede ser un vehículo para reflexionar sobre los valores que se construyen y cimientan la convivencia en sociedad, pero dice que esos valores no deberían derivar en una reificación, porque “los problemas urgentes de nuestra democracia exigen la formación de ciudadanos verdaderamente críticos, capaces no sólo de valorar y defender la democracia sino, sobre todo, de buscar e impulsar estrategias para su superación” (Levín, 2007, p. 13).

Antecedentes periodísticos

El periódico regional La Patria se ha enfocado en el cierre de escuelas en Caldas durante los últimos 15 años, periodo en el cual hay registros importantes para dar un contexto concreto a esta investigación basada en acontecimientos que transforman a las comunidades educativas en el departamento, hechos que hacen parte de la memoria pública que se lee en las páginas de este diario.

El 9 de marzo del 2008 hay un cubrimiento de la dinámica de una escuela después del encierro, se trata del centro educativo El Rodeo, en la vereda La Cana del corregimiento de San Bartolomé (Pácora). El artículo lo titularon *La soledad en una escuela cerrada*. Según el texto la Alcaldía ordenó el cierre temporal de la institución por considerar que faltan alumnos. En la escuela estudiaban cuatro niños y niñas. Una mamá explicó que había recogido firmas para solicitar la reapertura que nunca se dio. Los menores empezaron en esa fecha a recibir clases en la zona urbana de Pácora. La noticia registra que en la vereda El Castillo también se presentaba esa situación, pero aquí los niños y las niñas recibirían atención en el corregimiento Las Coles, vía hacia el municipio de Salamina.

El 13 de marzo del 2013, en el artículo *Caldas tiene 93 escuelas cerradas en municipios distintos de Manizales*, el periódico registró el cierre de la sede El Granadillo, en Viterbo, y mencionó el cierre de 92 centros educativos del departamento, cerrados en su mayoría de manera provisional. El trabajo se desarrolla con los testimonios de esta comunidad educativa afectada,

como la mamá Nelly Andica que expresa que las familias no son tan numerosas y que los niños y las niñas que había en esas fincas asistían a las escuelas de las veredas El Porvenir y El Palmar (Viterbo). Según el artículo en el 2012 en Caldas se matricularon 109 mil estudiantes y en marzo del 2013, con datos de la Secretaría de Educación Departamental, iban 104 mil. Al 2019 la meta de matrícula escolar en Caldas se fijó en 88 mil estudiantes, en el 2020 se planteó en 84 mil alumnos.

Otra razón expresada en el artículo es el desplazamiento forzado por el conflicto armado que sufrieron las comunidades. Samaná fue un epicentro del éxodo de centenares de campesinos que empezaron a volver por estos años, con la desafortunada noticia de tener 45 escuelas cerradas en esta zona. Rodrigo Botero, exconcejal de Samaná y habitante de Florencia, expresó: "Las escuelas cerradas en Florencia son por el conflicto armado vivido en otra época. Algunas familias están regresando, pero aún hay muchas sin hacerlo y el número de niños no es suficiente para reabrirlos" (www.lapatria.com, 2013).

Otra localidad oriental con dificultades fue Pensilvania. Las primarias del Santo Domingo y El Naranjito, pertenecientes al colegio del corregimiento de San Daniel, están sin servicio por falta de alumnos. En el área urbana de Pensilvania fue evacuada en el 2011 la escuela Antonia Santos por fallas estructurales, los estudiantes fueron reubicados. Tulio Marulanda, exsecretario de Educación de Caldas, indicó que algunas sedes se averiaron por las lluvias. También habla sobre la falta de niños y niñas:

"Como algunos centros educativos están abandonados porque los niños no asisten, la estrategia es implementar el transporte y restaurante escolar. Asimismo, un trabajo puerta a puerta para hablar con los padres e invitar a los menores a que vuelvan a las aulas de clase". En otras escuelas faltaban docentes para dictar matemáticas, química, básica primaria y lenguas modernas (www.lapatria.com, 2011).

El 25 junio del 2015, en la publicación *En Caldas reabren 14 escuelas luego del conflicto*, la Secretaría de Educación de Caldas le apostó con la encargada del despacho, María Aracelly López, a reabrir centros educativos afectados luego al desplazamiento forzado de campesinos. López indicó:

Ha sido una situación muy compleja, pues hay en zonas rurales donde las viviendas están muy alejadas de los centros educativos y el peligro ha sido grande para los niños y las niñas, sobre todo por campos minados. Ahora, estamos en la política de que donde nos reporten un niño o más, abrimos la escuela (www.lapatria.com, 2014).

Este reporte evidencia la voluntad política por abrir escuelas con un solo niño, aunque no cumplan con las condiciones de relación técnica reglamentadas por el Ministerio de Educación. Un asunto que demuestra que los y las niñas en cualquier parte del país tienen derecho a la educación, aunque sus zonas estén calificadas como zonas de desminado (territorios con siembra de minas antipersonal usadas como estrategia de guerra), como en el oriente de Caldas, o de difícil acceso para maestros, maestras y estudiantes.

Una escuela de esperanzas, nota publicada el 18 septiembre del 2016, cuenta la historia de las familias que regresan a El Congal, en Samaná, un corregimiento atacado el 19 de enero del 2002 por un frente paramilitar de las Auc en el Magdalena Medio que desplazó violentamente a 54 familias. El relato se centra en 21 niños y niñas que volvieron a recibir clases en la institución que fue quemada, al igual que todas las viviendas de la población. Aunque volvieron, les faltaba transporte escolar para llegar a la sede. Son violencias que detienen el crecimiento de una escuela, que constituyen unas dinámicas de desigualdad, a las que no se les puede permitir llamar cierre por falta de matrícula, como reducción del problema y la consolidación de más estrategias de clausura.

El 4 de mayo del 2017, el artículo *10 niños campesinos siguen sin escuela en vereda de Samaná (Caldas)* describe que el 28 de febrero del 2017 la Secretaría de Educación de Caldas publicó una resolución que ordenaba reabrir la escuela en la vereda La Cumbre adscrita a la Institución Educativa El Bosque. A marzo de ese año la escuela, con 10 niños y niñas listos para las clases, continuaba cerrada porque no les habían asignado docente. Una madre de un niño de 6 años expresó:

Si en junio, cuando empiezan las vacaciones de mitad de año, no ha llegado profesor o profesora nos vamos de la vereda. Aquí hay niños de cinco, seis, siete, ocho, nueve años, que no se pueden atrasar más". Yhoan Esteban, su hijo, empezó a estudiar en

Acacias (Meta). Su madre comenta que todos los días repasa con el niño escritura y lectura, esperanzados en que reabran el plantel (www.lapatria.com, 2017).

El exsecretario de Educación, Fabio Hernando Arias, explicó (La Patria, 2017) que el Ministerio de Educación no había otorgado el código para abrir el Sistema de Matrículas en La Cumbre, en el cual como requisito debían ser reportados los 10 niños y niñas para la matrícula escolar.

Un cambio que alienta esta investigación es la reapertura de las escuelas rurales, por ejemplo, en la nota *Aplausos: vereda San Rafael de Samaná recuperó su escuela*, publicada el 20 junio del 2019, se informa acerca de que la escuela de la vereda San Rafael estuvo cerrada porque el conflicto armado azotó la zona, igual que en los casos mencionados en La Cumbre y El Congal. La sede fue estrenada el 8 de junio de ese año con seis niños y niñas y una profesora. La comunidad, la Gobernación de Caldas y la Alcaldía aportaron recursos económicos para la reapertura. La docente sobre este hecho expresó:

La maestra, graduada hace cuatro años en la Normal Nuestra Señora de la Candelaria de Marquetalia, comenta: "es un renacer para una comunidad campesina que considera la tierra como su vida entera. Y ahora con escuela nueva aportamos para un futuro mejor que es lo que los docentes esperamos para la niñez colombiana (www.lapatria.com, 2019).

Los testimonios de la comunidad educativa abren el debate para entender que las escuelas son ejes articuladores de las dinámicas de las poblaciones rurales, las escuelas unen a las comunidades y las proyectan. De igual manera, en el artículo *Gracias por reabrir nueve escuelas en Caldas*, del 11 de marzo del 2017, la Secretaría de Educación departamental reabrió nueve escuelas cerradas por falta matrícula escolar y por conflicto armado: El Granadillo y El Socorro (Viterbo), El Congal, La Cumbre y Las Ánimas (Samaná), Pocito (Salamina), El Guineo (Neira) y Los Alpes (Palestina). Un estudiante, quien asistió a la escuela de El Congal, expresó que siente arraigo por el territorio y su derecho a recibir educación: "Para un país lo más importante debe ser la educación. Si no es así el progreso tiene muchas dificultades. Fue terrible, nos negaron un derecho fundamental al cerrar la escuela. Nos pusieron traspies para una mejor calidad de vida" (www.lapatria.com, 2017).

El 26 de marzo del 2019, en la nota *Escuela Curubital de Salamina se quedó sin alumnos*, se referencia una sede cerrada en el municipio de Salamina, cuya infraestructura se afectó por fuertes lluvias. El plantel quedó en malas condiciones y los niños y las niñas fueron trasladados a otra escuela. En 1987 el Comité de Cafeteros construyó esta sede y la Administración Departamental no podía invertir porque cometería el delito de peculado.

El 3 de junio del 2019, en *Pasó la guerra, esperan la escuela en la vereda Costa Rica (Samaná)*, la comunidad entiende la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo y le apuesta a su regreso. Un guardabosque de la zona expresó su sentir sobre el cierre de la escuela:

Estudí hasta cuarto de primaria. Luego empezaron los problemas de orden público, la gente se fue yendo y al final cerraron la escuela. Sentí mucha tristeza, porque he visto como a los niños les ha tocado a movilizarse para ir a clases, inclusive lejos de sus padres (...). Siempre que la gente viene por acá le doy un mensaje respetuoso como guía turístico. Repito que la vereda tuvo problemas, pero ahora queremos que reviva con escuela y todo. Además, el campo es una belleza para educar a los niños (www.lapatria.com, 2019).

Este recorrido por la historia registrada en prensa ayuda a entender en fotografías, testimonios y datos los discursos que se mueven de la institucionalidad y las comunidades que participan y viven las dinámicas alrededor de las escuelas rurales. También hay casos que reconocen los momentos de cierre y de reapertura, los daños del conflicto armado y el deseo de volver y habitar los territorios que fueron abandonados.

Objetivo general

Comprender el sentido de las configuraciones de identidades y memorias de las comunidades educativas rurales en el cierre de escuelas en Caldas.

Objetivos específicos

- Comprender la identidad de las comunidades educativas ante el cierre de escuelas rurales en Caldas, a través de las propias narrativas de los actores.

- Reconocer las memorias de las comunidades educativas rurales a través de las experiencias narradas por las comunidades educativas alrededor de la escuela, su cierre y reapertura.
- Comprender los procesos de memoria comunitaria que se rompen con el cierre de una escuela.

Marco teórico

Los caminos teóricos ponen un cimiento de ideas y posibilidades para entender las categorías de memoria y de identidad en el universo del territorio rural colombiano, en las zonas de difícil acceso y en donde la educación es apenas uno de los pocos derechos a los que tienen acceso las comunidades rurales.

En medio de la pandemia por Covid-19 en la que se desarrolla el trabajo de campo de esta investigación queda el reconocimiento para pensar en comunidad como propone Ricoeur (2006) que se adentra en el concepto de reconocimiento y desarrolla tres ideas: identificación, admisión-confesión y gratitud o deuda. Esta investigación se quedará con la primera que se apoya en la memoria para el reconocimiento de sí. Ricoeur (2006) desarrolla la memoria como presencia en la mente de una imagen del pasado ex – sistido, que se viene a la mente en un momento pasivo.

Las memorias son huellas de ese pasado ex – sistido en el presente, son tan susceptibles porque fueron dejadas y dependen del pensamiento para que vuelvan a existir, y están amenazadas por la destrucción y el olvido. Ricoeur (2006) entiende la destrucción como un ocultamiento de una experiencia imborrable, o la huella olvidada por una mala conciencia. De manera similar, las memorias sin contar de las escuelas son dejadas como arenas en los campos olvidados de la ruralidad y de los cambios que las resignifican y de los que nadie se da cuenta.

Ricoeur (2006) se aferra a la anemnesis para explicar que hay un efecto de alejamiento que ayuda al olvido, un alejamiento en el tiempo y en la superación de la distancia, que se expresa en que el pasado es a la vez lo que ya no es y lo que fue. Se cuestiona, apoyado en Aristóteles y su afán por reconquistar el pasado abolido, el modo en el que el reconocimiento del pasado contribuye al reconocimiento de sí.

Ricoeur (2006) revive una cita de la *Ética de Spinoza* (2005), que aflora la pertinencia de la memoria en esta investigación: “Si el cuerpo ha sido afectado alguna vez por dos o más cuerpos al mismo tiempo, cuando el alma imagine después algunos de los dos, recordará al instante también a los otros” (Spinoza citado por Ricoeur, 2006 150). La recolección de los instantes compartidos en las escuelas y lo que ellas atraviesan, lo que será la población antes y después de una jornada de clases, es lo que pensaremos como afectaciones de la memoria de los sujetos.

En esta definición Ricoeur (2006) propone también, parado en los conceptos de Edmund Husserl (1994), pensar en un presente que retiene al pasado, para que no se hunda en el pasado ex – sistido y anunciar ese recuerdo, que en palabras de Ricoeur (2006) es declararlo, para reconocerlo y tenerlo por verdadero, es lo íntimo saliendo al espacio público.

Los retratos de la vida en y alrededor de la escuela permitirán conocer el espíritu de la escuela misma y con todos sus sentidos, que podrían alejarse amablemente de la definición de la escuela como espacio en el que se aprende. Una descripción en el libro *Confesiones de San Agustín* define la memoria como una narración de las imágenes sensibles, pasiones del alma, que se sienten y actúan: “Las recoge la memoria para evocarlas de nuevo cuando hagan falta y volver sobre ellas con sus vastos depósitos, en el secreto de yo no sé qué inexplicables recovecos” (San Agustín citado por Ricoeur, 2006 155).

Ricoeur (2006) nos aclara el camino hacia la memoria, nos dice qué es memoria, pero no define quiénes cuentan la memoria, quiénes son esos sujetos provistos de identidad, un concepto que se moverá en los estudios culturales con Hall (1992). Hall (1992) permite pensar en tres sujetos: el de la ilustración, el sociológico y el posmoderno, que tienen capacidades de razón, de conciencia, de relacionarse con el mundo y que a la vez tienen identidades fragmentadas.

Esta investigación se basa en el concepto de sujeto sociológico que devela claves para entender la identidad, que describe Hall (1992): “(...) este núcleo interior del sujeto no era autónomo y autosuficiente, sino que se formaba con relación a los otros cercanos que transmitían al sujeto los valores, los significados y símbolos de los mundos que habitaba” (p. 98). Es decir que constituimos nuestras existencias en lo que cruzamos y compartimos con los demás y en las escuelas sucede lo mismo, no son solo maestros ni estudiantes, es la comunidad de vida que interactúa en ella y alrededor.

También porque para Hall (1992) y para esta investigación es crucial entender que todas las memorias no se crean por sí mismas, ni los mismos sujetos que las nombran tienen un antes y un después. “(...) un margen dentro del cual otros pueden escribir. La significación es inherente e inestable” (Restrepo, 2014, p. 99).

Hall (1989) termina definiendo la identidad como un proceso inacabado, que siempre está en formación: “La identidad es una narrativa del sí mismo, es la historia que nos contamos de nosotros mismos para saber quiénes somos” (Hall citado por Restrepo, 2014, p. 104). Cuando nos representamos a nosotros mismos, nuestras experiencias tienen sentido, las identidades son narrativas que configuramos desde afuera.

La identidad en las escuelas encierra los discursos de las comunidades, dichas a través de silencios y ambivalencias, entre deseos y hechos, no es un total, ni está cerrada. Servirá para tejer al sujeto con la estructura social, en lo que Hall denomina punto de sutura compuesta por los discursos y prácticas que constituyen al sujeto y sus procesos de construcción de subjetividades dentro de una temporalidad. Anunciar lo ex – sistido (memoria) y lo que nos constituye desde afuera en un momento preciso permitirá leer y entender las relaciones colectivas e individuales con la escuela, no solo como encuentro del conocimiento, sino también como punto de partida de la vida misma de las comunidades.

Ambas reunidas, memoria e identidad, conversarán con el presente potencial desde la perspectiva de acción que propone Zemelman (1989), para comprender la realidad de esta comunidad rural en sí misma y sus posibilidades para habitar el mundo. Zemelman (1989) explica que la realidad social se expresa a través de los movimientos del pensar, que son procesos de constitución inacabada, que no se desvinculan y que él llamará supuesto de direccionalidad, es decir múltiples direcciones posibles, algunas más factibles de ser actualizadas (Paredes, 2013). En esta realidad hay sujetos con posibilidad de pensar la politicidad en su accionar, una carga performativa importante para esta investigación. La realidad social de Zemelman (1989) está atravesada por múltiples sentidos posibles, por estructuras y construcciones históricas, que hace que los sujetos piensen diferente:

Los sujetos son límites dados, pero a la vez son potencialidades ya que cuentan con la capacidad de trascender los límites conceptuales con los que se piensa en un

determinado momento, expresada en la potencialidad de resignificar y dar nuevos contenidos de los sujetos (Paredes, 2013, p. 247).

Esta afirmación podría acercarnos a entender las acciones que impulsan a las comunidades para que sus escuelas sean reabiertas o para desplazarse para buscarlas o darle sentido en otro espacio físico, pues son personas que transforman lo naturalizado. Zemelman (1989) lo afirma como potencialidad que produce nuevas definiciones, conceptos, rompe y desarma la cotidianidad. Para entenderlo se aferra a la historia compuesta por la acción (performativa) y la estructura (niveles y dinámicas temporo-espaciales), es también una realidad que está dada-dándose, como las escuelas y sus comunidades capaces de crear realidades diferentes.

Metodología

Volver a existir en los recuerdos es el camino de esta investigación, que para nada desea ser pretenciosa, es una búsqueda por reconocernos, como asegura Ricoeur (2006), a nosotros mismos a través de las imágenes de nuestro pasado, un pasado atravesado por las vivencias por contar de las escuelas que saltan sus paredes e invaden a las comunidades con dolor o gloria.

El enfoque de esta investigación es cualitativo, con orientación hermenéutica, la cual permite comprender las experiencias; la investigación es también un diario de las comunidades al ser voz de los relatos que en ellas quedaron, porque como dice Gadamer (2005) comprender los sentidos permite comprender al otro a través del lenguaje, que se activa en las comunidades para el encuentro con el otro a través de los recuerdos. O como dice Bruner:

La vida narrativa alcanza el poder de estructurar la experiencia, la vida narrativa alcanza el poder de estructurar la experiencia, de organizar la memoria, de segmentar y construir los eventos mismos de la vida. Al final, nosotros nos convertimos en las narrativas autobiográficas a través de las cuales contamos nuestras vidas (Bruner, 1987, p 15).

La indagación por la narrativa empezó con la pregunta: ¿de qué me acuerdo? Porque de aquí nacen las formas en las que las comunidades se piensan en pasado, cada evocación es una oportunidad para recordar lo que fuimos y para prometernos construir un futuro, aunque cierren la escuela, el Estado no podrá nunca arrebatarnos lo que las comunidades fueron en ese lugar

y lo que podrán ser. Esta indagación busca soportarse en las narrativas de los participantes para entender lo que vivieron, en una lectura histórica y social.

Para ello asumí mi experiencia profesional como periodista para valerme de entrevistas etnográficas desde la mirada metodológica que propone Guber (2001) y entender estas narrativas. Guber (2001) lo define como una situación cara a cara, encontrada por reflexividades y en la que se produce una nueva reflexividad, “es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” (p. 30).

La entrevista es entonces una puerta para tener datos y narrativas acerca del mundo. Es un intercambio de discursos de quien interroga y de alguien que responde, con temas abordados que no estén referidos a la entrevista pues son hechos externos a ella. Incluso Thiollent (citado en Guber, 2001) explica que:

La información que provee el entrevistado tendría significación obvia, salvo por las "faltas a la verdad", los ocultamientos y olvidos; para ello se recurre a chequeos, triangulaciones, informantes más confiables o informados y a un clima de "confianza" entre las partes. Según esta concepción la información se obtiene en la entrevista y es transmitida por el entrevistado (Thiollent, 1982, citado en Guber, 2001, p. 30).

Por ello se requiere de diarios de campo, registros fotográficos, observación y revisión documental para confirmar algunos hechos. Además, entender el contexto de las entrevistas, es decir pensar en la situación social específica del encuentro, donde se articulan lugar-personas-actividades y tiempo como lo afirma Thiollent (1982). Entramos a sus hogares con pretensiones académicas para, en diálogo, poder interpretar un fenómeno más grande.

Los modos de investigar se verán reflejados en la interpretación plasmada por el método etnográfico en el texto, que acompañará a la narrativa, es decir un documento con pretensiones etnográficas entendiendo este método como aquel mediante el cual el investigador produce datos que constituyen la evidencia de un tipo particular de texto, la etnografía. Método que según Jacobson (1991, citado por Guber, 2001), es un argumento acerca de un problema teórico-social y cultural suscitado en torno a cómo es un fenómeno y permite pensar en el modo en que viven y en lo que hacen los actores sociales.

En estos términos, Guber (2001) plantea elementos de un texto etnográfico que acogeré en este estudio para analizar lo recogido en el trabajo de campo: el problema, la pregunta, la explicación o la interpretación y los datos que incluye evidencias. La organización de estos elementos es lo que constituye una secuencia argumental en la que se cimenta esta investigación.

Se trata de interpretaciones que a la vez dan cuenta de las condiciones de trabajo en terreno, las dificultades de acceso a las zonas, las experiencias de las comunidades educativas y sus visiones de lo que representó para ellos, también sobre los fracasos y logros, despedidas y desplazamientos. Guber lo expresa así la importancia de este método etnográfico: “[...] someter nuestras elucubraciones epistemo-etno-céntricas al diálogo con las urgencias, las historias y las vidas de los nativos de cualquier punto del planeta” (Guber, 2001, p. 51).

Tipo de estudio

Es una investigación con una postura epistémico-metodológico desde lo etnográfico y narrativo. De la narrativa, dada su naturaleza interpretativa, se permite ahondar sobre las representaciones de memoria y sus acciones colectivas. Se enfoca desde Bruner (1998), quien considera que la narración, como una forma de ordenar las experiencias, es una forma de pensar y de dar significado a la experiencia.

Alheit (2005, citada en Aguirre de Ramírez, 2012) lo plantea como un proceso que surge de lo sorprendente, inesperado, anómalo, irregular o anormal. “El pensamiento narrativo no sigue una lógica lineal, sino que funciona por analogía, por semejanzas, lo que implica un modo de pensamiento y una forma de ver que impregna” (Aguirre de Ramírez, 2012, p 84).

Guber (2001) toma la entrevista de la etnografía, como método y como instrumento, en el que la conciencia del investigador atraviesa los relatos y datos que surgen durante el proceso. La lectura amplia del contexto permite tener otras reflexiones porque el investigador, además, se mueve en tres perspectivas que nutren el diálogo: la interacción, la diferenciación y la reciprocidad, en términos de (Guber, 2001). Guber (2001) llega a interpretaciones más profundas en esta relación: “Si los datos de campo no vienen de los hechos sino de la relación entre el investigador y los sujetos de estudio, podría inferirse que el único conocimiento posible está encerrado en esta relación” (p. 19).

Participantes

Para este estudio participaron padres de familia, estudiantes y vecinos de dos escuelas rurales, una en Samaná y otra en Pensilvania. Sus historias fueron escogidas porque en un rastreo sus acciones son importantes para poner en discusión lo que sucede en el cierre de las escuelas rurales. El interés ha sido también nutrir estos diálogos con quienes también participan en la toma de decisiones cruciales para las comunidades educativas. Actores que también están reflejados en la presente investigación.

Son personas entre los 12 y 50 años. La mayoría cursó la primaria y este ha sido su nivel máximo de formación hasta el momento de esta investigación. Uno tiene formación técnica y una amplia experiencia profesional en el sector público. Las personas fueron seleccionadas en función de sus territorios y sus propias experiencias de lucha por reabrir las escuelas. Los primeros fueron los niños, las niñas o jóvenes que asistieran a las sedes rurales, otros fueron sus papás y mamás y servidores públicos (que trabajan para el Gobierno local o nacional) que inciden en las decisiones educativas y que también están incluidos en la justificación de este informe. Se consultó a una de las maestras que enseñaba en una sede (hoy cerrada), pero expresó su decisión de no tener interés en participar de la investigación.

Tabla 2

Relación de participantes

Participante	Edad	Ocupación	Municipio	Denominación
Hombre	44 años	Ganadero	Pensilvania	Papá vereda Pensilvania
Mujer	51 años	Ama de casa	Pensilvania	Mamá vereda de Pensilvania
Joven (mujer)	15 años	Estudiante	Pensilvania	Estudiante vereda de Pensilvania
Mujer	48 años	Ama de casa	Samaná	Mamá vereda de Samaná
Niño	11 años	Estudiante	Samaná	Estudiante vereda de Samaná
Hombre	50 años	Lechero	Samaná	Habitante vereda de Samaná

Hombre	56 años	Servidor público	Pensilvania	Gerardo Gómez ¹
<i>Nota. Relación de participantes que con sus narrativas consolidaron esta investigación (2021). Elaboración propia.</i>				

Contexto

En la ruralidad caldense hay dos escuelas (Samaná y Pensilvania) que tejen identidad colectiva, que construyen memoria después de su cierre y que a su vez representan procesos de reapertura y de resistencia, pues ambas sedes fueron cerradas por falta de matrícula escolar, cierre que en una lectura más amplia y justa es consecuencia del conflicto armado y no es tan simple como la ausencia de niños y niñas en las aulas según describen sus decretos de cierre. Las dos están en Samaná y Pensilvania (Ver en los anexos *Mapas territoriales*) marcadas por la violencia de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc) y las Autodefensas Unidas de Colombia (Auc) que condicionó y atravesó las prácticas de las escuelas y sus comunidades.

Hay que advertir que para llegar a estas escuelas no es suficiente con tomar un bus, hay que caminarlas y escucharlas de frente para vivirlas. Pero antes que vivirlas hay que entenderlas en su trayectoria histórica, por ejemplo, la de Samaná se sitúa en una zona con alta riqueza hídrica, que está expresada en el río La Miel y El Moro de los que se surten sus comunidades y es de amplia extensión territorial que incluye el volcán El Escondido, la Laguna de San Diego y la Selva de Florencia, tierras que estuvieron llenas de minas antipersona² y atravesadas por intereses privados y del Gobierno nacional que aprovecharon y se adecuaron sobre sus ríos para

¹ Se mantuvo el nombre por solicitud del participante.

² Las minas antipersona son un tipo de mina terrestre. Están diseñadas para matar o incapacitar a sus víctimas. Se utilizan para colapsar los servicios médicos enemigos, desmoralizar a sus tropas, y dañar vehículos no blindados. Según el Batallón de Ingenieros de Desminado Humanitario N.º 3, a junio del 2020 Samaná y Pensilvania tiene 30 víctimas militares y 11 de la población civil por minas antipersona. El 94% de Samaná está libre de sospecha de minas antipersonal, de 150.677 metros cuadrados que presentaban contaminación, se han despejado 141.637, obteniéndose 163 veredas descontaminadas. En Pensilvania 89 veredas están libres de artefactos explosivos y minas antipersonal, lo que equivale al 86% de la extensión del municipio. En Caldas son 169 víctimas, de las cuales 123 son de la fuerza pública y 46 civiles (Caracol Radio, 2021).

materializar hidroeléctricas que han puesto en disputa a sus comunidades, que se han desplazado o se quedan a defender sus recursos naturales.

Pensilvania es vecino por el oriente con Samaná, por el norte y noroeste con los municipios de Sonsón y Nariño (Antioquia), por el occidente con los municipios de Aguadas, Salamina y Marulanda y por el sur y suroeste con los municipios de Marquetalia y Manzanares. En datos sobre su geografía, la Alcaldía de Pensilvania asegura: “60% de los suelos están en relieve quebrado escarpado, con altas pendientes, lo cual implica una susceptibilidad a la erosión y una vocación netamente forestal respecto al uso del suelo” (Alcaldía de Pensilvania, 2021).

En Samaná se ha dado una transformación territorial por estos motivos principales que han impacto la economía, la educación, las dinámicas sociales en el Oriente caldense obligando a las comunidades a desplazarse forzosamente de sus veredas. Incluso Narváez (2018) plantea otro cambio social para quienes decidieron quedarse en este municipio:

El conflicto armado fue atizado por los recursos derivados de la siembra de la coca, actividad a la que se dedicaron la mayoría de los campesinos agobiados por la crisis cafetera¹⁰; y la producción cocalera se vio “favorecida” por la protección de los miembros de la policía y el ejército nacionales instalados en la región (Narváez, 2018, p. 18).

Una dinámica que trajo nuevos temores, como se ve reflejado en el presente informe de investigación a través de algunos testimonios marcados por el dolor vivido por el conflicto armado. Todo esto en medio de condiciones históricas como haber sido colonizados por antioqueños y tolimenses que establecieron fuertes tradiciones católicas que aún se mantienen en sus comunidades.

En Pensilvania, municipio vecino de Samaná, la dinámica es igual. Pero aquí aprovecharé los planteamientos de Martínez-Calderón (2015) que plantea otra consecuencia del conflicto armado y el Estado: la pérdida de la tierra que es donde se materializan el trabajo y las prácticas de vida en el proyecto hidroeléctrico Hidromiel. Una circunstancia que atraviesa la historia de la escuela y que sugerimos leer en el anexo Otros relatos.

Más que la superación del conflicto, lo que realmente se produce y evidencia en el territorio es la reconfiguración de los escenarios de tensión. En tal sentido, se pueden advertir sin embargo dos estrategias de defensa del territorio: la primera, ligada a los conflictos armados, es más silenciosa e individual que aquella en la que la tensión aparece por el desplazamiento ambiental, por ejemplo. En uno u otro caso, las estrategias de adaptación y resistencia son verdaderos instrumentos de protección a sus territorios (Martínez-Calderón, 2015, p. 65).

Martínez-Calderón (2015) expone que la superación del conflicto armado que este solo cesó en los informes de las autoridades y que no es el único generador del dolor. Las condiciones del posconflicto, que en Caldas son previas al acuerdo de paz en el 2016, fueron aprovechadas para la explotación de los recursos naturales de estos territorios como otra forma de violencia que padecen los territorios y en la que también ha emergido una nueva resistencia. Este contexto es crucial para entender a las escuelas rurales en medio de violencias armadas, privadas y estatales.

Instrumentos

La entrevista etnográfica fue la base de esta investigación. Se formularon preguntas pensadas para una entrevista semiestructurada y enfocadas de forma diferente para los participantes, que fueron clasificados en estudiantes y vecinos de la escuela, para cada grupo fueron 12 preguntas en promedio.

Las preguntas abordaron categorías como los sentidos alrededor de la escuela y de la identidad, además de los sentidos de las configuraciones de memoria y de su identidad rural (Ver anexo Instrumento).

Las entrevistas fueron en sus lugares de residencia, de forma presencial y con previa cita, lo que permitió a la investigadora una visión cercana de sus territoriales. También hubo conversaciones fuera del formalismo rígido de la entrevista que permitieron completar el reconocimiento del contexto.

Proceso

Hubo una condición irrefutable en este trabajo: ir hasta las escuelas más lejanas, aquellas que no están en la agenda académica ni en la mediática porque allí se refugia la Colombia que apenas

transita por el ejercicio de sus derechos constitucionales, que entiende el concepto del derecho a la educación gratuita y asumida por el estado.

Mi trayectoria profesional me permite expresar mi selección de estas dos comunidades y hechos educativos. Soy periodista con ocho años de experiencia en prensa tradicional, en los últimos seis me he enfocado en coordinar un programa de periodismo escolar y en ser periodista de la sección educación.

Mi oficio es escribir, conversar y sobre todo escuchar todos los días, y en ese ir y venir me he topado con las escuelas rurales que son cerradas por diferentes motivos en Caldas. De ahí emergió esta investigación, de conocer decenas de historias de sedes unitarias que son clausuradas. Muchas han pasado por el registro de las páginas enfocadas a temas de educación de este medio tradicional impreso y otras son narraciones desde sus comunidades en un intento claro de denuncia periodística enfocada en habitantes rurales. En la reportería diaria hubo dos escuelas que resonaron en mí para ser ampliadas en diálogos y análisis: la de Pensilvania y la de Samaná.

Previamente me contacté con los corresponsales del medio de comunicación en estos municipios, quienes fueron vitales para esta investigación y a quienes agradezco profundamente su generosidad para ponerme en contacto con el territorio rural que me esperaba en estos municipios. Para Rubén Darío López, en Pensilvania, y Óscar Gómez, en el corregimiento de Pueblo Nuevo (Pensilvania), abrazos fuertes porque me situaron en el contexto y me permitieron ubicar a las comunidades educativas.

La primera llamada la hice a la vereda de Pensilvania, en la Selva de Florencia. El papá con la apertura más noble me ofreció caminar con él hasta su finca, vecina a la institución educativa. Días antes del viaje me cuestionó con sorpresa si aún estaba decidida a viajar y el día acordado nos citamos en la calle real de Pensilvania para abordar la chiva de Pueblo Nuevo a la 12:00 p.m. A una hora de viaje, el conductor de la chiva hizo una para en una casa que llaman Puerto Buñuelo, en la que cada pasajero toma una taza y espera turno para recibir chocolate caliente

hecho en aguapanela³ bajo las brasas de un fogón de leña. Retomamos viaje y a las dos y media de camino, el papá de vereda de Pensilvania advirtió la parada.

Sobre la vía destapada de barro y piedras hay una entrada pequeña que solo nota el papá y por ese sendero sin demarcar se sube a la selva de Florencia, con cantos de aves que parecen chillidos de cerdos. La travesía me tomó tres horas y media, tuve tramos de pánico al cruzar por deslizamientos o porque el papá caminaba tan rápido que se me perdía entre el bosque y quedaba sola. Llegamos de noche y el bombillito de la casa fue el mejor alivio para mi sufrida caminata.



[Fotografía de participante de la investigación]. (Pensilvania, 2020) Laura Sánchez Largo compartiendo en la cocina de la familia de Pensilvania, en una noche en medio de la Selva de Florencia.

Hablamos toda la noche de los caminos hostiles y de la violencia armada. Les advertí lo que telefónicamente hablamos sobre la investigación y papá, mamá e hija de la vereda de Pensilvania me felicitaron, entre risas, por llegar hasta allá. Pensaban que demoraría todo el día en atravesar la montaña que estuvo hasta el 2010 sembrada de minas de la guerrilla. Tuve mi grabadora

³La aguapanela es una bebida propia de América del Sur y partes de América Central y el Caribe. Se prepara con panela, la cual se produce con jugo de caña de azúcar solidificado.

encendida todo el tiempo, incluso para las historias más absurdas y las más dolorosas que aquí no tienen espacio. Hablamos de la escuela y programamos su visita al día siguiente.

No podía dejar escapar los relatos contados, ni la misma historia de la escuela ahora cerrada. Les sugerí que publicáramos algunos relatos en el medio de comunicación en que laboro y aceptaron y el resto de la noche conversamos de esos otros temas pendientes que sonaban a denuncia y olvido estatal. Todo el tiempo fui clara con que unos relatos estarían en mi investigación, que otros irían en la publicación periodística y, además, conversé de mi propuesta de agenciamiento educativo.

A todo dijeron que sí y al otro día, después del ordeño y de hacer el queso y los buñuelos, les leí las cartas de asentimiento y consentimiento y las firmaron. La hija y yo conversamos de la pandemia y la educación, de los cambios en su vida escolar en el último año. Ella dibujó su vida en pandemia y decidió hacer una columna de opinión para iniciarse en el mundo de las narrativas. Su primer texto lo publicó en noviembre del 2020. Ellos firmaron la autorización para publicar sus nombres en la investigación, pero en una discusión ética decidí no incluirlos porque sus vidas podrían exponerse a riesgo en esta publicación.

En Samaná no caminé por la selva, pero sí a borde de carretera buscando a la comunidad, buscando rastros de lo que podría recordarse de la escuela y lo que significaba para este presente y para el futuro. No fue fácil porque en la vereda hay pocas casas y distantes y en muchas ya no hay niños y niñas y en otras no les interesaba conversar para esta investigación. Leí ese silencio como una posibilidad para entender ese pasado muy reciente que cambió las formas de relacionarnos. Insistí en seguir buscando relatos, caminando por la berma y encontré a dos personas claves para comprenderlo. A ambos les leí el consentimiento informado, que luego firmaron.

Cuando llegué a Samaná iba con la fiel intención de entender la acción colectiva por reabrir la escuela, que surgió en el 2018. Pero luego esa esperanza se fue perdiendo porque la iniciativa no tuvo eco entre ellos y por las familias buscaron alternativas educativas en otras instituciones educativas no tan cercanas a esta escuela. Esta situación reconfiguró mi planteamiento sobre esta escuela. Lo que dejé para el final de este viaje fue la visita a la escuela, que recorrí en su interior

y registré en fotografías su aula, su tablero y lo que quedó de sus pupitres bajo la sombra de árboles.

Planeo dialogar con la familia de Pensilvania para que conozcan los resultados de la investigación, pues han preguntado por ella desde nuestro encuentro. Con los de Samaná escribiré un artículo para que sea incluido en las publicaciones o iniciativas de Fundación para el Desarrollo Comunitario de Samaná (Fundecos).



[Fotografía de Germán Pérez Manzanares]. (Samaná, 2020) La investigadora, Laura Sánchez Largo, en las ruinas de la escuela de Samaná.

Análisis de la información

La narrativa se soporta en unas características (Gergen, 1999, citado en Sparkes, 2018): La historia con un argumento que está penetrado de valores; los relatos entendibles que construyan una trama razonable y significativa; los personajes que poseen identidades continuas a lo largo del tiempo; y la estructura que posee un comienzo y un final, que crea una direccionalidad y que contiene una cierta percepción de propósito.

Con estos acuerdos sobre qué se reconoce en una narración, también se piensa en el mismo significado de esta: es una construcción social y un acumulado de experiencias que se mueven en la cultura y en la sociedad y que permiten a una investigación de este tipo recoger y dar cuenta de la vida propia y de las vidas de otros y otras. En esta investigación se usan las entrevistas y los diálogos con historias orales como forma de recolección de información, que permiten entrar al universo rural y educativo. Estas narraciones que se fueron alternando en el análisis con la

lectura del contexto -el conflicto armado, los territorios y sus vías de acceso- para situar al lector o lectora en las condiciones en las que habitan las comunidades en la ruralidad dispersa de Caldas.

Este análisis está atravesado por dos categorías: memoria e identidad, que no pretenden ser generalidades, sino que son aspectos significativos de situaciones propias para motivar a nuevos debates y nuevas investigaciones. El análisis se centró primero en identificar el qué dicen las narrativas (actividades que ocurren en la escuela) y el cómo (cómo ocurren las actividades en la escuela). Teniendo en cuenta que “las narraciones generan una direccionalidad entre los acontecimientos, ya que evolucionan de manera ordenada hacia un determinado fin” (Gergen y Gergen, 1983, citado en Sparkes, 2018, p. 10). Lo que quiere decir, en otra interpretación, que las situaciones narradas no obedecen a situaciones contadas en orden cronológico, sino a aquellas con posibilidad de que al final se narre el hecho que causó mayor impacto.

Inicialmente se generó la transcripción de los relatos emergentes en las entrevistas con los y las participantes de la investigación. Luego se seleccionaron fragmentos de narrativas que expresaran reflexiones sobre eventos y descripciones del territorio en sus relaciones con la escuela y la ruralidad. A través de un ejercicio interpretativo se realizó el análisis temático de las narrativas propiciando la descripción y el significado emergente de los fragmentos de narrativa analizados. Se identificaron tendencias comunes en el ejercicio de interpretación de los fragmentos de narrativas; así como particularidades y distinciones emergentes al poner en diálogo múltiples fragmentos de narrativa.

Consideraciones éticas

Lo ético nace en la escucha abierta a las comunidades, siempre hubo grabadora encendida y conversaciones que se movían entre los intereses investigativos y el equipaje teórico, que a su vez se desplazaban hasta historias íntimas que nunca fueron transcritas ni analizadas por petición de los participantes y respeto a sus vidas y protección de su integridad. Este fue un acuerdo oral que no necesitó de formatos del consentimiento. Sin embargo, los consentimientos y asentimientos fueron usados como requisitos de procedimiento.

Lo ético también fue el cuidado de ellos. En un principio, este trabajo narrativo quiso poner en el análisis los nombres propios, poner sus fotos y demostrar que ellos existen y que resisten en

sus territorios. Conforme a los avances de la investigación, tomé la determinación de ocultarlos porque el conflicto armado, en ese pasado reciente, los hace todavía vulnerables.

En la Propuesta Educativa para el Agenciamiento Social (Pepas), que implica el conocimiento aplicado de esta investigación a través de la comunicación, fue diferente, una comunidad quiso hablar bajo su nombre en varias publicaciones masivas sobre las situaciones que los motivan y que los agobian (Ver anexo *Crónicas rurales*).

Cierres con memoria

Se presenta la interpretación del trabajo de campo centrado en las narraciones frente al cierre de las escuelas rurales en Caldas atravesadas por memoria, identidad, territorio y ruralidad, y bajo condiciones adversas como la lejanía y la violencia armada; pero al mismo tiempo condiciones favorables como la lúdica, el vínculo comunitario y las añoranzas de un pasado al que las comunidades quisieran retornar, y que permiten dar una lectura a las experiencias en dos escuelas cerradas, una en Pensilvania y la otra en Samaná como casos ejemplarizantes de lo que les pasa a las comunidades en estos procesos de cierre.

La lucha vital, distancias entre la política y la vida cotidiana

Los derechos llegan hasta donde alcance la mirada. En la alta montaña, de caminos estrechos en el Parque Nacional Natural Selva de Florencia en Pensilvania, a veces estos (los derechos) no se avizoran porque no se conocen. Para llegar a la Selva no hay buenos caminos y el terreno erosionado se derrite en cada temporada de lluvias, estas mismas condiciones limitan su ejercicio, pero no sucede lo mismo cuando de pensar en la educación se trata.

Un papá le da sentido a este derecho mediante una tutela para reabrir la escuela para sus dos hijos y que tomó fuerza a cinco horas de la cabecera municipal de Pensilvania y demostró que en las prioridades de su familia está la educación y está en la escuela ubicada a 10 minutos de su casa. Parados desde el pensamiento de Escobar (2014), este recurso jurídico es parte de la “lucha vital” para estar en el territorio y configurar desde ahí su identidad campesina y rural.



[Fotografía de Laura Sánchez Largo]. (Pensilvania, 2020) Habitante 2 moliendo maíz en la cocina de su casa en la vereda 1

La primera vez que la Secretaría de Educación de Caldas cerró temporalmente la escuela fue en mayo del 2017 por falta de matrícula, porque no cumplía con la relación técnica de número de estudiantes por docente en el aula rural, que es de 24 por cada maestro. En la escuela solo había dos alumnos, los hijos del Papá de vereda Pensilvania. Comienza una “*lucha*” por reabrir la escuela que se sobrepone a conceptos jurídicos que desconocen este derecho en territorios distantes y de difícil acceso, porque no le pesó haber cursado hasta quinto de primaria para demostrar que su apego al territorio y a la escuela es legítimo y se lo ganó con los años, para defender su arraigo ha aprendido definiciones jurídicas como un camino para tener alternativas de transformación.

La primera barrera es la relación técnica docente-estudiante establecida por el Ministerio de Educación de Colombia que le impedía el ejercicio del derecho a la educación y que afrontó con una tutela para reabrirla. El papá vence esta barrera cuando el Juzgado Promiscuo de Pensilvania falla la tutela a favor de él, reafirmando el derecho a la educación de sus hijos y ordena a la Secretaría de Educación de Caldas a proveer de un docente en las 48 horas siguientes al fallo. El encargado de resolver la situación era Gerardo Gómez, jefe de Núcleo Educativo de Pensilvania,

quien debió escoger con calma al próximo docente pues debía ser fuerte para subir caminando hasta la escuela y vivir en la sede como lo dice aquí:

Fue así cuando me llamaron de Secretaría a preguntarme si había una normalista berraca que se fuera para allá, zona de difícil acceso y casi no hay camino. Nadie quiere irse para allá, muy solo y muy poquitos habitantes (Entrevista a Gerardo Gómez. Noviembre, 2020).



[Fotografía de Laura Sánchez Largo]. (Pensilvania, 2020) En la oficina de Gerardo Gómez, jefe de Núcleo de Pensilvania, hay una pared con fotos de las sedes rurales de Pensilvania que dan cuenta de su interés por hacer memoria fotográfica.

Gómez, quien cumplirá 30 años de labores en este cargo, tiene en su memoria cada sede con sus profesoras y sus caminos de acceso, y es testigo de la lucha de ese papá. Por eso en una entrevista con él en su oficina en la Alcaldía da cuenta de otros elementos como la asignación de una nueva maestra que incide en la configuración de esta lucha. Gómez explica que trasladaron a una docente diferente, quien enseñó hasta el último grado de la posprimaria de la estudiante de la vereda de Pensilvania y la ausencia de continuidad en las labores educativas de la escuela:

Allá estuvo [la profesora] un año y luego por temas de salud la trasladaron en el 2018. No podía caminar por las rodillas. Nombraron a otra y ella ha estado durante el 2019 y

el 2020. Como el niño (alumnos de vereda de Pensilvania) se vino [reside en la cabecera municipal] quedó ella este 2020 con la niña (estudiante de vereda de Pensilvania). Ella queda promocionada para décimo en el 2021 (Entrevista a Gerardo Gómez. Noviembre, 2020).

En las palabras de Gómez se expone que en una zona de difícil acceso hay otras condiciones que también impiden que llegue la educación presencial. Pues el docente que asuma deberá vivir de lunes a viernes en la escuela y viajar los fines de semana en una caminata por trochas, ríos, deslizamientos y potreros durante dos horas como mínimo y luego abordar una chiva que en dos horas y media lo llevará a Pensilvania. Es un docente que renuncia a los apegos de lo urbano y que se une a las prácticas humanas de este territorio rural. Esto no es alentador para algunos maestros que tienen familias en las cabeceras municipales pues sus vidas se fragmentan entre el ‘pueblo’ y la escuela, en algunos casos tienen poco reconocimiento de lo que la escuela es como lugar de esperanza para una comunidad.

El 16 de septiembre del 2017, el mismo año de la tutela, la sede fue cerrada de nuevo, esta vez por invierno. La orden de evacuación de la Alcaldía de Pensilvania cubría a la escuela y a las viviendas de la zona debido a una alerta amarilla por la acumulación de agua en la segunda temporada de lluvias de ese año. Como si no fuese suficiente la distancia que los separa del ejercicio de los derechos, están las condiciones topográficas, la inexistencia de vías y los intensos aguaceros en montañas erosionadas, situaciones que los aíslan aún más. Defender esas formas diversas de vida en la montaña les implica incluso la imposibilidad de acceder a los derechos ciudadanos y de vivir en entornos seguros, por otro lado, dicha defensa les agotó en las posibilidades de tener un giro, una reinención de lo que supone vivir en la Selva de Florencia con una declaratoria de reserva natural. Como dijo Ospina-Alvarado (2020) sobre las múltiples maneras de ser de los niños y las niñas en relación a sus prácticas de resistencia y re-existencia:

(...) les permitió a las familias, las profesoras, los profesores y en algunos casos a los mismos niños y niñas reconocer, nombrar y relacionarse con los niños y las niñas como vidas que merecen ser vividas, reconocer, nombrar y relacionarse con ellos y ellas como sujetos políticos con capacidad de agencia para salir adelante (Ospina-Alvarado, 2020, p. 268).

En este sentido, aferrarse al territorio les permitió sustentar el proyecto de vida corto que abraza a la escuela, para organizarse y defenderla como lugar, un espacio material y simbólico. Otro elemento sumado a los reveses encontrados en la lucha por reabrir la escuela: ya estaba la falta de matrícula escolar y vivir en zona de difícil acceso, y ahora se sumaban las lluvias que derriten las montañas. Debían suspender las clases presenciales y la docente apoyaría labores a distancia. La docente se fue de la vereda por el riesgo de deslizamiento y la familia del papá seguía ahí, en la Selva de Florencia. El papá de Pensilvania interpreta esta medida, la pone en una balanza que pesa cuáles vidas son más importantes, si la de la maestra o la de ellos en esa zona de riesgo, pues la decisión de evacuar era solo para la docente:

Tuve que hacer una reposición [el recurso de reposición es un recurso administrativo que puede interponerse contra los actos que agotan la vía administrativa] con un juez de Manizales, ahí mandaron a la profesora y luego como a los 15 días, o al mes, un inviernito dañó el camino y sacaron disculpas de que por allá no podía estar la profesora. La profesora no podía estar, entonces nosotros ¿qué éramos? ¿animales o qué? (Entrevista a papá de vereda de Pensilvania. Noviembre, 2020)

Hay una preconfiguración de la vida que el papá de Pensilvania cuestiona: que su familia es menos importante para la Alcaldía que la existencia de la docente. Las realidades son tan radicales que cuesta entender por qué hay vidas que valgan menos en términos de protección estatal y son estas muestras de desdén las que reducen el horizonte de esperanza que comunidades como la de la familia del papá depositan en la escuela. Sin embargo, como lo plantea Ospina-Alvarado (2020): “La ruptura que logran hacer con el determinismo contextual y la construcción de relaciones, prácticas y sentidos al constituirse como agentes políticos da cuenta de vidas que merecen ser vividas: las de los niños y las niñas” (Ospina-Alvarado, 2020, p. 224). Ante esta situación vale la pena cuestionarse cómo mantener levantada la vista hacia ese horizonte sin que exista un diálogo efectivo con estas comunidades que reclaman quedarse en los territorios.

También es clave pensar que las temporadas de lluvias que azotan la región son dolores de cabeza para las comunidades educativas porque, como en el caso del papá, llegan a romper las prácticas cargadas de significados como asistir a la escuela con la presencia de una maestra, ella debe quedarse en el pueblo para no arriesgar su vida allá en la selva. Es un proceso educativo

que se interrumpe porque se imponen en la conversación institucional las voces que gestionan el riesgo por desastre natural, mas no el cese educativo. También hay una incapacidad para no entablar diálogos con estudiantes y padres y entender que el encuentro en clase es un momento para reconocer al otro como posibilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por eso estar ahí presencialmente con la maestra vivir el conocimiento, construido, comunal y es diferente.

Estar en la escuela es soportar la *lucha* de años por tenerla cerca a sus viviendas, tarea que inició su abuelo y consolidó el padre del papá que nos acompaña en esta historia. Al ser su familia de los primeros en habitar el territorio les implicó construir sus proyectos de esperanza como la autogestión de la escuela, de caminos y de sus viviendas. La vida misma fue autoconstruida y en ese sentido la familia buscó servicios cerca como el de la escuela, que nunca dudaron que debía construirse. La identidad colectiva se constituye en un punto de articulación para complementar la existencia en ese lugar y a su vez pensar en planes presentes y futuros. Siempre con la firmeza de pensarse en el territorio, es como si la identidad colectiva entendida como un universo que no existía es una alternativa genuina.



[Fotografía de Laura Sánchez Largo]. (Pensilvania, 2020) Papá de vereda de Pensilvania cruzando por uno de los caminos golpeados por la temporada de lluvias del 2020.

La escuela de Pensilvania llegó a tener hasta 10 alumnos en la época en la que el papá también lo fue. Sin embargo, la estudiante de la vereda de Pensilvania fue la única en el salón durante el 2020, casi 50 años después. Esta escuela nunca volvió a tener ese número de estudiantes. La población que vivía en la zona empezó a disminuir por la declaratoria de Parque Nacional Natural Selva de Florencia en el 2005, y se fueron agotando las esperanzas de un reconocimiento como colonos y propietarios, fueron abandonando las casas que ahora son jardines frondosos que crecen sobre los pasillos. Los únicos que quedan son los integrantes de la familia del papá, vecinos de una escuela abandonada desde enero del 2021. Es un cierre inevitable y avisado, Gerardo Gómez expresa que como son los únicos habitantes fueron los últimos también en vivir la escuela: “La comunidad en la vereda 1 se va a acabar. No hay niños, ni juventud, por sustracción de materia se cierra la escuela. Es zona de riesgo, de difícil acceso” (Entrevista a Gerardo Gómez. Noviembre, 2020).

Al ser los últimos habitantes, el universo de la escuela y su comunidad comienza a acabarse, se trata de un mundo rural que desaparece porque las violencias del Estado y de los actores armados no les permiten a las comunidades vivir con tranquilidad. También parece que a la institucionalidad le revitalizan estas historias de olvido porque así domestica la vida y convierte en posibilidad el acceso a más tierra. Ahora que no hay conflicto armado, ahora que caminan por campos desminados, es cuando más se les agotan las alternativas de lucha a las comunidades, son comunidades que revelan ilusiones y pretensiones de conservación del territorio y de ellas en él.

Esta sentencia de Gómez para la vereda de Pensilvania que le hará honor al silencio y a la soledad, se cumplió en enero del 2021 durante esta investigación. La Escuela 1 tuvo a su última alumna y maestra y como no hay más niños y niñas se prepara para un cierre por resolución de la Secretaría de Educación Departamental. Además, la declaratoria de Parques Nacionales, la lejanía y los deslizamientos convergen para que el esfuerzo del Habitante 1 llegara a su fin, la vida de una escuela que se extingue sin niños y niñas y sin maestras.

Ahora la estudiante de vereda de Pensilvania recibe sus clases de grado décimo en el casco urbano de Pensilvania, porque no hay una escuela cerca a su casa. Debe hospedarse en el hogar

campesino de lunes a viernes, que es patrocinado por la familia Escobar Zuluaga, que de hecho solo beneficia a mujeres. En la escuela de la vereda de Pensilvania no podía continuar porque es una escuela posprimaria, es decir que solo forma hasta grado noveno. En el 2019 su hermano terminó sus estudios de posprimaria, quiso seguir estudiando en la jornada sabatina en el pueblo, pero no fue posible, al menos hasta que cumpliera la mayoría de edad y llevara dos años de abandono del sistema educativo. A la terminación de esta investigación, se dedicaba a labores de ordeño y pastoreo en la finca con su papá.

Las voces de Gómez, del papá y la estudiante de la vereda de Pensilvania logran consolidar una fotografía de un momento que, entre pandemia y ruralidad, normatividad y desidia no permite que la vida se extienda en esta zona a través de procesos educativos. El Estado pone a las comunidades tan al límite que solo espera su propia extinción, se trata de un revés porque cierra caminos con las desventajas del aislamiento y la precariedad, y así poner fecha de caducidad a las escuelas, las cuales se vuelven a su vez en escuelas incompletas. Incluso se ponen en firme las afirmaciones de que la escuela rural es de segunda categoría, similar al planteamiento de Ortega (1995) quien anuncia esta situación de la escuela rural con la metáfora de la pariente pobre del sistema educativo. También lo expresa Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado y Patiño (2012), quien relaciona todo el dolor que carga ser estudiante rural en Colombia desde el reclutamiento forzado por grupos armados ilegales hasta las ejecuciones extrajudiciales ordenadas por el Ejército:

Reclutados indiscriminadamente, ingresan a los ejércitos regulares e irregulares porque no tienen alternativas económicas, sociales ni políticas. Son vulnerados sus derechos y obligados a cargar el fusil en vez de los útiles escolares. Son masacrados como falsos positivos en cumplimiento de perversos indicadores de logros militares. Son utilizados como objetos sexuales. Son arrojados a los campos de exterminio de las calles en las ciudades a vivir en medio de la mendicidad, la drogadicción y la delincuencia. Son los hijos de la violencia, de todas las violencias (Alvarado, et al., 2012, p. 29).

Pone en la discusión que el escenario educativo es uno de los derechos vulnerados de los niños, las niñas y los jóvenes del campo. Sobre ellos y ellas recae una sistemática violación de sus posibilidades para vivir y de sus vidas mismas durante el conflicto armado, que cesó en

Caldas, pero cuyas cicatrices penetran a las nuevas generaciones. Aunque los métodos de la violencia armada no son los únicos, la violencia y desplazamiento estatal también hacen parte de la historia.



[Fotografía de Laura Sánchez Largo]. (Pensilvania, 2020) La estudiante de la vereda de Pensilvania fue la última que estudió en esta escuela. En la zona no pueden vivir más personas pues fue declarada en el 2005 parque nacional natural.

Papá de Pensilvania y mamá de Samaná se enfrentan a las barreras institucionales, son personas tímidas que se acercaron a la lucha y la alzaron en victoria, en prácticas de subjetividad que transformaron sus acciones y las volvieron políticas. Sujetos que tienen un antes y un después, cuando disputan la escuela contra las barreras institucionales. Hall (2003) acepta que “las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras” (Hall, 2003, p. 7).

También Alvarado, et al. (2012) aseguran que gran parte de las subjetividades de los niños y las niñas se dieron por la configuración de las violencias del conflicto armado, es decir que están atravesados por experiencias y narrativas de la vida muy similares y que son reconocidas entre ellos. Alvarado, et al. (2012) proponen un camino de ruta basado, precisamente, en el

reconocimiento: “Para formar niños, niñas y jóvenes con subjetividades políticas en contextos de conflicto armado es necesario reconocerlos como seres inacabados, que comparten visiones, necesidades, historias y contextos comunes y vínculos sociales que los convocan y les dan pertenencia” (Alvarado, et al., 2012, p. 256). En el mismo reconocimiento de sus narrativas rompemos la visión adultocéntrica que ha rodeado la historia del conflicto armado en Colombia.

Siguiendo esta idea, las identidades son traspasadas por los discursos, las prácticas y las posiciones cruzadas y antagónicas porque en un primer momento la familia del papá aceptó, con ilusión, las reuniones de Parques Nacionales Naturales y las iniciativas para proteger la selva, luego esta familia hace memoria de lo que significaron esos encuentros, “solo una galleta con un jugo y una firma de un documento” (Entrevista a papá de vereda de Pensilvania. Noviembre, 2020), lo que da cuenta para ellos de una maniobra política para que aceptaran pasivamente la salida del territorio.

La *lucha* por la escuela cambió y cambia a la familia del papá. La estudiante de la vereda de Pensilvania se refiere así a estas transformaciones que coinciden con una responsabilidad ancestral que inspira la lucha y que se mantiene en la memoria de sus papás. Ella reconoce las acciones para sobrevivir y hacerlo dignamente en este lugar y a la par lo pone en una balanza de la vida, el olvido y la maleza de una historia de unos 100 años: “Son esfuerzos muy duros y todo lo que han hecho por darnos educación a nosotros, porque la escuela se mantenga y terminar en eso, sin nada de gente por acá” (Entrevista a estudiante de vereda de Pensilvania. Noviembre, 2020).

Hay un poder superior en la vida de ellos que, de forma arbitraria, acaba con lo logrado en años, y en su subordinación solo les queda salir del territorio para encontrar en otros escenarios esa anhelada educación, principio de todas las luchas y motivador de la vida. Aunque esta historia implica una ruptura temporal de los espacios educativos porque son estos los que permiten los horizontes nuevos de sentidos para la familia, en términos de tener propósitos y objetivos que los abuelos no pudieron alcanzar. Es una lucha de sus antepasados y mantenerla viva les permitió pensar en el futuro así fuera 3 años después de la tutela, aunque la escuela ya no sirviera más y en ella solo quedarán los pupitres, un estante con material de clase y la habitación en donde vivía la maestra. De esto nos queda que las políticas de Estado cumplen con sus propósitos de cierre, pero no logran despojar del espacio físico y de las memorias y

representaciones simbólicas a las personas, todavía queda en ellas lo que estuvo ahí, para lo que sirvió y lo que significó. Gerardo Gómez coincide en reconocer esta lucha mediada por el recurso de tutela que adelantó la familia del papá:

Hemos tenido casos de escuelas con tres niños, y la Secretaría de Educación ha propuesto que esos niños se muevan para otro lado, circunstancia que nos está dejando las escuelas cerradas. La Secretaría hace maromas, si los padres pusieran tutelas eso no pasaría. Dirían: yo no quiero poner en riesgo a mi niña de cinco años para que se monte en una chiva durante una hora para ir a la escuela. Hay familias muy humildes que aceptan lo que les proponen (Entrevista a Gerardo Gómez. Noviembre, 2020).

Oponerse a la determinación del Gobierno de cerrar la escuela de sus hijos es un ejemplo de lucha, como lo expresa el propio jefe de núcleo educativo, quién menciona que si esta fuese una voluntad que se replicara en todas las familias, no tendrían tantas escuelas cerradas porque las comunidades pueden desplazarse de sus veredas antes o después de la clausura de una sede educativa. Si el esfuerzo del papá se multiplicara, muchas escuelas estarían abiertas. La escuela es la extensión de su existencia, motivo de lucha y construcción de sentido e identidad; y ahora que no hay niños ni niñas ni maestros se les reducen los motivos para quedarse en la vereda, porque ni la violencia armada los sacó ni la declaratoria de parques nacionales, pero sí la ausencia de la escuela. Lo que podría explicar el afanado interés de la comunidad rural de romper con el analfabetismo y repoblar sus territorios que carecen de caminos transitables. Mamá de Pensilvania plantea su interés por estudiar a toda costa y concluye de esta forma, que la existencia en el territorio seguirá hasta donde llegue la educación:

Ha sido una lucha horrible porque en dónde íbamos a poner a la familia a estudiar. Altomira queda muy lejos y además los caminos son muy malos. Por aquí ya no hay futuro. La lucha ha sido con esa escuela para que los muchachos estudien y con los caminos (Entrevista a mamá de vereda de Pensilvania. Noviembre, 2020).



[Fotografía de Laura Sánchez Largo]. (Pensilvania, 2020) Este es el interior de la escuela 1. Quedan las últimas guías pedagógicas y las tareas presentadas. La puerta roja es el ingreso para la vivienda de la maestra o maestro que enseñaba en la sede.

Violencia armada, memorias del dolor

En el mismo oriente caldense, en Samaná han cerrado 57 escuelas oficiales del 2013 al 2018, un dato que no se detiene dada la reducción anual de la matrícula escolar en esa zona. La escuela de Samaná no tiene la misma historia de resistencia que la escuela de la vereda de Pensilvania, ni ninguna otra de las cerradas en esta región por cuenta de la violencia desatada en la confrontación entre el Frente 47 de las Farc, comandado por alias Karina, y las Auc del Magdalena Medio, a cargo de alias Ómar Isaza, que devastaron las zonas rural y urbana del Oriente del departamento. La *“lucha vital”* (Escobar, 2014) se merma porque frente a las armas, al terror y al desplazamiento aflora con dificultad la posibilidad de memoria y la acción política es apenas una luz de esperanza posterior al conflicto armado.

Alvarado, et al. (2012) reconocen la memoria del conflicto armado en los cuerpos de los niños y las niñas, cuerpos con cicatrices y cuerpos con ropas holgadas y botas que simbolizan las ejecuciones extrajudiciales. Aunque hay otras cicatrices menos visibles que perduran en el

tiempo: “La memoria no cicatriza por diversas razones; por un lado porque para algunos es imposible borrar las imágenes que se imprimieron en la retina” (Alvarado, et al., 2012, p. 141).

Las cicatrices abiertas en esta investigación son las escuelas abandonadas a borde carretera, enmalezadas y con las letras del abecedario como la escuela de Samaná, a borde de carretera camino hacia la cabecera urbana del municipio y cercana al río La Miel, que fue cerrada temporalmente en el 2013 y que conserva las últimas lecciones pegadas en las paredes. Según la Secretaría de Educación departamental en la resolución 1159-6 en la que también cerraron otras 61 sedes de 10 municipios más: Aguadas, Aranzazu, La Merced, Marmato, Pácora, Palestina, Pensilvania, Samaná, Victoria y Viterbo. La Secretaría de Educación registra el cierre de esta sede en la resolución 1159-6, pero al verificarla encontramos que no está reportada en donde la referencian. Parece quizás desinterés institucional por archivar con rigurosidad el proceso de cierre de las escuelas o demuestra que el Estado parece proceder sin mucha consistencia administrativa. Un dato no menor que permite entender este contexto.

Lo cierto, según los datos de la resolución 1159-6, es que la mayoría de las sedes mencionadas fueron cerradas por falta de matrícula escolar, por ello es posible que la escuela 2 también se sume a estos motivos y a las consecuencias de la violencia ejercida por grupos armados en la zona que desplazaron a sus habitantes. Un habitante de Samaná es víctima del conflicto armado y participante de un proyecto lechero para impulsar a personas que, como él, han estado en el municipio antes, durante y después del conflicto armado. Trabaja cerca de la escuela de Samaná y recuerda con dificultad lo que fue este espacio porque la violencia hasta le suprimió por muchos años estos recuerdos. Para este trabajo intenta hacer memoria:

Yo solo sabía de la escuela, la conocíamos, porque está bien abajo, al borde de la carretera, no porque tuviéramos familia allí estudiando. Siempre fue un problema porque por la violencia cerraron todas las escuelas, que apenas hasta hace poquito las volvieron a abrir (Entrevista a Habitante de Samaná. Noviembre, 2020).

Para este habitante de zona rural de Samaná no hay más motivos del cierre de la sede educativa que la violencia. Uribe (1999) dice que el conflicto armado colombiano, además de ser antiguo, tiene millones de víctimas asesinadas, desaparecidas y secuestradas que han sufrido tanto dolor y daños que terminan estructurando sus prácticas sociales y condicionando los

procesos de urbanizaciones y poblamientos en las zonas rurales en razón de los actores violentos. En esta escuela sucedió igual, la vida se transformó alrededor de lo que quedó después de la violencia y cualquier cosa que no pudo emerger es atribuida por la comunidad a las consecuencias del conflicto.

Al habitante de Samaná le cuesta recordar la escuela como estructura porque está invadida de maleza al lado de un árbol frondoso que la cubre de sombra en el calor del oriente. También un puesto de salud contiguo a la sede es parte de la historia. Las personas como este ganadero ya no piensan en esta escuela, cuando la violencia armada los golpeó lo último que hicieron fue pensar en la educación. Los actores armados que ejercían violencia en la región actuaban en todas las esferas sociales, en la economía, la generación de empleo, el control de caminos, estaban en todo tipo de intermediación para sostener sus dominios y frente a esto los entornos educativos como la escuela de Samaná se volvieron en un espacio sin importancia para la comunidad frente al mayor propósito que es cuidar la vida. Lo que sucedió aquí no se presentó de la misma forma en otras sedes rurales del municipio que fueron usadas como puntos de alimentación y refugio por los actores armados, una experiencia que la comunidad educativa se reusó a vivir.

Una investigación del medio de comunicación Rutas del Conflicto (2021) concentra 331 casos en una base de datos desde 1990 hasta el 2020 para registrar situaciones de acantonamientos, pernoctaciones, tomas y ataques a colegios, escuelas e instituciones educativas por parte de guerrilla, paramilitares, actores estatales (policías y militares) y población civil a lo largo del país. Según la base de datos, cerca de la mitad de las tomas fueron perpetradas por agentes del Estado.

Una de cada dos tomas o ataques registrados en la base [de datos] corresponden a actuaciones de agentes estatales como el Ejército Nacional, la Policía y la Armada. De estas, el 82% fueron perpetradas por el Ejército Nacional, lo que quiere decir que el 46% de la totalidad de hechos registrados fueron ejecutados por esta institución (Rutas del Conflicto, 2021).



[Fotografía de Laura Sánchez Largo]. (Samaná, 2020) La escuela de Samaná cerró en el 2013. En siete años la maleza la invadió y solo le queda el tablero que permite entender que esa estructura fue una escuela.

Estos datos son claves para reconocer la presencia de los actores armados en las escuelas y que argumenta narraciones como las del habitante de la vereda de Samaná reconoce que la escuela se cierra por la violencia armada, igual que las casas abandonadas de la comunidad que vivía en esa zona, a su vez explica el orden en el que se dieron, primero, la intimidación a la comunidad y, después, la soledad en todas partes y en la sede educativa. La guerra fisuró hasta los espacios escolares rurales y ante la poca población, el Habitante 3 no considera importante abrir la escuela:

La escuela no influyó en que la gente esté o no, la gente se fue por la violencia y para qué tener una escuela si la gente se desplazó. Es muy poquita la gente que volvió por ahí y no se justifica abrir la escuela para dos o tres niños, es un gasto más (Entrevista a Habitante de Samaná. Noviembre, 2020).

Después de la violencia armada volvieron algunas familias a vivir a borde de carretera y a algunos como el habitante de Samaná no les importa la sede cerrada, solo la tranquilidad de habitar el territorio sin padecer los horrores de paramilitares, de guerrilleros y del Ejército Nacional. El territorio parece desprovisto de tejido comunitario, de personas que intenten, además de habitarlo, poderlo reconstruir en todas sus prácticas comunales como la presencia de la escuela. Aunque sin desconocer que estas iniciativas de reparación y memoria sí se mueven en el municipio. Ospina-Alvarado (2020) da cuenta de la resistencia de las comunidades frente a la destrucción de sus tejidos sociales y comunitarios:

El conflicto armado, las violencias, los actores e intereses que las encarnan e incluso la pobreza y el destierro no logran su cometido en términos de la destrucción completa de los tejidos sociales como requisito para la reproducción y naturalización de las violencias, no logran romper los lazos de solidaridad al interior de las familias (Ospina-Alvarado, 2020, p. 204).

Sobre esos destrozos del tejido comunitario no emerge el interés por hacer memoria no aflora con el mismo propósito de repoblar la vereda, pero sí hay unos recuerdos de dolor ante lo que fue la escuela de Samaná, relacionados con la primera causa del abandono: el miedo a caminar hacia la escuela por temor a ser confundidos por cualquier bando que se disputaba y a desobedecer cualquier regla expresada públicamente por los actores armados.

En la época de la violencia uno ni salía porque le daba miedo, ni mandaba a los niños a la escuela. Si bajaba al colegio Rancho Largo estaban los paracos y si subía al pueblo estaban los guerrilleros. Era muy complicado porque nos decían que éramos guerrilleros o paracos (Entrevista a Habitante de Samaná. Noviembre, 2020).

La comunidad educativa de la vereda sufrió por la violencia al borde de carretera porque era el paso de cuadrillas enteras de actores armados como guerrillas, paramilitares o el Ejército. Lo mismo vivió la sede educativa que perdió prácticas, discursos, territorio, niños y niñas y maestros. Pese a que la zona fue repoblada, aún no hay un ánimo por reconstruir identidad ni hacer memoria, ni voluntad de hablar de la verdad sobre lo que les ocurrió. Solo quedan relatos temerosos de sus vivencias que no podemos desconocer como parte de sus memorias. Podríamos pensarlo como en un olvido social que plantea Mendoza (2012), que es hacer silencio de aquellos

y su historia que le son incómodos al poder, es decir que en este lugar sus habitantes podrían asumirlo como una relación social funcional.

En el 2018 en la vocería de un exconcejal nace la lista de los podrían ser nuevos niños y niñas de la escuela de Samaná, estudiantes cuyas familias ocuparon las viviendas cercanas a la sede educativa. Es un antecedente que señala que hubo un motivo por abrir este espacio educativo y que las ganas se extendieron a parte de la comunidad. Hubo compromisos de palabra de la alcaldesa de Samaná en ese entonces, Gloria Inés Ortiz, y del secretario de Educación de Caldas, Fabio Hernando Arias, que quedaron registrados en el periódico La Patria (3 de junio del 2018). Ortiz y Arias dijeron que esperaban recursos del desahorro del Fondo Nacional de Pensiones de las Entidades Territoriales (Fonpet) para reconstruir totalmente la escuela 2 dado su deterioro. Lo cual no sucedió y dos años después de la solicitud se confirmó con la imagen de la estructura cubierta de naturaleza y olvido y sin la lista de niños y niñas.

Esto demuestra que no son suficientes las ganas de reabrir una escuela. A la vereda de Samaná le hace falta voluntad administrativa para volver, y a la administración le pesa la relación técnica del Ministerio de Educación de Colombia que determina el número de estudiantes por docente en el aula porque los primeros alumnos no son suficientes para los que exige el Ministerio de Educación. Otro asunto son los costos que deberían asumir para la recuperación de la estructura o la construcción de una nueva sede. Es como si el dolor del conflicto armado se extendiera hasta la actualidad y a las nuevas generaciones de alumnos que quieren tener a la escuela cerca de sus casas. No hay conflicto armado, los caminos son desminados, los cultivos se revitalizan, pero aún no hay escuela. La Secretaría de Educación de Caldas les ofrece el servicio educativo en el colegio Rancho Largo o en otra escuela, a unos 20 minutos en vehículo o más de sus casas.



[Fotografía de Laura Sánchez Largo]. (Samaná, 2020) La escuela, en la vía Victoria-Samaná, fue saqueada tantas veces que hasta se robaron las baterías sanitarias, techos, puertas y ventanas.

Una mamá de Samaná lleva 12 años en la vereda y padeció lo que significó la memoria del dolor, esto implicó dar un paso en la tarea de reconfigurar el sentido de lo que fue la escuela 2 y lo vivió cuando llegó a la vereda con pocas casas habitadas y la escuela desmantelada, pero con el servicio educativo disponible en Rancho Largo:

Cuando llegué ya estaba todo cerrado y usted sabe que ahora en día se necesita que haya un número de estudiantes para que abran la escuela. Tampoco había niños, supuestamente. Con eso de la violencia se habían ido. Yo llegué a preguntar si había escuela porque tenía una (hija) en el colegio y otra en escuela, no me tocó cerquítica, sino en Rancho Largo. A principio fue un camello para decirle a los de los buses que las recogieran, hubo un tiempo que no las recogían (Entrevista a mamá de Samaná. Noviembre, 2020).

La familia de la mamá de Samaná tiene dificultad para que sus hijas lleguen al colegio. Ella siempre pensó en diferentes formas de transportarlas en un bus intermunicipal o que caminaran solas a borde de carretera por una hora o más. En la entrevista con la mamá de Samaná y su experiencia se logra identificar que, pese a las adversidades, es fundamental que sus hijas reciban educación formal porque para las comunidades rurales la educación es una condición que les permiten una conversión humana, ser alfabetas y ciudadanos de primera porque sus costumbres y prácticas campesinas se enriquecen en los cuadernos y lapiceros, con el aula y la maestra. La educación formal los mantiene a los estudiantes ocupados y les permite vislumbrar otros futuros en sus vidas adultas.

Las dos hijas de la mamá de Samaná asistieron a clases en la sede principal de Rancho Largo con posprimaria, luego grado décimo y once lo cursaron en Samaná, en el colegio San Agustín. Estuvieron sometidas a ir en bus hasta cualquiera de los dos colegios. Una de ellas se graduó del colegio San Agustín y vivió por dos años en el hogar juvenil campesino. La mamá de Samaná recuerda la reunión con algunos de sus vecinos y con una señora (esposa del exconcejal) recogieron firmas para censar si en la vereda había niños y niñas que necesitaran recibir clases en la vereda. Es el registro del intento por reabrir la que no surtió sus propósitos, pero sí mostró la intención por volver a los espacios educativos. Sin la escuela cerca, la mamá de Samaná y cualquier familia que decida volver a esta zona deberán pensar en las formas para que sus hijos lleguen a las escuelas.

Los relatos nos permiten entender que la violencia vivida en los territorios de las escuelas no es la única que las familias padecieron, son episodios de una violencia que no se acaba y que los persigue a borde de carretera llegando hacia Samaná:

Nos tocó los desplazamientos por la violencia, muy duro. Nosotros llegamos como en diciembre, todo estaba más calmado, pero como a los dos meses quemaron la buseta, enseguida de la Virgen (una curva en la vía con un altar a la Virgen María). Casi me chiflo, imposible que salimos de Guatemala para venir a Guatepeor⁴ (Entrevista a mamá de Samaná. Noviembre, 2020).

⁴ La expresión completa es Salir de Guatemala y entrar en Guatepeor. Se aplica a quien, procurando huir de un peligro, se mete más en él o en otro peor.

Aunque intentaran escapar de la violencia armada esta estaba literalmente a la vuelta de la esquina porque el conflicto cubría el Oriente del Caldas con uniformes de paramilitares y guerrilleros que intimidaron hasta desplazar a las comunidades como la de Habitante 4, cuya familia llegó de Santander a la vereda Santa Bárbara en un cruce que comunica con el corregimiento de Florencia (Samaná) que en 1996 y 1999 fue tomado por la guerrilla. Y es ahí cuando el “Guatepior” es porque seguían siendo víctimas en cualquier esquina, doblemente desplazados, doblemente víctimas.



[Fotografía de Laura Sánchez Largo]. (Samaná, 2020) En la Fundación para el Desarrollo Comunitario de Samaná (Fundecos) hay este mapa que muestra los reclutamientos y desapariciones forzadas, cementerios, fosas comunes, entre otros, en el Magdalena caldense. Las escuelas de Samaná y Pensilvania están en el mapa.

En la vereda de Pensilvania, la familia del papá de esta zona se movía en función de la guerrilla de las Farc. En cualquier noche entre 1992 y 2008 podían ser sorprendidos por los uniformados buscando donde pernoctar y alimentarse, cargarse de provisiones de comida y volver monte arriba por el corredor de la selva. Su esposa relata lo que significaron los años sometidos al paso de la guerrilla y a sus órdenes:

A este pobre hombre (papá de Pensilvania) como le tocaba de duro porque llegaba de trabajar y en la noche llegaba la guerrilla y debía ir por mandados. No es si quiere ir, es que va. Los niños estaban chiquiticos. Nosotros le tirábamos valentía para no irnos porque sabíamos si abandonábamos eso [casa] se perdía. Yo temblaba, a mí me daba

mucho miedo, decía: Dios mío, ojalá no llegue el Ejército, porque siempre hacía muchos mandados de mercados (Entrevista a Mamá de vereda de Pensilvania. Noviembre, 2020).

Durante los días de presencia guerrillera no había clases en la escuela, todo se interrumpía en las pocas casas de la vereda de Pensilvania, incluyendo la educación y el pastoreo de las reses porque los habitantes eran obligados a comprar víveres para los guerrilleros y ofrecer refugio para pasar varias noches. Ellos no elegían un bando, no podían hablar, estaban en contra o a favor del Estado, debían manejar doble cara, sus relaciones y actitudes cambiaban, eran unos en la vereda y otros en el pueblo durante los sábados de mercado, una vida entre la legalidad y lo que podría considerarse un delito. María Teresa Uribe (2006) lo nombra los discursos ocultos y públicos:

(..) se tiene que volver bifronte y combinada, tiene que adoptar varios códigos y diversos recursos para que las personas puedan relacionarse con unos y otros. bien mediante dos discursos ocultos pero distintos, o bien mediante una combinación de discurso oculto para el operador violento ilegal y otro público para ponerse en contacto con el constitucional (Uribe, 2006, p. 70).

Había una desconfianza, la familia sabía que reflejar temor hacia ellos y subordinación les facilitaba sobrevivir y sobrevivir bien, pero a la vez había algo común que los acercaba, era la misma condición frágil de la vida y las opciones de proyectos afuera de las montañas. Hay un relato de una fuga auspiciada por ellos que les costó el sueño y la tranquilidad muchas noches. Una guerrillera les pidió ayuda para fugarse:

Nosotros con ese miedo de que esa gente siguiera por aquí porque como J era tan chiquito de pronto se lo llevaban. La muchacha alistó la ropa, yo no pude dormir, fue una pesadilla. Ella se acostó en el medio de los tres [guerrilleros] y como a las 4:00 a.m. sentí que ella se levantó y decía: no se pueden dar cuenta de que yo me volé porque me matan. Esa muchacha hizo tanta bulla, sonaban bolsas, vaciaba el baño. ¿Qué tal que mataran a esa muchacha en la casa? (Entrevista a Mamá de Pensilvania. Noviembre, 2020).

Ese recuerdo doloroso los acompañó mucho tiempo, en especial porque la guerrillera estaba embarazada y huía del aborto ordenado por el frente guerrillero. Se escondió en una vereda, a dos horas de caminata, hasta que se desmovilizó, según les contaron. Esta acción de refugio es coherente con su propia existencia, siempre han defendido la vida y rechazan la guerra sea cual sea el promotor, o el “destinario desconocido” como dice García (citado por Uribe en 2006), porque es como si el dolor no tuviera nombre ni responsable y les limita la vida misma, en la vereda y en la escuela:

[...] no se protesta contra el o los operadores de violencia, sino contra una situación agobiante donde “la guerra” -así, en abstracto- sustituye la obligación de nombrar, de decir, de acusar, de señalar; es una suerte de eufemismo para nombrar el dolor y el sufrimiento sin arriesgarse a señalar a los actores responsables del mismo (Uribe, 2006, p. 73).

Los actores del conflicto armado afectan a la comunidad, en especial la rural, no importan cuales sean. Todos están frente al dolor sin importar su denominación y sus propósitos, todos con sus forman aniquilan la vida comunitaria porque hace parte de las prácticas del poder y del régimen.

La escuela, facilitadora de vida comunal

Lo que envuelve a la escuela rural es geografía y gente, diversidad y encuentro. Es por eso por lo que, en el cierre de este análisis, se recogen las voces de lo que une a las comunidades educativas alrededor de la escuela, que las pone en un espacio de encuentro que les facilita la vida en colectividad, y para hacerlo hay que volver al laborioso momento de hacer memoria. Lo hace Habitante de la vereda de Samaná, quien da pistas de lo que fueron los bazares de comida para recaudar recursos en beneficio de la comunidad:

La gente se reunía para hacer cosas de la comunidad, se reunían y hacían integraciones, empanadas. La plata de los bazares se usaba para arreglar caminos o arreglar la misma escuela. Es importante conocer nuestra propia historia porque las comunidades se empiezan a dar cuenta de lo que pasó (Habitante de la vereda de Samaná. Noviembre, 2020).

Las escuelas rurales son expresión de autonomía que a su vez es compartida con quienes rodean sus límites educativos. Porque la escuela no solo es escuela para sus estudiantes, es

escuela por sus prácticas en un espacio en el que se intercambian relaciones de la vida, para que todos y todas estén bien y caminando hacia un bien común. También la escuela reconstruye momentos para la comunicación, ejercicios de tradición y cultura y experiencias de encuentro, y por supuesto educación. Porque cuando deciden reunirse para juntos recolectar dinero están pensando en mejorar sus condiciones de vida en colectivo, la escuela es de todos y para todos y para que estén bien. Es que lo que sucede alrededor es lo que permite trazarse metas para la escuela como el arreglo de un camino o mejoramiento de las baterías sanitarias. Por eso cuando deja de existir se rompen lazos como estos. En la vereda de Samaná, después del cierre de la escuela en el 2008, hay poca la participación comunitaria, un habitante describe cómo fueron esos momentos posteriores a la clausura de la escuela:

Quando llegamos había Junta de Acción Comunal y como no había niños eso se acabó. Una señora recogió firmas y no fue posible [reabirla]. Me charló, pero yo le dije que no tenía niños. La comunidad cambia mucho porque es la integración de la vereda, por ejemplo, si hay un problema no se sabe porque no tenemos integración, porque cuando uno va a una escuela hay integración con la conversa con el vecino o con un profesor, se entera de muchas cosas (Entrevista a Habitante de la vereda de Samaná. Noviembre, 2020).

Hay varios hechos que brotan de sus palabras: ya no hay Junta de Acción Comunal, no se integran ahora y la escuela era un centro de comunicaciones comunitarias. Estas prácticas de democracia y vivencias se perdieron ahí, pero migraron al colegio Rancho Largo, a una hora caminando a donde la Mamá de la vereda asiste, lo que significa que pese a que fue interrumpido cerca de su casa no la detuvo para volver a participar de encuentros comunitarios, vitales para la existencia de los habitantes rurales.



[Fotografía de Laura Sánchez Largo]. (Samaná, 2020) Institución Educativa Rancho Largo en donde los nuevos niños y niñas de la vereda deben subir a estudiar, a una hora caminando o unos 15 minutos en un vehículo.

En donde la mamá y el estudiante de Samaná conversan para esta investigación, diagonal al colegio, es donde ambos viven, a orilla de carretera. Era el único niño que se asomaba por el lugar y lo hacía a través del portón y que por fortuna para esta investigadora atendió el llamado para conversar de la escuela, ahora cerrada por la pandemia, y de las ausencias que esta le trae:

En la escuela me gusta jugar con los compañeritos. Me gusta jugar fútbol o a la lleva. La escuela es diversión porque juego. Desde que la escuela está cerrada no he vuelto a jugar. En la escuela hay juegos y una cancha. Cuando pienso en la escuela pienso en la profe y en E, un amigo. Me gustaría que se repitieran las tareas en el colegio y jugar un ratico cuando salimos a descanso. Quisiera volver a estudiar (Entrevista a estudiante de la vereda de Samaná. Noviembre, 2020).

La presencialidad en los colegios de Colombia se da cada día, se aumenta el número de estudiantes en el aula y a su vez se asoman los cambios emocionales, académicos y de relaciones sociales entre ellos y ellas. Esta institución rural presenta a la escuela como espacio de diversión y de prácticas deportivas, en especial para las zonas rurales en las que la escuela tiene la única cancha para toda la comunidad del campo, es decir para niños, niñas, jóvenes y para los adultos.

Este saludo afortunado con estudiante de la escuela rural de Samaná permite comprender que el cierre de una escuela afecta la vida misma, es en esta emergencia sanitaria en la que confirmamos con relatos que en la cuarentena los estudiantes se privaron del juego y del encuentro, no de la educación que de hecho no se interrumpió y se mantuvo con contenidos impresos o virtuales, sino en todo lo que constituye un espacio educativo que facilita la vida y el encuentro comunitario.

Ahora no cuesta mucho imaginar qué pasa cuando se cierra una escuela, el Covid-19 extendió esta condición a todas las instituciones educativas del mundo: los alumnos y la comunidad se quedan sin las aulas para aprender, pero también sin cancha de fútbol para jugar y sin Junta de Acción Comunal para sus prácticas colectivas y de democracia, se truncan desarrollos propios de la infancia y se frenan objetivos de mejora comunitaria, entre otros. Tratemos de proyectar que esto se repite año a año, en silencio y en decretos de Gobierno, antes de que la pandemia amplificara esta emergencia educativa. Los sueños como los de la estudiante de la vereda de Pensilvania, que fue durante un año la única y última alumna de su escuela, se reafirman con temor:

La escuela es una oportunidad para salir adelante y lograr los sueños de uno. Cuando estaba J [mi hermano] era como más fácil, los dos solos, pero ahora que no está es aburrido viendo solo a la profesora (Entrevista a estudiante de la escuela rural de Pensilvania. Noviembre, 2020).

Sobre esto, Ospina-Alvarado (2020) en su investigación desarrolla la metáfora de *salir adelante* y su relación con los niños y niñas de la primera infancia cuyas madres fueron víctimas del conflicto armado y desterradas, pues recae en la posibilidad de presente, de futuro y de resistencia a la reproducción de las violencias:

La construcción activa por parte de las familias del seguir viviendo como resistencia frente a la reproducción determinista de las violencias asociadas al contexto del conflicto armado en las biografías familiares, se expresa también en una apuesta vital en sus hijos e hijas por salir adelante, construyendo horizontes futuros a partir de prácticas y relaciones presentes (Ospina-Alvarado, 2020, p. 223).

Es una resistencia para *salir adelante* que le permitió a la estudiante de la vereda de Pensilvania estudiar como única alumna y continuar sola aún en pandemia porque la docente no volvió al aula y debía aprender con guías impresas que su papá recogía cada sábado en el pueblo y porque la resistencia es la esperanza de toda la familia. Pero no fue fácil, no era lo mismo estudiar sin su hermano, no era lo mismo no estar en la escuela sino en los pasillos de su casa y no era lo mismo tener a una maestra por Whatsapp. Pero sí seguían intactos sus sueños vueltos planes de seguir estudiando, aunque la educación esté ahora en Pensilvania, a dos horas de caminata y tres de chiva (bus escalera). Es volver a pensar en la vida extendida en las paredes de un salón de clases. En lo relatado anteriormente ya sabemos que no es la primera vez que le cierran la escuela a Estudiante de la vereda de Pensilvania y de esas situaciones ella reflexiona sobre los que están en sus recuerdos:

Cuando pienso en la escuela pienso en R, un amigo que estudió con nosotros y ha sufrido mucho porque a su papá lo mataron. Después la mamá se fue para el pueblo a él lo dejó con los abuelitos, luego se fue para otra vereda, y después se fue para Pensilvania y allá cayó en las drogas. Se fue para Bogotá a seguir consumiendo. A lo último le pegaba a la mamá y a la hermanita Y. Lo internaron en Bienestar Familiar, tiene la misma edad de mi hermano (19 años). También recuerdo a Y y a E, son mis mejores amigos de infancia. Tenemos contacto todavía (Entrevista a Estudiante de la vereda de Pensilvania. Noviembre, 2020).

El compañero que recuerda la estudiante de la vereda de Pensilvania abandonó la escuela y lo hizo por el ambiente familiar y por las mismas condiciones de desigualdad histórica educativa y económica en la que estamos sumergidos los colombianos. Este recuerdo no nos permite conocer si además tenía dificultades en el aprendizaje, si se sentía bien en la escuela o si tenía apoyo familiar para estudiar. Una deserción que le desvió, quizás, cualquier posibilidad de vida diferente dentro o fuera de las montañas de la selva de Florencia, por el contrario, lo sumieron en el consumo de sustancias alucinógenas que lo volvieron agresivo incluso con su familia y lo que permite preguntar en dónde estarán los alumnos que abandonan el sistema educativo. Pero esta memoria de dolor no es la única que tiene estudiante de la vereda de Pensilvania y sus compañeros y compañeras de clase:

Recuerdo la celebración del día del niño o celebraciones de principio de año. Una vez, mi hermano, E y yo nos pusimos a jugar con pantano en el patio, el Día del Niño. Llegamos acá vueltos nada. Jugamos fútbol en el patio y había llovido ese día. Me gustaría que se repitiera cuando éramos bastanticos, era hasta chévere porque hacíamos travesuras y tenía con quien jugar y con quien hablar, prácticamente no estudiábamos, sino que nos la pasábamos charlando (Entrevista a estudiante de la vereda de Pensilvania. Noviembre, 2020).

Qué más quisiéramos que estas prácticas de juego que cubren las escuelas se mantuvieran, que los niños y las niñas encuentren siempre refugio en las aulas rurales y con sus patios empantanados. Que las comunidades rurales transformen las memorias del dolor, que sus caminos sean escapes a la vida y no al peligro y que siempre encuentren fisuras para seguir resistiendo en las montañas, soñando con la vista alta. Por lo pronto, queremos que estas historias se pongan al menos durante la lectura del presente documento en la agenda académica y en la conversación de pasillo, que no importe un cierre educativo durante el Covid-19, que importe siempre y todo el año.



[Fotografía de Laura Sánchez Largo]. (Pensilvania, 2020) Paradero de la chiva cerca a la vereda de Pensilvania, hasta donde debe llegar la familia para tomar transporte rural hacia la cabecera municipal.

Discusión

Ahora solo me queda pensar que las escuelas rurales son los hechos ejemplarizantes de la desigualdad social y económica en Colombia, de las dificultades en el ejercicio de los derechos, especialmente el de la educación que es vista por los gobiernos como un favor que se les hace a las comunidades campesinas, alejadas y olvidadas y no como un derecho constitucional.

Para discutirlo primero quiero poner en consideración el rol de la academia y de los medios de comunicación para exponer en la escena pública las carencias y oportunidades de las comunidades educativas de estos territorios de difícil acceso, aunque están en la agenda aún falta mucho por tejer. Mi llamado de principio a fin es que las escuelas merecen también ser vistas más allá de sus experiencias pedagógicas, ser pensadas en sus expresiones de resistencia y memoria porque en ellas emergen acciones de vida en el posconflicto, porque en ellas hay tanto resurgir de vida colectiva que merecen ser analizadas antes de sus cierres.

Quedo convencida de que cada vez hay que apostarle sin cuestionamientos a caminar estos territorios para entenderlos. Transitarlos fue una experiencia tan maravillosa que aún no logro comprender cuánto cambió mi vida porque comprendí que las escuelas relatadas de Samaná y Pensilvania son puntos tan marginados que se resisten al olvido, porque cada vez que alguien camine por sus pisos y toque sus paredes encontrará la historia de estudiantes y maestras y maestros que habla por sí sola, no necesitan de un interlocutor que narre que allí hubo vida.

Esta es la primera discusión que le quiero poner en consideración a quien lea el presente documento: aunque las escuelas las cierren siempre quedará la memoria misma en sus paredes, es una verdad inexorable de la que no hablan las mayorías, porque cuando se desvanecen las clases, es cuando empieza la verdadera batalla por seguir estudiando. Aunque el presente no esté cargado de acción colectiva, sí tiene en sus hombros el reconocimiento de un pasado que dolió y costó para las comunidades educativas. Un pasado en el que como lo expresa Uribe (1999) hay desigualdad social y una noción difusa de justicia, que justifica en muchas ocasiones el accionar violento de los actores armados.

Otro punto es la idea del territorio diverso, el alturas y desniveles, en selvas y páramos en un departamento de 27 municipios y de 1.042 sedes educativas, denominadas sedes unitarias. En

una de las escuelas caminé a borde carretera en un calor tropical, esperando un transporte que me acercara a la sede central y en la otra viajé montaña arriba por la Selva de Florencia, por caminos que se abren al filo de machete y por deslizamientos de roca y pantano, para llegar a una vivienda pequeña que a su vez contiene una escuela rural. En ambas encontré que la escuela es zonas apartadas es la extensión de la existencia de una comunidad, motivo de lucha y construcción de sentido e identidad, por eso en los cierres lo que clausura en la vida colectiva y rural que emergió a partir de la educación.

En el cansancio de mis piernas comprendí el esfuerzo de sus comunidades, la escuela abierta es también un dolor en el cuerpo porque a sus estudiantes y padres de familia les cuesta el cuerpo mismo estar ahí, caminar y caminar y viajar a mula para llegar a las 7:00 a.m. a clase. Propongo leer en los cuerpos y en los trayectos recorridos los esfuerzos de una comunidad educativa que se sobrepone a cualquier inclemencia por el clima, por las resoluciones de una Secretaría de Educación o por la intimidación de los fusiles de cualquier actor armado. Alvarado, et al. (2012) enmarcan estos procesos de resistencias en pensamientos críticos: “Sus acciones van directamente hacia la creación de conciencia desde la reflexión crítica, la diversidad y la tolerancia; asumiendo el conflicto en un sentido positivo y en contra de la homogenización del pensamiento” (Alvarado, et al, 2012, p. 226).

Es quizás este mismo cansancio que viví el que también desvanece los ánimos de los docentes rurales, porque pese al esfuerzo por llegar con sus marcadores y guías hasta las zonas más apartadas, este ejercicio es insuficiente porque muchos estudiantes no alcanzan a terminar su educación media y cursan solo la primaria hasta grado quinto. También es un esfuerzo que se deteriora teniendo en cuenta la bonificación salarial por enseñar en zonas de difícil acceso (sitios que requieren del uso de más de dos medios de transporte), como las denomina el Ministerio de Educación. La bonificación es mínima para la dedicación que se requiere para enseñar en estos lugares. Hay una disposición estatal para que así funcione, son las formas de poder para seguir manteniendo en la marginalidad a las comunidades rurales como lo dice Uribe (1999), pues son escenarios perfectos para los actores armados, y para que el Estado establezca más precariedad económica y redistribuya y despoje de tierras en lo que han denominado la ruralidad dispersa.

Sobre los equipajes teóricos con los que leí este trabajo entiendo que el conflicto armado cambió las dinámicas de las comunidades rurales y urbanas como dice Uribe (1999), que golpeó

las aulas de las escuelas, cerró sus servicios y sus alumnos no tuvieron la oportunidad de agenciar sus arraigos con el aprendizaje. A través de la narrativa de Ricoeur (2006), conocimos las realidades complejas opacadas en los territorios de la investigación, un ejercicio que se afianzó con la Propuesta Educativa de Agenciamiento Social (Pepas) y con los datos que son un reflejo de esas condiciones humanas acumuladas en torno a las escuelas. Al cierre de esta investigación la estudiante de la vereda de Pensilvania reconoció en la narrativa de la propuesta educativa una posibilidad real y masiva para contar sobre su territorio y sus experiencias comunitarias y continuar afianzando la lucha familiar que los motiva a seguir viviendo en ese territorio. Uno de los escritos, publicado en el 2020 como columna de opinión, fue objeto de reclamos por un Juzgado Especializado en Tierras, de la ciudad de Pereira, que reclamó por una rectificación de las palabras expresadas por esta menor de edad y su sentir sobre el desplazamiento forzado al que era sometida ella y su familia por la Unidad de Restitución de Tierras y Parques Nacionales Naturales de Colombia. Al final, apelando a la libre expresión, el proceso no tuvo eco.

Conclusiones

En el cierre de este trabajo están mis apreciaciones, salidas de mi trabajo profesional y lo escuchado y analizado. Espero que sirvan de soporte e incitación para nuevas perspectivas y que no se agoten nunca las preguntas de investigación que aporten a las comunidades rurales.

Concluyo con datos oficiales que las escuelas rurales son cerradas o fusionadas año a año, y las causas de sus cierres son motivadas por normativas del Ministerio de Educación, que no son consultadas por las comunidades educativas y a las que inusualmente se resisten. Tampoco se les mide el impacto social y comunitario que generaría. Son clausuradas y sus sedes abandonadas.

También que las sedes educativas que están en zonas de difícil acceso ya representan por sí solas duros retos en el ingreso para los estudiantes, en la asignación de un docente y en mejoramiento de infraestructura. Además, hay pocos alumnos que permitan la apertura de una escuela, según las condiciones que exige el Ministerio de Educación. En las zonas apartadas de Colombia son cada vez más escasas las oportunidades para que prospere la vida educativa por su difícil acceso, por los pocos habitantes y porque para los padres de estos menores de edad hay poca generación de empleo en estas zonas. La distancia y el difícil acceso son condiciones que

pueden posibilitar o no la vida y la identificación de las comunidades educativas con el territorio, y es precisamente lo que podría motivarlas a vivir en estas zonas apartadas.

Las escuelas rurales, además de la distancia, adolecen de un interés de los gobiernos local, departamental y nacional, pero cuentan con las luchas que movilizan a las comunidades que las rodean y ayudan a restablecer derechos perdidos como el de la educación, para una comunidad rural es suficiente entender que se tienen entre ellos mismos para alcanzar luchas colectivas, aunque lo colectivo sea una sola familia. En muchas ocasiones, ni la motivación es suficiente para resistir frente al Estado colombiano y sus determinaciones pues algunas de estas sedes educativas fueron cerradas pese a las resistencias de sus comunidades.

Me queda en la reflexión que las comunidades rurales cargan las disputas por los territorios que han empezado sus ancestros y que ellos continúan con la idea de que son una responsabilidad y que mantener la lucha viva es parte de su sentido rural. Esto sucede porque la educación es un eje dinamizador de la vida rural. Los sentidos de las comunidades se reafirman con la presencia de las escuelas para sus hijos e hijas, les permite soñar otros proyectos de vida. En el oriente de Caldas, este proceso social y otros fueron detenidos, suspendidos o aniquilados por el conflicto armado que atravesó a las comunidades educativas y a las escuelas. Muchas sedes fueron abandonadas y cerradas porque la comunidad se desplazó forzosamente de los territorios.

Por otro lado, de los cierres hay memorias de dolor por la afectación del conflicto armado en las comunidades de las escuelas rurales. Las comunidades educativas y rurales que nutrieron estas narrativas fueron doblemente víctimas: del conflicto armado y de la falta de acceso a la educación. Cuando esto sucedió se rompió el centro de encuentro comunitario y de luchas que permiten que las comunidades se carguen de nuevos propósitos. El dolor del conflicto armado opacó la posibilidad de resignificar la memoria de las comunidades educativas. En algunas no se ve cerca la opción de que emerja repoblación de los territorios ni los recuerdos de lo que fueron.

Estas narraciones son un grito comunitario para la Secretaría de Educación de Caldas y la Secretaría de Educación de Manizales, como entidades territoriales certificadas, y al Ministerio de Educación de Colombia y a todas las dependencias del Gobierno nacional que desde el escritorio en las capitales definen las formas y los límites de la educación rural. Detrás de una

escuela rural cerrada está el corazón mismo de una comunidad que se sana de las cicatrices del conflicto armado, como primer agresor. Ahora los esfuerzos de las comunidades se concentran en la lucha contra de las decisiones arbitrarias del Estado. Ojalá que este documento le haga eco en categorías y teorías al Gobierno nacional, departamental y local, lo que las personas han insistido y batallado por años.

A esta investigación le faltaron muchas voces de otros actores de los procesos educativos que no atendieron con prontitud al llamado de esta investigación o simplemente no quisieron contar sus propias narrativas de las escuelas rurales cerradas. Entre ellos estaban voces de los últimos docentes de las sedes educativas, rectores, servidores públicos y otros y otras estudiantes y madres y padres de familia. Sin duda sus historias hubiesen nutrido con más profundidad esta investigación.

También quedaron por fuera otros abordajes para cuestionar las mismas infraestructuras que continúan en pie, abandonadas, y sobre las cuales reposa la memoria. Al igual que los desplazamientos rurales educativos después del cierre de una escuela, el despojo de arraigo educativo y el desinterés de maestros y maestras en trabajar en estas zonas de difícil acceso, entre otros temas que podrán ser trabajados en futuras investigaciones. Fueron inquietudes que no se asumieron porque emergieron de las narrativas, pero no se consideraron en los objetivos de la investigación. Sin embargo, el camino para comprenderlas es largo, montañoso y olvidado, como las escuelas que visité.

Bibliografía

Aguirre de Ramírez, Rubiela (2012). *Pensamiento narrativo y educación*. Educere, 16(53),83-92

Aguirre-Pastén, B.; Gajardo-Tobar, A. & Muñoz-Madrid, L. (2017). *Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15 (2), pp. 893-911

Alcaldía de Pensilvania (2021). Recuperado de <http://www.pensilvania-caldas.gov.co/municipio/nuestro-municipio>

Alexandre, J.M. (1994). Maurice Halbwachs (1877-1845). París, pp. 299-367.

Alvarado, S., Ospina, F., Quintero, M., Luna, M., Ospina-Alvarado, M. C., Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos*

políticos en contextos de conflicto armado. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, Universidad de Manizales, Cinde.

Arias, Fabio Hernando (2019). En entrevista con Laura Sánchez Largo (autora de investigación) en marzo del 2019. Manizales.

Arias-Gómez, Diego H. (2018). *El pasado reciente en la escuela*. Relatos de estudiantes universitarios. *Folios*, (47), 215-226. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702018000100215&lng=en&tlng=es.

Arias, G. J. (2014). *Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT)*. 2004 a 2012. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Bruner, Jerome (1997). *La Educación Puerta de la Cultura*. Madrid, pp 152.

Bruner, Jerome. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona (España).

Bruner, Jerome (1987). *Life as narrative*. Nueva York, pp 15.

Caracol Radio (2021). *11 minas antipersonal han sido desactivadas en julio en Samaná, Caldas* https://caracol.com.co/emisora/2021/07/22/manizales/1626963064_260333.html

Centro Nacional de Memoria Histórica (2016), *Tomas y ataques guerrilleros (1965 - 2013)*.

Constitución política de Colombia Modelo (1991) 2da Ed. Legis

Colombia, M. d. (18 de marzo de 2016). www.mineduccion.gov.co. Obtenido de Ministerio de Educación: https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-356532.html?_noredirect=1

DANE (2020). *Proyecciones y retroproyecciones de población nacional para el periodo 1950-2017 y 2018-2070 con base en el CNPV 2018*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion>

Escobar, Arturo (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.

Galeano, Eduardo (1997). *Memorias y desmemorias*. *Revista Le Monde Diplomatique*, julio-agosto. Recuperado de <https://www.monde-diplomatique.fr/1997/08/GALEANO/4916>

Galeano, Eduardo. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*.

García Vera, Nylza Offir, & González Santos, Fernando. (2019). *Literatura y memoria histórica en la escuela*. Una experiencia pedagógica e investigativa. *Folios*, (49), 149-160. <https://dx.doi.org/10.17227/folios.49-9402>

- Gaviria, J. A. (2017). *Problemas y retos de la educación rural colombiana*. Revista Educación y Ciudad, 53-62.
- Guber, Rosana (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*, p. 30.
- Hamodi, Carolina y Aragués Garde, Sara (2014). *La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos*. Revista La Palobra.
- Listos los 16 planes de acción de los programas de Desarrollo con Enfoque Territorial. Portal para la paz. Recuperado de <http://www.posconflicto.gov.co/sala-prensa/noticias/2019/Paginas/Listos-los-16-Planes-de-Accion-de-los-Programas-de-Desarrollo-con-Enfoque-Territorial-PDET.aspx>. (23 de febrero de 2019)
- López Ramírez, L. (2006). *Ruralidad y educación rural*. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. Revista Colombiana de Educación, (51), 138-159.
- Manizales Cómo Vamos (2020). Informe de calidad de vida Manizales 2019.
- Halbwachs, Maurice (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. España, pp. 1-106.
- Manizales, A. d. (2016). Plan de Desarrollo 2016-2019. Manizales.
- Manizales, A. d. (2017). Boletín Estadístico Perfil del sector educativo. Manizales.
- Mane, Mar van (2016). *Fenomenología de la práctica: métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Traducido por Juan Carlos Aguirre y Luis Guillermo Jaramillo, pp 427.
- Martínez-Calderón, Camila Andrea (2015). *Adaptación y exclusión: versiones del derecho al territorio*. El caso de Pensilvania, Caldas. Revista Bitácora Urbano Territorial, 25(2),59-66.
- Mendoza, Jorge (2004). *Las formas del recuerdo. La memoria narrativa*. Revista Athenea Digital. Universidad Autónoma de Tlaxcala. México, pp 1-16.
- Mendoza, Jorge. (2012). *“Imposiciones del poder: una ruta al olvido social”*, en, Juana Juárez Romero, Salvador Arciga Bernal y Jorge Mendoza García (coords.). Memoria colectiva. Procesos psicosociales, México, Porrúa, pp. 335-382.
- Ministerio de Educación. (17 de junio de 2019). www.mineduacion.gov.co. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-385805.html>
- Mosquera-Mosquera, Carlos Enrique, & Rodríguez-Lozano, María Nelsy. (2018). *Tematizar la memoria del conflicto armado desde la literatura, la música y la narrativa para formar la subjetividad política, la compasión y la ética responsiva*. Hallazgos, 15(29), 45-70. <https://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2018.0029.02>

- Narváez, Diego. (2018). *El conflicto armado como factor de transformación territorial del Oriente de Caldas, Colombia*. Civilizar, 18(35), 13-23. doi:10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.2/a02
- Núñez, Solís y Soto (2014). *¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile*.
- La Patria (2017). *Gracias por reabrir nueve escuelas cerradas en Caldas*. Recuperado de <https://www.lapatria.com/educacion/gracias-por-reabrir-nueve-escuelas-cerradas-en-caldas-353858>
- La Patria (2018). *Lo Rural en lo rural*. Recuperado de <https://www.lapatria.com/educacion/lo-rural-en-lo-rural-422322>
- La Patria (2019). *Caldas, borrado de los dineros del posconflicto*. Recuperado de www.lapatria.com/caldas/caldas-borrado-de-los-dineros-del-posconflicto-431784
- La Patria (2019). *Buscan menos estudiantes por profe en el aula*. Recuperado de <https://www.lapatria.com/educacion/buscan-menos-estudiantes-por-profe-en-el-aula-438448>
- La Patria (2020). *Se mueven las obras educativas en Manizales y Caldas*. Recuperado de <https://www.lapatria.com/educacion/se-mueven-las-obras-educativas-en-manizales-y-caldas-452026>
- Levín, F. (2007). *El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria*. En G. Schujman e I. Siede, *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política* (pp. 157-178). Buenos Aires: Aique.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2020). *Salir Adelante: Construcción Relacional de Subjetividades Políticas de Niños y Niñas de la Primera Infancia cuyas Familias Proviene de Contextos de Conflicto Armado*. Tesis doctoral. Universidad de Manizales – CINDE.
- Paredes, Juan Pablo (2013). *El Presente Potencial y la Conciencia Histórica: Realidad Social, Sujeto y Proyecto*. A la memoria de Hugo Zemelman Merino. *Revista Latinoamericana*, volumen 12, N° 36, pp 243-261
- Perfeti, M. (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. CRECE. Obtenido desde http://www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf
- Pistas para narrar la memoria, periodismo que reconstruye verdades (2016). Bogotá, pp 70-89.
- Portal para la paz (2019). Infografía *Puntos del Acuerdo de la Consejería Presidencial para la Estabilización y Consolidación*. Recuperado de <http://www.portalparalapaz.gov.co/publicaciones/810/infografia-portal-para-la-paz/>.
- Restrepo, Eduardo (2014). *Stuart Hall desde el sur: legados y aproximaciones*.

- Ricoeur, Paul (2006). Caminos del reconocimiento. México, pp 45-172.
- Rutas del conflicto (2021). Colegios de la guerra: otras víctimas del conflicto armado.
<https://rutasdelconflicto.com/especiales/escuelas/>
- Sparkes A. C., y Devís J. (2018). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. Expomotricidad. Recuperado de
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335323>
- Thiollent, Michel J. M. (1982): *Crítica metodológica*, investigación Social e Etiqueta Operaria, pp 79.
- Todorov, Tzvetan (2000). *Los Abusos de la memoria*, Paidós. Barcelona, pp. 11-60.
- Ortega, M.A. (1995). *La pariente pobre. Significante y significados de la escuela rural*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Patiño (2011). *Caracterización de las dinámicas de la educación rural en sus primeras etapas*. (Análisis de caso escuela rural de Caldas). Universidad de Caldas.
- Uribe, María Teresa (2006). *Notas preliminares sobre resistencias de la sociedad civil en un contexto de guerras y transacciones*. Estudios Políticos, núm. 29, julio-diciembre, pp. 62-78
- Uribe, María Teresa (1999). Soberanías en disputa: ¿Conflicto de identidades o de derechos?
- Vázquez, Rosa (2015). *Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 30, núm. 1, pp. 67-79, 2016
- Zemelman, Hugo (1989). *De la historia a la política, la experiencia de América Latina*. Universidad de las Naciones Unidas, México, pp 95-194

Anexos

Anexo 1: Historia rural

Escuela vereda 1

De Montebello hacia El Silencio no descansamos, solo intentaba respiraba con tranquilidad en instantes robados mientras el obturador lento de mi cámara se alistaba para verlo mirando la montaña hacia el corregimiento de Arboleda. ¿Falta mucho?, pregunté. “Solo un pedacito. Hay que caminar rápido antes de que oscurezca”, respondió.

El camino está reservado para él, su esposa y sus hijos. Reservado para su machete que abre espacios hacia la escuela de la vereda del mismo nombre en la Selva de Florencia que se alista a desaparecer. Íbamos camino a su casa por unos tramos estrechos y suelos inestables, que se enfrentan a sus botas seguras, el conocimiento del terreno que ha transitado como si fuera su vida misma. Estar en la ciudad nos desaparece la comprensión de la ruralidad y cuando se trata de la escuela creemos que se acompaña de uniformes, una maestra, un aula bonita y no lo es. Es la lectura más romántica, acomodada y privilegiada de los contextos rurales, porque no es solo el paisaje descomunal y el trabajo de la tierra lo que mantendrá al habitante rural ahí, ni sus ganas, ni siquiera su título de propiedad.

Vamos hacia El Silencio, en donde vive su familia, la única en la vereda. Cuando la guerrilla pasó por la finca desapareció la esperanza que puesta en sus casas y en los pedazos de terreno montañoso que la rodea, que a su vez es vecina del mono tití y perchero de decenas de aves que habitan la Selva de Florencia. Todas las familias abandonaron sus predios y en el 2000 se acogieron al registro de víctima del Gobierno nacional. Para él, que llamaremos Ramón, huir del conflicto no ha sido una opción, primero es la finca y la educación de sus hijos, luego el resto iba aguantándose año a año.

Nunca dijo cuánto faltaba de camino, pero confíe en que era una travesía por una trocha (camino de arriería). Solo quería descansar, llegar a su hogar con la luz de día que nos alcanzaba a iluminar los potreros, mientras nuestra charla de unos cinco metros de distancia tenía el mismo hilo de conversación de la chiva (vehículo construido artesanalmente sobre la carrocería de un camión): el despojo estatal. De nuevo Ramón me contó que debía salir de su finca y abandonar el silencio, el olor de las montañas y la tierra negra que caminó desde que nació. Entendí que su finca, no eran solo las tablas alzadas de colores rojo y blanco, era más y era todo: la posibilidad de vida, que había cobrado sentido con su esposa y sus dos hijos estudiando en la escuela rural.

Llegué a la casa de Ramón, fue un respiro. A todos los programas de televisión colombiana sobre los superhumanos, les falta carne y realidad. Ramón es el verdadero superhumano, él y su familia. Tomar la decisión de vivir en la Selva de Florencia preparó su cuerpo y su mente para que soportar la inclemencia y la bondad de la naturaleza. En la cocina estaba su esposa, nos tenía fríjoles, torta de carne y arroz. Del pasillo se asomó su hija, de 16 años. Nos saludamos, se notó

de inmediato la timidez propia de quien había estudiado un año sola en un salón con su maestra y otro año más también sola y en los corredores de su casa por la pandemia del covid-19.

Charlamos hasta medianoche en la cocina, su hija siempre nos acompañó, al igual que un gato y unas polillas gigantes que nunca había visto. Primero hablamos de la escuela, que parte de ese diálogo se registra en los hallazgos de esta investigación, sus abuelos construyeron esa sede, cargando concreto a lomo de mulas, solicitaron la maestra y fueron poblando de a poco El Silencio, porque si había escuela se podían quedar metidos en la montaña. De ahí fue inevitable que saliera otra historia, de la escuela no como un espacio seguro, por el contrario, como el espacio más solitario y doloroso. Hubo comportamientos de abuso sexual de un maestro y eso cambió la dinámica de sus vidas, denunciaron al abusador, la sede fue cerrada un año y el docente fue reubicado.

En el silencio quedaron estos derechos vulnerados y los cuerpos destrozados por el sistema educativo o por los mismos actores armados. Siguiendo el relato de la familia continuó con su lucha actual, la que concentra su atención y su tensión: el proceso de restitución de tierras por ser víctimas del conflicto y a su vez estar en zona de amortiguación del Parque Natural Nacional Selva de Florencia. La esperanza sigue y se mantiene en cada amanecer tranquilo como el que tuve en la casa de El Silencio, con el gato que durmió entre mis piernas.

El amanecer es a las 7:00 a.m., excepto para Ramón⁵ que se levanta a las 5:00 a.m. a mover el ganado que está muy lejos de su vivienda. Para mí estuvo en su cocina, con su esposa quien preparaba buñuelos con un queso guardado bajo tierra, porque en El Silencio no hay nevera, pero sí muchos métodos de conservación de alimentos que requieren de un tanque de agua o de carne salada o ahumada. En la cocina también hablamos de la escuela, de cómo se alimentaba la maestra que enseñaba allá y cómo eran las fiestas de fin de año en esta sede, de las adecuaciones hechas, de la poda de la cancha improvisada y de los caminos que se deslizan montaña abajo en cada temporada de lluvias.

Después del desayuno fuimos a la escuela, a 10 minutos de la casa. Es un salón grande, con dos divisiones: el salón y la habitación de la maestra. Vimos las últimas tareas colgadas en las paredes, un globo terráqueo, un abecé de la escuela, guías en un estandarte y solo dos escritorios.

⁵ Nombre cambiado para proteger a los participantes.

El salón llevaba un año sin tocarse, pero parecía intacto, como si el deterioro por el abandono del año de pandemia no hubiese pasado por allí y si pasó la familia de Ramón no iba dejar que se destruyera, porque la escuela fue el santuario familiar.

Quise agregar este fragmento de mi experiencia, de lo que quedó pegado en mí porque tuve la fortuna de tejer un puente de confianza con ellos, pude acompañarlos con su lucha y a su vez en la distancia escuchar su migración a la zona urbana. Su hija fue la última estudiante de El Silencio, estudió hasta grado noveno. Al cierre de esta investigación, ella terminaba sus estudios de grado décimo en un colegio, y no en su escuelita. Al final la lucha por el territorio estuvo hasta donde llegó la educación para sus hijos.

Anexo 2: Datos de escuelas rurales cerradas en Caldas 2009-2019

En este enlace de Drive puede encontrar un cuadro de Excel con las 170 escuelas rurales y algunas urbanas cerradas en Caldas, del sector oficial y no oficial. El cuadro es de elaboración propia con información solicitada a la Secretaría de Educación de Caldas en el 2019, y fue cruzado con datos abiertos de resoluciones de cierre. De cada escuela hay información que la ubica en su municipio y su vereda, el sector (oficial y no oficial), nombre de la sede, dirección, resolución de cierre, fecha y motivo de cierre, entre otros datos. El documento está abierto para la edición, porque el conocimiento es público, es abierto y es colaborativo. Se puede hacer a través del siguiente enlace:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ZxTbSPt6KH3ynEO4qPs14AthNPb1vasu/edit?usp=sharing&oid=117961411099814751219&rtpof=true&sd=true>

Anexo 3: Mapas territoriales

Estos mapas territoriales permiten ubicar las zonas rurales que constituyen a los municipios de Samaná y Pensilvania y que a su vez se complementan con datos poblaciones del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en relación a los habitantes que viven en zonas rurales y en urbanas y sus Proyecciones de población a nivel departamental y municipal al periodo 2018 – 2050. En Caldas hay 781.104 habitantes en zona urbana y 24.6210 en centros poblados y rural.

Samaná

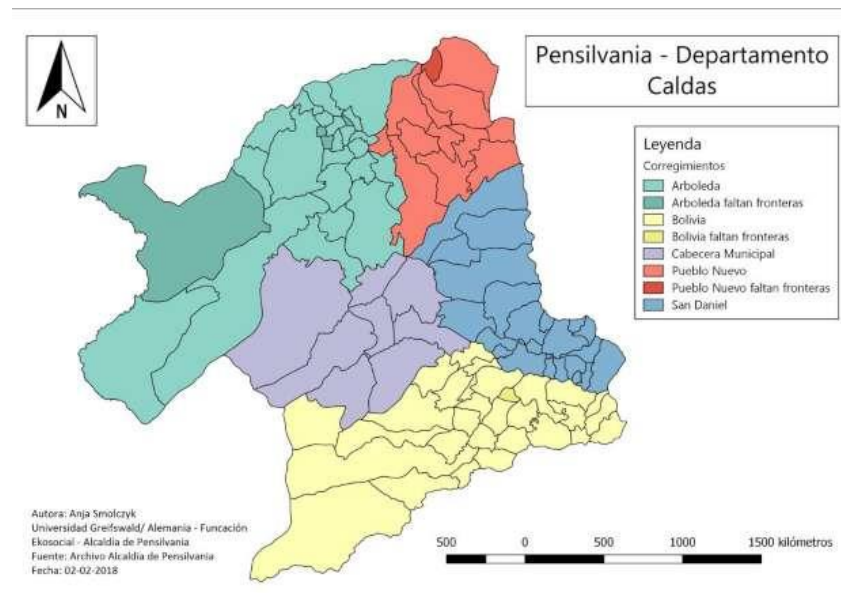
Samaná, según el DANE (2020), viven 6.504 habitantes en el centro urbano y 13.634 centros poblados y rural.



[Imagen de la Alcaldía de Samaná]. Obtenida de <http://www.samana-caldas.gov.co/municipio/nuestro-municipio>

Pensilvania

Samaná, según el DANE (2020), viven 8.294 habitantes en el centro urbano y 11.630 centros poblados y rural.



[Imagen de la Alcaldía de Pensilvania]. Obtenida de <http://www.pensilvania-caldas.gov.co/mapas-de-pensilvania-783500/mapas-de-corregimientos>

Anexo 4: Galería fotográfica

https://drive.google.com/drive/folders/1mSvO4oHmstlbSIAOIW9de91BK_dpx_eC?usp=sharing

Anexo 5: Instrumentos

Entrevista para vecinos de la escuela	
Categoría de análisis	Preguntas orientadoras
Sentidos acerca de la escuela	¿Conoce la escuela? ¿Por qué la conoce?
	¿Qué es lo que más le gusta de la escuela? ¿Qué es lo mejor de la escuela?
	¿Qué le falta a la escuela?
	¿Es la escuela utilizada para actividades no escolares? ¿Cuáles?
	¿Qué piensa de la escuela?
	¿Qué es la escuela para usted?
	¿Qué sentimiento o emoción le despierta la escuela? ¿Por qué?
	Preguntas si la escuela está cerrada
	¿Cree que su vida cambió cuando cerraron la escuela? ¿En qué sentido?
	¿Qué te gustaba y qué no de la escuela?
	¿Qué recuerdas de la escuela?
	¿Extrañas la escuela?
	¿Cómo era la relación que tenía con la escuela?
Sentidos de las configuraciones de las memorias de la escuela	¿A cuáles personas recuerda cuando piensas en la escuela?
	¿Cómo surgió la idea de mantener la escuela abierta?
	¿Qué pasó cuando recuperaron la escuela? ¿Qué cambió cuando recuperaron la escuela?
	Preguntas si la escuela está cerrada
	¿Le consultaron para para el cierre de escuela? ¿Cómo fue?
	¿Qué pasó con los niños y niñas que asistían a la escuela?
	¿Cómo era la escuela? ¿Puede describirla?
	¿Por qué cree que cerraron la escuela?

	¿Cómo era la vereda antes y después del cierre de la escuela?
	¿Qué hay en la escuela y qué te gustaría que existiera ahí?
Sentidos de las configuraciones de identidad rural (subjetividad)	¿Es oriundo de esta zona? ¿Cómo llegó a la vereda?
	¿Qué le gusta de vivir en la vereda?
	¿Qué le hace sentirse parte de la comunidad?
	¿En qué lugares de la vereda juegan los niños y las niñas?
	¿Qué le falta a la vereda?
Sentidos de identidad con la escuela	¿Participa de las decisiones que toman en la escuela? ¿De qué manera lo hace?
	¿Se siente parte de la escuela? ¿En qué sentido?
Entrevistas para estudiantes	
Categoría de análisis	Preguntas orientadoras
Sentidos acerca de la escuela	¿Conoce la escuela? ¿Por qué la conoce?
	¿Qué es lo que más le gusta de la escuela? ¿Qué es lo mejor de la escuela?
	¿Qué le falta a la escuela?
	¿Es la escuela utilizada para actividades no escolares? ¿Cuáles?
	¿Qué piensa de la escuela?
	¿Qué es la escuela para usted?
	¿Qué sentimiento o emoción le despierta la escuela? ¿Por qué?
	Preguntas si la escuela está cerrada
	¿Cree que su vida cambió cuando cerraron la escuela? ¿En qué sentido?
	¿Qué te gustaba y qué no de la escuela?
	¿Qué recuerdas de la escuela?
	¿Extrañas la escuela?
¿Cómo era la relación que tenía con la escuela?	
Sentidos de las configuraciones de las memorias de la escuela	¿A cuáles personas recuerda cuando piensas en la escuela?
	¿Cómo surgió la idea de mantener la escuela abierta?
	¿Qué pasó cuando recuperaron la escuela? ¿Qué cambió cuando recuperaron la escuela?

	¿Qué haces en la escuela?
	¿Para qué vas a la escuela?
	¿Participas en las decisiones de la escuela?
	¿Qué de lo que has vivido en relación con tu escuela te gustaría que se repitiera? ¿Qué no?
	¿Qué hay en la escuela y qué te gustaría que existiera ahí?
Sentidos de las configuraciones de identidad rural (subjetividad)	¿Qué te gusta de vivir en el campo?
	¿En qué lugares de la vereda te gusta jugar?
	¿Es oriundo de esta zona? ¿Cómo llegó a la vereda?
	¿Qué le gusta de vivir en la vereda?
	¿En qué lugares de la vereda juegan los niños y las niñas?
	¿Qué le falta a la vereda?
Sentidos de identidad con la escuela	¿Participa de las decisiones que toman en la escuela? ¿De qué manera lo hace?
	¿Se siente parte de la escuela? ¿En qué sentido?
Preguntas para docentes	
Categoría de análisis	Preguntas orientadoras
Sentidos acerca de la escuela	¿Qué destacada de la escuela?
	¿Hace cuánto trabaja en esta sede?
	¿Qué prácticas pedagógicas consideras propias de la escuela?
	Preguntas si la escuela está cerrada
	¿Cree que su vida cambió cuando cerraron la escuela? ¿En qué sentido?
	¿Qué te gustaba y qué no de la escuela?
	¿Qué recuerdas de la escuela?
	¿Extrañas la escuela?
	¿Cómo era la relación que tenía con la escuela?
Sentidos de las configuraciones de las memorias de la escuela	¿Qué cree que significa la escuela para la comunidad y los y las estudiantes?
	¿Qué le falta a la escuela?
	¿Qué significa trabajar en la escuela?
	¿A los profesores les gusta trabajar en la escuela?
	¿A cuáles personas recuerda cuando piensas en la escuela?

	¿Cómo surgió la idea de mantener la escuela abierta?
	¿Qué pasó cuando recuperaron la escuela? ¿Qué cambió cuando recuperaron la escuela?
	¿Qué de lo que has vivido en relación con tu escuela te gustaría que se repitiera? ¿Qué no?
	¿Qué hay en la escuela y qué te gustaría que existiera ahí?
Sentidos de las configuraciones de identidad rural (subjetividad)	¿Cómo describe la vereda?
	¿Qué le gusta de la vereda?
	¿Qué le hace sentirse parte de la comunidad?
	¿En qué lugares de la vereda juegan los niños y las niñas?
	¿Qué le falta a la vereda?
Sentidos de identidad con la escuela	¿La escuela tiene archivo propio? ¿Por qué?
	¿Conoce la historia de la escuela?
	¿Qué significa trabajar en la escuela?
	¿Qué retos profesionales encontró cuando llegó a laborar a la escuela?

Anexo 6: Formatos de consentimiento y asentimiento

Estos formatos de consentimiento y asentimiento son adaptaciones de los formatos sugeridos para investigar en la Línea de Investigación Socialización política, subjetividades y agenciamientos de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales – Cinde.

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES QUE DESEEN PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN:

Memorias e identidades de las comunidades de las escuelas rurales cerradas y reabiertas en Caldas

Soy Laura Sánchez Largo y trabajo como periodista en el periódico La Patria, de Manizales (Caldas). Actualmente estoy realizando un estudio de maestría para conocer acerca de las memorias e identidades que se configuran en los procesos de cierre y reapertura de las escuelas rurales en Caldas. Para ello quiero pedirte que me apoyes.

Tú decides si quieres o no participar en el mismo. Si no quieres, no hay ningún problema, pero sí espero que me acompañes. También es importante que sepas que si en un momento dado ya no quieres continuar en el estudio, no habrá ningún problema, o si no quieres responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problema. Si esto te sucede me lo puedes contar para que lo hablemos y hagamos algo para que te sientas mejor.

Para participar en el estudio deberás estar presente en algunos encuentros en donde conversaremos sobre el interés de la investigación. Serán entrevistas que guiaré con algunas preguntas enfocadas en lo rural y en la escuela.

En las investigaciones las personas que participan no se identifican con su nombre o datos personales por eso todo lo que me cuentes será únicamente utilizado para la investigación. Luego te contaré a ti y a tu comunidad lo que aprendí para conocer tu opinión.

Les he contado de esta investigación a algunos de tus familiares y ellos saben que te estamos invitando a ti también para que participes, si lo deseas. Con ellos puedes compartir esta decisión en cualquier momento. Puede que haya algunas palabras que no entiendas o cosas que quieras que te las explique mejor, por favor, pregúntame, con confianza, lo que quieras para que resuelvas tus dudas.

Tu participación será necesaria durante esta jornada de visita. Te puedes comunicar conmigo en cualquier momento, al teléfono: 3122412201 o al correo: lausanchezlarg@gmail.com

Desde ya agradezco tu participación. Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una X en el cuadrito (☐) de abajo que dice "Sí quiero participar" y completa la información que te solicitamos a continuación.



Sí quiero participar.

Yo _____ identificado con Tarjeta de Identidad, número _____ de _____. Sé que puedo elegir participar en la investigación o no hacerlo. Sé que puedo retirarme cuando quiera. He leído esta información (o se me ha leído la información) y la entiendo. Me han respondido las preguntas y sé que puedo hacer preguntas más tarde si las tengo. Entiendo que cualquier cambio se acordará conmigo. Acepto participar en la investigación.

Firma del joven: _____

Fecha: _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ADULTOS

Yo (nombre) _____

Identificado con CC N° (cédula) _____

DECLARO:

- Que un representante del equipo de investigación me invitó a hacer parte de este proyecto y que he decidido participar voluntariamente.
- Que la recolección de datos se hará durante una entrevista que será documentada y utilizada de la manera que la investigadora estime conveniente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional y en eventos académicos.
- Que los resultados de la investigación me serán comunicados y que éstos no afectarán en nada mi desempeño dentro de la institución o comunidad ni me compromete con ningún proceso.

- Que se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme del grupo y revocar este consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente a la investigadora si llegase a tomar esta decisión.
- Que acepto que la participación en dicho estudio no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere ninguna relación contractual.

Doy fe, que para obtener el presente consentimiento informado, se me explicó en lenguaje claro y sencillo lo relacionado con dicha investigación, sus alcances y limitaciones; además que en forma personal y sin presión externa, se me ha permitido realizar todas las observaciones y se me han aclarado las dudas e inquietudes que he planteado, además que de este consentimiento tendré copia si lo requiero.

Dado lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho/a con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, así como mis derechos y responsabilidades al participar en ella.

En constancia firmo:

Firma

Fecha

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA FAMILIAS QUE AUTORIZAN LA PARTICIPACIÓN DE SUS HIJOS O HIJAS

Yo (nombre adulto)_____, identificado con CC N° (cédula adulto)_____, actúo en calidad de acudiente de (nombre niño(a))_____ con TI N°(tarjeta de identidad niño(a))

DECLARO:

- Que un representante del equipo de investigación invitó al joven del cual soy su representante legal a hacer parte de este proyecto y que he decidido autorizar su participación voluntariamente.
- Que la recolección de datos se hará durante una entrevista que será documentada y utilizada de la manera que la investigadora estime conveniente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional y en eventos académicos.
- Que los resultados de la investigación nos serán comunicados y que éstos no afectarán en nada el desempeño del niño(a) dentro de la institución, ni nos compromete con ningún proceso.
- Que se nos ha informado que en cualquier momento podemos retirarnos del grupo y revocar este consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente a la investigadora si llegase a tomar esta decisión.

- Que acepto que la participación del joven en dicho estudio no reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere ninguna relación contractual.

Doy fe, que para obtener el presente consentimiento informado, se me explicó en lenguaje claro y sencillo lo relacionado con dicha investigación, sus alcances y limitaciones; además que en forma personal y sin presión externa, se me ha permitido realizar todas las observaciones y se me han aclarado las dudas e inquietudes que he planteado, además que de este consentimiento tendré copia si lo requiero.

Dado lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho/a con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, así como mis derechos y responsabilidades al autorizar la participación del joven que está bajo mi responsabilidad en ella.

En constancia firmo:

Firma

Fecha