

**La escuela como sujeto colectivo en el conflicto armado: el caso de la comunidad educativa de Villanueva (Valencia, Córdoba) abordado desde un enfoque de memoria histórica**

**Lizeth Dayana Arteaga Arteaga**  
**Jose Luis Márquez Banda**

**Universidad de Córdoba**  
Licenciatura en Ciencias Sociales  
Facultad de Educación y Ciencias Humanas  
Montería – Córdoba  
2021

**La escuela como sujeto colectivo en el conflicto armado:  
el caso de la comunidad educativa de Villanueva  
(Valencia, Córdoba) abordado desde un enfoque de  
memoria histórica**

**Lizeth Dayana Arteaga Arteaga  
Jose Luis Márquez Banda**

Trabajo de investigación como requisito para optar el título de Licenciados en Ciencias  
Sociales

**PhD. Alejandra Taborda Caro**  
Asesora

**Juana Yunis M.**  
Codirectora

**Universidad de Córdoba**  
Licenciatura en Ciencias Sociales  
Facultad de Educación y Ciencias Humanas  
Montería – Córdoba  
2021

## Agradecimientos

**Jose Luis Márquez Banda**

Algunas palabras carecen de tildes por reglas, algunas otras simplemente no se querrán poner nunca. La vida es misteriosa, llena de resonancias y contradicciones, de encuentros y desencuentros, alegaba Cortázar en Rayuela. En esta etapa de mi existencia, he logrado vincular con personas maravillosas, que tienen universos deslumbrantes, bosques frondosos llenos de calma, las cuales hoy, a parte de integrar este pequeño pero significativo apartado, juegan un papel fundamental en mi vida de alguna u otra forma, a ellos mis eternos agradecimientos.

En primer lugar, quiero agradecer a mi familia por apoyarme incondicionalmente. En especial a mis padres, Indira del Carmen y Jose Luis, por todo su esfuerzo y aprecio. A mi tía Betty, por acogerme en su casa como un hijo más. A mis primas Tudis y Leydis, por todo el amor y cariño que me han dado durante estos más de 5 años y a Natalia Soto por siempre tener una palabra de aliento cuando más lo necesitaba.

En segundo lugar, quiero agradecerle Juana Yunis, codirectora de este proyecto, y una de las personas más increíbles que conozco y admiro, quien nos brindó su apoyo en las diferentes etapas de este documento. De igual forma agradecerle a EDUCAPAZ por permitirme hacer parte la Escuelas de Palabra. A Esther Polo e Inty Bachue, quienes al igual que Juana construyeron las bases que me impulsaron y motivaron a empezar a escribir, a ustedes mis infinitas gracias.

En tercer lugar, quiero agradecerle a la Universidad de Córdoba por formarme académica y profesionalmente. A mí querida compañera de investigación Lizeth, sin tu apoyo y esfuerzo nada de esto hubiese sido posible. Por último, a la comunidad educativa de Villanueva por permitirnos escuchar, documentar y sentir su historia, a todo el equipo dinamizador, padres de familia y demás allegados al plantel educativo que apoyaron el proceso, mis más sinceras gracias.

**Lizeth Dayana Arteaga Arteaga**

El camino de mi vida no ha sido fácil, pero en el andar he encontrado a personas que me han ayudado a consolidar mi proyecto de vida y a construirme como persona. Hoy le agradezco a Dios, a mi familia y a todos ellos, infinitamente.

En especial a mis papás Guadalupe y Ubaldo por amarme tanto e inculcarme que la mejor herencia es la educación; este es el fruto de sus esfuerzos. A mi hermana Pao, por entenderme y ser un ejemplo de no desistir; me siento orgullosa de ella. A mis tías universales Estela, Isela y Liliana por educarme con buenos principios y apoyarme en los momentos más difíciles de mi vida, sobretodo enseñarme que lo más importante es que la unión de la familia. A mis primas queridas Loli y Eileen, por ser tan incondicionales conmigo. A mis tíos Gustavo y Lesbia, por abrirme las puertas de su hogar y preocuparse por mí durante esa estancia. A mi padrino, Libardo Quiroz, por su buen ejemplo de alegría, optimismo y valentía, hoy es nuestro ángel en el cielo. A Juana Yunis, por haberse cruzado en mi camino y ayudarme a comprender otras realidades y hacer posible la realización de este documento; para ella mi gran aprecio y admiración. A la universidad de Córdoba y al Semillero de Investigación por brindarme tantos saberes del mundo académico y llenarme de tantos conocimientos. Y a mis amigos y amigas por motivarme a seguir adelante. Los llevo en mi corazón.

También quiero agradecer, a las personas que conforman el equipo de EDUCAPAZ en Córdoba por darme la oportunidad y permitirme hacer parte del Proyecto Escuela de Palabras en el 2019. Por último, mi gratitud sincera para la comunidad educativa de Villanueva por abrirse a contar su historia y hacer memoria de lo sucedido durante este proceso, este documento es dedicado a ellos.

## Tabla de Contenido

Resumen .....	7
Abstract.....	8
Introducción .....	9
1. Descripción del problema .....	12
2. Justificación .....	18
3. Objetivos.....	22
a. Objetivo General.....	22
b. Objetivos Específicos.....	22
4. Marco Teórico-referencial .....	23
4.1 Antecedentes.....	23
-Investigaciones desde un análisis teórico y desde casos de estudios de las comunidades educativas en contextos de conflicto armado .....	25
-Investigaciones diagnosticas de las vulneraciones del derecho a la educación en el marco del conflicto armado. ....	29
Investigaciones sobre las afectaciones a los docentes que laboran en las escuelas situadas en zona de conflicto armado .....	33
-Procesos de memoria histórica y reconciliación en las escuelas afectadas por el conflicto armado.....	36
-Apoyo psicosocial y socioemocional de los maestros y estudiantes. ....	40
4.2 Marco teórico.....	43
4.2.1 Conflicto .....	44
4.2.2 Memoria histórica. ....	49
4.2.3 Memoria personal y memoria colectiva .....	52
4.2.4 Repertorios de acción colectiva y afrontamiento.....	56
4.2.5 La escuela como sujeto colectivo relacionada con el conflicto armado. ....	58
4.2.6 Resistencia y resiliencia. ....	62
5. Diseño Metodológico .....	65
Descripción metodológica de la investigación participativa.....	65
Enfoque metodológico de memoria histórica.....	84
6. Análisis de Resultados.....	88
6.1 Conexión histórica entre la historia Educativa del corregimiento de Villanueva y el conflicto armado a nivel nacional, regional y local.....	88
6.1.1 Análisis histórico del conflicto armado en Colombia .....	88

6.1.2 El recuerdo evocado: Inicios del paramilitarismo en la comunidad y en la región .....	93
6.1.3 Lógicas paramilitares en la comunidad .....	98
6.1.4 Lo que significó el Estado ausente y el paramilitarismo presente .....	100
6.1.5 Relación estratégica del paramilitarismo en la historia educativa de Villanueva.....	102
6.1.6 Las huellas del dominio paramilitar: “La escolita” relegada .....	104
6.1.7 El liceo Villanueva emblema de la historia educativa en el conflicto armado .....	107
6.1.8 Hechos históricos del paramilitarismo a nivel nacional y región vs la historia educativa de Villanueva. ....	113
6.2 Impactos del Conflicto Armado en la comunidad Educativa del corregimiento de Villanueva-Valencia .....	135
6.2.1 Los daños causados del conflicto armado en la historia educativa de la comunidad Escuela Rural Mixta y CEDUVI (1960-2012) .....	135
6.2.2 Cooptación del paramilitarismo en la historia educativa del Liceo Villanueva (1988-2011).....	137
6.2.3 Repercusiones del conflicto armado en la Institución Educativa Villanueva (2013).....	143
6.3 Repertorio de afrontamiento de la Comunidad Educativa de Villanueva-Valencia.....	147
7. Conclusiones .....	155
8. BIBLIOGRAFÍA .....	159

## Resumen

En los últimos años, se ha evidenciado un incremento en las investigaciones sobre el conflicto armado en el departamento de Córdoba. Así mismo, a nivel nacional, hay una mayor consciencia sobre la importancia de comprender cómo el conflicto armado ha impactado de manera específica a las comunidades y a los procesos educativos. No obstante, este continúa siendo campo poco explorado, con antecedentes muy puntuales en Córdoba. La presente investigación pretende responder a este vacío desde un estudio centrado en la comunidad educativa de Villanueva, Valencia. Este estudio además aporta innovaciones a nivel conceptual y metodológico, pues propone que la escuela sea abordada como sujeto colectivo. A nivel metodológico, se plantea un ejercicio en dos niveles: el acompañamiento a una investigación participativa protagonizada por actores de la comunidad educativa, y un análisis desde la memoria histórica que pretende ampliar la reflexión de la comunidad. Se concluye que la comunidad educativa de Villanueva ha sido afectada en múltiples dimensiones y que sus repertorios de acción pueden entenderse como parte de un proceso de resiliencia más no de resistencia. Así mismo, se afirma que el caso de Villanueva no puede entenderse de manera aislada, sino que es representativo de una lógica del accionar paramilitar en la que algunas comunidades del país fueron capturadas y receptoras de múltiples beneficios materiales como parte de una lógica de legitimación social y control territorial.

## **Abstract**

In the last years, there has been a surge in research focused on understanding the dynamics and impact of the armed conflict in the state of Córdoba, Colombia. Likewise, at the national level, there seems to be greater awareness on the importance of enhancing our understanding of how the armed conflict has particularly affected school communities. However, this continues to be an under-researched field, with almost no precedents in Córdoba. This research intends to respond to this void through a study focused on the rural school community of Villanueva, Valencia. Moreover, this research offers conceptual and methodological innovations in the sense that it suggests that schools should be understood as “collective subjects”. Methodologically, the research involves two levels: the author’s involvement in a participatory research related to collective memory, and an analysis carried out through a historical memory approach. The study concludes that the Villanueva school community has been affected in multiple ways and that its collective action repertoires can be understood as examples of resilience but not of resistance. Likewise, this work argues that Villanueva should not be understood as an isolated case, but rather as a case that is representative of the logics of paramilitary social control, whereby, while blood was being spilled and terror was imposed, some communities in Colombia were captured by them and received material benefits as part of a strategy of legitimation and territorial control.

## Introducción

En el corregimiento de Villanueva, ubicado en el municipio de Valencia, zona del Alto Sinú en el departamento de Córdoba, se encuentra la Institución Educativa Villanueva, establecimiento del sector público que ocupa las instalaciones de un colegio privado conocido como “Liceo Villanueva” que funcionó entre los años 1988 y 2011. “El Liceo”, como se recuerda con cariño por buena parte de los villanueveros, fue fundado por Fidel Castaño en 1988, tal y como se consigna en una placa que, a pesar de toda la polémica y la estigmatización que ha generado, aún se encuentra en una de las entradas del colegio.

Detrás de esta placa, de las memorias que visibiliza y que oculta, y de las disputas que aún genera, está una historia mucho más compleja, la historia de una comunidad educativa que estaba íntimamente ligada con las dinámicas del conflicto armado. Esta es la historia de una comunidad que fue victimizada de una manera particular, pues fue capturada por el actor paramilitar, convirtiéndose en una comunidad que simultáneamente perdió muchas vidas y se llenó de dolores y silencios impuestos. Aún hoy es escenario de discursos que insisten en legitimar el accionar paramilitar resaltando los beneficios materiales obtenidos.

En este contexto, en el que buena parte de los padres de familia de la actual institución educativa han vivido un proceso de reinserción. En el 2019 se abrió una oportunidad para que, desde una investigación participativa impulsada desde el proyecto “Escuelas de Palabras” de la ONG EDUCAPAZ, se demostrara que desde las escuelas se puede impulsar diálogos plurales que contribuyan al esclarecimiento de la verdad con miras a la no repetición. En este proceso se tejió un libro llamado “Villanueva: Otra Historia. Tejiendo Paz y Reconciliación desde la Educación y la Búsqueda de la Verdad”, el cual fue acompañado por los autores del presente documento en calidad de asistentes de investigación. Posteriormente, este relato de memoria colectiva sirvió como punto de partida para un análisis más amplio desde el enfoque de la memoria histórica desde el cual se pretende ampliar la comprensión sobre cómo el conflicto armado ha afectado a la

comunidad educativa de Villanueva, y cuáles son los repertorios de afrontamiento desde los que ha respondido.

Con este propósito, el presente trabajo de investigación está estructurado de la siguiente manera. En el primer capítulo, se realiza una descripción del problema, desde la cual se pretende brindar un contexto de los hechos que conllevaron un grupo de actores educativos de Villanueva a emprender el relato de resignificar sus memorias personales y tejer un relato de memoria colectiva para contribuir a esclarecer el rol de la escuela como sujeto colectivo en el conflicto armado y la paz.

En el segundo capítulo, se ofrece una justificación que da cuenta de la pertinencia de esta investigación, esta se detalla en cuatro aspectos: ético-político, académico, institucional y personal. Dentro de esta argumentación, se resalta que este trabajo intenta responder a dos vacíos importantes: en primer lugar, al hecho de que las investigaciones sobre el conflicto armado en el departamento de Córdoba se les ha prestado poca atención a las afectaciones específicas a las comunidades educativas y los procesos escolares. En segundo lugar, al hecho de que la bibliografía que existe a nivel internacional y nacional sobre la relación entre conflicto armado y educación ha estado dominada por una perspectiva de derechos humanos/ derecho internacional humanitario en la cual la escuela es apenas el lugar donde acontecen determinadas violaciones o infracciones. Por el contrario, en esta investigación posiciona la importancia de abordar a la escuela como sujeto colectivo, es decir, como un entramado de relaciones y procesos, propiamente educativos, que se ven afectados de manera particular por los hechos de la violencia y que tienen formas particulares de responder a la misma.

Esta justificación permite entonces desembocar en la descripción de los objetivos de la investigación, tras lo cual se procede a dar cuenta de los antecedentes de la investigación en el cuarto capítulo, la primera parte del marco referencial. Este apartado permite entonces ratificar la justificación, pues se señalan los avances y los vacíos de las investigaciones que se han ocupado de ayudar a comprender los impactos del conflicto armado en la educación. La segunda parte del cuarto capítulo se ocupa del marco teórico, en el que se resaltan los conceptos de conflicto armado, memoria personal, memoria colectiva, memoria histórica,

repertorios de afrontamiento y acción colectiva, escuela como sujeto colectivo y resiliencia y resistencia.

Posteriormente, en el quinto capítulo, se presenta el marco metodológico, el cual está dividido en dos apartados correspondientes a los dos procesos que sustentan este trabajo de grado: un ejercicio de investigación participativa realizado según la metodología de las “lógicas de las verdades”, propuestas desde el proyecto de “Escuelas de Palabra”, en el que los autores de este documento trabajaron como asistentes de investigación, y un ejercicio de análisis documental desde el enfoque de memoria histórica, en el cual se pretende robustecer el relato de memoria colectiva con fuentes y técnicas propias de las ciencias sociales que permiten cumplir los objetivos planteados.

Partiendo de los marcos anteriormente expuestos, el sexto capítulo expone los resultados a la luz de los tres objetivos específicos de la investigación, a razón de la relación entre la historia educativa de Villanueva y el devenir del conflicto armado a nivel local, regional y nacional; los impactos del conflicto armado en la escuela entendida como sujeto colectivo y los repertorios de acción desde los cuales este sujeto colectivo ha respondido al conflicto armado. Finalmente, en el capítulo siete se presentan unas breves conclusiones y en el octavo la bibliografía empleada.

# 1. Descripción del problema

El conflicto armado en Colombia es una realidad innegable que directa e indirectamente ha afectado a toda la población. Sus afectaciones han exacerbado profundos problemas de distinta índole: a nivel político, una historia de estigmatización y represión violenta de las diferencias y dinámicas territoriales que han sido representadas desde una lógica de centro-periferia tanto a nivel internacional como al interior del país. A nivel económico, esto se ha traducido en una sociedad marcada por la concentración de la tierra, uno de los índices de desigualdad más altos del mundo, un mercado débilmente integrado y una economía campesina marginada (Bushnell, 1996).

A nivel social, se resalta la normalización y legitimación de una cultura de la violencia, así como los entroncamientos entre el clasismo, el racismo, el patriarcado y dicha cultura, lógicas desde las cuales la vida y la integridad de unos colombianos parecen importar más que las de otros y otros (Iza, 2018). Frente toda esta situación, las políticas públicas educativas de Colombia se han caracterizado por lo que Paulson (2015) llama un “silencio curricular”; con esto se refiere a no darle mucha cabida al análisis crítico y el rechazo de las distintas violencias relacionadas con el conflicto armado dentro de los referentes curriculares que orientan la enseñanza de las ciencias sociales y la formación ciudadana en el país.

En perspectiva histórica y territorial, cabe resaltar que el departamento de Córdoba ha sido un escenario importante en la configuración, intensificación y reconfiguración del conflicto armado. Por un lado, debe mencionarse que el Ejército Popular de Liberación (EPL) nació en 1967 en el Sur de Córdoba. Así mismo, la expansión de las FARC en el departamento en los 80 fue un factor decisivo para que las iniciativas de autodefensa con las que las haciendas ganaderas ya venían contrarrestando las tomas de tierra, se convirtieron posteriormente en estructuras paramilitares impulsadas por élites políticas y económicas y facciones de la Fuerza Pública legitimadas desde el discurso “anti-comunista” (Aponte, 2014).

De esta manera, no es casualidad que haya sido en el Sur de Córdoba, y particularmente en el municipio de Valencia, uno de los corredores hacia Antioquia, en donde se consolidaron las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (ACCU) lideradas por el clan Castaño, y que, posteriormente, las máximas cabezas de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) convirtieran a los municipios de Tierralta y Valencia en uno de su máximo fortín en el país, mientras se disputaban el Nudo de Paramillo a sangre y fuego con las FARC.

Lo anterior, ayuda a entender por qué el corregimiento de Santa Fe de Ralito, en Tierralta, Córdoba, fue seleccionado como epicentro del proceso de la Ley de Justicia y Paz de 2005, pactado entre las AUC y el gobierno de Álvaro Uribe Vélez. Si bien actualmente ya no se encuentra allí, también cabe mencionar que la guerrilla de las FARC seleccionó la vereda de El Gallo en Tierralta como “punto de transición y normalización”, en su proceso de desmovilización. En síntesis, el departamento de Córdoba ha sido un escenario importante tanto en las dinámicas de la guerra como en la búsqueda de la paz negociada.

Claramente, este devenir histórico ha traído enormes consecuencias para la vida en el departamento. Por ejemplo, la Unidad de Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV) da cuenta de 357.655 personas afectadas directamente por hechos de violencia, sumado a 351.470 personas reportadas en situación de desplazamiento. Esto, a sabiendas del fenómeno de sub-registro presentado por el Registro único de Víctimas (RUV), es de 8.944.137, y corresponden de manera general al número de personas víctimas registradas en los departamentos y municipios del país.

En particular el Municipio de Valencia, que desde los años 60 y 70 se convirtió en una de las localidades consideradas a nivel nacional como zona roja o de alto riesgo, se caracterizó como el tercer Municipio a nivel departamental con mayor porcentaje de población víctima registrada, dado que, los primeros grupos armados al margen de la ley fueron sembrando el terror y sosiego en la población con las extorciones, la instalación de retenes ilegales en vía pública, los secuestros, las muertes selectivas y las tomas guerrilleras a centros poblados rurales.

Las dinámicas e impactos del conflicto armado en el Sur de Córdoba, han sido tema de interés para algunas investigaciones tanto locales como nacionales, dentro de las

cuales podemos destacar los trabajos de Víctor Negrete del Centro de Estudios Sociales y Políticas de la Universidad del Sinú y del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP). Así mismo, la Comisión Colombiana de Juristas, ha documentado de manera profunda la situación del pueblo Embera Katío del Alto Sinú, y desde la Licenciatura y la Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba, se han producido varios trabajos sobre esta región que han abordado temas como los procesos de despojo y restitución de tierras, el impacto del conflicto armado en mujeres lideresas y sus estrategias de afrontamiento, las dinámicas de desplazamiento forzado y los imaginarios sociales de las comunidades asociados a los actores armados, entre otros temas.

Sin embargo, llama la atención que en general, muy pocas investigaciones sobre el conflicto armado en el departamento de Córdoba se han detenido a analizar la relación entre el conflicto armado y los procesos educativos en el departamento. Esto entendiendo que, en muchas ocasiones, las comunidades educativas han tenido que construir relaciones complejas con distintos actores armados, pues estos frecuentemente son padres de familia de las escuelas o deciden apoyar financieramente ciertos aspectos de la vida escolar. Por el contrario, en otras ocasiones, las escuelas han sido convertidas en campamentos o escenarios de combate, o peor aún, los integrantes de las comunidades educativas han sido víctimas directas.

Así mismo, muchas comunidades educativas han encontrado maneras de sobrevivir a este contexto de conflicto armado y de contribuir a la construcción de la paz. En todo caso, la vida de la escuela entendida como espacio físico y también como comunidad con dinámicas y relaciones particulares, ha sido afectada por el conflicto armado, siendo este asunto muy poco investigado en un departamento como Córdoba, justamente donde el actor paramilitar ha alcanzado altísimos niveles de control social y de incidencia en los imaginarios de la población.

En este punto, es importante hacer hincapié en que la educación es un derecho fundamental y que la escuela se concibe como el espacio donde se fortalecen las capacidades necesarias para forjar proyectos que permiten dignificar la vida. Sin embargo, cuando la escuela se transgrede y es violentada, se ven afectados no sólo los derechos de los individuos que le dan vida, sino toda una serie de relaciones y procesos que hacen de la

comunidad educativa un tejido particular. En consecuencia, pensarse la escuela en un contexto permeado por el conflicto armado nos direcciona a las múltiples afectaciones y posibilidades de afrontamiento de una comunidad educativa entendida como sujeto colectivo.

En la presente investigación, se reflexiona sobre la relación entre la historia educativa y el conflicto armado, los impactos sufridos por comunidad educativa y la manera en la que esta ha respondido. Se centrará en el caso emblemático del corregimiento de Villanueva, Valencia, corregimiento que se hizo tristemente famoso porque allí se establecieron los hermanos Castaño al hacerse dueños de la hacienda “Las Tangas” a comienzos de los 80. Como se detallará posteriormente, los Castaño encontraron una comunidad marcada por el abandono estatal y por la precariedad del servicio educativo, lo cual llevó a Fidel Castaño a fundar un colegio privado llamado “Liceo Villanueva” en 1988, a través del cual resolvió el acceso a la educación secundaria y media como parte de su estrategia de legitimación social en una zona que se convertiría retaguardia y bastión paramilitar.

Desde 1988 hasta 2012, el Liceo Villanueva coexistiría con un establecimiento educativo oficial que quedó relegado ante el derroche de recursos y esfuerzos invertidos en el Liceo, el cual contó con distintas formas de complicidad por parte de la Secretaría de Educación de Córdoba durante sus años de funcionamiento. En 2013, después de varios esfuerzos frustrados por los paramilitares, la escuela pública que había existido desde los años 60 y que se mantuvo, no en resistencia sino en coexistencia con el paramilitarismo, finalmente pudo consolidarse como Institución Educativa Villanueva (INEVI), demostrado que desde lo público se podía ofertar todos los niveles educativos en este corregimiento. Un año más tarde, en medio de muchas tensiones entre la nueva dirección de la institución y una comunidad en la que muchos defienden el legado de “El Liceo” a capa y espada, la institución pública pasó a ocupar las instalaciones abandonadas del célebre colegio de los Castaño, instalaciones donde aún hoy persiste una placa que contiene la fecha de fundación y el nombre de su fundador.

En estos ocho años, como se profundizará más adelante, que el INEVI ha hecho grandes aportes a la reconstrucción del tejido social de Villanueva y a la promoción de la

reconciliación y la paz. Dentro de estos esfuerzos, es importante mencionar la participación de varios actores de la comunidad educativa, en el proceso de reparación colectiva del corregimiento liderado por la Unidad de Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV), dentro del cual se realizó un ejercicio de reconstrucción de memoria acompañado por el Centro Nacional de Memoria Histórica.

Sin embargo, este ejercicio no se tradujo en la construcción de relatos de memoria que salieran a la luz pública, pues la entidad y el comité de impulso del proceso de reparación colectiva decidieron que no existían los consensos y las condiciones necesarias para esto. Además, es importante recalcar que, si bien algunos directivos, docentes y padres de familia de INEVI participaron en este ejercicio, éste no hizo énfasis en la afectación del proceso educativo, sino que fue un proceso mucho más general para reconstruir la historia de los impactos del conflicto armado en todos los aspectos de la comunidad.

Unos años más tarde, en 2019, la organización de la sociedad civil EDUCAPAZ, seleccionó a la Institución Educativa Villanueva dentro del proyecto “Escuelas de Palabra”. Iniciativa cuyo objetivo es apoyar a la Comisión de la Verdad a través de procesos pedagógicos que faciliten que las comunidades educativas se apropien de la importancia del derecho a la verdad en la búsqueda de la paz. A través de una metodología que combina la investigación participativa con un ejercicio de resignificación de memorias. desde “Escuelas de Palabras”, se logró que un grupo inter-generacional de 20 directivos, docentes, madres de familia, estudiantes y egresados, asumieran el reto de contribuir al esclarecimiento de la verdad a través de un ejercicio de memoria colectiva, centrado en la pregunta sobre el rol de la comunidad educativa de Villanueva en el conflicto armado y en la búsqueda de la paz en su territorio.

En dicho proyecto, los autores del presente documento se desempeñan como asistente de investigación en el equipo de Villanueva y asistente general de la coordinación del proyecto, respectivamente, lo cual permitió acompañar a la comunidad en el proceso de resignificación de memorias personales y de construcción de un relato colectivo, que hoy se encuentra plasmado en el libro “Villanueva: Otra Historia: Tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la Verdad.”

Si bien, este ejercicio participativo de memoria colectiva tiene un valor invaluable, se hace necesario “historizar” las memorias personales y colectivas, de tal manera que las narrativas comunitarias puedan ser complementadas con otras reflexiones que permitan identificar los engranajes entre las dinámicas locales, regionales y nacionales, que se evidencian en la historia particular de Villanueva.

El conflicto armado afecta de forma multidimensional los espacios sociales, en ese sentido, la memoria como herramienta de comprensión, permite tejer un relato amplio sobre los espectros del impacto. Es precisamente esta mirada colectiva del conflicto armado a través de la memoria, y en este caso, desde la narrativa de un plantel educativo, es lo que se presenta como una apuesta innovadora para entender el conflicto. Esto a razón de que en Córdoba existen muy pocos estudios sobre los efectos del conflicto armado en la educación y, mucho menos, desde una apuesta de memoria que centre a la escuela como sujeto colectivo.

En este marco, la presente investigación tiene como objeto de estudio enriquecer el relato de memoria colectiva tejido por un grupo de investigación participativa al interior del INEVI, desde un enfoque de memoria histórica que permita contextualizar y complementar el relato de la comunidad sobre la relación entre la escuela, el conflicto armado y los repertorios de acción de este corregimiento. En otras palabras, se busca robustecer el análisis, visibilizando la importancia vital de los engranajes entre la memoria personal, colectiva e histórica en el proceso de reflexión (CNMH, 2018).

En el caso particular de las víctimas, narrar sus vivencias en relación con el conflicto armado, pero también con los procesos de resiliencia, reconciliación y compromisos con la no repetición, se convirtió en el punto de partida para luego consensuar un relato de memoria colectiva en el que caben distintas voces de Villanueva. A su vez, este relato de memoria colectiva está en el centro de este estudio de memoria histórica, el cual reconoce esos saberes y conocimientos albergados en las memorias colectivas y los entreteje con otras fuentes y debates para ponerlos en un diálogo asumido desde la multivocalidad. Partiendo de lo anterior, se plantea el siguiente interrogante:

Desde un enfoque de memoria histórica, ¿cuáles son los impactos del conflicto armado en la comunidad educativa del corregimiento de Villanueva y los repertorios de afrontamiento que ha empleado la comunidad en el periodo 1988-2019?

## 2. Justificación

El presente trabajo de investigación, se justifica bajo los siguientes cuatro argumentos generales:

**1.** La gravedad de los acontecimientos sucedidos dentro del marco del conflicto armado en el departamento de Córdoba, frente una cultura de silencio alrededor de la violencia, que no solo calla, sino que incluso legitima su accionar sobre los cuerpos y el territorio.

En este sentido, es importante recordar que incluso antes de conformarse administrativamente como departamento en 1951, el territorio que hoy es Córdoba y que solía ser parte del Gran Bolívar, ya era un foco de conflictos alrededor de los derechos de posesión de la tierra y uso del suelo, así como de movimientos campesinos que gestaban en los vientres del campo las primeras expresiones de lucha agraria, que tuvieron su auge posteriormente en los años setenta, Galván (2021).

Con la configuración de la presencia guerrillera y paramilitar en la segunda mitad de siglo XX, Córdoba viviría sumido en un periodo marcado por el silencio y el miedo impuesto, y las distintas expresiones de la violencia directa, fenómenos que aún hoy están vigentes en varias zonas del departamento. En general, desde una perspectiva amplia, puede afirmarse que la violencia sistemática y el conflicto armado han permeado la historia del territorio. El impacto del conflicto armado en distintos aspectos de la sociedad, es sin duda una realidad palpable que amerita procesos de análisis y reflexión que contribuyan a despejar la bruma del silencio forzado, en aras de contribuir al esclarecimiento de la verdad y sobre todo, a las transformaciones individuales y colectivas necesarias para algún día lograr la no repetición.

En la actualidad, Colombia se encuentra en medio de una coyuntura política y social particular: el reto de implementar el acuerdo de paz firmado por el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), en un país profundamente polarizado y gobernado por un partido adverso a buena parte de lo acordado. No obstante, las dinámicas de justicia transicional y apuestas de desarrollo rural posibilitadas por el Acuerdo de Paz son, en todo caso, puertas para avanzar hacia la reconstrucción del tejido social, la reconciliación nacional y las garantías de no repetición. En este escenario, el sector educativo, y en particular las escuelas, juegan un papel fundamental, puesto que, cuentan con la tarea de contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre: cultura de la paz, educación para la paz y desarrollo sostenible, (Decreto 1038, 2015, p. 1).

En este sentido, se afirma que esta investigación se suma a los esfuerzos por comprender y visibilizar, con las mismas comunidades, cómo el conflicto armado las ha afectado y cómo esta han respondido, tarea que resulta urgente a nivel ético-político y que aporta a los derechos a la memoria y a la verdad que resultan tan apremiantes en una sociedad que, como la cordobesa, ha estado sumida en tanto silencio impuesto por el miedo.

2. A nivel de la bibliografía relevante, este trabajo resulta pertinente en razón de dos vacíos identificados. En primer lugar, como se mencionó anteriormente, en la bibliografía que existe sobre el conflicto armado en el departamento de Córdoba, y segundo, hay muy poco énfasis en la afectación de los procesos educativos.

En segundo lugar, tal y como se explicará en el apartado de antecedentes, en la bibliografía internacional y nacional sobre los impactos del conflicto armado en la educación, no hay muchos estudios que entiendan a la escuela como un sujeto colectivo, ni que aborden esta reflexión desde un enfoque como la memoria histórica, que articula procesos participativos con ejercicios propios de la investigación en ciencias sociales.

Para ahondar en esta idea, puede afirmarse que resulta fundamental reconocer las dinámicas de orden bélico que afectan de forma multidimensional a la población, y que su alcance irrumpe dentro de los contextos institucionales de las diferentes organizaciones públicas, privadas y comunitarias que existen en los territorios. Entender los distintos

contextos sociales en los que se inscribe la vida de las comunidades, en este caso, la escuela como un cuerpo colectivo y no como un espacio físico de ejercicios de actividades y derechos específicos, permite reconocer al tejido social como parte activa del conflicto, tanto en términos de su relación con la violencia armada, como en términos de sus mecanismos de respuesta frente a este fenómeno.

Dimensionar los efectos de la violencia armada dentro de la escuela, entendida como comunidad educativa en donde se desarrollan varios procesos, es una tarea que enfrenta múltiples dificultades, entre ellas y como se citó al inicio de este argumento, es un tema poco estudiado en Colombia. Adicionalmente, las pocas investigaciones que se han realizado tienden a centrarse en los impactos de la violencia directa, en la integridad física de los miembros de la comunidad educativa y en la infraestructura. Pocos estudios se han dedicado a profundizar no sólo en los impactos psicológicos de la guerra en la escuela, sino en los efectos sobre los procesos propiamente educativos. En otras palabras, las investigaciones sobre la relación entre el conflicto armado y la escuela tienden a estar realizada desde una perspectiva de derechos humanos/derecho internacional humanitario, y no desde una conceptualización que permita entender a la escuela como un sujeto colectivo, en donde las violaciones de derechos humanos causadas por la violencia directa son sólo una de las formas en las que la guerra permea a la comunidad educativa.

Por otro lado, se reconoce que la escuela juega un papel fundamental en la promoción de una cultura de paz. No obstante, esta investigación responde a la convicción de que, más allá del lugar común de que la escuela debe educar para la paz, en el país se hace urgente comprender de manera más rigurosa, profunda y específica cómo el conflicto armado ha afectado a distintas comunidades educativas, porque sólo así se comprenderá de manera más precisa qué es lo que necesitamos sanar y transformar. Más aún, se hace necesario reconocer que las escuelas de Colombia no han sido víctimas pasivas del conflicto, sino que cada una de las comunidades educativas ha respondido a la violencia de distinta manera. Tener una mayor comprensión en estos repertorios de acción, también se hace indispensable para que la promoción de la educación para la paz realmente responda a las diversas potencialidades y necesidades que tienen las comunidades educativas en los

distintos territorios del país, y no a políticas públicas diseñadas de manera vertical y homogénea.

.En pocas palabras, se considera que esta investigación aporta un enfoque novedoso tanto a los estudios sobre el conflicto armado en Córdoba, como a la investigación nacional sobre los impactos del conflicto armado en la escuela.

**3.** Este trabajo de investigación aporta al compromiso social de la Universidad de Córdoba y a la línea de investigación del departamento de Ciencias Sociales, en el análisis de las lógicas del conflicto armado que históricamente han permeado territorio. Por lo tanto, este documento se encuentra aunado a los proyectos que desarrolla el Semillero de Derechos Humanos y Memoria Histórica con la comunidad cordobesa en las zonas más afectadas por el conflicto. En otras palabras, esta investigación también se justifica en tanto su contribución directa a la misión y visión de la Universidad de Córdoba.

**4.** En medio de la participación de los autores en el proyecto “Escuelas de Palabra”, surgió una motivación significativa alrededor de comprender las complejidades de una comunidad como Villanueva, en la que muchas personas han sido afectadas pero a la vez sienten que han sido beneficiadas por el actor armado, y en la que las narrativas de unos parecen legitimar el accionar de los violentos, mientras que otras insisten en rechazar todo tipo de violencia.

Durante el trabajo de campo en 2019, se tuvo la idea de que los efectos de la guerra en las escuelas y en las comunidades que vivieron la violencia bajo dinámicas de captación e imposición de imaginarios, donde se legitimaba al actor armado, podían contar con una representación que converge y se caracteriza con un modelo específico de violencia estructural-cultural en el que se favorece a la comunidad y al mismo tiempo dominarla bajo un régimen violento. En ese orden de ideas, y reconocimiento al trabajo valiente del equipo de investigación participativo de Villanueva, surge la motivación de volcar éste saber investigativo y educativo a un trabajo desde el cual se amplíe la reflexión sobre cómo ha reaccionado una comunidad educativa en un contexto en el que el actor armado responde a las necesidades sentidas y aspiraciones del pueblo, como estrategia para imponer imaginarios que luego legitiman su accionar violento.

Teniendo presente como esta investigación se justifica a nivel ético-político, académico, institucional y personal, se procede a enunciar los objetivos del presente trabajo.

### **3. Objetivos**

#### **a. Objetivo General**

Analizar desde el enfoque de memoria histórica, los impactos del conflicto armado en la comunidad educativa del corregimiento de Villanueva (Valencia-Córdoba), en el periodo 1988-2019 y los repertorios de afrontamiento que esta ha empleado.

#### **b. Objetivos Específicos**

- 1.** Describir las conexiones de la historia educativa de Villanueva con el conflicto armado a nivel local, regional y nacional.
- 2.** Identificar los impactos del conflicto armado en la comunidad educativa de Villanueva.

3. Caracterizar los repertorios de afrontamiento que ha empleado la comunidad educativa de Villanueva.

## **4. Marco Teórico-referencial**

### **4.1. Antecedentes**

Los presentes antecedentes, se vinculan a la exhaustiva revisión bibliográfica para conocer a profundidad los estudios que han incursionado en el campo investigativo de la escuela afectada por el conflicto armado. En primer lugar, puede afirmarse que las diversas investigaciones y publicaciones que se centran en analizar los impactos del conflicto armado en la escuela, son recientes. En segundo lugar, al analizar los marcos teóricos y enfoques metodológicos, desde los cuales se han realizados los estudios, encontramos que los abordajes más comunes han sido los siguientes: informes diagnósticos, casos de estudios, afectaciones psicosociales, análisis documental e imaginarios colectivos. A continuación, se presenta una relación de los antecedentes más relevantes, desde el orden internacional hasta el local.

#### **Tabla 1 Síntesis de investigaciones**

INVESTIGACIONES	CARÁCTER Y LOCALIZACION
UNESCO (2017), La educación, víctima de la violencia armada	Internacional
UNESCO (2011), Informe de seguimiento EPT para el mundo: una crisis encubierta, conflictos armados y educación	Internacional
Lorenz & Jelin (2004) ,Educación y memoria, la escuela labora el pasado	Internacional
Morales (s.f), Derecho a la educación en situaciones de conflicto armado	Nacional
Tovar (2016), Inclusión educativa y desplazamiento forzado, una alternativa pedagógica desde las narrativas	Nacional
Guerrero Useda et al., (2019), Acceso a la educación de la población desplazada por el conflicto armado en Colombia 1999-2009.	Nacional
Muñoz (2001), Educación y efectos psicosociales del desplazamiento	Nacional
Jiménez et al., (2011), Escuela, memoria y conflicto. Un estado del arte en la temática	Nacional
Osorio (2016), La escuela en escenarios de conflicto: Daños y desafíos.	Departamento de Antioquia, Municipio, Turbo
Medina (2012), Conflicto armado, escuela DIH en Colombia.	Departamento de Antioquia
Mosquera & Tiques (2015), Remembranzas de la escuela Cesar Conto; trasformaciones socio culturales, dolor y sufrimiento sobre el emblemático caso de Bojaya	Departamento del Cesar, Municipio Bojaya
Rodríguez et al., (2010), Efectos del conflicto armado en la cobertura del Departamento de Bolívar en el periodo 1995 – 2008	Departamento de Bolívar
Liazarral Jaramillo (2012), Ambientes educativos y territorios de miedo en medio del conflicto armado: Estudios sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo	Departamento del Putumayo
Gómez Vásquez et al., (2019), La escuela en medio del conflicto armado en Medellín	Departamento de Antioquia Ciudad de Medellín
Espinosa Ortega (2020), Imaginarios Sociales de la comunidad educativa de Villanueva en Valencia Córdoba, en relación a la presencia paramilitar 1982- 2016.	Departamento de Córdoba / Municipio de Valencia

**Fuente: Elaboración propia**

Con el objetivo de analizar la bibliografía encontrada, a continuación, se presentan los principales hallazgos de acuerdo a los enfoques desde los cuales se han realizado estas investigaciones.

#### **4.1.1. Investigaciones desde un análisis teórico y desde casos de estudios de las comunidades educativas en contextos de conflicto armado**

Las investigaciones halladas desde el análisis teórico y casos de estudios sobre las comunidades educativas en contextos de conflicto armado, son de carácter nacional. En primera instancia, se encuentra el análisis de Medina (2012), con el artículo investigativo “Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia”, el cual hace parte de su tesis doctoral; y da cuenta a través del estudio de caso la afectación al derecho a la educación en Colombia, de niños, niñas y jóvenes del Departamento de Antioquia, entre el periodo 1985 y 2005. En el análisis argumenta que los actores armados, legales e ilegales entre grupos guerrilleros (ELN-FARC), paramilitares y militares, han afectado la escuela en el desarrollo de sus diferentes acciones, aquí recalca que los impactos más visibles del conflicto armado en las escuelas, están asociados con la destrucción de infraestructuras, las muertes, los accidentes con minas, los bombardeos y los asesinatos selectivos, entre otros que no se mencionan.

En esta medida, metodológicamente se evidencia con las entrevistas claves las dinámicas del conflicto en el territorio, es decir, a partir de los estudios de casos se analiza que la presencia de diferentes grupos armados en la escuela; los y las estudiantes, docentes y población civil se exponen a diferentes riesgos de ser atacados por los contrarios y de quedar en medio del enfrentamiento, ya que la escuela termina convirtiéndose en objetivo militar. Por otro lado, durante el proceso investigativo, las comunidades educativas manifestaron los ataques directos que ha sufrido la población, estos son: el desplazamiento forzado, el reclutamiento, entre otros.

Al mismo tiempo, a través de las entrevistas los participantes dicen que las escuelas son utilizadas como sitio de alojamiento para los grupos armados e incluso para la

misma comunidad, esto ha significado, que todo el proceso educativo se detenga para niños y jóvenes, de hecho, el autor analiza dos casos particulares. En primer lugar, citan a un docente de la institución educativa rural del Municipio de San Francisco, el cual relata el caso del Ejército Nacional, cuando este se ubica en las escuelas de las veredas, el docente narra que: “la infraestructura de la escuela es blanco de ataques por grupos al margen de la ley”. En segundo lugar, se cita el caso manifestado por la líder comunitaria, el cual dice que: “a raíz de un enfrentamiento la comunidad se resguarda en la escuela y los convierten en blanco de ataque, esto sucede en San José de Apartadó-Antioquia”.

Generalmente, la autora a partir de la metodología cualitativa, analiza los resultados hallados en las entrevistas. Con ellas determina que las consecuencias del conflicto armado en las escuelas del Departamento de Antioquia son contundentes, principalmente porque los niños y niñas no asisten con regularidad a la escuela y su derecho es vulnerado e interrumpido, la parte psicosocial se ve afectada al igual que su nivel cognitivo, la deserción escolar aumenta y los docentes se desplazan por la violencia, asimismo, las familias. Por otra parte, señala en los resultados, como los establecimientos educativos fueron afectados y los actores armados los utilizaron como cuarteles, trinchera, centros de tortura, sitios de proselitismo y reclutamiento de jóvenes, infringiendo las normas del Derecho Internacional Humanitario.

Otro antecedente fundamental en este análisis, es la investigación de Osorio (2016), el cual correlaciona los hechos victimizantes padecidos por las familias y el desarraigo de las comunidades educativas. En su artículo investigativo: “La escuela en escenario de conflictos: Daños y desafíos”, contenida en la investigación “Necesidades educativas de los estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia, el caso de la Institución Educativa 29 de Noviembre del Corregimiento Nueva Colonia, Municipio de Turbo”, indaga los efectos que el conflicto armado ha traído en esa comunidad educativa del país y cómo se ha visto afectada la vida escolar.

El trabajo logra identificar el tipo de afectaciones sufridas en las familias de los y las estudiantes de la institución, aquí referencia las condiciones con las que la comunidad educativa ejerce el derecho a la educación, y a partir de los resultados propone alternativas

para hacer de esa comunidad educativa un espacio donde pueda instalarse una cultura para el perdón, la reconciliación y el respeto por los derechos humanos.

Por lo tanto, en su metodología de investigación mixta, llevó a cabo en el análisis de los resultados una encuesta aplicada a 70 estudiantes, focalizando a 11 del mismo grupo para una entrevista semi-estructurada, los elementos de análisis fueron los siguientes: Hechos victimizantes, en este halló que el 22,8% de los estudiantes reconoció que la familia había padecido 2 hechos victimizantes y el 1,4% experimento 4 hechos; lo que se configura como hechos victimizantes son los asesinatos, las amenazas y el desplazamiento. El 54,4% de los estudiantes dice que las mayores afectaciones son de tipo psicológico, además de la pérdida de la tierra y el arraigo, lo que ha generado traumas. El 72,7% de los estudiantes, a pesar de ser población víctima del conflicto interno, no encuentra un proyecto que procure acogerlos como tales y brindarles apoyo; dicen que esto mismo ocurre en temas importantes como es el perdón y la reconciliación, asuntos de los que todavía no se habla en la institución.

Por otra parte, la investigación de Mosquera & Tiques (2015), abarca estudios investigativos que analizan a profundidad las afectaciones del conflicto en las comunidades educativas. En su trabajo, “Remembranzas de la escuela Cesar Conto: Transformaciones socio culturales, dolor y sufrimiento sobre el emblemático caso de Bojaya”, deducen a partir de los relatos de algunos actores escolares de la institución educativa, la realidad contextual de la comunidad, y recalcan que aún sigue inmersa en la violencia armada. Al realizar su investigación en el Departamento de Cesar Conto, Bojayá, Chocó; encuentran que su trabajo es relevante para confrontar las afectaciones de toda la comunidad. Su ejercicio investigativo se hizo importante para la recuperación de la memoria colectiva, sobre cómo y por qué ocurrió la masacre el 12 de mayo del 2002.

De este modo, esta investigación se percibe como un antecedente acertado que le da soporte al objeto de estudio, dado que la investigación devela, el sentido y la significación de la masacre para la personas que la vivieron, además referencia las afectaciones que incidieron en el proceso educativo y las transformaciones socio-culturales de la escuela, las violaciones de los derechos humanos y el Derecho Internacional

Humanitario (DIH), las responsabilidades del Estado, los actores armados, los empresarios y los latifundista en las dinámicas del conflicto armado en Bojayá.

En efecto, mediante la recuperación de la memoria sobre los sucesos que pasaron durante la masacre, en la escuela trascienden lo que se concibe homogéneamente como la afectación a la comunidad y la comunidad educativa:

1. Que el conflicto armado estuvo marcado por intereses económicos y estratégicos; por diversos autores gubernamentales, latifundistas, transnacionales, empresarios y actores armados; por la riqueza que posee la zona del medio del bajo Atrato para el desarrollo de diferentes actividades y proyectos; corroborado por relatos de personas afectadas en la comunidad.

2. El desplazamiento forzado obedeció a una estrategia de actores armados, empresarios y latifundista, para apoderarse de esa parte del territorio en la década de los 90. El informe de defensoría humanitario (Defensoría del pueblo, 25 de mayo del 2002), registra y explica que los paramilitares se movían por todo el Atrato y pasaban desapercibidos por los retenes militares, a través del informe de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (2010), revela que el Estado a través del Ejército, apoyó a muchas de las acciones de los paramilitares en contra de la población civil, y facilitó las logísticas de apoyo de las masacre, afirmando que muchos paramilitares fueron sacados de Bojayá y vestidos como civiles por el Ejército Nacional, esto quiere decir, que la responsabilidad del Estado y la fuerza pública es tan evidente que el Concejo de Estado en Sentencia del 17 de Septiembre del 2015, deja en firme condenar al Estado y la fuerza pública por omisión y desprotección a la población civil.

3. En la población de Bojayá, el conflicto armado transformó socio culturalmente e incidió en la forma de subsistencia, medios de producción, bienestar económico y tranquilidad social, limitaciones que impusieron los actores armados para el desarrollo libre de las labores diarias de los habitantes.

4. El desplazamiento forzado de sus comunidades por el conflicto armado, ocasionó el desarraigo al territorio y causó la dependencia a la administración municipal, ya

que no podían ejercer sus labores para su bienestar por la presencia de los actores armado. El conflicto le cambió la forma de vida a cada habitante de la población.

5. La ubicación del pueblo Bellavista en Bojayá, Chocó, donde se construyeron varias casas, entidades gubernamentales y escuelas, no significan para los Bellavisteños una reparación integral. Aclarando que, la reparación no solo se mide en lo material y económico, cuando existe aún una deuda histórica con las víctimas.

6. La presencia del Estado en esta zona es escasa, antes y después de la masacre, por lo que la población pide mayor presencia ante la desgracia sucedida.

7. Identifican la violación a los principios constitucionales, derechos humanos, derecho internacional humanitario y demás instrumentos jurídicos de orden nacional e internacional, que protegen a la población civil del conflicto armado.

8. En cuanto a la comunidad educativa IEDCC, señalan los autores, que ha sufrido transformaciones socioculturales relacionadas con la destrucción de su espacio escolar, pérdidas de familiares/amigos, desplazamiento, transición del proceso educativo, reubicación de la escuela y las afectaciones psicosociales. El hecho más grave que se identificó, es que la guerrilla atacó la escuela y los paramilitares tomaron sus instalaciones para protegerse del enfrentamiento.

Finalmente, en las investigaciones analizadas desde los diferentes marcos teóricos y enfoque metodológicos, se evidencian los designios de la violencia en las comunidades educativas y el territorio, si bien, dejan al descubierto la zozobra visibilizada que ocasionan los grupos al margen de la ley, y a su vez, la falta del Estado en cuanto a las garantías, reparación, dignificación y verdad.

#### **4.1.2. Investigaciones diagnosticas de las vulneraciones del derecho a la educación en el marco del conflicto armado.**

Para esta categoría, los antecedentes investigativos internacionales y nacionales referidos, evidencian que el derecho a la educación en el conflicto armado es el más vulnerado. A

nivel nacional, la investigación de Morales (s.f), señala la importancia de empezar a poner sobre la mesa temas prioritarios; como el de analizar el impacto de los conflictos armados sobre la infancia, sobre la garantía y el cumplimiento de sus derechos, sobre su presente y su futuro para el desarrollo potencial como persona en lo que respecta al progreso del país.

Ahora bien, la investigación toma como base constitucional lo establecido y legislado en Colombia desde año del 1991 para el derecho a la educación. Además, sustenta que el país adoptó la convención Internacional de los Derechos del Niño y la convirtió en Ley de la Republica (Ley 12 de 1991), y hace parte de los diferentes tratados y convenciones que fundamentan el derecho a la educación de las personas, sobre todo de los niños y niñas. Sin embargo, la situación sigue siendo paupérrima en relación al derecho a la educación, porque se le ha vulnerado éste derecho al confrontar los impactos del conflicto armado. Ante esto, la autora arguye que es la guerra la que sentidamente atrapa más a los niños, niñas y jóvenes; los conflictos armados y la violencia que se ejerce contra ellos en todos los estratos de la población son evidentes, incluso en unos más que en otros impactan y rodean de manera definitiva la vida de los menores. Dentro de su investigación documental, señala que:

Para el año 1997, asesinaron en promedio 87 personas cada día, 5 de todas eran niños y niñas, cada dos días un niño fue secuestrado y cada hora, 20 menores de edad fueron desplazados de sus hogares como resultado de la violencia. Día a día, se sabe de un buen número de niños y niñas que participan activamente en el conflicto armado en cualquier bando, ya sea, la guerrilla, los paramilitares o las filas del ejército colombiano; o los trabajadores en las plantaciones de coca donde se libra otro tipo de batallas conexas con la de los grupos armados. Cada día son más las víctimas de la violencia en las ciudades que pertenecen a este grupo de edad.

Más aún, ratifica que las situaciones de conflictos y en las guerras, son los niños y las niñas quienes llevan la peor parte. Las experiencias traumáticas de la violencia y de la muerte brutal –se justifica dentro de la investigación que para el caso Colombia, están bastante documentados estos estudios- afectan emocionalmente a niños, niñas y adolescentes para el resto de sus vidas. Puntualiza que todos los derechos son vulnerados, hay separaciones de la familia, la atención en la salud se suspende- si existía previamente- y

que la escuela se cierra, y cuando la población se desplaza, la salud y la educación se reanudan en precarias condiciones. Esto quiere decir que, los recursos que podrían invertirse en salud y educación son destinados a pagar los costos de la guerra.

Por otra parte, bajo el lente internacional, estas perspectivas de la escuela afectada por los conflictos armados, fueron investigadas mundialmente y advertida en la década de los 90 con un informe de las Naciones Unidas sobre los riesgos de la educación en estos contextos. En el 2007, con la publicación de la UNESCO, "*La educación víctima de la violencia armada*", visibilizan los impactos del conflicto en las escuelas a nivel internacional. Y en 2011 la UNESCO, publica otra edición, "*informe de seguimiento EPT para el mundo una crisis en cubierta conflicto armado: y educación*", da cuenta de los países afectados por sus conflictos armado internos que ostentan la gravedad de los impactos en la educación, en países como República Democrática del Congo, Sudan, Somalia, Sri Lanka, entre otros, manifestando la violación del derecho a la educación de los niños y niñas principalmente.

Puesto que, cada una de sus vidas se siguen exponiendo al peligro de estar en una escuela relacionada con actores armados. Según los informes de Naciones Unidas en el 2010, señalan que en Afganistán, los daños a las escuelas y los temores por la inseguridad, provocaron el cierre de más del 70% de estas en la provincia de Helmand, y de más del 80% en la de Zabul, dos regiones donde los índices de asistencia a la escuela figuran entre los más bajos del mundo. (UNESCO, 2011)

Ahora bien, directamente los informes internacionales de las Naciones Unidas mencionan la preocupación en Colombia desde el año 2003, a través de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos en Colombia, cuando exponen las infracciones que se han incluido al DIH por parte de los actores armados, legales e ilegales, a las escuelas y a las comunidades educativas. El Informe del año 2003, llamó la atención sobre la ocupación militar de las escuelas y el riesgo en el que están las comunidades educativas (Naciones Unidas, 2004), debido a que son varios los territorios donde se irrumpe el proceso de escolarización por diferentes razones, entre ellas; pobreza, falta de garantías por parte del Estado, difícil acceso, o es el caso de la guerra que ha conllevado a las multi-causalidades del recrudecimiento y repercusión del conflicto armado.

En el 2011, la preocupación de los y las docentes, es por la realidad que afrontan los niños y niñas en Bogotá respecto al desplazamiento por el conflicto armado. Frente a esto, el gobierno nacional muestra una cifra de 3,7 millones, citada en la investigación de Tovar (2016), “inclusión educativa y desplazamiento forzado: una alternativa pedagógica desde las narrativas”. En esta señala que, Colombia es el segundo país con mayor número de desplazados en el mundo, pues el 12% de su población habría tenido que abandonar su lugar de origen. Estos estudios investigativos, se respaldan con la encuesta nacional de demografía y salud, realizada en Colombia en 2005, en el que indica las situaciones preocupantes de las niñas y los niños que habitan en la zona rural del país, y los que se encuentran en el índice de riqueza más bajo, los cuales tienen las mayores tasas de extra edad tardía, repitencia y deserción en la primaria

Asimismo, las investigaciones de Rodríguez et al., (2010), y Guerrero Useda et al., (2019), analizan los efectos del conflicto armado en la cobertura educativa del Departamento de Bolívar en el periodo 1995-2008, y el acceso a la educación de la población desplazada por el conflicto armado en Colombia 1999-2009. En estas investigaciones contrastan que los desplazamientos forzados, las amenazas y las muertes violentas a familiares aumentan la deserción escolar y vulneran el derecho a la educación, a pesar de la existencia de leyes, decretos y sentencias por la corte constitucional, existe poco beneficio que garanticen la accesibilidad del derecho a la educación de la población desplazada.

Por lo tanto, los informes de la Organización Nacional de las Naciones Unidas (2007), “La Educación armada”, informan en los diferentes registros de seguimiento, las múltiples formas de agresión contra la escuela, caracterizando las afectaciones a modo general en categorías que presentan e identifican la gravedad de los actos ante estas situaciones, de los cuales se mencionan textualmente:

- Masacres, heridas múltiples o asesinatos ocasionados por explosiones, ataques con misiles o morteros, disparos o envenenamientos masivos;
- Asesinatos o tentativas de asesinato
- Golpes o heridas a determinadas personas
- Raptos, secuestros, desapariciones forzadas, detenciones ilegales y tortura

- Actos de violencia indiscriminados y dirigidos contra manifestantes
- Violencia sexual ejercida por grupos armados, soldados o fuerzas de seguridad contra alumnos y docentes
- Reclutamiento forzoso o voluntario y empleo de niños menores de 15 años como soldados o para ser utilizados en atentados suicidas – comprendido el secuestro y el reclutamiento en el colegio o en el camino de ida o de regreso de éste, o el reclutamiento que tiene como consecuencia impedir el acceso a la educación.
- Destrucción de las infraestructuras de enseñanza mediante explosiones producidas a distancia, tiros de mortero o misiles, bombardeos aéreos, incendios, pillajes y saqueos;
- Ocupación y utilización de las instalaciones educativas por el ejército, las fuerzas de seguridad, las fuerzas policiales o los grupos armados; y
- Amenazas de perpetrar cualquiera de las agresiones mencionadas anteriormente.

#### **4.1.3. Investigaciones sobre las afectaciones a los docentes que laboran en las escuelas situadas en zona de conflicto armado.**

Los antecedentes de la siguiente categoría son de carácter nacional. Dentro del panorama internacional no hay estudios que visibilicen, en específico, las afectaciones a los docentes directamente. A nivel regional no se registra ningún estudio que especifique las afectaciones de los docentes que laboran en las zonas rurales donde está activo el conflicto.

De esta manera, en el cúmulo de las investigaciones nacionales se evidencia que las instituciones educativas en Colombia, históricamente se han caracterizado por estar fuera del enfoque del interés público. Los pocos artículos que salen a la luz por un medio de comunicación son testigo de ello. Incluso dentro de revistas que abordan el tema de la educación en Colombia, solo aparecen algunos artículos aislados esporádicamente; algunos de ellos son los de Bayona (1987), Ser maestro, una profesión peligrosa; Restrepo (1991),

Ser maestro: un peligro mortal; (Lozano, 1998), Barranca: la escuela en zona de guerra; quienes plantean de forma directa la problemática de la Escuela en zonas de guerra.

De igual forma Sánchez (1992), citado en Liazarral (2012), realiza un reflexión en su artículo, “Experiencias educativas con desmovilizados en Colombia sobre las dificultades y experiencias referentes al ingreso de desmovilizados a las instituciones educativas”, (pág., 35). Cabe resaltar que, sólo se tomaron en cuenta para la elaboración de este artículo desmovilizados de la guerrilla.

Por otro lado, entrados los años 2000, el interés público por el conocimiento de la escuela lleva a grandes medios de comunicación a publicar algunas noticias, como las anunciadas en el periódico EL COLOMBIANO, donde Vélez (2000), en artículo titulado, “Pupitres vacíos por el conflicto”, muestra un panorama donde las escuelas se han quedado sin estudiantes o que han cerrado sus puertas a causa de la deserción escolar generada por la guerra y el desplazamiento forzado; de igual forma el artículo publicado por la unidad de investigación del periódico EL TIEMPO (2001), el cual puso en evidencia los maestros amenazados y asesinados en ese año por actores armados.

Luego, encontramos el artículo de “Educación y efectos psicosociales del desplazamiento”, Muñoz (2001), en el que hace énfasis a la población desplazada y las afectaciones a las instituciones educativas, un aspecto que llama especialmente la atención, es que, a pesar del reporte de cientos de maestros asesinados, desplazados y amenazados de escuelas destruidas, estas fueron obligadas a cerrar y/o funcionar bajo el riesgo del control de un actor armado, la respuesta del magisterio de educación frente a esta problemática fue apelar al silencio. Fue entonces, La Federación Colombiana de Educadores FECODE (2006), quien esporádicamente se dedicó a publicar artículos referentes al tema, como la nota emitida en televisión donde se denuncia el asesinato de cuatro maestros cada mes, Noticias Caracol (2006).

Posteriormente, en el año 2019 la Revista Semana hace pública la noticia titulada “Hay más de 1.000 docentes rurales víctimas del conflicto armado”, conformes a estudios de la Fundación Compartir, informan que entre el 1958 y 2019 han secuestrado, desaparecido, asesinado a los maestros. En este estudio indica que, en Nariño, varios docentes han sido amenazados por medio de panfletos, y por esta razón, han ocurrido

desplazamientos que han producido desolación en las instituciones, porque más de 1.000 estudiantes que estaban inscritos dejaron de asistir a las clases. El estudio que realiza la Fundación Compartir, muestra que 170 municipios son priorizados en la zona rural con el acuerdo de paz, en efecto, con el objetivo de comprender las condiciones en las que están por estar ubicados en zonas afectadas por la violencia y el conflicto armado: en los resultados aparecen que los docentes:

-1.063 (67,3%), sufrieron asesinatos colectivos, siendo este el delito más frecuente para esta población. 201(12,7%), sufrieron secuestro. 200(12,6%), fueron desaparecidos.

-Ahora, de los 1.579 docentes que han sido blanco de la guerra en Colombia, 561 (35,5%), han sido reportados en las regiones con Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET). En estas regiones existe una concentración muy fuerte en el delito de asesinatos selectivos con cerca del 69% de las víctimas, seguido de las desapariciones con el 11,8% y los secuestros con el 9%.

Es evidente la situación del riesgo en la que están, según la comisión Colombiana de Jurista, los docentes han sido víctimas de homicidios en departamentos como: Cauca, Córdoba, Valle, La Guajira, Tolima, Antioquia y Risaralda, a pesar de los hechos victimizantes y estar en medio de la guerra y sus estragos, los docentes le apuestan a ser constructores de paz, aunque en materia de políticas educativas, de acuerdo a la investigación Fundación Compartir, es necesario que el Estado garantice la protección, atención psicosocial y formación en competencias socioemocionales a los estudiantes, docentes y padres de familias.

Por otra parte, la investigación de Chaves et al., (2016), “Docentes amenazados en el marco del conflicto armado colombiano, en una zona rural del departamento de Nariño”, (pág., 163), hacen un recuento a partir de la experiencia de violencia vivida por ocho docentes de centros educativos rurales del sur del departamento de Nariño (Colombia), los cuales desarrollan su labor educativa en ambientes de amenaza constante por parte de grupos armados ilegales. La investigación buscó comprender la incidencia que tiene la dinámica del conflicto armado en la labor docente.

Esta se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, enmarcada en el enfoque histórico-narrativo de estudio de casos, en el cual, la sistematización de la experiencia involucró tres fases a saber: la reconstrucción, la interpretación y la potenciación del problema. La investigación, álgidamente muestra la situación de amenaza que implica el rol docente en cambios no solo a nivel profesional, sino también a nivel personal y familiar, puesto que, se generaron actitudes que afectan la estabilidad emocional, física y psicológica, tales como, el aislamiento, la prevención y la restricción en la comunicación y la interacción social; también, en cuanto a las relaciones interpersonales, estas se dan en climas de desconfianza, por ello, se limitan únicamente al factor laboral, es decir, el docente tiene miedo de establecer relaciones de confianza y camaradería con sus compañeros, con los estudiantes y con los demás actores de la comunidad educativa.

Los resultados evidencian que las transformaciones actitudinales de las comunidades educativas repercuten en las relaciones de percepción y el desempeño del rol docente, dado que se producen en su vida cotidiana afectaciones emocionales, psicológicas y físicas por la presencia, presión y control de los actores armados en el departamento de Nariño.

#### **4.1.4. Procesos de memoria histórica y reconciliación en las escuelas afectadas por el conflicto armado.**

En esta categoría la mayoría de las investigaciones referenciadas se enmarca en los estudios nacionales. Con respecto al nivel internacional no se encontraron investigaciones, sin embargo, se ha analizado desde el ámbito latinoamericano los procesos de memoria histórica, experiencias de las luchas por la memoria, historia oficial, amnistías, indultos, perdones y olvidos, que se han extendido a la escuela donde se están retomando estas reflexiones. Dentro del análisis, se sustenta buena parte de los estudios sobre las víctimas y la incursión de la memoria histórica en las poblaciones afectadas en escenarios educativos, aquí señala Lorenz & Jelin (2004), que la escuela se constituye en el principal escenario para la materialización de “las políticas de la memoria”, las cuales terminan siendo

expresión de una memoria e historia oficial por parte de un sector dominante en las sociedades latinoamericanas.

Por otra parte, desde planteamientos teóricos Jiménez, Infante & Córtes (2011), analizan en su investigación “Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un estado del arte de la temática”, (pág., 291), el hilo conductor de la memoria como dispositivo del trabajo pedagógico se convierta en un elemento de tensión y sistematización de la experiencia docente por la lucha de la memoria.

Debido a lo anterior, plantea desde su enfoque metodológico la memoria como dispositivo de intervención pedagógica, para que en cierto sentido sea una herramienta que puede ser abordada desde diversos métodos, asimismo, pueda ser trabajada desde distintas fuentes, ayudas didácticas y de experiencias propias de cotidianidad del sujeto docente y escolares, con el fin de que se constituya una concepción práctica del saber pedagógico. De esta manera el autor argumenta que, esta permite un agrupamiento colectivo de estudiantes que reflexionan una pregunta guía para una serie de actividades de la memoria en el contexto escolar, ya sea con base en un hecho o acontecimiento que ha marcado la historia nacional, un tema de carácter histórico formal, una experiencia desgarradora con relación al conflicto armado o con relación al contexto en el que se encuentra ubicada la escuela, entre otros.

Paralelamente, las investigaciones documentales también, reflexionan acerca de la construcción de memoria histórica. Un aspecto relevante, es el evidenciado en la investigación de Gómez, Blandón & Ochoa (2019), en el cual analizan a la escuela en medio del conflicto armado en Medellín. El trabajo pretende reconocer y promover las estrategias, metodologías y recursos que contribuyen directa e indirectamente con la cultura de violencia y no violencia y la construcción de memoria histórica en escenarios educativos, por medio de un acercamiento a la revisión documental buscan comprender las dinámicas de la guerra urbana analizando el contexto, épocas, problemáticas y afectaciones provocadas por la violencia y la manera directa e indirecta que permeó el conflicto armado urbano a la escuela, incluyendo toda la comunidad educativa.

Sin embargo, el trabajo de grado analiza subcategorías como el escenario de la conflictividad social y armada en Medellín, con el fin de entender el contexto y enseñar en

medio de la violencia, las cuales, se refieren al proceso de enseñanza y aprendizaje en las diferentes situaciones de pandillismo, drogadicción, enfrentamientos, violencia, fronteras invisibles, condiciones de pobreza a las que se enfrenta las comunidades educativas y que estas mismas convierten a la profesión docentes en alto riesgos por amenazas a las que exponen su vida ante grupos al margen de la ley, también, esta misma situación la viven padres de familias, estudiantes y fuerza pública, que luego se convierte en objetivo militar por llevar un liderazgo desde la escuela donde se vulneran los derechos humanos.

Por otro lado, la investigación de Liazarral (2012), “Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudios sobre escuelas del bajo y medio Putumayo”, (pág., 73), plantea que los ambientes educativos se instauran en las dinámicas y constituyen en todos los procesos de la acción educativa, se involucran en las acciones, las experiencias y las vivencias; argumenta que allí se gestan las actitudes, las condiciones materiales y socio-afectivas que determinan los territorios y las relaciones necesarias para los propósitos culturales de reproducción.

El desarrollo se ha considerado a través de tres vías de aproximación: en primer lugar, el contexto histórico, económico y social; en segundo lugar, las dinámicas culturales que se han ido configurando desde la sociabilidad y las prácticas de socialización; en tercer lugar, las afectaciones que en lo psicosocial ha generado violencia- patrones de deshumanización en los términos- de Martín Barón y Samayoa- que inciden en la naturalización de los territorios del miedo. Esta investigación, se realizó en las instituciones educativas ubicadas una en la vía de Puerto Asís y Teteyé, otras entre el Tigre y la Hormiga, y otra en el Empalme, cerca de Orito. En primera instancia, la demanda es abordar la reflexión sobre las interacciones que se dan en el espacio escolar o el ambiente educativo.

Esta investigación tiene en cuenta que, en el caso de las escuelas y de las veredas, los lugares tienen nombres a los que se asigna un significado sin que este sea necesariamente explícito, pero que al encontrarse articulado a las experiencias vividas y relatadas, tanto las palabras como los silencios muestran las características, uso y memoria de las interacciones que allí se dan, como en el caso de la comunidad en una escuela de Puerto Asís donde los niños hacen referencia a la habitación del maestro como “la casa de

los finados”, aludiendo a los soldados que allí murieron en un combate, hecho del que se enteraron luego de seis meses de estar visitando la comunidad y que el nuevo maestro posesionado ese año no tenía conocimiento porque evitaba hablar del lugar y de lo que pasó allí.

Por otro lado, la investigación de Osorio (2016), mencionada anteriormente, se reconoce en su estudio a la escuela como agente de vital importancia en los procesos de posconflicto y en su papel trascendental de resarcir simbólicamente a las víctimas a partir de la construcción de memorias sobre la confrontación y aportar en la construcción de una cultura de paz.

Textualmente, esta parte del documento, fundamenta y visiona la construcción de una pedagogía para la memoria y la reconciliación.

- “Las pedagogías de la reconciliación son pedagogías de la memoria que tienen la exigencia de hacer visibles la verdad, la justicia y la reparación. Esta debe ser una memoria educadora, reparadora y reclamante de derechos. En este sentido, es posible afirmar que la escuela tiene que reivindicar la opción política del derecho a la memoria y romper la cultura del silencio, la invisibilidad y la impunidad”.

Por ende, el autor propone que desde las instituciones se debe trabajar por una escuela para la paz, la cual debe ser una oportunidad de reflexión para la reparación simbólica y moral de las víctimas. Así mismo recalca que, no se trata de reproducir saberes ni de curricularizar conceptos y reflexiones sobre el conflicto, sino de permitir a las comunidades educativas reflexionar sobre los daños culturales del conflicto, ya que es necesario para construir una sociedad distinta. En este sentido, la memoria ocupa un lugar primordial en las comunidades educativas para trabajar estrategias como:

- Levantar cartografías territoriales y emblemáticas de lugares de la memoria (comprendidos, reflexionados y resignificados por las comunidades).
- Acercamiento a hechos emblemáticos.
- Concebir que las niñas, los niños, jóvenes y comunidades sean portadores de memoria.
- Recoger las memorias de las comunidades educativas.
- Asumir que no hay que ser víctima para participar en la construcción de la memoria.

- Trabajo con enfoque diferencial.
- Trabajos de indagación a partir de la formulación de proyectos de investigación, haciendo uso de diversas fuentes

Finalmente, desde una perspectiva acertada el autor propone los ejercicios de memoria histórica como herramientas pedagógicas para la construcción y reconocimiento de una verdadera cultura de paz para la escuela, las cuales son:

- Permitir que la memoria deje de estar reprimida porque, no puede darse la curación, pues las sociedades necesitan enfrentar y comprender los eventos traumáticos del pasado antes de ponerlos a un lado y continuar con una vida “normal”; esto lo vienen sugiriendo algunos sectores políticos en Colombia.
- La construcción de estas memorias que se están proponiendo, representan una aproximación desde la sensibilidad de los individuos para reconstruir los hechos pasados, cuya pretensión no es en modo absoluto construir la “verdad”, sino acercarse a las víctimas para entender cómo ellas representan los sucesos del horror.

#### **4.1.5. Apoyo psicosocial y socioemocional de los maestros y estudiantes.**

Las investigaciones relacionadas con la categoría en mención, abarcan el trabajo mancomunado de la escuela y los docentes a lo largo y ancho del territorio colombiano. En este sentido, se resalta el trabajo de Martin Baró, llamado “*Psicología de la Guerra*” (1990) Citado en Palma (2020), en el cual, realiza una compilación de investigaciones, que le permitieron caracterizar el tipo de afectaciones del conflicto armado en los individuos y en las comunidades; explorando conceptos centrales como: violencia sociopolítica, trauma psicosocial, guerra psicológica, resiliencia, duelo; igualmente, sitúan en el contexto regional el desarrollo de líneas de investigación en psicología social de la guerra, tales como: psicología de la tortura, psicología de la desaparición forzada, psicología del desplazamiento forzado y efectos psicológicos de la violencia sexual.

Posteriormente, también se encuentra la investigación de Beristain (1999), en la que muestra que ciertos efectos no deben verse desde una perspectiva patológica, por lo

tanto, no deben ser asumidos desde la terapia, sino, dentro de la misma comunidad para que sea vista como unidad de apoyo, donde debe realizarse el ejercicio de resignificar la experiencia de la guerra con el propósito de transformar las relaciones del tejido social y el contexto que incide de forma general en todos los individuos.

Por otra parte, se hayan algunas cartillas elaboradas por diferentes organizaciones que apuntaron a instaurarse como herramientas de apoyo psicosocial:

- La cartilla para el apoyo a niños y niñas afectados por el conflicto armado elaborada por Beristain, publicada por el Comité Andino de Servicios y que salió en un contexto de ruptura de diálogos entre el gobierno de Pastrana y las FARC, en 2002.
- La revista *RAZONES Y EMOCIONES*, publicada por la Fundación Dos Mundos, Número 19, el cual aborda el tema de la educación en situaciones de emergencia.
- Manual para apoyar a los niños y niñas escolares en situaciones de conflicto violento publicado en 2008 por Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia – COALICO (2008).

Como referente para este apartado, se toma la investigación realizada por Murcia (2004), titulada “Conflicto y violencia escolar en Colombia”, en el que realiza un rastreo histórico de los diferentes trabajos, artículos de investigación y noticias de prensa realizados en Colombia que han abordado el tema de la violencia y el conflicto en las instituciones educativas. A partir de esta revisión, Murcia identifica dos perspectivas, de cómo históricamente se ha abordado el tema violencia dentro de las escuelas; el primer grupo recoge las investigaciones y determina que la violencia escolar es reflejo de las manifestaciones de la sociedad; el segundo grupo, ubica los informes que examinan el problema desde las mismas dinámicas escolares (acoso escolar, bullying).

La revisión desarrollada en el primer enfoque es de especial interés para esta investigación, en palabras del autor:

Existe una interesante producción académica hecha por entidades de carácter nacional, como FECODE, quien ha formulado planteamientos de corte más general sobre la violencia, violencia escolar y el conflicto en Colombia, en artículos como: Los derechos humanos en la escuela: Infracción continuada (Martínez & Martínez, 1998), la violencia

ronda la escuela (Valdés, 1991), la escuela como agente socializador y la violencia (Pérez, 1991), y escuela y violencia, una reflexión sobre la cotidianidad escolar (Vallejo, 1991; Citado en Murcia, 2004).

Murcia (2004) señala que este conjunto de artículos, además de evidenciar fenómenos agresivos dentro de la escuela, (violencia escolar, problemas disciplinares, relaciones de dominación maestro-estudiante, violaciones por actores armados), presentan resultados de diversas instituciones de Colombia, que permiten inferir que la escuela no está exenta de las nefastas manifestaciones de la violencia que históricamente han azotado al país.

Finalmente, en referencia al campo de las investigaciones a nivel local en el Departamento de Córdoba, , se destaca un estudio realizado desde el enfoque de la teoría social y los imaginarios colectivos, el cual estudia las afectaciones del conflicto armado en el imaginario social de la comunidad de Villanueva (Valencia-Córdoba). Este trabajo de grado titulado “Imaginarios sociales de la comunidad educativa de Villanueva en Valencia, Córdoba en Relación a la presencia paramilitar 1982- 2006”, de Ortega (2020), busca develar dicho imaginarios para describir los hechos e identificar las emociones e interpretar las simbologías que tiene la comunidad educativa.

En este sentido, la autora aplica la metodología cualitativa en la cual utiliza instrumentos primarios como entrevistas, abordajes autobiográficos, técnicas gráficas de dibujo y cartografía social, a una población de ex alumnos, ex docentes y padres de familia de la época, que hicieron parte de la mencionada comunidad educativa en el periodo de tiempo establecido, estos instrumentos fueron aplicados de forma individual y grupal a una muestra total de 25 personas.

Por otra parte, se puede observar que las investigaciones realizadas en el departamento, han mostrado poco interés por realizar un ejercicio riguroso de documentación y sistematización sobre las reflexiones y narrativas que se impulse desde la escuela para que esta construya memoria como sujeto afectado en el conflicto, de modo que se pueda utilizar como herramienta de construcción de paz y propuesta innovadora para la reparación simbólica de las comunidades, dado que, la documentación existente se enfoca

en identificar los hechos victimizantes, la configuración de los imaginarios sociales en medio de la guerra, y las dinámicas frente al uso y tenencia de tierra en medio de circunstancias de violencia armada.

Los avances significativos en el departamento de Córdoba, se evidencian conceptualmente alrededor de distintos aspectos que conforman las dimensiones y los hechos victimizantes del conflicto armado desde un punto de vista histórico, es decir, se pueden observar que las revisiones profundas acerca de los diferentes repertorios de acción de la violencia armada; desplazamiento forzado, asesinato, desapariciones y demás actos específicos que atentan contra los derechos humanos son vistos desde el derecho internacional humanitario (DIH).

## **4.2. Marco teórico**

En esta investigación, se conceptualiza las distintas categorías que permiten entender a través de diferentes autores el problema de estudio en el contexto local de Villanueva, Valencia. De este modo, es necesario enfocarse en lo que respecta teóricamente al conflicto, la memoria personal, colectiva e histórica, repertorios de acción y afrontamiento, escuela como sujeto colectivo, resistencia y resiliencia para analizar los impactos del conflicto armado en la comunidad educativa y la relación con sus procesos. A continuación, se aborda lo siguiente:

### 4.2.1. Conflicto

El conflicto se concibe generalmente como las discrepancias de ideas, creencias, pensamientos, tendencias que conllevan a una confrontación o problemas sociales que se han estudiado con el transcurrir del tiempo a través de diferentes corrientes y teorías. García (2008), reconoce que hay dos corrientes de las teorías sociológicas del conflicto: la marxista y la liberal. Desde las concepciones marxistas, el conflicto se da por las profundas diferencias de intereses opuestos entre las clases sociales originadas por los aspectos económicos, especialmente del modo de producción capitalista que las reproduce, de ese modo la teoría marxista reconoce al conflicto como necesario para el progreso social, en especial de la clase proletaria

Por su parte, la teoría liberal establece que los conflictos se originan en los grupos sociales por múltiples aspectos, no solo por los aspectos económicos, como lo establece la corriente marxista, pues hay causas de conflictos sociales, políticas, culturales y de personalidad que ocasionan controversias y tensiones en diferentes niveles sociales y no entre clases sociales como lo reconocía Marx. De esa forma, esta teoría rechaza la violencia como un acto necesario para el desarrollo social, ya que la sociedad puede a través de la cooperación social cumplir funciones para sus miembros llevando una convivencia pacífica.

Por otro lado, Ferrari (2013), plantea que los conflictos sociales siempre se ocasionan por intereses o por valores que dependen del contexto y de las culturas, estos factores son lo que determina la diversidad de conflictos y momentos históricos. En el caso latinoamericano los conflictos armados se han dado por intereses contrapuestos o diferenciación de valores que se han traducido en intereses políticos que ha hecho que históricamente el desarrollo de los países latinoamericanos este marcado por la violencia, tomando como un hecho precedente la época de la colonia, es por eso que Gonzáles y Guerrero (2010), afirman que en la historia de América Latina, la presencia de la violencia es un manifestación continua, pero diversa.

Sin embargo, Alvarado & Funquen (2003), dice que los conflictos persisten en los factores sociales que motivan la forma como evoluciona la sociedad, surgen en el

desarrollo de acciones incompatibles, de sensaciones diferentes; responden a un estado emotivo que produce tensiones, frustraciones; corresponden a la diferencia entre conductas, la interacción social, familiar o personal.

La problemática ha desbordado la capacidad de respuesta y de manejo de los mecanismos tradicionales para manejarlo, por lo cual, es necesario afrontarlo desde una perspectiva positiva como una oportunidad de aprendizaje; como un reto y un desafío intelectual y emocional que refleje experiencias positivas y se conviertan en un motor de desarrollo que permitan asumir y enfrentar un proceso continuo de construcción y reconstrucción del tejido social desde la teoría no-violenta que motive al cambio (Alvarado, 2003).

En efecto, Suares (1996) considera el conflicto como un proceso interaccional que, como tal, nace, crece, se desarrolla y puede a veces transformarse, desaparecer y/o disolverse, y otras veces permanece estacionado. Según el autor, el conflicto se construye en forma recíproca entre dos o más partes que pueden ser personas, grupos grandes o pequeños, en cualquier combinación; en esta situación predominan interacciones antagónicas sobre las interacciones cooperativas, llegando en algunas ocasiones a la agresión mutua, donde, quienes intervienen lo hacen como seres totales con sus acciones, pensamientos, afectos y discursos. Suares (1996) identifica, de esta manera, la conducta y el afecto como elementos esenciales del conflicto.

#### ***4.2.1.1. Teorías del Conflicto armado.***

Para realizar una caracterización del conflicto armado a nivel internacional, nacional, regional y local, se utilizarán, a modo de referentes teóricos-conceptuales, trabajos de diferentes autores e instituciones, reunidos en cuatro grupos.

- **Conflicto armado: causas que originan los levantamientos armados, los factores que condicionan las acciones bélicas y las causas de éxito o fracaso de las luchas revolucionarias:**

Finalizando los años setenta y durante todo el periodo de los ochenta, es posible identificar una línea de investigación específica, la cual le confirió especial relevancia al rol de Estado y al régimen político como elementos concluyentes y determinantes de los movimientos de carácter revolucionario. Bajo este panorama, se destacan los siguientes trabajos.

States and Social Revolutions de Skocpol (1979), para quien el Estado es una suma de organizaciones administrativas, políticas y militares, lideradas y coordinadas por un poder ejecutivo central. Para Skocpol, las revoluciones no se hacen, sino que ocurren, destacando que, más que el accionar de los revolucionarios, es el contexto sociopolítico el que determina su triunfo o fracaso.

Otra investigación que se puede destacar es la Goodwin (1988), quien manifiesta que la presencia de una dictadura cerrada es la variable necesaria para el éxito revolucionario, ya que exacerba el malestar popular al imposibilitar cambios pacíficos, llevando a la oposición a radicalizar sus ideas, gatillando la clandestinización de su organización y a la aparición de posturas armadas que terminan debilitando las fuerzas oficiales.

Por último, para Huntington (1993), las revoluciones exitosas han ocurrido en países en los que el sistema político se ha mostrado incapaz de distribuir el poder y abrir espacios de participación a los nuevos sectores sociales surgidos en el proceso de modernización.

- **Análisis de los conflictos interestatales, post-Guerra Fría, destacándose en este grupo el enfoque planteado desde la economía política y la tesis de la guerra global permanente**

Dentro de este periodo, se puede identificar una línea de investigación que ha planteado el debate sobre las variables sociales, políticas y económicas presentes en las acciones armadas. En esta corriente teórica, conocida como “economía del conflicto”

Camacho (2002), dirige sus argumentos en contra de las teorías que consideran factores como la pobreza, la injusticia y la desigualdad social de las clases menos favorecidas, son determinantes en el nacimiento, desarrollo y legitimación político-militar de la insurgencia. Para los investigadores de las economías de los conflictos armados, la clave de la organización y permanencia temporal de los insurgentes radica en su capacidad de acceso a recursos económicos.

Por otra parte, Mary Kaldor (2001), Hardt y Negri (2004), establecen un marco analítico para el estudio, de lo que ellos denominan una nueva forma de violencia organizada que aparece en la década de los ochenta, especialmente en Europa del Este y África. Estas “nuevas guerras globales permanentes” o “guerras degenerativas”, se desarrollan en contextos de debilidad estatal, entre otras cosas por la pérdida del monopolio legítimo de la violencia. Esta situación se presenta por la integración militar global, por la privatización de la violencia relacionada con el crimen transnacional y el paramilitarismo; por la creciente disminución de la legitimidad política del Estado en contextos de corrupción institucional, crisis fiscales y económicas.

- **Alcances espaciales (nacionales, internacionales y regionales), número de víctimas, intensidad, carácter y fines de sus actores.**

Una primera propuesta se desarrolla de la mano Brown (1996). De acuerdo con el autor, el conflicto armado colombiano puede catalogarse como un conflicto interno, entendido éste como: una confrontación violenta, cuyos orígenes echan raíces esencialmente en factores domésticos más que en factores ligados al sistema internacional, y en el cual la violencia armada transcurre esencialmente en los límites de un solo Estado.

Una segunda propuesta la presenta Buzan (1991). De acuerdo con el autor, el conflicto toma un carácter globalizado cuando las dinámicas de violencia estatal adquieren una connotación internacional. Bajo esta óptica, el conflicto armado colombiano puede ser denominado como “conflicto regional complejo” o como conflicto armado con un significativo involucramiento externo. Lincoln (1990), la presencia activa de estructuras guerrilleras, de cultivos ilícitos y la ausencia del Estado en las zonas de frontera, configuran este escenario.

Una tercera propuesta, clasifica los conflictos en relación a su intensidad militar, el tipo de armamento y las estrategias con las que luchan los combatientes en el marco de la confrontación. Bajo estos parámetros, los conflictos se dividen en dos: convencionales y no convencionales. En el caso de Colombia, los grupos insurgentes utilizan la guerra de guerrillas como principal táctica de combate, y no se desarrollan grandes confrontaciones directas a campo abierto donde participen divisiones de artillería, se estaría frente a un conflicto armado “No convencional”, Trejos (2013).

Otro trabajo a tener en cuenta el de desarrollado por Pizarro(2002), el autor, genera una tipología de los “conflictos armados internos contemporáneos”, que distingue tres tipos de guerras revolucionarias: las primeras son las guerras de gran escala, que producen más de 25.000 muertes políticas por año; las segundas son las guerras de alcance intermedio, que producen entre 10.000 y 25.000 muertes políticas al año; y las últimas son las guerras de guerrillas de pequeña escala que generan entre 1.000 y 10.000 muertes políticas al año.

#### - **Conflicto armado desde el Derecho Internacional Humanitario**

Según el Derecho Internacional Humanitario, conceptualmente se definen al conflicto armado como un “enfrentamiento violento entre dos grupos humanos de tamaño masivo y que generalmente, tendrá como resultado muertes y destrucción material”, Agencia de la ONU (2018, pág. 1). Los conflictos sociales han sido resultado de la disputa de poder y han hecho que la sociedad tenga transformaciones sociales, logrando a largo plazo la consecución de derechos civiles, políticos y económicos; de esa forma García (2008), reconoce que el conflicto es la derivación de situaciones divergentes entre personas y grupos sociales con fuertes contradicciones entre sí.

De esa forma, se reconoce con los Convenios de Ginebra de 1949, una clasificación de los conflictos: conflictos armados internacionales, guerras de liberación nacional, conflictos internacionales y conflictos armados no internacionales; sin embargo, la clasificación más común se da según el territorio y los actores que participan. Puede ser

un conflicto armado internacional, en el que se “implica la participación de al menos dos Altas Partes Contratantes” (ONU, 2018, p.1), es decir, un Estado internacionalmente reconocido emplea su fuerza armada contra otro, esto no quiere decir que un conflicto armado internacional no llegue a implicar a más de dos estados.

El otro tipo de conflicto armado, es el no internacional, el cual surge en el territorio de una de las Altas Partes Contratantes, a diferencia del conflicto armado internacional, parece sencillo establecer la diferencia entre los actores implicados, ya que solo habría una parte estatal. Sin embargo, no es así, porque se da un problema legal de la existencia de criterios no bien definidos para diferenciar un conflicto armado interno con otras formas de violencia de menor intensidad.

#### **4.2.2. Memoria histórica.**

La memoria histórica es una categoría sociológica que surge de la memoria colectiva, a partir de los años ochenta, con las conmemoraciones del genocidio nazi (Jelin, 2003), con el propósito de lograr la memoria como un ejercicio social, político y jurídico a partir de la proliferación de información visual y documental como informes, memoriales, museos y otras elaboraciones. Todo esto con el fin de lograr un contenido centrado en la dimensión trágica de la vida sociopolítica, que logra una memoria pública que reconoce el pasado.

Muller (2016), por su parte, sostiene que el hecho de hacer memoria histórica es mucho más que ir al pasado y conocer los sucesos que en ese tiempo no se conocieron, sino que se trata de los intereses y las relaciones que en el presente son marcas que determinan el desarrollo de las comunidades que cuentan diversas experiencias y, por lo tanto, al hacer memoria determina el futuro y el caminar de una sociedad. Así, el autor establece que aunque la experiencia fue vivida solo por un grupo social, el hecho de ser memorado por todos, hace que el suceso trágico sea parte cultural y se convierta en un compartible cultural.

El desarrollo del concepto de memoria histórica es atribuido a Nora (1984), quien en su documento “Entre Memoria e Historia: La problemática de los lugares”, iguala la

memoria a la historia y supone que la memoria histórica sirve para una toma de conciencia de los ajenos, pues los sucesos trágicos son llevados solo por los vivientes. Asevera, además que, aunque es una reconstrucción del pasado de una problemática incompleta, el pasado es un lazo eterno que conduce al futuro.

En este sentido, Díaz (2009) reconoce que, Nora introduce la memoria histórica al estudio social y esta se concibe como el esfuerzo consiente que hacen los grupos humanos por volver al pasado, sea real o imaginario y valorarlo para dignificarlo y asignarle un especial respeto. Este esfuerzo lograría una memoria colectiva que reconoce la existencia de un grupo de individuos que tienen memorias colectivas, diversas, heterogéneas y plurales; de esa forma, la memoria histórica logra hacer de un individuo un Estado y, por lo tanto, una historia.

Tomando a la memoria desde la dimensión social Jelin (2003), la define teniendo en cuenta tres ejes relacionados o superpuestos, siendo estos el quién, qué y cómo. El quién, hace referencia al sujeto que recuerda y olvida, es ahí donde se relaciona lo individual y lo colectivo. La memoria es individual, pero se relaciona estrechamente con los procesos sociales y es esa relación la que permite crear procesos sociales de construcción de memoria.

Respecto al qué, Jelin (2003) enfatiza en qué es lo que se recuerda y olvida. Este eje hace alusión a las creencias, saberes, patrones, sentimientos, patrones de comportamientos, emociones, sentimientos, experiencias, sucesos, entre otras, que son elementos transmitidos, recibidos y modificados en la interacción social y en las prácticas grupales que hace que la memoria, no solo la colectiva, sino también la individual, tenga un carácter político y social.

En cuanto al último eje, el referente al cómo, refiere a la forma en que se recuerda y se olvida, y por lo tanto se conserva, se trasmite, y modifica. Este eje condiciona la memoria colectiva; sin embargo, estos ejes individuales forman, según Jelin (2003), una matriz grupal basada en una interacción social que usa el lenguaje para la comunicación y agrupación de memorias.

Leichter (2009), en su obra “The Poetics of remembrance”, concluye que hay varios argumentos para creer que las estructuras con las cuales los individuos de una sociedad recuerdan aquello que una colectividad les proporcionó, y que con el pasar del tiempo, hay una separación del presente y pasado, haciendo que la historia se recuerde de una manera menos estricta pero más objetiva. Por su parte, Olick (2011) señala que hay estructuras duraderas en el tiempo con las que las sociedades conmemoran y recuerdan los acontecimientos que ya pasaron, y son esas estructuras las que se encargan de mantener los hechos a pesar de ser individuos en intereses sociales que logran establecer patrones de recuerdo y de formas de entender la historia de un grupo.

La memoria histórica como ámbito de estudio, se refiere a la experiencia que, vivida de manera subjetiva, se vuelve cultural al ser compartida, por lo que es susceptible de la agencia humana a partir de un interés actual, no como un ancla hacia el pasado solo por el deseo de revivir lo negativo y convertirlo en trauma, sino, porque tiene la potencialidad de trazar un camino u horizonte de manera simbólica. De esa forma, Muller (2016) mantiene que el fin de la memoria histórica es “la instancia de producción de inteligibilidad práctica e histórica” (pág., 27), de esa forma, la memoria histórica juega un papel importantes en la soluciones de las causas y las afecciones, por eso Muller, reconoce que las políticas de memoria histórica, se hacen con el fin de lograr la solución a diversos hechos que deben ser característicos en escenarios de dotación y sentido de transformación por parte de los actores con poder.

Un punto de discusión que tiene la memoria histórica, es el papel que deben asumir los actores o personas que se encuentran fuera de la posición, por eso los acontecimientos y estudios de memoria histórica han hecho que la rememoración del conflicto, violencia o periodo crítico, solo vincule y esté sujeta a los individuos que tienen vinculación directa, por lo que según Antequera Guzmán (2011), tienen un papel privilegiado en el grupo donde se construye la memoria colectiva; de eso hay posiciones de la propiedad de la memoria, pues, si solo el grupo que la construye participa, son ellos los que tienen legitimidad para hacer de esa memoria un fragmento de la identidad.

### 4.2.3. Memoria personal y memoria colectiva

En la existencia de la memoria histórica, es importante tener en cuenta la memoria personal, pues según Betancour (1999), no es suficiente con la participación de otras personas para que haya una evocación de viejas acciones que se transforman en recuerdos colectivos. Betancour (1999) mantiene que, aunque las imágenes que se recuerda no son impuestas por un medio colectivo, el ambiente colectivo logra modificar la impresión que había logrado sobre un hecho pasado, lo que posiblemente conduce que haya una reproducción inexacta de lo que pasó.

Sin embargo, también es posible que los testimonios de otros sean tan exactos que ayudan a corregir y complementar los recuerdos individuales, de esa forma, el autor reconoce que no solo la memoria individual sirve de insumo para la memoria colectiva, sino, que la memoria colectiva ayuda a la reconstrucción de la memoria individual. En este ámbito, la memoria está ligada al tiempo, pero concebida no como un medio uniforme y homogéneo donde se desarrollan los fenómenos humanos, sino, como algo heterogéneo que incluye los espacios de la experiencia individual (Betancour, 1999).

Betancour (1999) mantiene que la memoria individual está entrelazada con la conciencia y esta no es jamás sobre sí misma, es decir, no es solitaria, sino, que los individuos están en direcciones múltiples, las cuales están relacionadas con los recuerdos y sus locus, los cuales tienen, a su vez, la funcionalidad de ubicar en medio de la variación los marcos sociales de la experiencia colectiva e histórica. De esa forma, el autor reconoce que el recuerdo individual se sitúa como una frontera o límite en la interacción de diversas corrientes de pensamiento colectiva, hasta tal punto de remover los recuerdos que no solo le conciernen al individuo.

Un aporte teórico relevante es el que hace Halbwachs (1968), quien reconoce una estrecha relación entre la precisión de los recuerdos colectivos e individuales. Respecto a esto, afirma que una precisión individual puede fundamentarse no solo en el recuerdo individual, sino también en el de otros, es así que la confianza de la exactitud de lo recordado se aumenta cuando un suceso es confirmado por otras personas. Por el contrario,

el CNMH (2009) señala que los significados se construyen de cara a lo sucedido, pudiendo ser sustancialmente diferentes dependiendo de si, por ejemplo, los que pueden ser que son sufridos por hombres, mujeres, niños o adultos.

Por otro lado, Halbwachs (1968), dice que la sucesión de eventos personales sirve para situar eventos colectivos; pues la memoria individual resulta de las relaciones que los individuos mantienen con los grupos sociales en que se desarrolla, y a las relaciones existentes en dichos grupos. Este autor también permite hacer una distinción entre memoria histórica, colectiva e individual. La primera supone la reconstrucción de datos proporcionados en el presente, pero haciendo una retrospectiva o una proyección hacia el pasado reinventado. La memoria colectiva es la que logra recrear mágicamente el pasado y hace que los recuerdos se remitan a la experiencia de una comunidad o a un grupo social. Por su parte, la memoria histórica, es la que enfrenta a la memoria colectiva y es una condición necesaria y suficiente para llamar reconocimiento a los recuerdos, esta memoria ayuda a otras personas a recrear testimonios sobre un suceso en común.

Sin embargo, visto conceptualmente por el CNMH (2009), la memoria, aun la personal, es resultado de prácticas políticas y sociales producto de la confrontación de actores con distintos grados de poder. Aquí, se tiene en cuenta que no nacemos con una memoria; la construimos a lo largo de nuestras vidas en una relación continua con los demás y en aprendizaje social. Entonces, ese carácter social de la memoria, se hace más palpable cuando reconocemos que los seres humanos podemos recordar sin necesidad de compartir en forma explícita nuestros recuerdos con otros, aunque, esos recuerdos por más íntimos que sean, responden a experiencias que se inscriben en marcos interpretativos que les confieren un sentido.

No obstante, el análisis que plantea, Emile Durkheim a finales del siglo xix, citado en Antequera (2011) aborda el concepto de conciencia colectiva definido como: “el [...] conjunto de creencias y sentimientos comunes al término medio de los miembros de una misma sociedad, que constituyen un sistema determinado que tiene vida propia”. Sobre esta base, se hizo claro en las ciencias sociales que más allá de la facultad individual de “recordar”, la memoria es un problema vinculado también con la existencia de afectaciones a nivel colectivo de determinados acontecimientos relevantes socialmente, las cuales dejan

huellas o impactos objetivamente identificables de los hechos pasados, y que hacen parte de la vida, la reafirmación de la identidad y la constitución de la noción de “comunidad”. (pág. 32)

Por otro lado, Reyes (2008), mantiene que la tesis de Halbwachs (1968), está relacionada con la memoria reconocida por las Confesiones de Agustín, en donde la memoria colectiva está relacionada con la identidad de un grupo social, de ese modo para Halbwachs (1968), la memoria siempre tendrá un carácter social porque se relaciona a un conjunto de “nociones que nos dominan más que otras, con personas, grupo, lugares, fechas, palabras y formas de lenguaje incluso con razonamiento e ideas, es decir con la vida material y moral de las sociedades de las que hemos formado” (pág., 38)

Este autor mantiene que los recuerdos más importantes y significativos en la memoria colectiva, son los que se dan en los espacios más frecuentados por la colectividad junto con los actores más importantes para la construcción de memoria, que son: la religión, clase social y familia, de esa forma, los recuerdos de niñez de una persona, se consideran como relevantes porque se asocian a estas tres dimensiones en una sola, es decir, la clase social y la religión se reducen a espacios familiares como la habitación, el patio, los juegos entre otros, en donde todo se reduce a una imagen familiar.

Por su parte, Thompson (1981), cree que la memoria individual, la memoria colectiva y la memoria histórica se construyen desde la experiencia a partir de la tradición y costumbre. En esa línea, Betancour (1999) reconoce el planteamiento de Thompson y considera que los procesos de construcción de la conciencia tienen un papel significativo en la noción de la experiencia, especialmente en dos momentos fundamentales: la experiencia vivida y la experiencia percibida, la primera, involucra los conocimientos históricos sociales y culturales que los individuos, grupos sociales o las clases ganan, en cambio la experiencia percibida comprende los elementos históricos, culturales y sociales que los hombres y grupos toman del discurso político, filosófico, religioso de los medios y de distintos mensajes culturales del conocimiento formalizado e históricamente producido y acumulado.

La experiencia como punto de convergencia de los tres tipos de memorias surge espontáneamente en el ser social, pero en ella no brota un tipo de pensamiento, sino que

emerge porque los individuos son racionales, piensan y reflexionan sobre los que les pasa a ellos y a sus semejantes, dentro del ser social se produce una serie de cambio que da lugar a la experiencia transformada; dicha experiencia produce presiones sobre la conciencia social que genera nuevos y mejores cuestionamientos, Thompson (1981).

En el acercamiento de la memoria individual, es importante retomar los planteamientos de Ricoeur (2003), que resume la memoria individual en dos aspectos de carácter privado de la memoria:

El primer aspecto es que la memoria aparece con un carácter singular en donde el individuo manifiesta que los recuerdos son individuales de un “modelo de lo propio, de posesión privada” (pág., 128); el segundo aspecto, la memoria crea un vínculo original de la conciencia al pasado, en ese sentido, la memoria es del pasado y éste condiciona las impresiones. Desde ese punto de vista, la memoria garantiza la continuidad temporal de la persona. Es por eso que Ricoeur (2003), mantiene que la memoria es “la capacidad de recorrer, remontar el tiempo, sin que nada prohíba, en principio, proseguir, sin solución de continuidad, este movimiento” (p. 129). Respecto a lo anterior, Reyes (2008) concluye que el pasado recordado junto con el presente tiene una continuidad temporal dado por la memoria, siendo esta la que se vincula a través del paso del tiempo y hace que se proyecte al futuro.

Sin embargo, en la construcción de memoria, el CNMH (2009) fundamentan que esta se reconoce y hace públicas las voces de las víctimas como estrategia para la resistencia activa, con el fin de evitar la impunidad y el olvido. En este sentido, afirma que la iniciativa de la memoria histórica busca articular de manera complementaria las memorias individuales y colectivas que circulan en el presente y comprende la forma en la cual las personas, agrupaciones y comunidades desarrollan particularmente sus vidas, reconociendo a su vez la influencia de estas para documentar, interrogar y comunicar el pasado reinventado desde el presente. Para el contexto de Villanueva, el ejercicio de hacer memoria comprende la reivindicación de los derechos de las víctimas en el tránsito de la reparación de quienes experimentaron la violencia de manera directa.

#### **4.2.4. Repertorios de acción colectiva y afrontamiento**

Caicedo & Riaño (2018), establecen que para entender los repertorios de acción colectiva, es primordial iniciar por definir que es la acción colectiva, de esa forma Gamson (1992), mantiene que la acción colectiva está anclada a esquemas interpretativos que legitiman e inspiran las actividades de movimientos sociales, es decir, que esta se aleja de la individualidad y permite que se realice una lectura del contexto de manera social, esto exige que las actividades se relacionen con una identidad social.

Hecho el acercamiento a la acción colectiva, se retoma a Tarrow (1994), el cual reconoce que el repertorio de acción no es solamente cuando una comunidad presenta sus exigencias, sino que es los que ellos saben que pueden lograr dentro de un conjunto de opciones empíricamente limitadas y lo que la sociedad espera de ellos como grupo social; o sea, es un conjunto de prácticas sociales aprendidas desde la experiencia colectiva, que brinda a los sujetos esquemas interpretativos de la realidad, logrando así inspiración y legitimación de la acción desde tres dimensiones fundamentales: desde lo que la gente hace, lo que las personas saben que pueden hacer y lo que la sociedad espera del colectivo.

Los repertorios están compuestos de tipologías, momentos y características, según Tilly (2006), los repertorios pueden ser tradicionales, sigiente o nuevos, y ambos surgen de un marco de la Antigua Europa en los años 1780, cuando en su momento histórico es insumo constitutivo de los movimientos sociales de aquel contexto. Tilly (2006), enfatiza que los repertorios de acción colectiva tradicionales son formas colectivas estrictas y rígidas que están orientados por la acción directa y los procesos de corporativismo, que se crean en el reconocimiento y solución de acontecimientos locales como el hambre, la desigualdad de riqueza y tierras, las creencias religiosas, los crímenes sociales y los derechos humanos.

Por el contrario, los repertorios modernos se consagran como nuevas formas de acción colectiva, que no solo se centran en las necesidades básicas y humanas de las personas, sino que el debate gira a situaciones con mayor complejidad, vinculadas a diversas formas de interpretar la realidad, así se empiezan a crear en los viejos repertorios

de acción, pues los colectivos empiezan a identificar como insuficientes a los repertorios tradicionales, entonces, necesita una renovación amplia para la participación de los sujetos no organizados, Caicedo & Riaño (2018).

Los repertorios como exigencias de las personas pueden llegar a ser opciones empíricamente limitadas de la sociedad, éstos tienen cuatro características; primero es que son dinámicos, es decir que cambian en el tiempo; segundo es que tienen estructuras de oportunidad políticas y sociales, las cuales hacen que se configuren por momentos claves y defiendan las posibilidades de cambio; la tercera es que agencian procesos de modificación en territorios sociales; y la última surge a partir de las relaciones con el otro, haciendo que adquieran niveles de afrontamiento determinados por diversas cualidades de expresión, Caicedo & Riaño (2018).

Por consiguiente, si se habla del afrontamiento como señala Rocha (2019), este se ha estudiado como un proceso orientado a lidiar con situaciones o adversidades que ponen a prueba nuestros recursos. Las estrategias utilizadas para afrontar algún hecho estresante en la vida dependen de la persona, el contexto en el que se desarrolle, los conocimientos y la información, además de los recursos con los que se cuente para abordar dichas situaciones. También, resulta importante tener en cuenta las capacidades de enfrentar la situación de cada individuo, puesto que, esta juega un papel fundamental en la interpretación de los sucesos por parte de la víctima de violencia y lo que determina en gran medida la manera de afrontar las situaciones. Por esto se afirma, que pueden presentarse distintas formas de afrontamiento o llamadas estrategias de afrontamiento, citado en Rocha (2019).

Sin embargo, los afrontamientos vistos desde la perspectiva psicosocial enfatizan las diferentes vulneraciones de los derechos humanos, se puede decir que, además de ayudar a la comprensión de los efectos que tienen los sujetos o el colectivo en las violaciones a los derechos humanos, esto va más allá de un proceso judicial, pues la acción se remite a visibilizar las formas de afrontamiento y los mecanismos que las personas, sujetos víctimas, ponen en práctica para enfrentarlos. Es preciso decir, que las personas no son víctimas pasivas de las violaciones a los derechos humanos, sino son sujetos activos que movilizan recursos frente a estas vulneraciones, CDHDF (2012).

De acuerdo a lo expresado anteriormente se considera, que las personas no son víctimas pasivas frente a los eventos traumáticos; por el contrario, ante las violaciones a los derechos humanos y sus consecuencias, los individuos y colectividades movilizan recursos y despliegan formas de afrontamiento que, en muchas ocasiones, desconocían que eran capaces de realizar.

Teniendo en cuenta, que en diversas ocasiones se establecen fuertes compromiso con la no repetición de los hechos, estos se consideran como una forma de convertir una experiencia dolorosa en algo positivo para la sociedad a partir de su propia vivencia y de conocer otras, entonces, quienes han visto vulnerados sus derechos reconocen patrones de victimización e identifican las causas estructurales que generan la ocurrencia de tales violaciones. Así con este conocimiento, las personas víctimas impulsan cambios estructurales que benefician a la sociedad, ya sea, en la legislación, la procuración y administración de justicia, la atención a víctimas, etc. Además de convertirse en piezas clave para mantener la memoria histórica, CDHDF (2012).

#### **4.2.5. La escuela como sujeto colectivo relacionada con el conflicto armado.**

Para la conceptualización de la escuela, esta se define significativamente como un escenario que hace parte de lo funcional-estructural en el plano de lo pedagógico social. Esta se concibe, en primer lugar, como una institución que tiene la corresponsabilidad ética, política y moral de desarrollar espacios y procesos de formación y socialización, teniendo como base la promoción de distintos aprendizajes, pero también el desarrollo de la convivencia como una expresión de la autonomía, la libertad y la dignidad humana. En este sentido, se establece una relación entre escuela y construcción de identidad, la cual según Habermas (1983) implica el desarrollo de las competencias comunicativas.

Desde esta perspectiva, la escuela está implicada en el desarrollo humano. Es decir, la escuela no solamente se visibiliza como una institución educativa que solo está atravesada por unas dinámicas institucionales y por una normatividad que contempla el

proceso educativo y los ejercicios misionales, sino, también, como un espacio donde se construyen ambientes estructurales y globales para la transformación del sujeto, de acciones y prácticas para la resolución y negociación de conflictos y, de apropiaciones subjetivas que impactan las formas particulares de habitar, sentir, conceptuar y configurar ese espacio educativo en lo social.

Dado este análisis conceptual, la concepción de la escuela es vista como una comunidad integrada por distintos componentes y actores que construyen redes, relaciones e interacciones, por lo que estos tienen diferentes modos de relación con la misma escuela, ya que esta concierne de manera particular a los maestros, educandos y los procesos de enseñanza aprendizaje, pero, también integra a la familia y al espacio social como parte fundamental de todos sus procesos pedagógicos. Entonces, cuando se es afectada su finalidad, por un contexto complejo tal y como el conflicto armado, se ven afectados no solo los procesos pedagógicos, sino también la relación escuela- comunidad, el clima escolar, las dinámicas de participación, la estructura administrativa, la salud mental, los servicios de la escuela, la infraestructura escolar, y los imaginarios colectivos y los proyectos de vida de los actores que integran la comunidad educativa. Todas estas dimensiones permiten conceptuar a la escuela como un sujeto colectivo. A continuación, se describen las dimensiones que, de acuerdo con la propuesta de “Escuelas de Palabra”, pueden verse impactadas por el conflicto armado desde la concepción de la escuela como sujeto colectivo.



**Fuente: Mosaico metodológico, Camino 5, “Escuelas de Palabra” /**

**EDUCAPAZ**

De este modo, la escuela como sujeto colectivo atiende a componentes que acogen a toda la comunidad. En rigor, la escuela se explica -es decir, adquiere significación- en relación con el medio social en el que actúa, ya que se convierte en un lugar de vida y de reflexividad para los individuos. Además, es en ese espacio vital donde se construyen ambientes socio-culturales para la transformación del sujeto y para el desarrollo de un pensamiento autónomo, crítico y responsable que permite vivir en su derecho y asumir responsablemente sus deberes.

Posteriormente, las dimensiones de la escuela se describen desde las siguientes perspectivas funcionales. El sujeto maestro, cumple un papel trascendental en el proceso de aprendizaje de la población estudiantil, al dinamizar y reevaluar constantemente los procesos de diálogo de saberes y fortalecimiento de capacidades. Sin embargo, no se limita hasta ahí, porque los docentes en cierta manera están comprometidos con su contexto y la vida social de los territorios, comunidades y población. Birgin & Duschatsy (1995) dicen que la práctica docente se desarrolla en escenarios únicos, albergados en culturas y contextos particulares que no se derivan de la aplicación mecánica o instrumental de ciertas reglas o principios rígidos. Por lo tanto, al ser el escenario de socialización e integración de la comunidad, la escuela adquiere relevancia e influye en las dinámicas de participación.

En cuanto a las dinámicas de participación, esta dimensión se refiere a la interrelación integral de toda la comunidad educativa, motivando a los padres/madres, estudiantes, docentes y diferentes actores a la participación activa para que se constituya una construcción colectiva y de responsabilidad que tenga incidencia significativa en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual del contexto educativo.

Por otro lado, la dimensión de la cultura escolar, la convivencia y el clima escolar, constituye el fundamento de la experiencia/vivencia en un espacio/momento de formación de los individuos, que no solo involucra a los y las estudiantes de la comunidad educativa, sino a todos los integrantes, para una convivencia pacífica, democrática y sin violencia entre los miembros.

Por otra parte, el conjunto de pensamientos, significados y símbolos que se entretajan con relación al mundo social en el contexto histórico-social, relaciona a la dimensión de los imaginarios colectivos de la escuela, los cuales se caracterizan, según Geertz (1993) por comprender una cultura específica, dado que estos imaginarios no surgen espontáneamente, si no, que son construcciones profundas que reflejan un entorno, una formación y una estructura de los sujetos que están vinculados a un tiempo histórico.

En consecuencia, al estudiar cómo han sido afectadas las escuelas en Colombia por el conflicto armado y cómo su contexto es permeado por la violencia, hay la necesidad de ampliar el horizonte que ha conllevado a caracterizar a la escuela dentro de este panorama como un sujeto víctima para la comprensión de las afectaciones. En este sentido, es necesario comprender que en Colombia se concibe como un sujeto víctima según la Ley 1448, a quien individual o colectivamente se ha reconocido como víctima y adquiere el derecho a la reparación, que incluye en gran parte, “medidas que comprenden la restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición en sus dimensiones individual, colectiva, material, moral y simbólica” (Ley de víctimas y restitución de tierras, 2011, p. 6). Dentro de este marco progresista y garantista de los derechos humanos fue sancionada por el Congreso de la República en el año 2011 la Ley 1448 o Ley de víctimas y restitución de tierras (2011), dando lugar a la emergencia social de las víctimas como sujetos de derechos y situando explícitamente la responsabilidad del Estado.

Aunque pocas escuelas han sido formalmente reconocidas como víctimas, en esta investigación se hace hincapié en la importancia de comprender los daños a las diferentes dimensiones de la escuela entendida como sujeto colectivo. De este modo, es pertinente el ejercicio de memoria, precisamente para entender cómo son afectados ciertos procesos de la comunidad educativa por las dinámicas del conflicto, y como la escuela se posiciona como un escenario de resiliencia y/o de resistencia frente a los impactos de la guerra. Elkin Ospina (2015) expresa que es de suma importancia construir la reflexión desde los ámbitos escolares sobre las afectaciones que el conflicto armado ha traído para las escuelas colombianas, pues es evidente que estas tienen un papel fundamental para resarcir simbólicamente a las víctimas a partir de la construcción de memorias.

En este sentido, se recurre a la memoria para narrar los efectos del conflicto armado en las comunidades educativas y las afectaciones a las dimensiones de la escuela que repercuten en la vida social. De esta manera, se puede decir que la escuela es un escenario propicio para el ejercicio de memoria y reflexión. A través de este espacio se emplea la noción de nudos convocantes para la construcción de memoria emblemáticas que enmarcan todo un cuerpo en la colectividad. De acuerdo con Olguín (2000), los nudos convocantes y la memoria emblemáticas pueden ser dos instrumentos metodológicos cuya coordinación analítica nos permite ver el proceso de crear memoria colectiva en la sociedad en su conjunto, puesto que, estos dos hacen referencia a los seres humanos y las circunstancias sociales que exigen la construcción de puentes entre el imaginario personal y colectivo.

Los nudos convocantes se caracterizan según Stern (1998) a partir de tres aspectos. En primer lugar, construyen puentes entre la memoria y el imaginario colectivo, en cuanto a sus circunstancias y sus memorias emblemáticas. En segundo lugar, están los nudos de hechos y fechas que no solo exigen memoria, sino también portavoces humanos que proyectan y reclaman memoria. En tercer lugar, se refieren a los sitios, los lugares y restos que son artefactos directamente del gran trauma o viraje histórico, y los que son las invenciones humanas “después del hecho”: los monumentos, museos, y memoriales que ofrecen una vinculación profunda con esa historia a la que se refieren. La escuela como sujeto colectivo se relaciona cercanamente a las narrativas de un territorio y los nudos convocantes conectan las memorias personales que cohesionan y erigen las memorias colectivas del cuerpo social.

#### **4.2.6. Resistencia y resiliencia.**

En la afectación del conflicto armado relacionado con la escuela se enmarcan cuerpos sociales resilientes. Por lo tanto, la capacidad de los individuos y colectivos en la comunidad han afrontado diferentes tipos de adversidades haciendo uso de recursos personales y sociales. En cierto modo, Piña (2015) refiere a que estas afectaciones se re-posicionan en un espacio de socio-realización para transformar dicha realidad.

Desde esa perspectiva conceptual Suárez (1995), considera que la resiliencia habla de una combinación de factores que permiten a un ser humano afrontar y superar los problemas de la vida. Asimismo, Luthar y Cushing (1999) definen la resiliencia como “un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad” (p. 543). Esta definición distingue tres componentes esenciales que deben estar presentes en la conceptualización de resiliencia:

- La noción de adversidad o amenaza al desarrollo humano,
- La adaptación positiva de la adversidad,
- El proceso que considera la dinámica entre mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales,

En síntesis, la teorización de la resiliencia enfatiza características de los sujetos tales como: habilidad, adaptabilidad, baja susceptibilidad, enfrentamiento efectivo, capacidad, competencia, resistencia, conductas vitales positivas, temperamento especial y habilidades cognitivas, todas desplegadas frente a situaciones estresantes que les permiten superarlas.

Por otro lado, si se habla de la resistencia Giroux (1992), la concibe como un recurso teórico e ideológico, que ofrece las herramientas necesarias para analizar las existentes dualidades de lo que respecta al caso de la escuela y sociedad como impulso teórico para comprender la forma bajo las cuales grupos subordinados experimentan o enfrentan en el contexto educativo.

En este sentido, esto quiere decir, que la escuela puede ser un espacio de transformación «más allá» de las determinantes sociales y tener un papel re-productivista, es decir, que la escuela para este teórico no dejado de lado su papel, porque esta tiene la capacidad de hacer resistencia a la cultura dominante o a la reproducción social que se imponen estructuralmente.

Por otro lado, Vanistendael (1994) señala a la resiliencia y resistencia distinguiéndola en dos componentes: la resiliencia frente a la destrucción, esto es, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión. Por otra parte, la resistencia más

allá de la capacidad para construir un conductismo vital positivo, pese a circunstancias difíciles.

Finalmente, otro autor reciente de esta segunda generación Luthar & Cushing (1999), Masten (2001), Kaplan (1999) y Bernard (1999), entienden a la resiliencia y resistencia como un proceso dinámico donde las influencias del ambiente y del individuo interactúan en una relación recíproca que le permite a la persona adaptarse a pesar de la adversidad.

## 5. Diseño Metodológico

El presente trabajo investigativo hace parte de un proceso macro de investigación participativa desarrollado en el año 2019 por “Escuelas de Palabra”. Esta iniciativa fue impulsada por el Programa Nacional de Educación para la Paz (EDUCAPAZ), en el corregimiento de Villanueva (Valencia-Córdoba). Con esta claridad, la apuesta metodológica que fundamenta este trabajo de investigación se compone de dos partes específicas:

La primera parte describe el proceso de investigación participativa desarrollado desde el proyecto de *Escuelas de Palabra* en la comunidad educativa Villanueva en el año 2019, donde los autores de este trabajo actuaron como asistentes de investigación en campo.

La segunda parte responde al análisis de memoria histórica, desde el cual se complementa el relato de memoria colectiva construido por la comunidad con un análisis más amplio de la investigación social.

En específico, la escuela en este proceso se define como sujeto colectivo. Esta concepción permite que las escuelas sean vistas no como un sujeto pasivo, sino más bien como un tejido social que se ha visto afectado de distintas maneras pero que también ha afrontado el conflicto armado de manera creativa.

### 5.1. Descripción metodológica de la investigación participativa

Este proceso de investigación, se basó principalmente en el desarrollo del “Mosaico Metodológico”, herramienta didáctica del proyecto “Escuelas de Palabra”, el cual brindó la posibilidad a través de 5 rutas o caminos emprender reflexiones desde la escuela sobre la importancia de la verdad como un bien público, en Colombia. La comunidad educativa de

Villanueva seleccionó específicamente el camino 5, el cual, posiciona a la escuela como un sujeto colectivo dentro del marco del conflicto armado y sus apuestas de resiliencia y/o resistencia en su lucha por la construcción de paz. Ante la esencia de dicho objetivo, este ejercicio de investigación estuvo caracterizado por una metodología de investigación participativa basada en la pedagogía social y transversalizada por el enfoque de la “lógica de las 3 S” (Sucesos-Significados-Superación)

De esta manera, Eizagirre y Zabala (s. f., p. 1) conceptúa el enfoque metodológico de la investigación participativa a través de tres componentes que a) se combinan en procedimientos reflexivos, sistemáticos, controlados y críticos, y tiene como objetivo estudiar ciertos aspectos de la realidad de los sujetos que hacen parte de la colectividad con claras finalidades prácticas. b) La acción no es solo el objetivo último de la investigación, sino también la fuente del conocimiento, y el comportamiento de la investigación de la forma de interacción c) La participación significa que no solo los investigadores participan en el proceso, sino también las comunidades destinatarias del proyecto, que no son consideradas como simples objetos de investigación, sino como sujetos activos que ayudan a comprender y cambiar su propia realidad, en este caso la escuela o comunidad en un contexto permeado por el conflicto.

Bajo este supuesto la IP implicó, que la comunidad asumiera un rol colaborativo y activo en la investigación, con el fin de, que actuaran como agente de socialización y como fuerza de movilización social, por lo que se tuvo especial acento en el reconocimiento de las vivencias y los marcos comprensivos del vivir de la comunidad. En el proceso se tuvo en cuenta los imaginarios de la comunidad, sus memorias, sus dificultades y sus miedos. Esto permitió desplegar intervenciones, que constituyeron un escenario pedagógico para la reflexión en la reivindicación a nivel personal y colectiva.

Por lo tanto, con la IP la comunidad no solo enfrenta el reto de vincular a la comunidad con su territorio, sus memorias y sus recuerdos, sino, permite que los participantes realicen y reflexionen sobre sus experiencias para la reconstrucción del tejido social. El equipo dinamizador de la investigación participativa en la Institución Educativa rural Villanueva asumió este proceso metodológico de investigación desde el enfoque de “las lógicas de las verdades (narrativas en clave de sucesos, significados, superación)

utilizando el marco conceptual-metodológico definido por “Escuelas de Palabra”, siendo este el espacio que posibilita los resultados que se presentarán en esta investigación. Este enfoque pretende contribuir al esclarecimiento de la verdad desde la identificación de hechos e impactos (sucesos), causas coyunturales y estructurales (significados), y reconocimiento de responsabilidades directas e indirectas y propuestas para la no repetición (superación). Cabe resaltar que la concepción de las “lógicas de las verdades” es de autoría del sacerdote Leonel Narváez, presidente de la Fundación para la Reconciliación, una de las entidades socias de EDUCAPAZ.

Desde esta perspectiva, el sujeto colectivo en la investigación participativa puede entenderse dentro de un marco histórico como un agente con memoria propia. De esta manera, se hace necesario para el tránsito de las tres lógicas de las verdades la transversalización de la lógica de sensibilización para afianzar la idea de que construir la verdad no es solo un ejercicio de dignificación y de garantía de derechos, sino una apuesta que debe favorecer procesos que sanen y restauren los tejidos sociales.

Cada lógica (S) corresponde a un momento específico del proceso en búsqueda de esta verdad.

- **Lógica de los sucesos:** Se caracteriza por tener un carácter descriptivo, en la medida, que invita a los participantes a nombrar los acontecimientos e impactos.
- **Lógica de los significados:** Esta lógica opera desde un nivel interpretativo, se invita a las personas a preguntarse por qué pasó lo que pasó en el ámbito local, comunitario personal e interpersonal, y en el marco de unas dinámicas nacionales y regionales. De igual forma, se pregunta por las motivaciones o propósito que se tejen detrás de los hechos violentos.
- **Lógica de la superación:** Esta lógica implica un “giro narrativo” que invita a trascender el énfasis en el esclarecimiento para pasar a un proceso de reconocimiento de responsabilidades, de reconocimiento de las iniciativas de las víctimas, y de construcción de compromisos en clave de no repetición.
- **Lógica de la sensibilización:** Esta lógica transversaliza las anteriores, exaltando la dignificación de las víctimas, y afirmando la verdad como herramienta para combatir

el silencio y la indiferencia, así mismo, la producción de procesos encaminados a sanar y transformar las huellas del conflicto del pasado reciente.

En la realización de esta investigación participativa, la ruta definida en el Camino 5 del Mosaico Metodológico el cual contempla 10 momentos, de los cuales 7 tuvieron incidencia directa en la construcción de tales informes y los 3 restantes corresponden al desarrollo de los productos creativos de sus procesos de investigación y su posterior divulgación.

**Tabla 2. Ruta camino 5**

MOMENTOS	OBJETIVO	OPERATIVIDAD	RESULTADOS
<b>Momento 1</b> <b>Explorando nuestros imaginarios sobre la verdad</b>	Reflexionar sobre los diversos imaginarios que existen frente a la verdad.	<b>Técnica</b> conversacional o representación (dibujo, teatro)	Comprensión sobre el derecho a la verdad y sus implicaciones en escenarios de violencias masivas y sistemáticas (conflictos armados, dictaduras); la importancia y rol de la Comisión para esclarecer la verdad de la guerra en Colombia.
<b>Momento 2</b> <b>Comenzando a transitar a la lógica de los sucesos desde la memoria personal</b>	Construir productos como líneas de tiempo en clave de las memorias personales	<b>Técnica:</b> Línea de tiempo  Operando desde la memoria y la experiencia individual	Líneas de tiempo sobre la incidencia del conflicto armado y el papel de la escuela y la educación en la vida personal de quienes integran los equipos de investigación de las escuelas.

<p><b>Momento 3</b>  <b>Continuando la</b>  <b>travesía por la lógica</b>  <b>de los sucesos en</b>  <b>clave de memoria</b>  <b>colectiva</b></p>	<p>Construir relatos colectivos a partir de los consensos alrededor de puntos específicos en el campo de la memoria.</p> <p>Conocer las Implicaciones metodológicas y conceptuales de posicionar a la escuela como sujeto colectivo</p>	<p><b>-Técnica</b></p> <p>línea de tiempo basada en las memorias colectivas.</p> <p>-</p> <p>Identificación de categorías o dimensiones constitutivas de la escuela.</p> <p>División del equipo dinamizador en dos frentes investigativos 1) escuela – conflicto 2) escuela - paz</p>	<p>Construcción de líneas de tiempo en clave de memoria colectiva sobre los sucesos, daños e impactos sufridos por las escuelas en el marco del conflicto armado. Líneas de tiempo sobre las acciones de construcción de paz, resistencia y resiliencia de las comunidades educativas.</p>
<p><b>Momento 4</b>  <b>Preparándonos</b>  <b>para nuestra</b>  <b>Investigación</b></p>	<p>Introducir al grupo dentro del escenario investigativo para el esclarecimiento de la verdad, reflexionando sobre sus implicaciones y retos.</p> <p>Delimitar el problema y la pregunta de investigación.</p>	<p>Delimitan do aspectos y ámbitos de las escuelas (categorías) a abordar durante la investigación</p> <p>Aproximación a las fuentes primarias y secundarias disponibles para acercarse a la lógica de los sucesos y significados;</p> <p>aproximación de las técnicas de investigación (entrevistas, diarios de campo, grupos focales;</p> <p>configuración de matrices de análisis de información.</p> <p>a) Ejercicio de levantamiento y,</p>	<p>Definición de pregunta y categorías de análisis de la investigación;</p> <p>incorporación de las fuentes primarias y secundarias recolectadas a la matriz de clasificación y verificación de fuentes.</p>

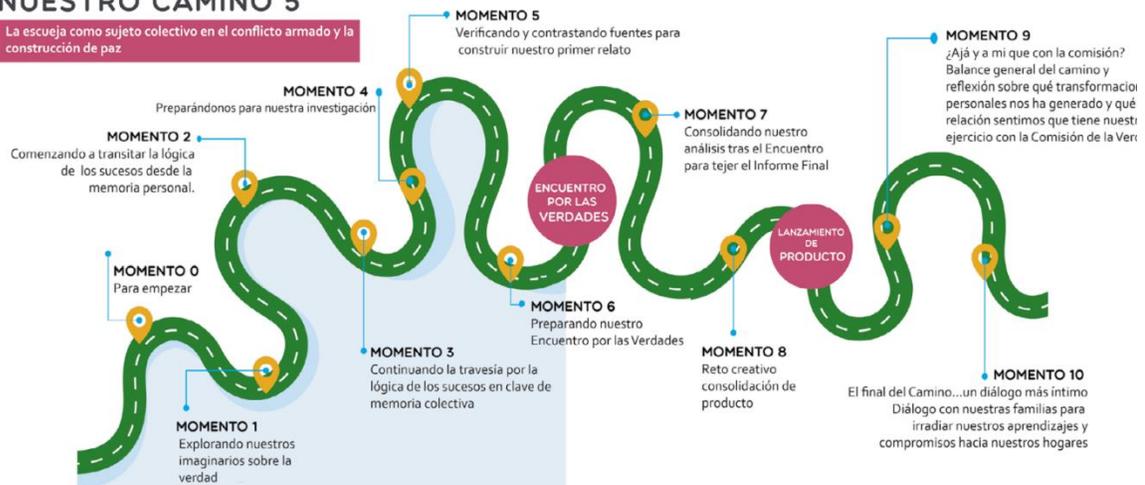
		recopilación de las fuentes primarias y secundarias.	
<b>Momento 5 Verificando y contrastando fuentes para construir nuestro primer relato</b>	Construir primer borrador del relato de esclarecimiento a partir de la identificación de hechos, patrones, aproximaciones, juicios e imprecisiones localizados a partir de la recolección de fuentes.	<b>Técnica:</b> triangulación de la información  Verificación y contrastación de las fuentes accesibles desde la comunidad educativa.  Balance del estado del proceso investigativo.	<b>Producto</b> primer borrador del relato de esclarecimiento a partir de la identificación de hechos, patrones, aproximaciones, juicios e imprecisiones.
<b>Momento 6 Preparando nuestro Encuentro por la memoria y la verdad</b>	Diseñar la metodología, agenda y demás aspectos logísticos para llevar a cabo el encuentro por la verdad.	Cumplimiento de distintas tareas logísticas para la preparación de los encuentros por la verdad.	Desarrollo de los Encuentros por la verdad de las comunidades educativas.
<b>Momento 7 Consolidando nuestro análisis tras el Encuentro para tejer el Informe Final</b>	Construir el informe final de la investigación teniendo en cuenta los resultados de las reflexiones y propuestas que hayan emergido en los encuentros por la verdad.	Ejercicio de revisión de la relatoría de los encuentros por la verdad y otras fuentes que sean necesarias para los procesos de investigación.	<b>Producto</b> informe final del proceso de investigación adelantado por los equipos de investigación de las escuelas.
<b>Momento 8</b>	Construir	Ejercicios	Producto

<p><b>Reto creativo y simbólico en clave de no repetición</b></p>	<p>producto creativo que permita a las escuelas dar a conocer su investigación a toda la comunidad educativa y sociedad en general.</p>	<p>de diseño y realización del producto o pieza creativa.</p>	<p>creativo (documental, libro, cartilla, etc.) sobre los procesos de investigación de las escuelas.</p>
<p><b>Momento 9</b> <b>Ajá, ¿y a mí qué con el conflicto Y la comisión?</b></p>	<p>Realizar balance sobre la actividad de lanzamiento del producto creativo y apuestas a seguir.</p>	<p>Ejercicios de reflexión y elaboración de cartas para enviar a personas que trabajan e integran la Comisión de Verdad, cartas para las nuevas escuelas que decidan recorrer alguno de los caminos del Mosaico Metodológico de Escuelas de Palabra.</p>	<p>Cartas dirigidas a integrantes de la Comisión de la Verdad, cartas para las nuevas escuelas que inicien el proceso de Escuelas de Palabra.</p>
<p><b>Momento 10</b> <b>El final del Camino... un diálogo más íntimo</b></p>	<p>Compartir con las familias e integrantes del equipo dinamizador de las escuelas para hacer un balance general del Camino y los compromisos que decidan asumirse para continuar promoviendo la verdad como un valor de bien público.</p>	<p>Ejercicios de integración y elaboración de alimentos y detalles para compartir.</p>	<p>Reunión de integración con el equipo dinamizador y sus familias y compartir de reflexiones sobre el recorrido del Camino, aprendizajes y experiencias.</p>

**Fuente: Informe final Camino 5 (Resumen del mosaico metodológico/Escuela de palabras)**

## NUESTRO CAMINO 5

La escuela como sujeto colectivo en el conflicto armado y la construcción de paz



**Fuente: Mosaico metodológico camino 5**

El proyecto se desarrolló en la institución Educativa Villanueva de manera extra-curricular con dos equipos dinamizadores heterogéneos, conformados por: consejo directivo, docentes, estudiantes, padres de familia y líderes comunitarios.

Los participantes activos de la investigación realizaron la reflexión de los significados frente a los hechos perpetrados por los actores armados que afectaron la comunidad educativa de Villanueva, los cuales irrefutablemente se involucraron en las prácticas educativas, en los imaginarios colectivos y el tejido social de la comunidad. Esto se realizó a través de los grupos focales, historias de vida, entrevistas, revisión de documento, entrevistas a profundidad y estructurada, contrastación documentos, matriz de análisis, discusiones internas y puntos de vistas. Bajo estas técnicas, se expresaron de manera profunda episodios iterativos de su vida, que esclarecieron la verdad y construyeron el relato colectivo, a partir de los momentos de la ruta investigativa, y por medio de la pregunta ¿Cuál ha sido el rol y el impacto que ha tenido el conflicto armado en el proceso educativo del corregimiento de Villanueva, y cómo se ha construido paz desde la escuela en las distintas etapas de la historia de Villanueva, Valencia?

### **5.2.1. Descripción de la ruta metodológica**

**El inicio del momento uno** alude a la reflexión de explorar los imaginarios de la verdad, donde cada integrante de los equipos reflexionó sobre el valor de la verdad, y luego dialogaron las repuestas de las preguntas ¿qué significa decir la verdad? ¿Para qué sirve la verdad? ¿Decir la verdad es difícil? ¿Por qué? Estas con el fin de tejer puentes entre los conceptos de memoria y verdad, debido que, el proceso de esclarecimiento de la verdad contribuyó en los procesos de convivencia, reconciliación y no repetición y reconstrucción de sus propias memorias personales y colectivas.

**Fuente: foto tomada, reflexión sobre la verdad con los equipos, 2019.**

**El momento dos** fue el transitar por la lógica de los sucesos desde la memoria personal. Los registros de la memoria personal, son fuentes muy importantes para esclarecer la verdad, aquí las líneas de tiempo fueron fundamentales para la memoria personal, estas permitieron la ampliación y comprensión de lo que significa la verdad como derecho, y como enfoque transformador del conflicto, entendiendo, de esta manera lo que pasó en relación con su historia educativa y la comunidad. Este ejercicio contribuyó a esas acciones para que no se repitan los hechos violentos y victimizantes.





**Fuente:** foto tomada, lógica de los sucesos, 2019.

Teniendo en cuenta que el camino 5 orienta a reconstruir la historia de la escuela como ente afectado por el conflicto armado y siendo la misma escuela agente de paz, primeramente, se elaboraron líneas de tiempo dentro del equipo, las cuales, permitieron comprender el impacto del conflicto armado de manera personal y colectiva en el momento 3. Fue demasiado importante, saber lo que entendieron en el proceso desde el mosaico metodológico, ya que, los participantes de la investigación no pretendieron imponer una verdad única y absoluta, sino, escuchar las diferentes voces.

**El momento tres** fue la travesía lógica de los sucesos en clave de la memoria colectiva. Fue aquí donde se fundamentaron los insumos para tejer las línea de tiempo de la

memoria colectiva, sobre como la escuela ha sido afectada por el conflicto armado, y como ha respondido al mismo como agente de paz, se tuvo en cuenta en este punto, las fuentes secundarias para la retroalimentación de las líneas de tiempo, en este sentido, la investigación tuvo avance e hizo énfasis en las diferentes dimensiones., seguidamente, se conformaron dos equipos (escuela-conflicto) y (escuela-paz), y las líneas de tiempo fueron de carácter grupal para dar explicaciones de la lógica de los sucesos, esto quiere decir, que las líneas de tiempo permitieron el relato sobre la historia educativa y la comunidad afectada por el conflicto armado, y asimismo la respuesta de la escuela con las diferentes estrategias de paz impulsadas.

Entonces, hasta ese punto se pudo esclarecer el caso de estudio, donde se hizo un ejercicio de memoria personal y el avance a la memoria colectiva, que fue insumo para la verdad que se construyó desde las diferentes voces, aunque, fue pertinente en el marco conceptual para el alcance de la investigación, hacer un análisis y levantamiento de distintas fuentes secundarias como: artículos de prensa, encuestas y revisión bibliográficas de informes diagnósticos, que esclarecieran como sucedieron los hechos victimizantes; la idea fue ampliar las concepciones y reconocer como el conflicto armado en este contexto, configuró a la escuela como sujeto colectivo y a toda una comunidad educativa.

Debido a que las personas de la comunidad y la comunidad educativa contaron su historia de las distintas maneras en las que vivieron el conflicto, pudieron identificar a través de diferentes elementos hechos irrefutables, la necesidad de los pueblos, el país y el territorio en general entender y conocer los sucesos, que pasaron o pasan en el conflicto armado, los cuales definitivamente no pueden negar. A partir de la contrastación entre distintas fuentes, voces y saberes, se precisó que, a partir de la identificación de estos hechos, se puede dar el salto para la memoria histórica y búsqueda de la verdad.

Por otro parte, en este momento se consolidó la primera parte de la investigación que fue la lógica de los sucesos, la cual permitió reconstruir y describir los hechos ocurridos, esta lógica, fue la manera para equipararse en el ejercicio de recopilación, verificación y contrastación de fuentes, que hace parte de la metodología de la **comisión para el esclarecimiento de la verdad**; la clave fue consultarlas para comenzar a construir

la historia de cómo el conflicto armado afectó a la escuela y el rol que tuvo esta para responder al mismo.

Respectivamente, en el análisis se entendieron las siguientes dimensiones de la escuela como sujeto colectivo, de aquí partió, la investigación para esclarecer los hechos de como la comunidad ha sido afectada o está siendo aún afectada por el conflicto armado, las dimensiones fueron: Escuela sujeto colectivo: Población estudiantil y sus familias- Sujeto maestro-la relación escuela comunidad- la infraestructura escolar y el entorno inmediato- las dinámicas de participación- la salud mental el clima escolar-imaginarios colectivos y proyectos de vida- procesos de enseñanza aprendizaje- la estructura administrativa y los servicios de la escuela todas ellas para dividir la investigación en varios componentes.

**El momento cuatro** de la ruta metodológica es denominado “preparación para nuestra investigación”. En este punto los equipos llegan al consenso y se levanta la información de entrevistas en clave de la lógica de los sucesos y significados, las entrevistas, fueron realizadas a personas que vivieron antes y después de la época del Liceo.

**El momento cinco** “Verificando y contrastando fuente para construir el primer relato”. En este momento, se determina la afectación psicosocial de maestros-estudiantes identificando diferentes patrones, imprecisiones y afirmaciones subjetivas de acuerdo a su propio sesgo, en hechos como el asesinato selectivo, las desapariciones y los desplazamientos forzados de las familias de la comunidad educativa; algo importante que se tuvo presente, es que varios de los co-investigadores y/o participantes de los quipos son víctimas del conflicto armado, y a su vez contaron su historia y dieron su respuesta a las distintas narrativas de acuerdo con la lógica transversal de la sensibilización, se aclara, que en su recuento no se trató de imponer sus vivencias como una verdad, si no, de escuchar, contrastar y comprender sus voces para esclarecer la verdad que se construye entre todos y todas.

A continuación, se resume en la siguiente matriz de análisis una parte de las fuentes primarias y secundarias, como puntos clave para identificar sucesos, impactos y casusas (lógica de los significados)

No de fuente	Nombre de la fuente (ej: Entrevista a XXX)	Tipo de la fuente (ej: grabación en audio; fuente primaria)	Puntos clave sobre: <b>a. Sucesos</b> <b>b Impactos</b> <b>c. Causas (lógica de los significados)</b>	Sesgos que puede tener esta fuente
1	Entrevista a lideresa comunitaria Marta	Grabación en audio (fuente primaria)	<p><b>SUCESOS (Qué ha pasado)</b></p> <p>Muerte de su hijo en el marco del conflicto armado. Fundación del Liceo por los Castaño. “Los Castaños hicieron cosas malas y cosas buenas” FUNPAZCOR pagaba a los docentes. Según la entrevistada los actores armados no tienen influencia en la zona actualmente.</p> <p><b>IMPACTOS</b></p> <p><b>Salud Mental</b> Afectación psicosocial por muerte de su hijo y trasteo a la calle La Libertad por esta afectación.</p> <p><b>Clima escolar</b> En la época del Liceo había más respeto y disciplina.</p> <p><b>Dinámicas de participación escuela-comunidad</b> En la época del Liceo había disciplina porque ningún padre de familia le reclamaba al colegio porque le regañaran al hijo.</p> <p><b>Infraestructura educativa</b> El Liceo tenía una infraestructura de alta calidad y un personal de apoyo completo.</p> <p><b>Sujeto docente</b> En el Liceo los profesores estaban completos y especializados por área, eran muy buenos.</p> <p><b>SIGNIFICADOS (CAUSAS)</b> No responde a por qué fundaron el Liceo. Aclara que Fidel Castaño no tuvo que ver con la muerte de su hijo. El Liceo se acabó porque después de la desmovilización no había quien lo</p>	

			sostuviera.	
2	Entrevista a lideresa Nelly Ramos	Entrevista en audio; fuente primaria.	<p><b>SUCESOS (Qué ha pasado)</b></p> <p>El conflicto armado comenzó en Villanueva en 1987 con el asesinato de Santander Mausea.</p> <p>Según la entrevistada, los actores armados no tienen influencia en la zona hoy.</p> <p>A pesar del conflicto, la I.E Villanueva ha sabido sobrellevar el proceso académico y participa de otras actividades; sí considera a la IE como un actor de paz.</p> <p><b>IMPACTOS</b></p> <p><i>Generales</i></p> <p>El conflicto armado con afectó al CEDUVI sino que los actores armados apoyaban a la gente con lo que se les solicitaba.</p> <p>El Liceo fue provechoso porque mejoró los problemas en la comunidad.</p> <p><i>Sujeto Docente</i></p> <p>Los maestros del CEDUVI eran honestos y comprometidos a pesar de la violencia.</p> <p>Los maestros del Liceo eran muy buenos. Venían de Montería y Valencia.</p> <p>Los maestros de la I.E Villanueva son excelentes; no nota diferencias con los maestros del Liceo.</p> <p><i>Imaginarios colectivos y proyectos de vida</i></p> <p>El conflicto armado no ha afectado la motivación para estudiar porque actualmente se tienen más oportunidades.</p> <p><i>Clima escolar</i></p> <p>La convivencia en el CEDUVI era buena.</p> <p>Antes se respetaba más que ahora.</p> <p><i>Dinámicas de participación y relación escuela comunidad</i></p> <p>Siempre ha habido libertad de expresión.</p>	

			<p>Según la entrevistada, la relación entre el CEDUVI y el Liceo era buena.</p> <p><b>SIGNIFICADOS (por qué pasó)</b> El Liceo se acabó porque desaparecieron sus fundadores, los hermanos Castaño Gil.</p>	
3	Liceo Villanueva, el colegio que el Clan Castaño fundó en Cordoba	Artículo de prensa digital; Periódico El Tiempo29 de marzo de 2014 Fuente secundaria	<p><b>SUCESOS (qué ha pasado)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundación del colegio en 1988 por los Castaño con cámara de comercio de Medellín; el colegio comenzó con 32 estudiantes. Su primer rector fue Álvaro Paez Vásquez. “El liceo era de Margaret, la primera esposa de Fidel” (según un desmovilizado que vende mangos fuera del plantel)</li> <li>- Hermanos Castaño se tomaron la población; se paseaban como amos y señores del colegio.</li> <li>- En la cancha principal estos actores hacían fiestas con conjuntos vallenatos.</li> <li>- Los paramilitares le pedían a la banda paradas en honor a los fundadores.</li> <li>- Un profesor le contó a El Tiempo que toda la gente quería estudiar en el Liceo y que algunos querían ser paramilitares. Varios se unieron y están muerto. Otros sobrevivieron y hoy viven como desmovilizados aquí y en otras veredas cercanas.</li> <li>- En los actos cívicos se rendía tributo a los jefes paramilitares y a las estudiantes jóvenes se les pedía acompañar a los jefes hasta su finca.</li> <li>- En 1989 la gobernación envió una comisión a supervisar el Liceo; certificaron que el lote era propio, pero en realidad pertenecía a la familia Ogaza y a la familia Madrid, despojadas por Fidel Castaño. Quieren solicitar retorno y/o restitución.</li> <li>- 12 de noviembre de 1993 se aprueba grado 10 bajo</li> </ul>	

			<p>gobernación José Manzur Jattin. Este afirma que recibió trámite de gobernación anterior y que todo se desarrolló en el marco de un proceso de paz que involucró al EPL y a los hombres de Fidel Castaño</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 20 de noviembre de 1998 el gobernador Angel Villadiego Hernandez departamentalizó el colegio mediante ordenanza. En esta época los paramilitares eran dueños absolutos de la región e infundían terror. En 1999 la gobernación empezó a administrar.</li> <li>- Bajo FUNPAZCOR se oficializaron los cambios de rector y otras resoluciones.</li> <li>- 15 de enero de 1998 nueva rectora: Cecilia del Carmen Vergara Morelo firmado por Sor Teresa, hoy presa por despojo y concierto para delinquir, homicidio, desplazamiento, amenaza, lavado de activos y enriquecimiento ilícito, así como Luis Ramón Fragoso Pupo, director de FUNPAZCOR y gerente de la Lotería Córdoba. Esta rectora solicitó revocar la departamentalización y que el colegio volviera a ser privado, lo cual se cumplió el 16 de septiembre de 2009.</li> <li>- Mediante banco de oferentes, se firmó convenio el 28 de enero de 2010 para contratar el servicio para 984 estudiantes por más de mil millones para ese año.</li> <li>- El actual rector dio una dura batalla jurídica y consiguió que el colegio volviera a ser oficial el 25 de enero 2013.</li> <li>- Villegas no se atreve a quitar la placa por temor a represalias. Según el rector, la población es campesina, parece no importarle la placa ni el origen/significado de lo que fue el Liceo.</li> </ul>	
--	--	--	--	--

			<p>- 25 de noviembre de 2013 Hernando Villegas oficia a SED para manifestar que el traslado a instalaciones del Liceo no es pertinente por inseguridad jurídica de ese predio.</p> <p><b>IMPACTOS</b>          Cuando se pregunta por impacto las respuestas varían.          Trabajo, buen pago, trajeron el colegio, sembraron incertidumbre porque muchos hijos varones querían ser como los paramilitares.          Marta Cecilia Molina Pérez, “acabada por los años y el sufrimiento”, perdió a 3 hijos. Berardo Berrío Molina, desaparecido 1996, Julio Cesar Berrío Molina, asesinado en 1998; Efrén Ogaza Molina está preso por presunta participación en una masacre en Antioquia cometida por los tangueros en 1990.</p> <p><b>SIGNIFICADOS</b>          Según el secretario de educación de la época de la noticia, el Liceo se acabó porque ya no había recursos pues la contratación por banco de oferentes terminó en 2012</p>	
--	--	--	---	--

**Fuente: Matriz de análisis para tejer el relato de memoria colectiva proyecto Escuela de Palabras/Educapaz**

**El momento 6** el equipo se preparó para el encuentro de la verdad con toda la comunidad educativa para exponer los hallazgos de la investigación.



**Fuente:** Foto del encuentro de la verdad en el INEVI, 2019.

**En el momento 7** se consolidó el análisis de la comunidad educativa, tras un encuentro abierto de la verdad realizada en la institución para tejer el informe final de los hechos y patrones que identificaron, y ayudaron a describir que es lo que pasó, respecto al conflicto armado en la comunidad y su historia educativa.

**En el momento 8:** Reto creativo y simbólico en clave de no repetición. Se consolida el producto final del proceso investigativo, libro **Villanueva: Otra historia tejendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, como acto simbólico para la reconciliación y no repetición**, como compromiso por el valor de la verdad, este libro, es clave en el enfoque de memoria histórica en cuanto a la narrativa, recuento y los testimonios de memoria personal y colectiva.



**Fuente: Imagen portada libro Villanueva (aún sin publicar), 2020.**

Por último, el interrogante de investigación esclarece lo que pasó en las distintas etapas de la historia educativa de la comunidad de Villanueva: La Escuela Rural Mixta y el Centro Educativo de Villanueva (1960-2012) El Liceo Villanueva (1988-2011) y la institución educativa Villanueva (2013-presente), en cada etapa de la investigación, se hizo explícita la reflexión pedagógica de cada una de las dimensiones en las que fue afectada la comunidad educativa, de acuerdo a las conceptualización-metodológica de la escuela entendida como sujeto colectivo, de este modo, hicieron el ejercicio reflexión por medio de las lógicas de las verdades en el marco del conflicto armado, en clave, a cómo se relacionó con la escuela y cómo esta misma ha construido paz.

### **5.3. Enfoque metodológico de memoria histórica**

Esta metodología corresponde a los objetivos que enmarcan esta investigación en el análisis dentro del enfoque de memoria histórica, de acuerdo al proceso colectivo de reconstrucción y representación del conflicto armado y la respuesta de la escuela como sujeto colectivo. Para este trabajo hay que tener en cuenta que la población estudiada hace parte de un sin fin de personas que reconstruyeron sus vidas en el marco de pérdidas humanas, materiales y de identidad, en medio de dinámicas de represión, culpa y anestesiamiento social como comunidad educativa dentro del territorio. Es por ello, que el trabajo de memoria colectiva se considera en este documento como el impulsor de la memoria histórica en clave a los

recuerdos y hechos sucedidos, para dar un paso a la contribución del proceso de reconciliación y de construcción de paz en el marco de la historia educativa a nivel local y nacional.

Por consiguiente, es importante entender que, para trabajar el enfoque de memoria histórica, ha sido necesario precisar primero la caracterización de la memoria colectiva descrita en el enfoque anterior, donde los elementos testimoniales de la memoria personal y colectiva permitieron identificar los impactos. Esto quiere decir, que desde la memoria histórica comprenderá las formas en la cual comunidad educativa, objeto de estudio, desarrollaron particularmente sus vidas en el entorno, reconociendo la trascendencia de sus recuerdos, testimonios y narrativas contadas desde el presente en medio imprecisiones, silencios u olvidos, las cuales, son pertinentes para la contratación, documentación e interrogación del pasado a nivel nacional.

De este modo se reitera, que para el análisis de esta investigación fue fundamental la articulación de la vivencias personales y experiencia colectiva que respalda este trabajo participativo en el escenario educativo con la comunidad, dado que, a partir de lo que se rememora de manera subjetiva y objetiva, se retomaran las categorías del relato colectivo para analizar los impactos del conflicto armado en la historia educativa y comunidad de Villanueva; y luego, realizar una transición en el relato histórico donde se pueda consolidar, porque no se ha realizado, la posibilidad de trazar un camino de manera simbólica con la memoria histórica con los fragmentos de identidad y la construcción de la paz para una verdad estable y duradera.

A modo de explicación, el nivel interpersonal y la historia subjetiva de los sentidos colectivos e históricos se van respaldar en la memoria histórica. Teniendo en cuenta que esta se organizara alrededor de los hitos y eventos revestidos de significancia personal que sobresalen en relación a la memoria colectiva y se involucra al contexto, lo que hace referencia como suscitan las memorias traumáticas del conflicto y como es necesario un espacio de tramitación que posibilite identificar las memorias de la vida desde el reconocimiento y el evento de memoria personal, conectando e intercalando en el registro de la memoria colectiva en el que se reconstruyen las dinámicas comunitarias más amplia en relación con el conflicto y la resistencia a nivel global.

Entonces, se considera que los registros de la memoria colectiva vistos desde la memoria histórica posibilitan, desde dimensiones espaciotemporales, herramientas para entretejer los puentes entre memoria personal y colectiva que susciten una reflexión profunda sobre el universo de los hechos.

Los hallazgos y resultados serán presentados esquemáticamente en relación a los objetivos específicos, de este modo que, en el objetivo 1, se describe la conexión histórica entre la historia educativa del corregimiento de Villanueva y el conflicto armado a nivel nacional, regional y local. En el objetivo 2, se identifican los impactos del conflicto armado en la comunidad educativa. Por último, el objetivo 3, se caracterizan los repertorios de afrontamiento de la Comunidad Educativa de Villanueva-Valencia.

El desarrollo de esta línea metodológica sigue la ruta del libro “Villanueva: Otra historia. Tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad”, como acto simbólico para la reconciliación y no repetición junto con otras fuentes secundaria, en este caso archivos, que retroalimentan en relación la transformación y reflexión de la comunidad educativa de Villanueva, durante el proceso que profundiza analíticamente los daños físicos y emocionales causados por el conflicto armado, por otro lado, en este enfoque metodológico se resalta el impacto en virtud a las modalidades de victimización que están asociadas a la violencia en el contexto, determinando la relación de como la guerra desató la configuración y reconfiguración de los sujetos y de su colectividad.

Frente a este marco de acción, para el objetivo 1, se realizó un seguimiento a partir de las memorias personales y colectivas de la comunidad educativa en relación al esclarecimiento de este objetivo, y en medio de un ejercicio de retroalimentación y contraste con otras fuentes, se construye un relato cronológico que explica a grandes rasgos los hechos conexos de la historia educativa de Villanueva y la relación del conflicto armado a nivel nacional, regional y local, en este sentido, se presentan 4 líneas temporales que evidencian por un lado, las dinámicas del conflicto armado a partir de sus hitos específicos, desde una óptica (Nacional y regional), frente la narrativa de memoria colectiva construida por la comunidad educativa en medio de este fenómeno en la historia del colegio y su proceso educativo.

A modo de explicación, la idea es impulsar narrativas incluyentes y plurales que ofrezcan interpretaciones rigurosas que susciten al debate en torno a los eventos y experiencias en relación a la comprensión histórica del conflicto. Es precisamente esta mirada holística del fenómeno armado lo que permite la construcción narrativa, que soporta un lenguaje de memoria histórica, para dicho propósito en los resultados se elabora un cuadro, el cual cruza e interrelaciona estas líneas temporales, por último, se presentan algunas conclusiones frente al anterior contraste.

Luego, en el objetivo 2 se identifica, a través de un análisis los impactos del conflicto armado en la comunidad educativa, teniendo en cuenta, que este se hizo partiendo de categorías, que permiten dialogar la manera en como los paramilitares al instaurarse en esta comunidad y suplir una necesidad educativa, afectando a la escuela en distintas dimensiones: sujeto docente, imaginario colectivo, salud mental, relación escuela-comunidad, proyectos de vida, clima escolar-laboral en el marco histórico educativa de; La Escuela Rural Mixta Villanueva, el Liceo y el INEVI, en este sentido, fue fundamental el relato de memoria colectiva, ya que permitió hacer la reflexión y análisis rigurosos a partir de los recuerdos vivenciales de la comunidad.

Para el desarrollo del objetivo 3, se caracteriza conceptualmente los repertorios de acción y de afrontamiento, luego, se citan las narraciones y reflexiones colectivas que la institución educativa ha construido frente a los que ellos consideran como mecanismos de respuesta o repertorios de acción, tomando estas reflexiones, se elabora un cuadro que organiza a partir de 2 categorías (Estrategias de paz y Acciones para la Paz), las formas de afrontamiento. Por último, se cierra este capítulo con algunas apreciaciones frente al marco de afrontamiento determinado por la comunidad educativa.

## **6. Análisis de Resultados**

### **6.1. Conexión histórica entre la historia Educativa del corregimiento de Villanueva y el conflicto armado a nivel nacional, regional y local.**

#### **6.1.1. Análisis histórico del conflicto armado en Colombia**

La historia colombiana ha estado marcada por diversos conflictos, pues incluso en nacimiento de la República estuvo enmarcado en la violencia, luego, la independencia en el siglo XVII, más tarde, en 1828, se da la conspiración septembrina cuando los “santanderistas” le dan un golpe de Estado a Simón Bolívar; después de ahí, se da la primera “guerra de los supremos” iniciada en 1839 y culminada en 1841 que se dio por motivos netamente religiosos Sánchez (2003). A finales del siglo XIX, entre 1899 – 1903 se desató una gran confrontación, debido a su duración, por lo que fue llamada “La guerra de los mil días” en la que se enfrentaron liberales y conservadores. La consecuencia fue 80 mil muertos que correspondía al 2% de la población

En los años veinte cuando surgen los movimientos agrarios y obreros dada la migración de la población rural a las ciudades, surgiendo las movilizaciones sociales y las protestas sindicales González (2014). Y en el periodo de 1930 y 1945, estuvo caracterizado por una disputa política entre liberales y conservadores, que desenlaza en el asesinato del caudillo de Jorge Eliecer Gaitán en el año 1948 que se convierte, para muchos como el inicio de la violencia en Colombia. Sánchez (2003).

Con la pérdida del líder del partido liberal, surgen las autodefensas campesinas para luchar por la propiedad de la tierra y la defensa de la vida convocada por partidos comunistas, que logra un grupo armado subversivo con el que aumentan las muerte violenta en el país, Sánchez (2003). El Centro Nacional de Memoria Histórica (2017), define al conflicto armado en Colombia como heterogéneo, y desde el año 1958, lo divide en cuatro periodos según su evolución; el primer periodo se comprende entre 1958 – 1982, es un

periodo caracterizado por la transición de la violencia bipartidista a la subversiva, esto se hace con la movilización social y la marginalidad del conflicto armado.

Luego, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2017), toma el periodo de 1982 – 1996 distinguiendo la proyección política, el crecimiento militar de las guerrillas, el surgimiento de los grupos paramilitares y el colapso del Estado, que se debe a la intervención del narcotráfico como medio de financiación de los grupos guerrilleros; el tercer momento, se estudia entre 1996 a 2005, que hay una expansión del conflicto armado, esto se da por la expansión simultanea de las guerrillas y los grupos paramilitares, aquí el Estado inicia una fuerte lucha contra el narcotráfico; finalmente, el último periodo identificado por el Centro es del año 2005 – 2012, que lo denominan como el reacomodo del conflicto armado, en donde, el Estado empieza a lograr una ofensiva en los grupos guerrilleros, alcanzando su mayor grado de eficiencia debilitando, aunque no doblegando a la guerrilla.

La Consultoría para el desplazamiento forzado y los Derechos Humanos y Unicef (1999), concluyen, que el enfrentamiento armado en Colombia, ha sido la expresión de varios conflictos estructurales, que no han podido ser solucionados por vías democráticas y pacíficas, estas dos organizaciones dicen que lo más seguro es que el conflicto responda a una lucha por la propiedad de la tierra, ya que esta siempre ha estado dividida de manera desigual, según la Asociación SETA (2010), el 70 % de la tierra del país es propiedad del 3 % de colombianos; esta asociación, además de la desigualdad de la tierra, cree que otra de las causas del conflicto armado es la búsqueda del dominio y control territorial como un orden político y económico, o sea, la disputa entre varios grupos armados para ejercer la lucha al estado; estas dos causas mencionadas, se complementan haciendo que en cada periodo de violencia estén enmarcados de ambos sustratos en esta lucha armada.

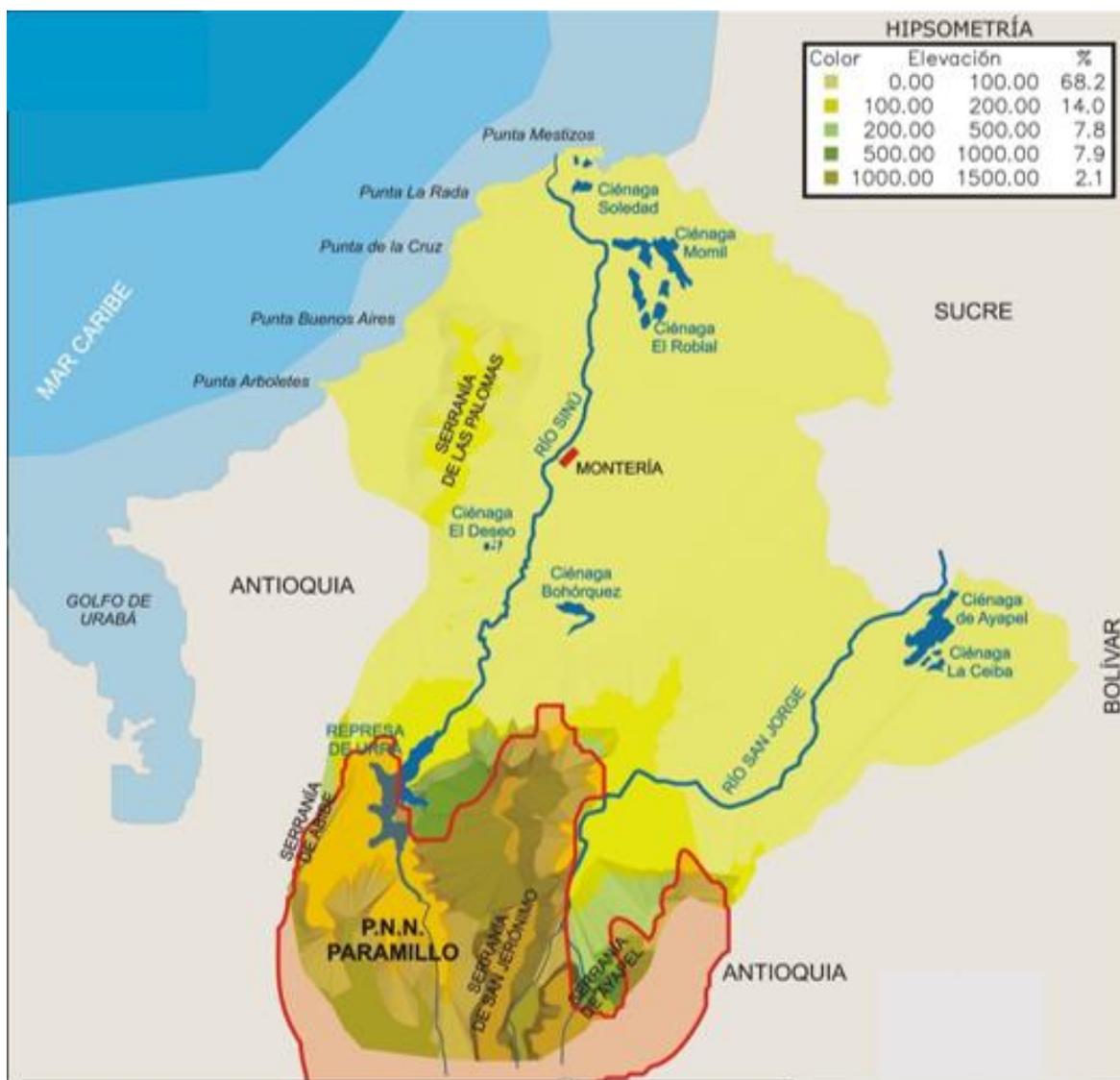
El hecho de que la violencia en Colombia responda a causas políticas hace, que Torres (2007), citando a Restrepo (miembro del alto comisionado para la Paz), mantenga que esta violencia se trata de un conflicto armado interno, porque no corresponde a un enfrentamiento de dos sectores de la población, sino, que a pesar de ser un Estado constitucional, democrático, con separación de poderes, plenas garantías de la oposición y libertad de prensa, hay la perpetuación de grupos armados ilegales que financian sus

acciones terroristas con el narcotráfico consiguiendo en el procesos logros militares, que no tratan de caprichos terroristas, sino de disgustos sociales estructurales que son respaldados por un amplio sector social.

El conflicto armado en Colombia se ha manifestado de diferentes formas que han impactado a cuatro generaciones de colombiano. De estas generaciones que han sido impactadas, según el Registro Nacional de Víctimas, hay 8.131.269 víctimas directas, fracción que corresponde al 17 % de la población total del país, y entre víctimas directas e indirectas, esta cifra asciende a los 9,3 millones de afectados, es decir casi el 20 % de la población.

“En Colombia el monopolio del uso de la fuerza por parte del Estado ha sido inexistente; entre los factores estructurales, que ayudan a explicar la recurrencia de las guerras civiles y los conflictos armados a lo largo de nuestra historia republicana hay dos que se destacan: el primero es geográfico y el segundo es político, estos factores se relacionan entre sí e influyen además sobre las coyunturas que precipitan o sostienen las acciones armadas” (Leal, 2012, p.1).

De este análisis propuesto por francisco Leal (2012), permite comprender la intensidad del conflicto armado a nivel regional, dado que “Colombia es un país de regionalización acentuada, dispersa y con tendencia endógena, que dificulta la integración social, económica, política y de infraestructura para la formación de la unidad nacional” (pág.2). Esta debilidad del Estado para ejercer control sobre el territorio a través de sus instituciones, transformó regiones enteras en territorios marcados por el control militar a manos grupos armados donde el conflicto y la violencia se configurarían con el tiempo como dinámica de la vida de las comunidades.



Fuente: Sociedad Geográfica de Colombia

### Mapa departamento de Córdoba.

Ahora bien, en el contexto de la región caribe colombiana, el conflicto armado se desarrolló en el Departamento de Córdoba, ubicado geográficamente al noroeste del país en la frontera más extensa del litoral caribe, Antioquia; el departamento de Córdoba, puede subdividirse en dos regiones principales, una compuesta por los municipios del norte y el centro y otra que reúne a los municipios de Tierralta, Puerto Libertador, Montelíbano y Valencia, al sur, esta parte de Córdoba, junto con varios municipios de Antioquia, ha sido denominada Nudo de Paramillo, uno de los accidentes geográficos que ahí se encuentra es la Serranía de Abibe, y éste fue un escenario fundamental para el desarrollo del conflicto

armado de la región, puesto que es un importante corredor de movilidad de los actores armados ilegales (Arias y Maylor, s.f)

El fenómeno de la violencia armada en Córdoba, se remonta incluso antes de haberse conformado política y administrativamente, la lucha por la posesión y acceso de la tierra, el surgimiento de grupos armados guerrilleros y paramilitares son entre otros muchos de los eventos que marcan con sangre la memoria histórica del territorio, frente a la dificultad de establecer una dimensión, que permita comprender las dinámicas de la guerra y la violencia en Córdoba y en el país en general, dada su heterogeneidad en tanto sus actores, sus medios e intereses frente a la línea del tiempo y del territorio, por ello, estas realidades del conflicto se centran desde los años ochenta, identificado como periodo pico del conflicto armado en la zona.

En ese sentido el Sur de Córdoba, se configura bajo la tendencia de un abandono estatal aunado a condiciones geográficas, que propician un escenario que en cierta medida, posibilita el desarrollo de un armado fuera de la intervención del Estado en localidades como, por ejemplo, el Parque Nacional el Paramillo, el cual fue un escenario de una fuerte disputa, donde, las comunidades aledañas quedaron en medio del fuego cruzado, convirtiéndose en víctimas directa de la lucha por el control territorial, siendo las FARC el EPL y las Autodefensas – Paramilitares, los actores con mayor impacto en la zona.

Luego, de analizar contextualmente el conflicto armado a nivel nacional y la violencia padecida en el Departamento de Córdoba, se tiene en cuenta el relato de memoria colectiva en él se hace énfasis para evocar el pasado vivido de la comunidad de Villanueva, donde, intervino el régimen de terror paramilitar que se relacionó de manera emblemática con la historia educativa del corregimiento de Villanueva municipio de Valencia, y por consiguiente, se analizan desde las siguientes categorías.

### 6.1.2. El recuerdo evocado: Inicios del paramilitarismo en la comunidad y en la región

Mapa de localización del corregimiento de Villanueva.



Fuente: Tomado de Guerra, Ruiz & Pardo (2017)

A comienzos de la década de 1980, Fidel Castaño llega a la finca, las “Tangas”, donde se instaura ante la población con su grupo armado paramilitar auto-determinados como los “Tangueros”, con el cual convierten a la zona en un espacio de ilegalidad y refugio central del paramilitarismo en el sur de Córdoba. La comunidad del corregimiento de Villanueva sin duda sufre el impacto de la injerencia de los Castaño en la zona, las prácticas de la violencia se arraigaron e intensificaron en todos los ámbitos de la vida de la comunidad; frente a estos hechos, el relato colectivo construido por la comunidad narra lo siguiente:

*Una de las zonas rurales más golpeadas por la violencia fue el hasta entonces desconocido corregimiento de Villanueva, alejado en 12 km de la cabecera municipal. Como otros corregimientos, Villanueva siempre había sido un lugar en el que la vida del campo giraba en torno a sus parceleros, agricultores independientes y por qué no decirlo, los ricos de cuna, quienes también trabajan su tierra. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 17).*

Simultáneamente el paramilitarismo, se desplegó en esta región donde estaba la presencia guerrillera, concentrando ataques de forma masiva contra pobladores campesinos señalados de apoyar o convivir con las guerrillas, dicho anteriormente, el paramilitarismo inicia en la región con la presencia de los hermanos Castaño Gil, como los encargados de dar comienzo al desarrollo político y militar de los grupos de autodefensa, así bien, “los temidos jefes paramilitares Fidel, Carlos y Vicente Castaño Gil, llegaron al Alto Sinú y se asentaron en finca las Tangas, ubicada en el corregimiento Villa Nueva que está a 12 kilómetros de Valencia, a orillas del río Sinú, su estancia en esta parte de la región, dio origen a las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá, que consolidaron como organización para sus diferentes fines e ideologías que tuvieron hechos aberrantes en los que asediaron concurridamente y marcaron la historia de la comunidad de Villanueva.

En el relato de memoria colectiva, los villanueveros recuerdan su llegada y presencia de la siguiente manera:

*Su aparición estuvo acompañada de los aires y desgracias de la guerra. Dicen que: A diferencia de otras zonas de Valencia y del Alto Sinú y el Alto San Jorge, las guerrillas del EPL y de las FARC nunca tuvieron una presencia fuerte en Villanueva. Quizás por esto, por sus apetecidas tierras, y por su ubicación estratégica como corredor entre Córdoba y Urabá, Fidel Castaño Gil decidió en 1983 consolidar allí un centro de operaciones, la hacienda “Las Tangas”, desde la cual organizó el grupo de “Los Tangueros”, semilla de las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (ACCU). Entre 1988 y 1990, desde esta finca se orquestaron 20 masacres en distintas zonas del país. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 14).*

No obstante, el recuerdo que se evoca del relato colectivo tejido por la comunidad se respaldada con los archivos de Verdad Abierta (2014), en el que señala su presencia de esta manera: Desde la década de los 80 la finca Las Tangas ha sido reconocida como el lugar en el que Fidel Castaño organizó los primeros grupos de autodefensas que delinquieron en la zona de Urabá y Córdoba; la familia antioqueña que hasta los ochenta era dueña de esta tierra fue víctima de diferentes crímenes, cometidos por el ex jefe paramilitar, quien se empeñó en quedarse con la propiedad, y que para el momento, el ex jefe paramilitar ya era conocido por los habitantes de la región y los

propietarios de esta finca, que decidieron venderla sin ser presionados, como indica una de las víctimas.

Por otra parte, las principales modalidades de violencia perpetradas de manera sistemática por las estructuras paramilitares causaron estragos en distintas poblaciones de los municipios de Córdoba, y específicamente el corregimiento de Villanueva, sufrió diferentes repertorios de violencia con la llegada de los Castaños, cuando este ya estuvo ubicado en la zona rural, desarrolló un centro de operación paramilitar y proyecto contra-insurgente en el corregimiento, lo cual, le facilitó el establecimiento y la permanencia, en efecto, posibilitándoles estratégicamente tener el control y dominio de la población rural y urbana del Municipio de Valencia y sus alrededores con las prácticas violentas arremetidas dentro del territorio.

Además, los paramilitares impusieron sus acciones violentas por medio de masacres en contra de líderes sociales de la región, lo que incluyó su relación con el Urabá, donde dice, “Los primeros reportes indican que Castaño comenzó a operar en Urabá en 1987, cuando además de los asesinatos selectivos de dirigentes políticos de izquierda, sindicalistas y activistas sociales, esos grupos irregulares introdujeron las masacres como un elemento nuevo en su accionar” (Arias & Maylor, s.f).

Cabe señalar que, la Finca Las Tangas fue el escenario de todo tipo de crímenes. Su importancia dentro del nacimiento y expansión de las autodefensas de Córdoba y Urabá fue tal que el primer grupo de paramilitares de la casa Castaño, dirigida por Fidel, fue llamado los Tangueros, después de aquí, el lugar se convirtió en el centro eje donde estructuraron e implementaron su estrategia paramilitar.

Entonces, después de su establecimiento, en la década de 1980, Fidel Castaño se hace reconocer entre la población por su grupo armado “Los Tangueros”. Donde, progresivamente se consolidaron los grupos autodefensas campesinas de Córdoba y Urabá (ACCU) y fueron tomando un carácter más paramilitar con “operaciones de limpieza política y consolidación militar”, es de esta manera como se fueron fortaleciendo operativamente como “las ACCU que inicialmente las financió Fidel Castaño, y a la vez recibieron apoyo político y contribuciones de los ganaderos de Córdoba” (Arias y Maylor, s.f).

En efecto, la década de 1980 existió una importante influencia de las guerrillas EPL, Farc y ELN. Sin embargo, dos acontecimientos importantes marcaron el declive de la presencia de guerrillas en el departamento: por un lado, la llegada de narcotraficantes provenientes del cartel de Medellín, como la familia Castaño, que se asentó en el territorio, controló el negocio del narcotráfico y compró haciendas con el fin de entrenar a campesinos en el combate contra la insurgencia; por otro lado, la desmovilización de los frentes del EPL y el ELN que operaban en la región y la consecuente ola de asesinatos de las Farc contra los desmovilizados.

Por tanto, el corregimiento de Villanueva fue afectado porque vivieron de manera directa los hechos de violencia perpetrados con su llegada, de esta forma, los hizo víctimas directas del paramilitarismo con su discurso de ofrecer seguridad. Por otro lado, con el apoyo de varios ganaderos y hacendados desplegaron su iniciativa y su estrategia paramilitar, asimismo, su centro de operación en la conformación de los grupos armados. En este sentido, el corregimiento de Villanueva donde estaba ubicada la historia se convirtió en una contradicción itinerante y fatídica con hechos conexos que vivieron en un periodo, en el cual, la comunidad vivió sometida al régimen paramilitar.

El relato colectivo construido por la comunidad educativa narra lo siguiente:

*En el año 1988 estalló la violencia que desolaría a muchas familias de Villanueva, pues las FARC intentaron incursionar en la hacienda "Las Tangas." Eso desató una ola de muertes, desapariciones y desplazamientos forzados a mano de los paramilitares. La primera víctima inocente de la comunidad de Villanueva fue el campesino Santander Mause Contreras, quien fue asesinado y descuartizado el 26 de enero de 1988, perdiéndose su cuerpo en el río Sinú, como sucedería con tantos cordobeses. Así empezó un año marcado por la zozobra, en el que se usaba el discurso de estar atacando a los simpatizantes de la guerrilla para justificar el manto de horror con el que se cubrió la zona. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 14).*

En efecto, los archivos investigativos de Verdad Abierta aportan objetivamente a la reconstrucción de memoria de lo que sucedió en la comunidad, estos han registrado que los paramilitares crearon fosas donde enterraban a sus víctimas, en abril de 1990, se exhumaron 24 cuerpos, cuatro de ellos correspondían a campesinos de Pueblo Bello asesinados en la masacre de 1989, ocurrida en este municipio.

En consecuencia, la realidad registra la manera operacional de los paramilitares y la forma como cometían estos actos a la espalda de la comunidad, puesto que en un principio se pensaba que accionaban con hechos supuestamente benevolentes a los pobladores de Villanueva y su alrededor, la mayor parte de la población, no se imaginaban que su accionar se traducía a hechos atroces que perpetraban en varios municipios del Departamento, según documentó la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en la sentencia del 31 de enero de 2006, “Fidel Castaño llevó a cabo desde Las Tangas, con la tolerancia y colaboración de la fuerza pública, las masacres de Currulao (15 asesinados), Buenavista, Córdoba (28 asesinados), Punta Coquitos, Turbo (26 muertos), Canalete, Córdoba (16 víctimas), Pueblo Bello (43 campesinos desaparecidos y asesinados)”

Por otro lado, el archivo de Verdad Abierta (2014) indica que su establecimiento en las tangas fue fachada, dice que, sobre *lo sucedido... los dueños iniciales de las Tangas, padecieron de distintas amenazas cuando comenzaron a cobrar el dinero faltante: “Nos decían que nos iban a matar o que iban a secuestrar a nuestro único hijo”, aseguró la madre. El 14 de octubre de 1983 estas amenazas se materializaron, pues cuatro hombres llegaron a la residencia estudiantil en Medellín donde vivía el hijo de la familia y lo obligaron a entrar a un automóvil.*

Luego la tragedia familiar continuó tres años después. El 13 de diciembre de 1986 asesinaron al padre de la familia en el corregimiento Los Garzones en Córdoba. El propietario de La Tangas se había enfrentado a los captores de su hijo y con quienes entonces habitaban la finca. Este hecho, como resalta la Fiscalía, se hizo para afirmar la autoridad de las entonces nacientes autodefensas, pues la familia antioqueña era ampliamente conocida en la región.

En este sentido, la presencia de los Castaños en la comunidad era paradójica ya que sus estrategias eran marañosas. En el relato colectivo de la comunidad señala que: Los Castaño fueron muy hábiles en su manera de posicionarse en esta región, pues además de contar con el respaldo de familias antioqueñas, ganaderos cordobeses, líderes políticos del nivel regional y nacional, y la colaboración de la Fuerza Pública, supieron ganarse a la gente de Villanueva y sus alrededores.

*Los primeros años de la presencia de Fidel Castaño en Villanueva no causaron zozobra. Mucha gente en la comunidad no lo asociaba con el paramilitarismo ni con el narcotráfico, con el que ya venía muy involucrado incluso a nivel internacional. En cambio, lo veían como un finquero que laboraba a la par*

*de sus trabajadores y que se preocupaba por la comunidad. Muchas personas de Villanueva trabajaban en la finca de Fidel Castaño, y los hijos e hijas de estos jornaleros eran los alumnos de la escuela. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 14).*

Con el ejercicio de memoria histórica se infiere, que las razones por las que llega Castaño al corregimiento tienen que ver con el asesinato de su padre, Jesús Antonio Castaño, por parte del IV Frente de las Farc, el ex jefe ‘para’ llegó a los municipios de Valencia y Tierralta en Córdoba, puesto que contaba con el respaldo económico de algunos ganaderos de la región. Allí buscó fincas que sirvieran de refugio para armar y entrenar hombres, creando lo que más adelante se conoció como las Autodefensas de Córdoba y Urabá, de este modo, lo que siguió fue enraizarse en la población y aprovecharse de la ausencia estatal y tener de su lado la institucionalidad.

En 1995 se fundaron las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (ACCU) en 1997 se dieron cita en un lugar de la región, los jefes de nueve organizaciones paramilitares de distintos puntos de la geografía nacional para conformar las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), “provistas de una dirección única y un estado mayor conjunto”, definidas como “un movimiento Político-Militar de carácter antisubversivo en ejercicio del derecho a la legítima defensa”, en esta reconfiguración, fue fundamental la estrategia mediática desplegada por Carlos Castaño, que posicionó el discurso contrainsurgente en amplios sectores de la opinión pública hastiados de las guerrillas.

### **6.1.3. Lógicas paramilitares en la comunidad**

Las desapariciones forzadas fueron parte del proyecto insurgente y los repertorios de violencia perpetrados por los paramilitares, en definitiva, se consideró a los municipios del sur de Córdoba como la zona foco y de posición geoestratégica para subordinar y controlar la violencia indiscriminada de sus prácticas sistemáticas contra la población; basadas en el despojo de tierra, la desaparición forzada, los asesinatos selectivos, entre otros sucesos, que se consideran en el periodo de los 80 y 90, como régimen del terror y el silencio en el corregimiento de Villanueva, en complicidad de la clase elite de la región; es precisamente, lo que se recuerda en la memoria episódica del relato personal y colectivo, en su recuento,

se infiere el cómo implicó la dominación del grupo paramilitar de los Castaño en la conciencia social de la comunidad; refiriendo a lugares, vehículos y otros elementos que se relacionaba a la vez con torturas aplicadas con el fin de tener información de las víctimas.

En el recuento histórico de los sucesos del paramilitarismo en Córdoba, cuentan que en un principio los Castaños llegaron con su chequera comprando tierras en Valencia, Córdoba. Evidencian que, en diciembre de 1983, compró por solo 25 millones de pesos (unos 112 millones de pesos de hoy), 429 hectáreas a la Sociedad Las Tangas Limitada que pertenecía a Manuel Rafael Ballestas y su familia.

Y dos años después, junto a su hermano Vicente hizo otra transacción, el 31 de mayo de 1985, compró a Alfonso Ospina Ospina, nieto del ex presidente Pedro Nel Ospina y quien tenía en Córdoba con sus hermanos una sociedad llamada Ganados y Maderas, 699 hectáreas de la finca Marta Magdalena, ubicada también en Valencia, por tan solo 7 millones de pesos (unos 30 millones de pesos de hoy). Verdad Abierta (2014)

De esta forma la retaliaciones y represalias por parte de los Castaños transitaron en la modalidad violenta de desplazamiento forzado; las documentaciones de investigaciones existentes muestran el rastro de la historia de su llegada, contenida en arrebatar la tierra simulando la compra y desapareciendo a los dueños iniciales, despojando y apoderándose de la extensión de la tierra, en su llegada y negociación de las Tangas, se contempla la sucesión de los hechos, según Verdad Abierta:

El 4 de abril de 1983 en la notaria 15 de Medellín Fidel Castaño y Manuel Rafael Ballestas, dueño de Las Tangas, firmaron una promesa de compraventa, el valor acordado por las partes fue de 300 millones de pesos, según dicen los familiares, ese día Fidel les pagó 17 millones de pesos y firmó tres letras para pagarles lo que restaba en cuotas, el paramilitar pagó el valor de una de las letras, pero no cumplió con el resto de la deuda; cuando la familia reclamó fue amenazada, y en octubre de 1983, su único hijo fue secuestrado en una residencia estudiantil en Medellín y tres años después asesinaron a Manuel Ballestas, Fidel Castaño, se salió con la suya y conservó Las Tangas aunque nunca terminó de pagarla, Verdad Abierta (2013).

*En efecto, algunos de estos hombres iban en los dos camiones, que salieron de Valencia a Turbo, en el Urabá Antioqueño, el 14 de enero de 1990. Con lista en mano, eligieron a 43 campesinos, los obligaron a entrar en los camiones, quemaron el pueblo y salieron rumbo a Las Tangas. Verdad Abierta (2013)*

En la finca salieron hacia una playa que da al río Sinú y los asesinaron a todos. Dentro de este mismo predio los paramilitares crearon fosas donde enterraban a sus víctimas. En abril de 1990 se exhumaron 24 cuerpos, cuatro de ellos correspondían a campesinos de Pueblo Bello asesinados en la masacre de 1989, ocurrida en este municipio. Verdad Abierta (2013)

En este sentido, poco se sabe de cómo fue todo el proceso de vinculación a las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (ACCU), que dieron origen en 1997 a las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), pero lo que han constatado diversas investigaciones judiciales es que su trabajo se centró en sacar adelante los procesos sociales, que supuestamente, apoyó esta organización armada ilegal.

Por otro lado, el desplazamiento forzado fue o ha sido componente permanente del paramilitarismo, se han registrado por lo menos seis millones de hectáreas despojadas o abandonadas en los territorios; en efecto, fueron muchos los sucesos de desplazamiento, despojo y desaparición, que marcaron la historia de Villanueva, como el despojo de tierras a la comunidad fueron una de las razones más fuertes de los vejámenes del conflicto, porque, el paramilitarismo desplazó a los campesinos de esta zona y los obligó a abandonar sus parcelas, lotes, fincas. Estos hechos, previamente se relacionan con el contexto para entender la estrategia paramilitar en la relación de la historia educativa. Aquí se conecta una historia educativa tripartita, en el sentido, Escuela Rural Mixta, Liceo Villanueva y Centro Educativo Villanueva.

#### **6.1.4. Lo que significó el Estado ausente y el paramilitarismo presente**

En consecuencia, la localización estratégica del corregimiento Villanueva fue clave para que el paramilitarismo se instaurara y perpetrara la violencia, ocasionando con su presencia

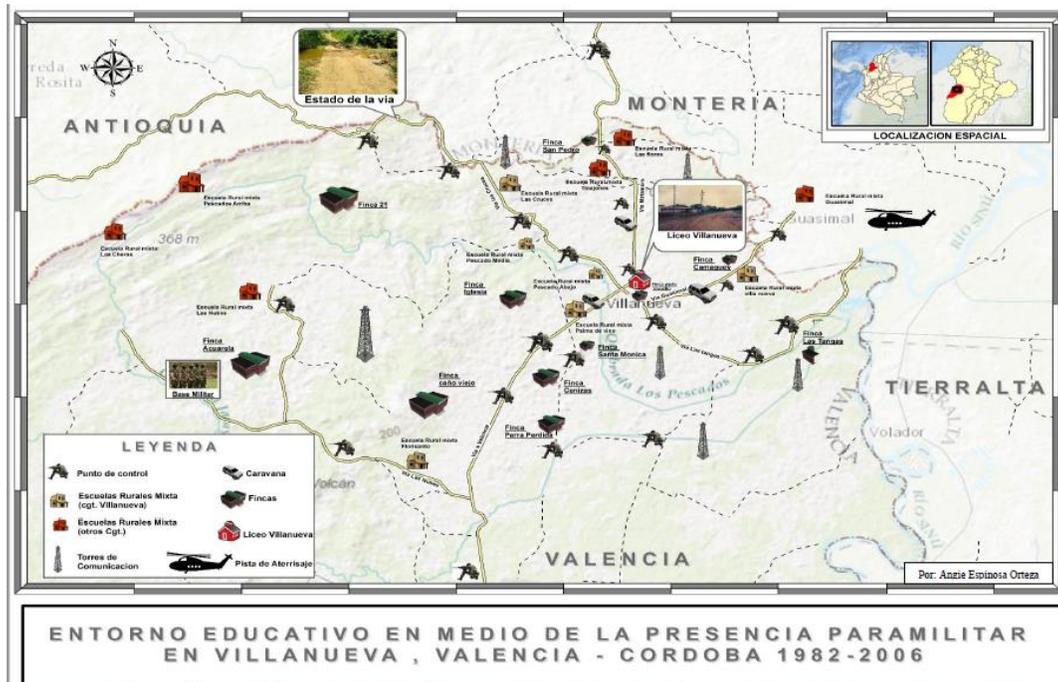
que la población viviera la zozobra y estigmatización durante ese periodo crudo de violencia.

En el contexto de Villanueva, los paramilitares consolidaron e impusieron un régimen de seguridad bajo hechos, que supuestamente, según su discurso protegía y le brindaba seguridad, pero la verdad era, que detrás de este lema paramilitar había una población vulnerable y un Estado ausente con carencias en plano social, en este sentido, estas fueron las principales razones que permitieron el establecimiento y dominación en esta zona del país, y evidentemente la comunidad estuvo en medio de la coyuntura, sometida a las situaciones adversas de su accionar, debido a que hubo desapariciones, desplazamiento y asesinatos en la región.

De acuerdo a las entrevistas y testimonios del relato colectivo de la comunidad, se tiene en cuenta, que los Castaños tenían diferentes estrategias de cometer actos violencia contra la población de Villanueva, y parte de sus tácticas, era obligarlas a transferir o a mantener sus lealtades y silenciarlas con control económico y social para tenerla de su lado, también, indica que la población para los actores armados fue una forma de debilitar al adversario e incidir en las problemáticas de la comunidad con trabajo social. De acuerdo al relato colectivo se narra lo siguiente:

*No se hablaba mucho de ricos y pobres porque se compartía en la casa de cualquiera sin tener en cuenta la posición social. Villanueva era un corregimiento que de a poco iba creciendo, y a finales de la década de los 80, algunos hogares estaban mejorando su nivel educativo. Sin embargo, la mayoría del pueblo se encontraba en el olvido y la pobreza, caldo fértil para una guerra cuya semilla fue el abandono estatal. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 17).*

Históricamente, la zona rural de Villanueva se viene describiendo en un panorama de condiciones políticas, económicas, sociales y educativas consecuentemente carentes y precarias ante el abandono institucional. Esta comunidad a lo largo de los años dentro del territorio cordobés, se mantuvo en un margen de olvido estatal, efecto que repercutió en el recrudecimiento de la guerra y sus lógicas articulándolas a procesos sociales y, sobretodo, en el aspecto educativos.



**Imaginarios sociales de la comunidad educativa de Villanueva en Valencia, Córdoba en relación a la presencia paramilitar 1982 -2006. Tomado de Espinosa, (2020).**

### **6.1.5. Relación estratégica del paramilitarismo en la historia educativa de Villanueva**

La realidad de la historia educativa de Villanueva se enmarcaba en una pobreza socioeducativa de la cual los Castaños se aprovecharon estratégicamente para intervenir y

suplir esa necesidad, construyendo el plantel educativo secundario Liceo Villa Nueva y encargándose de la totalidad de sus sostenimiento y funcionamiento a través de la ONG fachada FUNPAZCORD constituida legalmente por la familia Castaño. Esto se considera un caso atípico y emblemático en la historia del conflicto armado en Colombia. Respecto a lo anterior, se relata que:

*En la comunidad, a partir de la creación de la Fundación para la Paz de Córdoba (FUNPAZCOR), creada en 1990 con directa complicidad de líderes políticos y económicos del departamento y administrada por una cuñada de los Castaño, empezó una supuesta donación de tierras a campesinos, que años después desembocaría en una tragedia de despojo. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 20).*

En este orden de ideas, la educación es un derecho necesario que se vulneró constitucionalmente en la comunidad de Villanueva, a comparación de la cabecera municipal en el Departamento, esto porque la brecha de desigualdad en términos de calidad educativa es muy prominente. Si el actor armado asume el rol del Estado, la comunidad, en cierta manera, se muestra displicente, permitiéndoles el coaccionar en su imaginario como comunidad, precisamente esta fue la estrategia materializada durante el año 1987 de Fidel Castaño que inicialmente prescindía la comunidad. Al respecto se señala:

*Ese mismo año, el 23 de octubre de 1988, Fidel Castaño inauguró el Liceo Villanueva, dando así respuesta a una de las necesidades más sentidas de la comunidad: la falta de oportunidad para continuar los estudios en el territorio más allá de la primaria. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 15)*

Por lo tanto, con su inicio se desata el repertorio de violencia bajo lemas que produjeron una percepción positiva de los paramilitares en el imaginario colectivo de la comunidad, porque con la construcción del plantel educativo Liceo Villanueva y la continuidad de la educación secundaria y las obras sociales benéficas, fueron hechos conexos para tener de lado a la comunidad y relacionarse con la educación de Villanueva mientras cometían atrocidades en el territorio. Los habitantes de la comunidad de Villanueva dicen que:

*En su paso dejó muchas muertes, desapariciones y otras formas de violencia, imponiéndose una nueva ley en el caserío. A pesar que las ACCU y luego las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) sembraron mucho terror y dolor en esta zona, fueron muchas las obras y servicios que este grupo puso a disposición de la comunidad, creando así una lógica de “quitar vidas y pagar muertos” o de “el que peca y reza, empata”. Dentro de este panorama violento una de las obras más significativas para la comunidad fue la construcción del colegio Liceo Villanueva, fundado por Fidel Castaño en octubre de 1988, siendo su primer rector el difunto Álvaro Pérez Vásquez. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 24)*

### **6.1.6. Las huellas del dominio paramilitar: “La escolita” relegada**

En primera instancia se habla de la “escolita” haciendo alusión dentro del periodo 1960-2012. La escuela Rural Mixta de Villanueva de carácter público donde se impartía la educación primaria, fue fundada por los esfuerzos que hicieron algunas de las familias en la comunidad y fue relegada en cierta manera por la violencia paramilitar. En el relato colectivo se tiene en cuenta la temporalidad y se señala que:

*En el 1960, la familia García Salcedo donó un lote para este fin, lo cual permitió que la comunidad construyera una escuela con tres aulas de techo de paja, cercada en madera, y tableros y pupitres del mismo material. Se laboraba doble jornada de 08:00 a 12:00 y de 2:00 a 5:00 P.M. y los sábados de 8:00 a 12:00 P.M para poder atender los grados de primero a quinto. Este mismo año quedó inscrita la escuela oficialmente como “Escuela Rural Mixta Villanueva” y fueron nombrados por el departamento como director, Simón Otero, y como profesor Juan Manuel Vásquez.*

Añaden también

*La escuela era muy sencilla, pero era un símbolo del esfuerzo de la comunidad por levantarse. Para movilizarse entre Villanueva y Valencia, las familias tenían que ir a caballo, en burro o en tractor, y las madres eran tan ingeniosas que les hacían los bolsos a los estudiantes con la tela de la bota de los pantalones. Era una época de juegos entrañables como “tapita”, “bolita” y “vasito de agua”. También la época de aprenderse las tablas de multiplicar a punta de reglazos. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 13).*

El recuerdo de la comunidad gira alrededor de la tranquilidad y la calidez de los habitantes

*Fue el año 1936 el que vio nacer al caserío de Villanueva en la margen izquierda de la parte alta del río Sinú en el municipio de Valencia, Córdoba. Fueron el sudor y los sueños de las familias García Salcedo, Calderón Cordero, Hernández Prioló, y Doria Doria, entre otras, los que dieron comienzo a la historia de lo que hoy es este corregimiento, tierra bella donde fecundan la ganadería y los cultivos de papaya, maíz, yuca y plátano. Poco después de la fundación de Villanueva, en la década de los 40, Leonarda Calderón asumió las riendas de la educación primaria como única maestra de esta nascente comunidad. A ella le debemos mucho, aunque la mayoría de niños, niñas y jóvenes de hoy, mencionan su nombre en el himno del colegio sin saber quién fue. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 13)*

No se contaba con un local propio para la escuela, sino, que se trabajaba en diferentes sedes

*Esta dinámica, en la que los actores armados no se metían mucho con la llamada “escuelita” y ocasionalmente les brindaban algún apoyo material a sus docentes o a la comunidad educativa en general, cambió con la entrada de “Don Berna” o “Adolfo Paz” al territorio a partir de 1999. En el 2002, el esfuerzo de ofrecer educación secundaria desde la educación pública se vio truncado porque el nuevo patrón paramilitar, con el apoyo de una mujer que incluso había sido docente de la escuela y para ese entonces era un enlace entre el Liceo y el grupo armado como tal, ordenó confiscar los equipos con los que se estaba ofreciendo la telesecundaria. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 16)*

A partir de lo anterior, se infiere que las políticas educativas paramilitares imperaban en la oferta educativa de la educación pública para controlar y establecer un tipo de orden social representativo. En la consolidación y el funcionamiento del Liceo Villanueva, los paramilitares instauraron orden que se desplegó una normativa por parte de ellos. Por otra parte, en la historia educativa, la escuela contaba con la existencia de docentes, pero era difícil seguir promoviendo y gestionando la secundaria desde la educación pública, esto por el miedo a una retaliación que recibieron por parte de los paramilitares. La comunidad en el relato colectivo expresó que:

*En el año 1994, la escuela entró a ser parte del programa nacional de “Escuela Nueva”. Con el liderazgo del docente Donny Carrascal Arrieta, la Escuela Rural Mixta de Villanueva fue seleccionada como “escuela demostrativa” en el municipio de Valencia. Tres años después, como resultado del trabajo realizado, la escuela entró a ser parte del programa nacional de ampliación de cobertura, y el profe Donny fue seleccionado para asistir a las capacitaciones del Ministerio de Educación para la implementación de los Proyectos Educativos Rurales (P.E.R) y la metodología de telesecundaria a partir de un*

*modelo mexicano. A pesar de las resistencias que encontró en el director de la escuela y en algunos de sus compañeros, el profe Donny empezó a implementar la telesecundaria en Villanueva, consolidando así un grupo de alrededor de 40 estudiantes que decidieron hacer el grado sexto en la escuela pública, y no en el Liceo. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 15)*

Sin embargo, los docentes de la escuela le dolían ver que los directivos y docentes del Liceo los miraran con cierto desprecio por no contar con sus mismos títulos, al fin y al cabo, era la escuela la que había estado al frente de la educación de los villanueveros por varias décadas y la responsable de formar a los niños y niñas que luego ingresaban al Liceo. Por otro lado, para la comunidad, y desde la mirada de los docentes de la Escuela, los estudiantes se dejaban deslumbrar por todos los lujos que les brindaban los paramilitares.

*Esto no quiere decir que el director y los docentes de la escuela se vieran directamente violentados o se mantuvieran completamente al margen de los Castaño. Para ser sinceros, varios entablaron relaciones cercanas y recibieron favores personales y para la escuela de parte de estos señores. Pero a su manera, resistieron, pues fueron quienes sostuvieron la educación pública en Villanueva y mantuvieron cierta distancia crítica frente a al Liceo. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 16)*

En el análisis de la investigación, se muestra diversos hechos que no pueden pasarse por alto. Se evidencia que el olvido por parte del Estado entorpeció a que no se garantizara el derecho de la educación y, al mismo tiempo, que los paramilitares relegaran toda iniciativa de mejorar las condiciones de la educación desde lo público, o sea, de la Escuela Rural Mixta Villanueva, debido a que, los paramilitares subyugaron esa posibilidad para que solamente la ofertara el Liceo Villanueva, colegio fundado por Fidel Castaño con el controlaba la conciencia social de los villanueveros, incluso a la comunidad educativa de la Escuela Rural Mixta Villanueva.

Los procesos educativos eran controlados por los actores armados, de acuerdo a las memorias del relato colectivo, se tiene que

*Además, por diferencias internas con su director, el docente que impulsaba este esfuerzo fue descargado académicamente en 2003 y dejó de trabajar en Villanueva por varios años, dedicándose a impulsar la educación secundaria en otras comunidades*

*rurales de Valencia y de Córdoba. Así pues, el actor armado impuso su ley: la escuela sólo debía limitarse a ofrecer educación primaria, pues el bachillerato era la tarea del Liceo. Esto no sólo era ilegal sino inaudito, pues, desde el 2002, en el marco del proceso de reorganización institucional impulsado a nivel nacional, la escuela se había fusionado con sus semejantes de Pescado Abajo y Tinajones para constituir el Centro Educativo de Villanueva (CEDUVI), el cual contaba con resolución para ofertar los grados de sexto a noveno. A pesar de la época convulsa que se vivía en el territorio y de los distintos ires y venires al interior del proceso educativo, el CEDUVI continuó sosteniendo la educación pública en Villanueva durante la primera década del siglo XXI, muy a pesar de no poder cumplir con su propio marco legal, y estar limitado a ofertar sólo la educación primaria. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 16)*

### **6.1.7. El liceo Villanueva emblema de la historia educativa en el conflicto armado**

Hacer énfasis en el Liceo Villanueva, es hablar de un periodo histórico contrario y controversial que retorna a ciclos de violencia que impactaron a la comunidad, provocando la ruptura y el silenciamiento de hechos repudiados que se contrarrestaban y justificaba al verse la historia cruzada del colegio fundado por los paramilitares. La memoria colectiva hace énfasis hacia la historia del Liceo de la siguiente manera:

*El Liceo representó un hito en la historia educativa de Villanueva y del mismo Valencia. Esta historia contradictoria, de auge, éxitos, y a la vez de tragedias que ocurrían por fuera de las paredes del colegio, comenzó con tan sólo 14 estudiantes. A medida que pasaban los años aumentaba el prestigio y la fama del Liceo Villanueva, el cual contaba en su nómina con algunos docentes muy comprometidos con este nuevo proyecto, tales como Jorge Martínez, licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales en la Universidad de Córdoba. Así como él, fueron llegando de a poco otros docentes de Valencia, Montería y otros municipios, lo cual permitió la consolidación de un cuerpo docente competitivo. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 18).*

Así se relata el recuerdo colectivo de la investigación:

*En general, los estudiantes y padres de familia sentían que los docentes estaban muy dedicados a sacar adelante a los jóvenes de Villanueva y otras veredas que por primera vez podían adelantar sus estudios de bachillerato sin salir del territorio. Pero detrás del colegio, estaba siempre la sombra del paramilitarismo, porque la plata de la nómina docente y todos los demás gastos y lineamientos del colegio venían de los Castaño. Eran los actores armados los que imponían las normas que regían el colegio, las cuales, a la luz de hoy, resultan muy cuestionables éticamente, pero que funcionaban para lo que en este entonces querían sus fundadores y muchos de los padres de familia. Cabe recordar que, para la época, la sociedad en general aún respaldaba la tesis de “la letra entra con*

*sangre”, y la comunidad educativa de Villanueva apoyaba (y muchos aún lo hacen hoy) esta visión de la exigencia académica, la disciplina y el “respeto” impuestos de manera muy vertical. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 19).*

En consecuencia, la historia se enmarca en una particularidad para los villanueveros, ya que se caracterizó por ofertar la educación y posicionar por lo alto al Liceo como una acción diciente. Esto, al mismo tiempo, desencadenó impactos sociales en la comunidad, puesto que, con la construcción del Liceo se legitimaron las prácticas violentas de los actores armados dentro del tejido social. Se narra en el relato colectivo:

*En el colegio se fueron construyendo otras aulas y fueron llegando más y más estudiantes de otras veredas y corregimientos. La institución no sólo resultaba atractiva porque las familias no tenían que incurrir en ningún gasto ya que todo era auspiciado por sus fundadores, sino además por la reputación de sus docentes y su cada vez mejor infraestructura. Así mismo, los paramilitares crearon una banda marcial con dotación y uniformes que serían la envidia de cualquier banda. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 19).*

El Liceo contaba con todas las herramientas durante la época se posicionó a nivel departamental como el mejor colegio, ya que contaba con banda marcial, grupos de baile, en los cuales se le rendía tributo al actor paramilitar. La educación pública en las zonas rurales estaba en malas condiciones, razones por las cuales, la comunidad normalizó y naturalizó el conflicto. Las consecuencias evidentes se dimensionan hacia la percepción de los villanueveros cuando se habla del actor armado, ya que en su imaginario colectivo persiste la idea de ser una acción positiva, cuando la realidad es que detrás de estas acciones había toda una máquina de guerra. En el recuento histórico del relato colectivo, se dice que:

*Sin embargo, en la banda también vivía la misma contradicción que el colegio como tal. Detrás de todo el brillo y la alegría que representaba la banda para los y las jóvenes, también estaba sucediendo algo preocupante: acostumbrar a los jóvenes a ver a los actores armados como algo normal y positivo. Por ejemplo, a los jóvenes de la banda les tocaba ir a la finca que servía de centro de operaciones de los paramilitares para enseñarles sus rutinas de marcha a los integrantes de las filas. También, en varios actos cívicos, la banda hacía actos de honores a los paramilitares. Si bien para la mayoría de los estudiantes y sus familias esto no resultaba traumático en el momento, sino motivo de orgullo, esto causó un daño enorme en términos de los imaginarios de la comunidad, la cual se acostumbró a aceptar, e incluso a vanagloriar, a personas y a grupos que, detrás*

*de todos los beneficios que les daban, estaban arrebatando la vida y la tranquilidad de decenas de personas, tanto dentro como fuera de Villanueva. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 19).*

También agregan que se encargaban de toda la financiación de la institución:

*El clan Castaño no sólo había fundado el colegio, sino que ponía en la mesa todo el dinero que pudiera necesitarse para las actividades educativas y recreativas de la comunidad. El Liceo Villanueva era entonces el liceo de los Castaño: el colegio que tantas dichas le proporcionó a muchas familias de la comunidad, y en el que a la vez todo estaba envuelto el accionar atroz de los paramilitares. Cualquier “embarrada” de la comunidad educativa se pagaba, no necesariamente con castigos de violencia física, pero sí con sanciones disciplinarias como el trabajo forzado. Así como hay muchos que pregonan y extrañan al Liceo, también hay otros a quienes se les quiebra la voz cuando recuerdan las barbaries cometidas en la comunidad de las que fueron testigos en esa época, escenas que han permanecido imborrables en las mentes de quienes las vivieron. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 19).*

En efecto, los estudiantes dentro del Liceo Villanueva se encontraban bajo un régimen, eran cohibidos y su libre desarrollo de la personalidad estaba controlada por los Castaños que cada vez intervenían en las prácticas y desarrollo educativo del Liceo Villanueva. En el relato colectivo se manifiesta que:

*En el paso de 1989 a 1990 el mando en el liderazgo de los paramilitares en Villanueva, y por lo tanto del Liceo, empezó a trasladarse de Fidel a Carlos Castaño. A diferencia del primero, quien intentaba que las dinámicas de la guerra no interfieran con el día a día del colegio, Carlos hacía que el mando paramilitar fuera visible en el Liceo. Él mismo quería tener una injerencia directa en colegio, y hasta estaba pendiente de que los estudiantes tuvieran cortes de cabello que él considerara apropiados. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 19).*

En este sentido, se apoderaron del territorio y cooptaron la comunidad a partir de sus necesidades económicas, sociales, culturales y educativas. En el relato colectivo se narra que:

*En los 90 empezó a perderse mucha gente en Villanueva. Era un territorio vetado. Sólo podían entrar quienes conocieran a alguien del territorio y tuvieran permiso. Los estudiantes del Liceo empezaron a acostumbrarse a ver hombres uniformados, armados y con radio a las afueras del colegio, y una camioneta blanca comenzó a volverse el símbolo de la muerte en estas tierras. Así mismo, a diferencia de los primeros días del Liceo, empezaron a presentarse casos de reclutamiento de estudiantes. Más aún, los paramilitares empezaron a involucrarse con las jóvenes consideradas como las más bonitas del Liceo. Un exalumno recuerda que los jóvenes de la época tenían que tener*

*cuidado a la hora de acercarse a ciertas compañeras, pues ellas eran pretendidas por “los patrones”.* (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 20).

El repertorio de violencia continuaba en el territorio de cordobés, pero en el corregimiento de Villanueva el colegio Liceo, se posicionaba como el mejor, además, aparentemente era ajeno a todo lo que estaba sucediendo en la región, porque funcionaba con plena normalidad, en efecto, había incentivos para los estudiantes del Liceo Villanueva, entre ellas, la practicas de campo, con el relato de memoria histórica y citando el relato de memoria colectiva, se identifica que:

*La guerra arrasaba el Alto Sinú, pero al interior de la comunidad educativa del Liceo los paramilitares tenían otra connotación. En medio de una cultura de miedo y de silencio, los estudiantes lograban tener buenos resultados académicos. No era extraño que un egresado del Liceo pudiese conocer muchas partes de Córdoba en el marco de salidas de campo, y para muchos jóvenes, una gran motivación para graduarse era saber que a la promoción le regalaban un tour, todo pago, que incluía Cartagena, Barranquilla y Santa Marta. No obstante, varios fueron los jóvenes que también fueron castigados por no cumplir con las expectativas disciplinarias dentro de estas excursiones.* (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 20).

A nivel de los problemas comunitarios, el colegio educativo era respaldado por varios sectores que ayudaron en la oficialización del Liceo Villanueva para tener una planta completa del cuerpo de docente y administrativos los recursos económicos para mantener económicamente la planta administrativa y la infraestructura del Liceo, era dinero ilícito que se legalizaba de FUNPAZCORD su fundación fachada. Del recuerdo colectivo se evoca que:

*En sus épocas más “gloriosas”, el Liceo llegó a contar con una coordinación académica y disciplinaria, una bibliotecaria, un celador, una psicóloga, una secretaria, una trabajadora social, e instructores de banda y de pitos y tambores. Todo este equipo contribuía al orgullo que despertaba el Liceo. En 1998, teniendo perfectamente claro quiénes estaban detrás del Liceo, la gobernación de Ángel Villadiego Hernández lo oficializó como Colegio Departamental Liceo Villanueva. Ese año asumió la rectoría Cecilia Vergara.* (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 20).

No obstante, la historia del Liceo estuvo bajo el liderazgo de tres jefes paramilitares, así que esto significo cambios y ordenes de diferente índole; la lógica que giraba en torno a la dinámica paramilitar daba vuelcos con las distintas ideología de Fidel

Castaño, Carlos Castaño y Diego Fernando Murillo Alias “Don Berna” luego, su sistema de operar como organización armada se fue configurando en la comunidad y dentro de las institución con la conformación de las Autodefensas ACCU, y posteriormente las AUC en los años 90. En el relato colectivo, se hace énfasis:

*A pesar de las diferencias que marcaron las diferentes épocas del dominio de distintos líderes (época Fidel Castaño, época Carlos Castaño, y época de “Adolfo Paz”), todo lo que sucedía en el Liceo estaba íntimamente ligado con la dinámica del paramilitarismo. La prosperidad del Liceo daba cuenta del crecimiento y el poder que lograron consolidar primero las ACCU y luego las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) en Córdoba y otras partes del país. Emblema de esta época de bonanza económica eran las “KZ” (casetas) con las se cerraban las ceremonias de grado en Villanueva. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 21).*

Desde otra perspectiva, los paramilitares también irrumpieron en la conciencia de los villanueveros, dado que la cultura del silencio fue dominante ante el miedo que produjo su régimen. De este modo, los hijos de muchas familias que hacían parte del Liceo fueron víctimas de asesinato, desaparición y reclutamiento. En el periodo histórico de violencia que se relacionó con la comunidad educativa se narra lo que padecieron, a partir de los recuerdos. En ese entonces, era muy difícil que los villanueveros se atrevieran a hablar de la otra cara de la moneda: de las muertes, desapariciones, torturas, violaciones, despojo y desplazamientos forzados que los mismos paramilitares causaron tanto dentro como fuera de Villanueva. A esto se refiere el relato de memoria colectiva:

*¿Y quién iba oponerse a todo este régimen sabiendo que se podía hasta convertir en mártir si se oponía? Incluso, muchas de las personas que se sentían beneficiadas por los paramilitares tuvieron que llorar en silencio a los muertos que estos mismos les dejaron. En 1998, la violencia paramilitar cobró la vida de un estudiante del Liceo. Le arrebataron la vida en la puerta de su casa, con uniforme, frente a miembros de su familia. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 21).*

Esto permite identificar que la historia educativa de Villanueva, en el periodo de 1987, se vio afectada, porque sus prácticas educativas fueron transgredidas bajo las lógicas del proyecto de insurgencia paramilitar. Si bien se recuerda en la comunidad una época de violencia indiscriminada, que hoy reconocen a través de esta investigación en el ejercicio de memoria, aunque entren en contradicción cuando se refieran a la época de Liceo, hacen

referencia lo que sucedía a sus alrededores. El relato de memoria colectiva se narra lo siguiente:

*Mientras la sangre corría muy cerca del colegio, la mayoría de los docentes le ponían mucha voluntad y empeño a darle lo mejor de sí a los estudiantes del Liceo, pero no tenían libertad de cátedra ni de expresión de manera plena. Para quienes le tenían y tienen mucho amor al Liceo, esto ha sido difícil de admitir, pero lo cierto es que muchas temáticas y reflexiones no se podían tocar o al menos profundizar, pues a fin de cuentas, el colegio era un lugar en el que los Castaño impartían sus ideales, y los docentes no podían desviarse de lo que querían los patronos del colegio. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 21).*

Resulta que:

*En medio de estos avatares de la guerra y sus repercusiones, los directivos y docentes del Liceo intentaban mantener la cohesión, la tranquilidad y los buenos resultados al interior de la vida del colegio. Las ferias de la fruta y el trabajo en torno al “arte livillista” fueron algunos de los procesos más significativos en esa época. De la misma manera, la granja y la cooperativa escolar, esta última administrada por los estudiantes de grado 11, fueron estrategias significativas para promover una educación rural pertinente y una cultura de generación de ingresos. Estas iniciativas contaron con el respaldo incondicional de las familias de Villanueva. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 22).*

Así bien, específicamente el relato colectivo de la comunidad hace referencia al silenciamiento yuxtapuesto en el que se reconoce la afectación grave que ocasiono la normalización del conflicto ante la ley del silencio que impusieron en la comunidad, legitimándose, de cierta manera, por medio de la institución construida y fundada por los paramilitares:

*En medio de lo que acontecía por fuera de sus aulas, la vida al interior del Liceo transcurría de manera “tranquila”, pues los pobladores de Villanueva ya se habían acostumbrado a tener que silenciar el dolor y los miedos causados que la guerra les causó a muchos, o a convivir y tejer relaciones laborales, sociales y familiares con los actores armados. La vinculación de algunos estudiantes, egresados y padres de familia a las filas paramilitares, sobre todo en la época de Don Berna, y el hecho de que los actores armados se empeñaran en cortejar a las estudiantes y egresadas de Villanueva no causaban escándalo. Es más, tristemente, esto pasaba con la complacencia de muchas familias, pues en el imaginario colectivo de Villanueva, muchos querían ser o parecerse a los paramilitares. Esto no quiere decir, como han dicho algunos artículos de prensa, que el Liceo indujera explícitamente a que los jóvenes se unieran a este grupo armado. Es más, como se ha dicho anteriormente, bajo el liderazgo de Fidel Castaño, quien desapareció en 1994, los estudiantes ni siquiera sentían la presencia visible del grupo armado en el colegio. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 22).*

Contradictoriamente, la escuela era utilizada por actividades propias e ilícitas del conflicto armado, dado que históricamente fue liderada por tres jefes paramilitares diferentes, Fidel Castaño, Carlos Castaño y Don Berna alias “Adolfo Paz”.

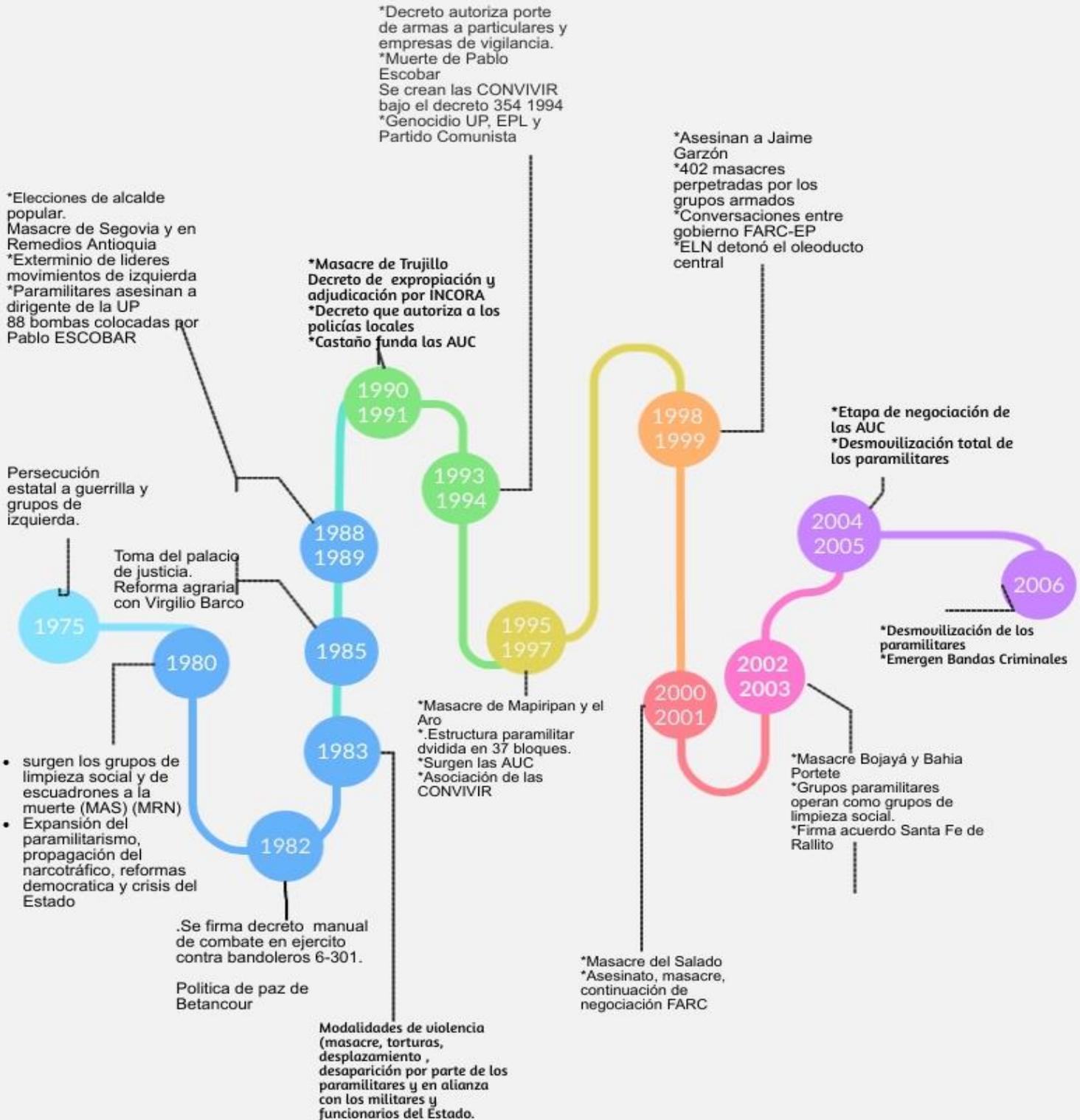
*En general, aunque hubo excepciones, durante el mandato de los Castaño, los jefes no estaban de acuerdo con que se reclutara a los estudiantes del colegio. Pero claramente, el control total que tuvieron los paramilitares en Villanueva desde finales de los 80, y todas las obras materiales y favores con los que intentaban “lavar sus pecados” y ganarse a la comunidad hicieron que muchos villanueveros intentaran verse y hablar como ellos. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 22).*

### **6.1.8. Hechos históricos del paramilitarismo a nivel nacional y región vs la historia educativa de Villanueva.**

Este apartado tiene el objetivo de presentar un marco histórico que permita realizar un ejercicio de contraste entre las dinámicas paramilitares representadas en hitos específicos a lo largo del tiempo dentro de una escala nacional, regional y local, frente a la línea cronológica del INEVI, la cual fue construida por la comunidad educativa.

La primera línea del tiempo identifica los principales hechos históricos del paramilitarismo a nivel nacional; la segunda línea resalta los hechos ocurridos en el departamento de Córdoba; la tercera muestra a nivel local los sucesos ocurridos en la comunidad de Villanueva y las zonas aledañas al corregimiento y, por último, se presenta la línea histórica del INEVI. Con esta información, se realiza un cuadro comparativo que cruza estos eventos y permite construir una narrativa más compacta de las dinámicas no solo paramilitares, si no del colegio como una institución captada por un grupo armado.

## Genealogía del paramilitarismo.

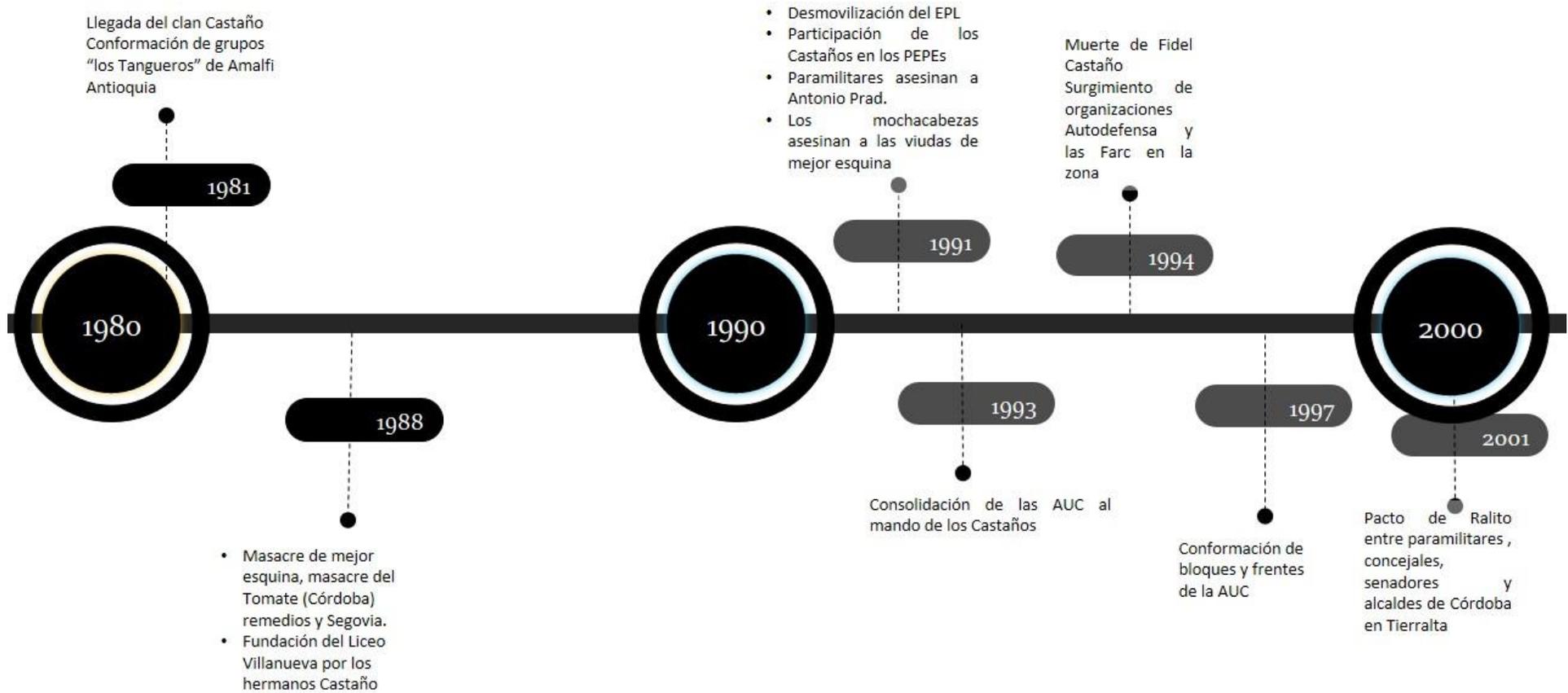


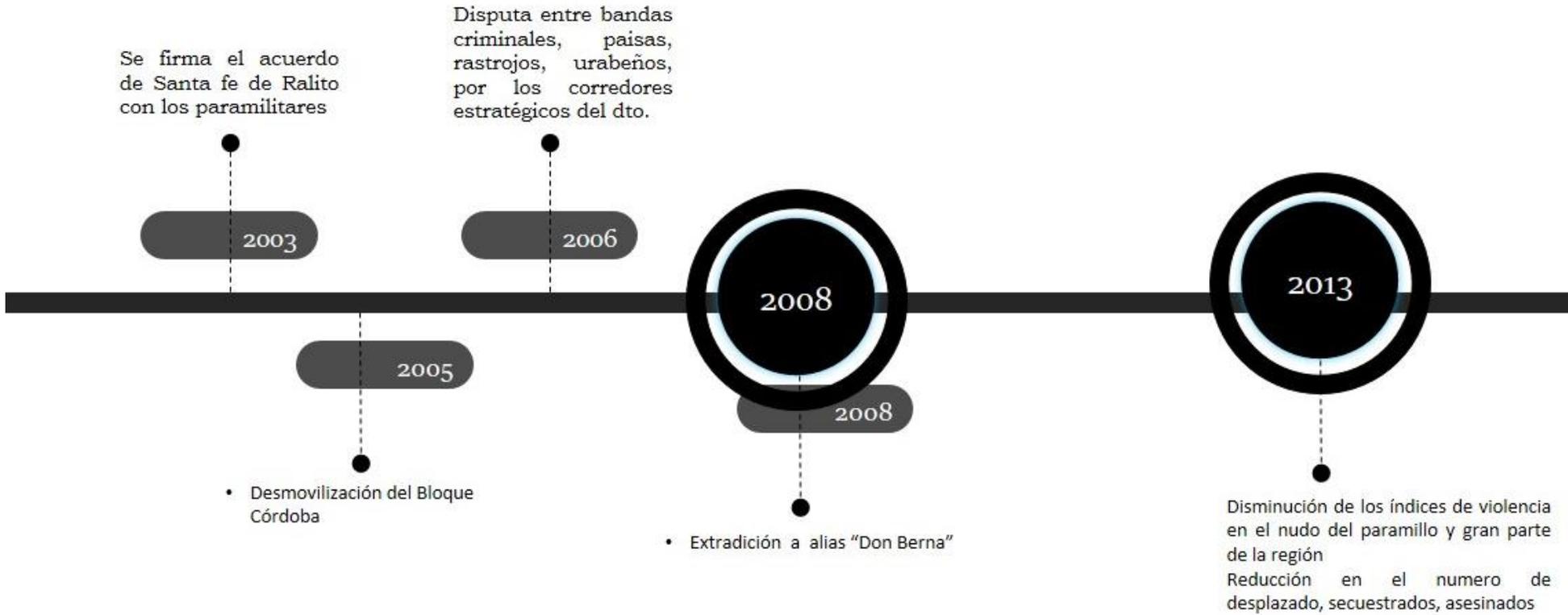
Esta línea del tiempo permite comprender desde una óptica general cómo se ha desarrollado el paramilitarismo periódicamente en la historia desde los años 1975 hasta 2006, enunciando los hitos específicos del fenómeno. Este insumo resulta fundamental al sentar un marco contextual, para efectos de esta investigación, las lógicas nacionales del paramilitarismo fungen como engranaje macro dentro del relato de memoria histórica.

Metodológicamente, la memoria histórica se teje a través de un proceso que vincula los relatos de memorias personales y colectivas con fuentes de información que nutren y moldean un panorama más holístico sobre la dimensión, alcances y características del fenómeno o suceso. Bajo este supuesto, y con el objeto de realizar un ejercicio de contraste que permita comprender desde una postura macro los sucesos que ocurrieron alrededor del paramilitarismo en la comunidad de Villanueva, a continuación, se presentan 3 líneas de tiempo. La primera, pone en evidencia las dinámicas del conflicto armado en el Departamento de Córdoba; la segunda, responde a los impactos del conflicto en el Municipio de Valencia y como tercera: y última, resalta los impactos del conflicto armado dentro de la comunidad educativa de Villanueva.

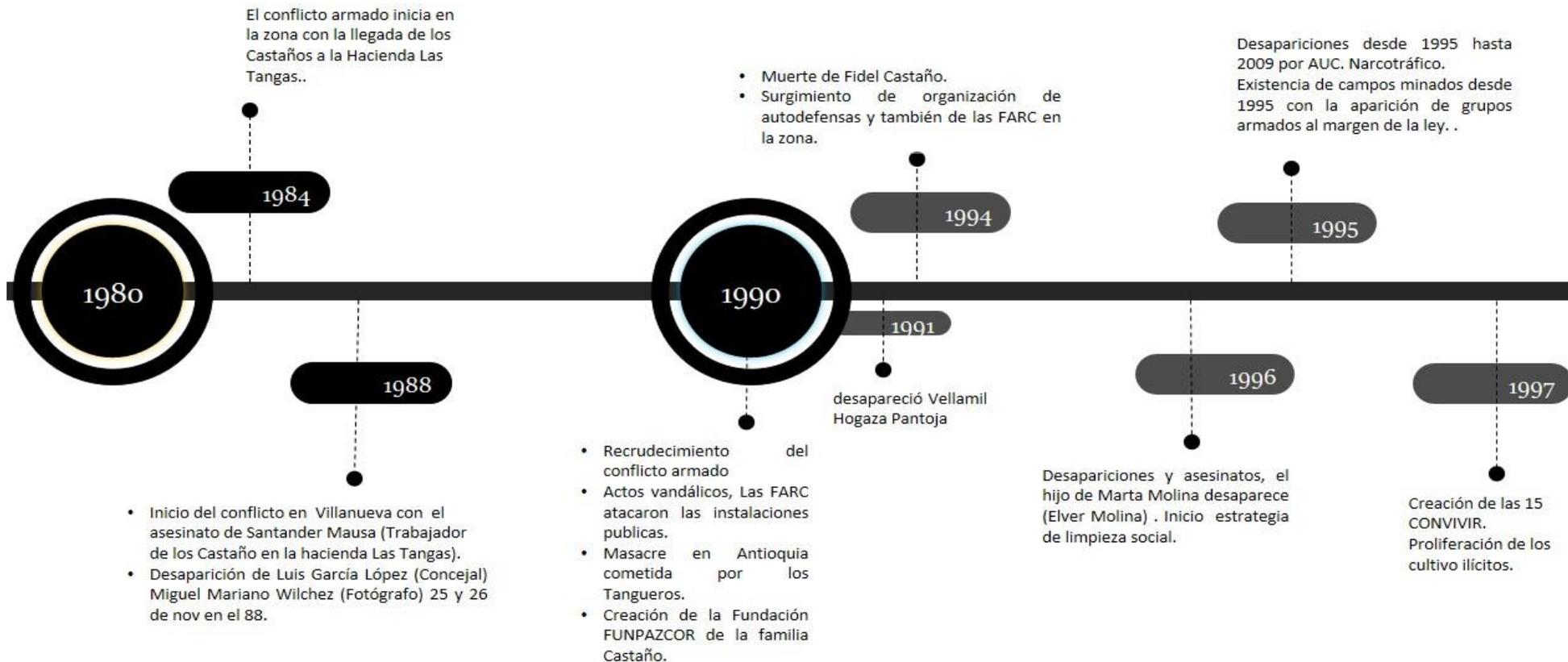
En apartados anteriores hemos logrado evidenciar que el Departamento de Córdoba es una de las zonas del país que ha experimentado con mayor intensidad las dinámicas del conflicto. De este modo, para este trabajo de investigación el universo de acontecimientos de los impactos de conflicto en Córdoba gira alrededor de la figura del Paramilitarismo. En correspondencia con el objeto de estudio de este informe, la siguiente línea del tiempo presenta los impactos específicos del conflicto armado en Valencia/Villanueva y sus localidades cercanas.

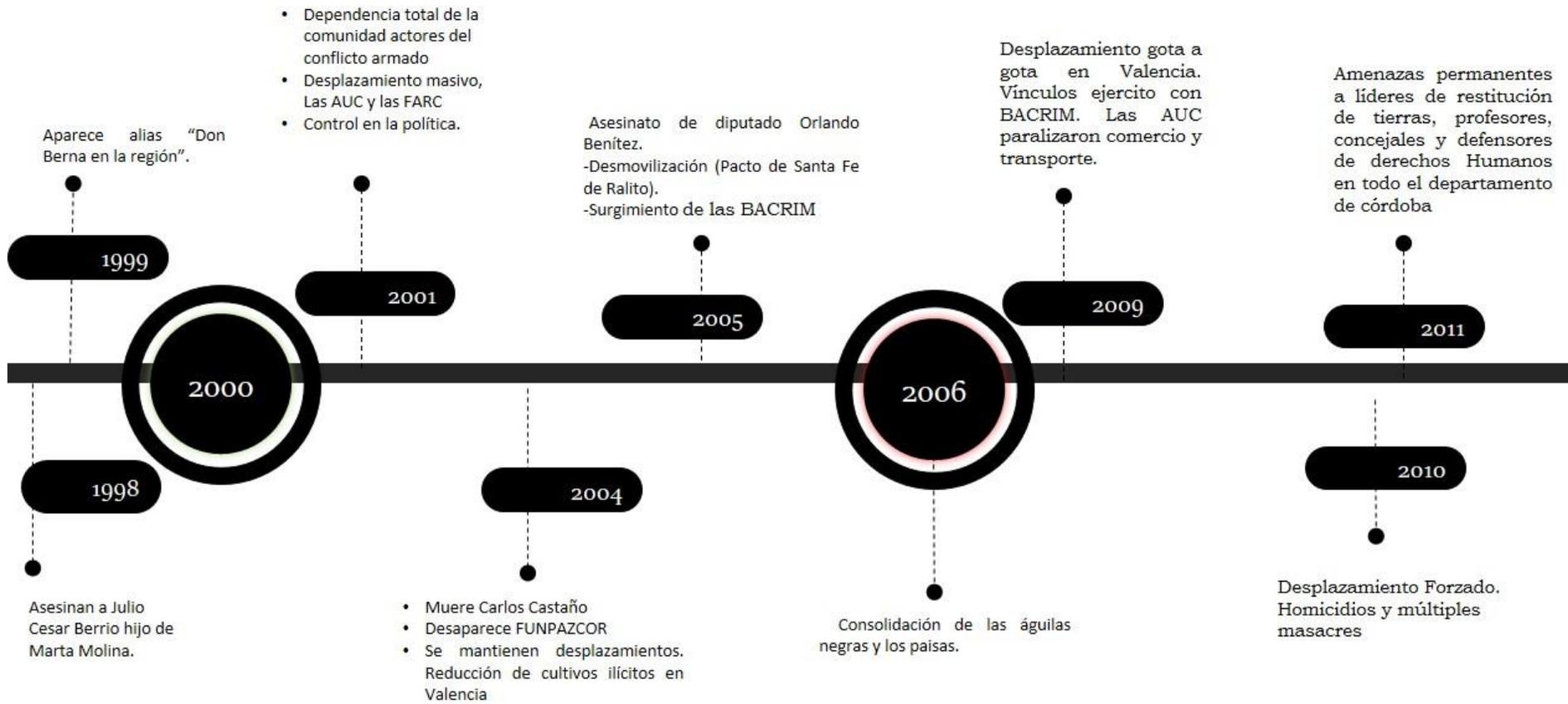
## LÍNEA DE TIEMPO: CONFLICTO ARMADO EN CÓRDOBA





## LÍNEA DE TIEMPO: CONFLICTO ARMADO EN VILLANUEVA Y OTRAS ZONAS DE VALENCIA.





Se presentan despojo de Tierras, hacia la parte sur en los corregimientos

2011

2013

- Apoyo a reinsertados.
- Muerte Selectiva a líder de las Organizaciones Víctimas OVD. En el año 2013 desaparecen a un líder Elmer Vidal.

2014

Asesinan al líder de las Mesas de las organizaciones de Víctimas (OVD) y presidente del CTJT, EVER ANTONIO CORDERO.

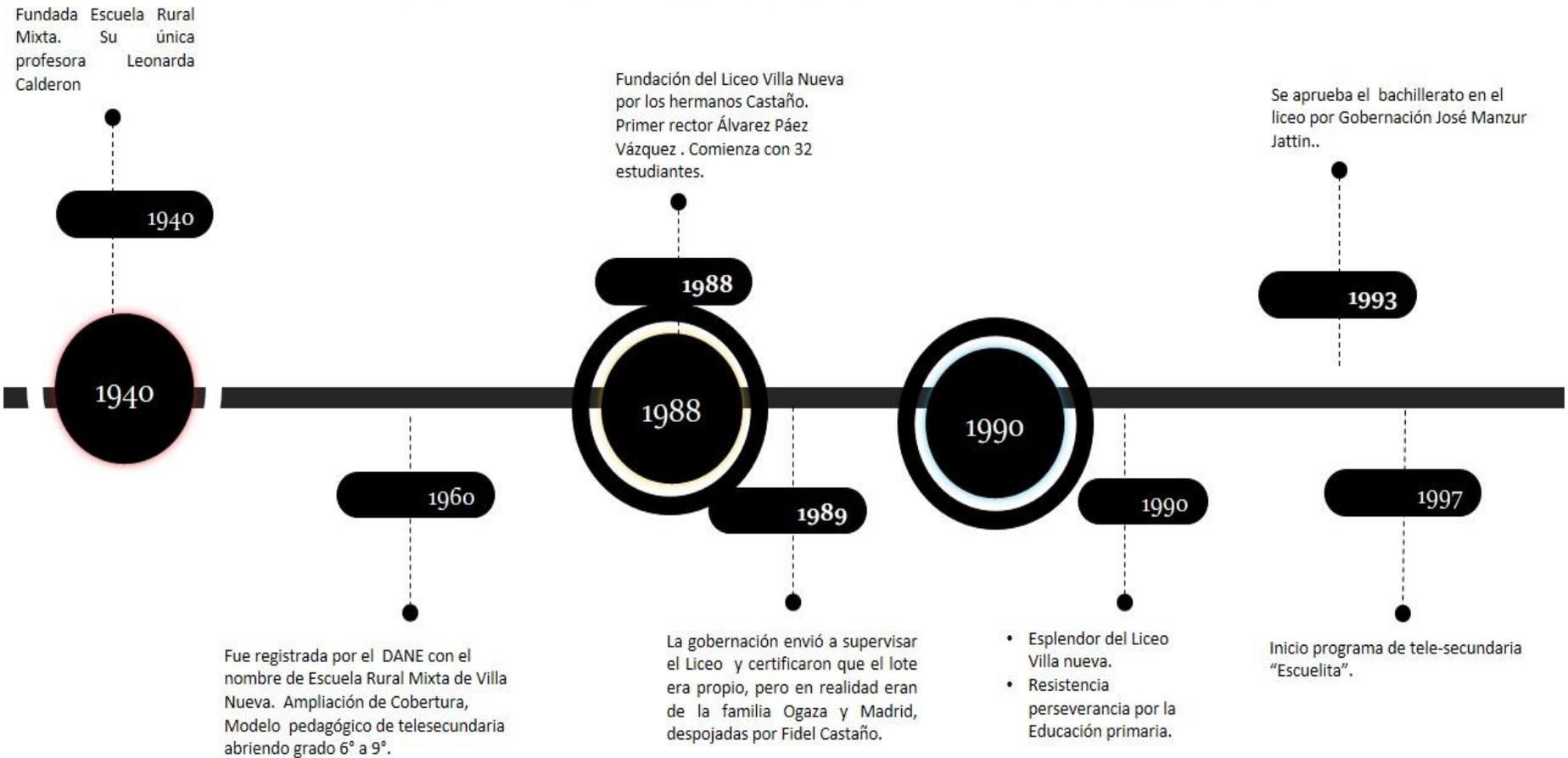
Con la llegada del clan Castaño al Municipio de Valencia, los pobladores se vieron inmersos dentro de un contexto de violencia. Una comunidad rural tranquila dedicada al campo pasó a ser una de las zonas rojas vetadas ubicadas al sur del departamento. Este hecho lo podemos soportar bajo el relato de señora Dora Luisa Arrieta, egresada del Colegio Villanueva quien vivió en carne propia las dinámicas del conflicto a manos de los Castaño

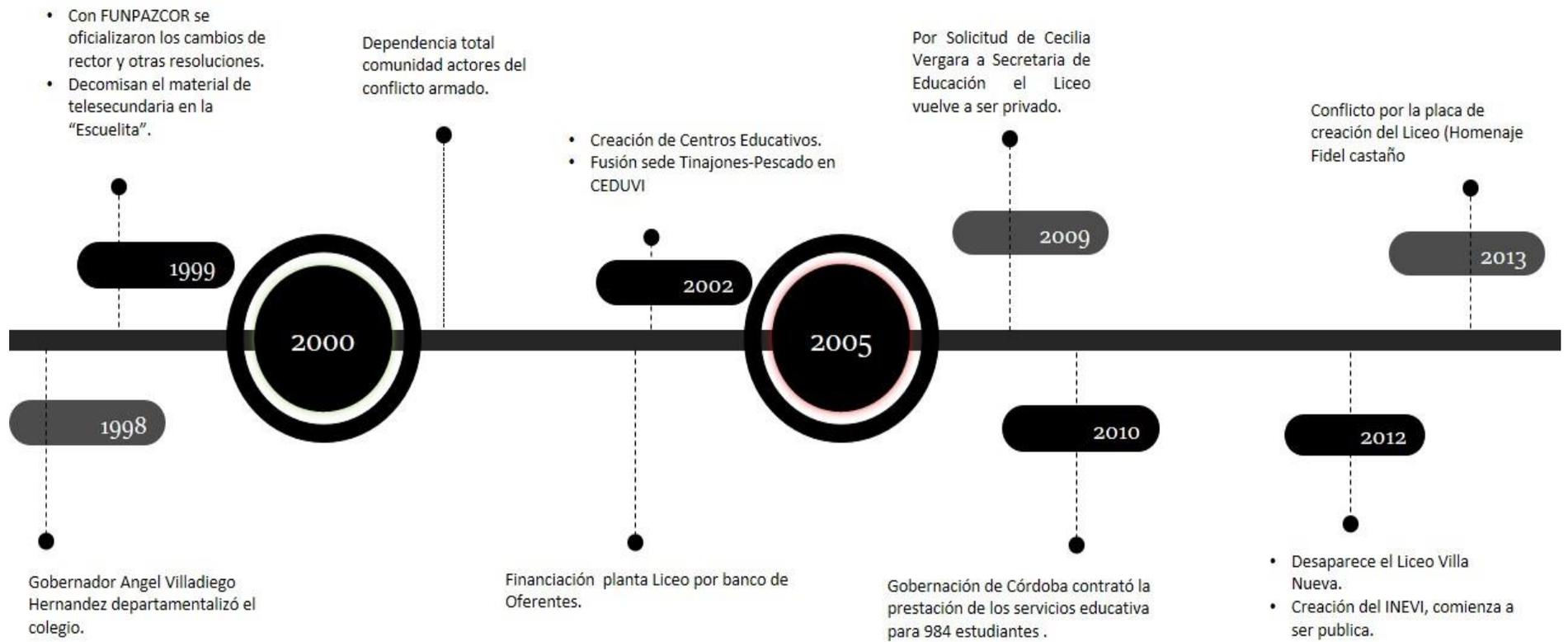
*Siempre me destacué en la escuela. Fui una niña inteligente, inquieta, con ganas de aprender cosas nuevas. Mi escuelita fue una etapa linda, compartía con mis amigas y tenía a mi mejor amiga Sandra García. Las dos compartíamos muchas cosas: casa, comida, gustos; yo la quería muchísimo. Por ese entonces tenía nueve años. Captaba todo, pero vivía en una realidad distinta, y la verdad que no quería meterme en ese mundo. Porque mi mundo todo era bello, no había malicia. Desafortunadamente esa felicidad no iba a durar mucho. Al papá de Sandra lo desaparecen. Mi amiga sufrió mucho y yo también, porque ella y su familia se fueron del pueblo por miedo. Ese suceso fue trágico. No comprendía lo que pasaba. Solo escuchaba a mi amiga llorar con un dolor que jamás pensé sentir yo en ese momento. Fue traumático; mi mejor amiga estaba sufriendo y yo no podía ayudarla. Con el pasar del tiempo nunca supe de ella y hasta la fecha nunca la he visto. Sí tengo contacto con una hermana, pero no es lo mismo. Esa fue una verdadera amistad. ¡¡¡En mi pueblo se vivía la ley del silencio!!!*

Valencia, y más específicamente Villanueva, vivirían dentro de una burbuja donde el actor paramilitar apreciaría su iridiscencia en medio de su fragilidad. Bajo una estrategia de captación social, apoyando a la comunidad con la satisfacción de sus necesidades básicas Fidel Castaño iniciaría un proceso de transformación de imaginarios que pondría a Villanueva en centro de un entramado operativo en busca de la legitimación armada. Uno de los sucesos angulares de este proyecto fue la creación del Liceo Villanueva en 1988. La siguiente línea del tiempo recoge la historia educativa de Villanueva y del Liceo.



# LÍNEA DE TIEMPO: HISTORIA EDUCATIVA





**Fuente: Elaboración propia para el proceso de investigación participativa 2019.**

Resulta fundamental entender el papel del Liceo dentro comunidad, así como desde la perspectiva del actor armado. Desde los pobladores, la institución representaría la oportunidad de brindarle a sus hijos educación en un ambiente idóneo y competitivo sin tener que desplazarse a otras zonas del municipio, y para el actor armado, un mecanismo a largo plazo para volver de Villanueva un fortín que legitimara y protegiera al movimiento paramilitar. En el siguiente cuadro comparativo se puede observar cómo se inscribe el paramilitarismo fuera de Villanueva, frente la línea histórica del liceo.

**Tabla 3. Contraste del paramilitarismo entre el contexto nacional, regional y local.**

Fechas	Contexto Nacional	Contexto Regional	Hitos en la historia educativa de Villanueva-Valencia, Córdoba
1988	Durante este periodo el país enfrentaría una ola de masacres a mano del paramilitarismo, sin embargo, quizás la más representativa fue la perpetrada en Segovia Antioquia, luego de las elecciones populares cuyo resultado daría como ganador a los candidatos de la UP (ganando la alcaldía y 6 de 10 curules al concejo) Fidel castaño atacaría comunidad dejando un saldo de 46 muertos y 45 heridos. Este hecho se anexa al plan de exterminación de la UP.	A nivel Regional, al clan Castaño se le atribuirían las masacres del Tomate en Canalete, (16 asesinados) y Mejor Esquina (38 asesinados)	Fidel Castaño líder paramilitar funda la institución educativa Liceo Villanueva de carácter privado.
1989	Considerado como uno de los años más trágicos del país. Los Narcos liderados por Pablo escobar plantarían más de 80 bambas en las principales ciudades del país, contra el diario el espectador, el hotel Hilton, Avianca, el edificio del DAS finalmente con el apoyo paramilitar asesinan al candidato a la presidencia por el partido liberal Luis Carlos Galán.	Para este año la violencia en el Sur de Córdoba aumenta y los paramilitares se expanden por todo el territorio a pesar de los esfuerzos del gobierno por desmovilizar a los hombres de Fidel Castaño.	La Gobernación del córdoba envía un supervisor para certificar el lote donde se encontraba el colegio. Sin embargo estos terrenos pertenecieran a la familia Ogaza y Madrid despojados

	<p>Paramilitar asesina a José Anquera dirigente del UP y continuarían con una estela de asesinatos selectivos conmocionaría el país. Por otra parte la corte suprema de justicia declara inconstitucional los artículos que legalizaban al paramilitarismo como Autodefensa y corta relaciones con estos grupos de forma legal.</p>		<p>por Fidel Castaño.</p>
1990	<p>En medio de las tensiones de la pérdida del amparo legal de paramilitarismo, el DAS reporta unas 69 Masacres, entre ellas La Masacre de Trujillo donde el Estado se vería implicado</p>		<p>El Liceo en Villanueva estaba en pleno esplendor y apogeo. Sin embargo la comunidad luchaba perseverante por la educación primaria en escuelita</p>
1991	<p>Con la nueva constitución de 1991 se abrieron nuevos canales para los derechos y la libertad. Sin embargo la lucha contra los grupos de izquierda asentados en el Urabá se intensificaría a escalas preocupantes.</p>	<p>Continúa la exterminación de miembros de los partidos de izquierda. 24 de febrero asesinan a Antonio Feis Prado concejal de Sahagún y militante de la UP. El 5 de diciembre los “ Mocha Cabeza” asesinan a las viuda de Mejor esquina</p>	<p>Se estaba promoviendo el discurso de seguridad civil por las ACCU ante un estado ausente. Carlos Castaño al mando paramilitar intentaba que la dinámica paramilitar no interfiriera en lo educativo de forma significativa.</p>
1992	<p>Tras la fuga de Escobar de la Cárcel los grupos paramilitares, el Estado y los nuevos narcos se unen para dar caza Pablo Escobar. Los Castaño conforman un grupo bajo esta causa llamado los PEPES. El país enfrenta es señalado por la falta de garantías a la UP que para esta época reportaban un sinnúmero de asesinados, desaparecidos o secuestrados.</p>	<p>Los asesinatos selectivos a líderes comunitarios y simpatizantes de los partidos de reinserción era la orden del día</p>	<p>Durante este año, se impone un orden estricto dentro del Liceo por los paramilitares. Y la figura positiva del paramilitarismo se imparte en la escuela. Para este año Villanueva es considerada como</p>

			una zona vetada, donde entrar sin “permiso” era sinónimo de muerte.
1993	En este año sucede la muerte de Pablo Escobar. Simultáneamente el gobierno inicia un proceso de judicializar a los líderes paramilitares	En este año dictan medida de aseguramiento para Fidel Castaño	Se aprueba el bachillerato bajo el mandato de José Manzur Hattin
1994	Bajo el mando del recién elegido presidente Ernesto Samper Pizano en este periodo se caracterizará principalmente por la creación de las convivir y la continuación del genocidio de la UP, EPL y el Partido Comunista.	Muerte de Fidel Castaño. Surgimiento de organizaciones de autodefensas y las FARC en la zona.	.
1995	El Gobierno impulsa acciones estatales que promueven actividades paraestatales. En este periodo, la superintendencia de vigilancia y seguridad privada emitirá una resolución (368 de 1994) la cual validara el objeto y marco de acción de las Convivir como prestadores de servicios especiales de vigilancia y seguridad.	Continúa el exterminio de las UP. Aumento en los asesinatos, intensificación del narcotráfico	
1996	Durante este periodo se identifican 4 sucesos de guerra significativos, el primero, fue la consolidación del bloque Norte de la Autodefensas Unidas de Colombia AUC en el departamento de sucre exacerbando la violencia y los asesinatos.  El segundo evento fue el ocurrido en Ituango Antioquia donde la comunidad alerto a las autoridades una posible incursión paramilitar en la zona, frente a esto y a pocas horas de la llegada el actor armada, el Comando del	Los grupos de Autodefensas inician un cadena de asesinatos bajo el objeto de realizar una limpieza social,	

	<p>Batallón Giraldo ordena la retirada de la mayoría de unidades ubicadas cerca del zona, los paramilitares arriban al territorio el 11 de junio y asesinan 4 personas e infunden miedo a la comunidad.</p> <p>El tercer hecho fue la concreción de la tercera cumbre nacional de las AUCC. Por último, destacamos el ataque a la base militar “Las Delicias” el 30 de agosto donde guerrilleros de las FARC matan a 27 militares y secuestran a 60, los cuales fueron liberados nueve meses y medio después en Cartagena del Chaira gracias a un acuerdo con el gobierno Samper.</p>		
1997	<p>La corte declara inasequible el decreto que ampara legalmente a las Convivir conformadas en el 94. Reestructuración y unificación de las AUC por bloques. Masacre de Mapiripan</p>	<p>La presencia de las ACCU en la región se traduce en masacres y desplazamiento. Se conforman nuevos grupos “Convivir” a pesar del decreto que las inhabilita constitucionalmente</p>	<p>Para este año en la comunidad educativa de Villanueva, se inicia el programa de telesecundaria la escuelita</p>
1998	<p>Paramilitares transportados con complicidad de los militares, llegan hasta Urabá, matan en Honduras y la Negra a 20 sindicalistas</p>	<p>Las AUC realizaron una primera incursión en los municipios cordobeses de Puerto Libertador y Montelíbano, y Mutatá en Antioquia, las Farc respondieron con ataques a la base secreta de las AUC.</p>	
1999	<p>Se inician los diálogos de paz entre el gobierno de Andrés Pastrana y las AUC</p>	<p>Miembros de la AUC asesinan a 13 personas en Saiza, Tierralta.</p>	<p>Decomisan el material de la telesecundaria de la escuelita. Con FUNPAZCORD oficializa los cambios de rector y otras resoluciones.</p>
2000	<p>Los grupos armados aumentan sus acciones, el proceso de paz</p>	<p>Continúan la ola de violencia, las masacres vuelven a tomar</p>	<p>Dependencia total de la comunidad</p>

	<p>impulsado por Andrés Pastrana pierde fuerza. Frente a esta arremetida, el 25 de febrero el gobierno dicta el decreto 324 de 2000. El cual dispone en su artículo primero, la creación del centro de coordinación de la lucha contra los grupos de autodefensa ilegales y demás grupos armados al margen de la ley.</p>	<p>titulares en la vida de los habitantes de la región, uno de los casos más impactantes de este periodo fue la Masacre del Salado bolívar, donde se registraron 60 víctimas mortales.</p>	<p>alrededor del actor armado.</p>
2001	<p>Frente a un proceso de paz en declive, las guerrillas y los paramilitares fortalecen sus acciones bélicas. Los paramilitares perpetrarían la masacre de Chengue en el municipio de Ovejas; 25 personas asesinadas y 129 víctima de desplazamiento forzado, este hecho impulsaría al gobierno Pastrana al dialogo de paz con los paramilitares.</p>	<p>Simultaneo a la búsqueda de paz con la guerrilla, se da la presentación de los “Paras” para sellar el pacto de Ralito con el cual pretendía confabular a paramilitares, senadores, Concejales y Alcaldes de Córdoba, Magdalena, Sucre y Tierralta. Con el objeto de “Refundar” el país la cual supondría entre otras cosas validar la acción paramilitar a una escala nacional.</p>	
2002	<p>Con el fracaso de las negociaciones de paz propuestas pastrana y en medio de la presión nacional en contra de las guerrillas, Álvaro Uribe Vélez asume la presidencia. Las luchas por el control de algunas zonas estratégicas del país entre paramilitares y guerrillas desencadenaría una serie hechos donde la población civil quedaría en medio del conflicto, el suceso más desgarrador producto de la intensidad de las disputas lo viviría la comunidad de Bojaya en el municipio del Chocó donde en medio del enfrentamiento un cilindro bomba lanzado por la guerrilla impacta en la iglesia, lugar de refugio de la comunidad,</p>	<p>Algunos líderes de las AUC presentan de manera publica su interés por desmovilizarse.</p>	<p>Los Castaños dejan de financiar al Liceo y el banco de oferentes asume los gastos de funcionamiento de la institución.</p>

	dando como resultado la muerte de 119 personas.		
2003	<p>En este periodo las autodefensas operarían como grupos de limpieza bajo el propósito de “limpiar al país de comunistas” y exterminar restantes miembros de la UP.</p> <p>Por otra parte y luego de firmado acuerdo de Santa Fe de Ralito, desde el gobierno de Uribe se presentaron una serie de normas que tenían como objeto garantizar la vigencia y creación de herramientas para asegurar la continuidad de los procesos de paz a futuro, uno de ellos sería el Decreto 128 del 22 de enero 2003 el cual otorgaba beneficios jurídicos y socioeconómicos para organizaciones al margen de la ley que se hayan sometido al proceso de desmovilización.</p>	Con el consentimiento del gobernó de Uribe Vélez, se firma el acuerdo de Santa fe de Ralito con los paramilitares, con el objeto de lograr que se desarrolle un proceso de reinserción a la vida civil a los grupos paramilitares.	La institución educativa empieza a perder su auge y representatividad en el territorio circundante a Villanueva.
2004	Durante este periodo se presentarán importantes avances en el proceso de paz con los paramilitares. La desmovilización de alrededor 1400 miembros del Frente “Catatumbo”, hacia finales de este año se registrarán alrededor de 3000 miembros de la AUC desmovilizados. A pesar de este panorama alentador para el proceso de paz, las masacres continuaran en otras zonas del país, razones por las cuales el proceso de paz no se considera en este año 100% exitoso.	Se registra la muerte de Carlos Castaño y una significativa reducción en los cultivos ilícitos en el municipio de Valencia.	Se disuelve FUNPAZCOR y con ella, buena parte de los ingresos de financiamiento del Liceo
2005	Este año será la fecha de concreción del proceso de paz con los paramilitares, el gobierno Uribe recibirá la entrega de aproximadamente 7000 miembros de varios grupos bloques de las AUC.	Luego de la concreción del acuerdo de Ralito y frente al cumplimiento de los acuerdos, la tasa de homicidios a manos de grupos paramilitares disminuyo en algunas zonas en Córdoba. Según la ACNUR, hacia el año 2004 el	El liceo entra en un periodo estable de desarrollo (Sin destacar, pero tampoco sin desmeritarse.) Asesinato del diputado Orlando

		<p>Bloque Córdoba (liderados por los Castaño y Mancuso) registraba 208 homicidios por cada 10.000 habitantes, para 2005 fecha de desmovilización se registró una tasa de 1.57 homicidios por 10.000 habitantes, una reducción del 26%. Sin embargo, en otras zonas de influencia de otros Bloques paramilitares el índice de homicidios aumento, el bloque Héros de Tolova liderados por alias Don Berna intensifica sus acciones bélicas e incluso es tildado de no acatar el acuerdo de desmovilización, hacia el 2004 se registraba unos 179 homicidios por cada 10.000 habitantes, hacia el 2005 se registran 4.10 casos, representado un aumento del 229%.</p>	<p>Benítez y su hermana del partido liberal y su hermana docente.</p>
2006	<p>Luego de la desmovilización de la mayoría de grupos paramilitares del país, surgen las bandas emergentes, mediante el rearme de algunos grupos de las antiguas AUC.</p>	<p>Se consolidan las BACRIM en territorio, los grupos más importantes fueron las águilas negras y los paisas, los cuales no solo continuaran con la lucha contra las guerrillas, sino, que también tomaran control de zonas especificadas del territorio desencadenado nuevamente las dinámicas de antaño con las AUC.</p>	
2007	<p>El reelecto gobierno de Uribe presenta hechos miliares positivos frente a la lucha contra las guerrillas, sin embargo, esta efectividad de la seguridad democrática es desacreditada por los paramilitares quien alega que tras el abandono estatal y el regreso de la guerrilla fueron</p>	<p>A pesar de los esfuerzos de paz persisten los asesinatos selectivos de líderes barriales, comunales y representantes de asociaciones de víctimas. Por nombrar un caso el 31 de marzo es asesinada Yolanda Izquierdo en la puerta de su casa en la ciudad de</p>	

	ellos quienes al retomar las armas mantuvieron un orden estable.	Montería, por reclamos alrededor de la usurpación de tierras por parte de los miembros de las AUC en el departamento.	
2008	Durante este año en el país comienzan a aparecer panfletos relativos a organizaciones armadas, los cuales ponen en duda la desaparición de los paramilitares como estructura organizada. Su objeto era el mismo que el de sus antecesores: realizar limpieza social, sembrar miedo y terror, estar a favor de gobierno de Uribe y declararle la guerra a los comunistas y guerrilleros. Paradójicamente en los circulares estos grupos se declaran protector de pueblo y contra el abandono estatal, incluso algunos se autodenominaron como autodefensas Gaitanistas.	Extradición de alias Don Berna.	
2009	De acuerdo con el informe anual de DH y DIH, durante este periodo se presentaron una serie de hechos que reafirmaron la continuidad de las mismas estructuras paramilitares de antaño en los nuevos grupos emergentes, denominados neoparamilitares (Águilas Negras, Agilas Doradas, Mano Negra, Los Rastrojos)	Control de la forma de representación social, asesinatos y secuestres. Desplazamiento gota a gota en valencia.	Por solicitud de la rectora Cecilia Vergara a la Secretaria de Educación, el liceo vuelve a ser una institución privada
2010	Según la ONU, las masacres aumentaron un 40% en el país en el año 2010. Las masacres se perpetuaron en contextos de violentas disputas entre bandas criminales conformadas por ex paramilitares.	Desplazamiento forzado, homicidios y múltiples masacres.	La Gobernación de Córdoba contrato la prestación de los servicios educativos para 984 estudiantes
2011, 2012	Inicia el proceso de paz con las FARC a finales del 2012.	Amenazas permanentes a líderes de restitución de tierras, profesores, concejales y defensores de derechos	Desaparece el Liceo en el año 2012 y el colegio pasa ser la

		humanos en todo el departamento.	institución educativa Villanueva.
--	--	----------------------------------	-----------------------------------

**Fuente: Elaboración propia.**

A partir de este cuadro comparativo se identifican algunas conclusiones importantes: la dinámica de acción del paramilitar sin duda se encuentra relacionadas con las masacres colectivas a fin de destruir el tejido social de las comunidades, las cuales, se ven enfrentadas al desplazamiento forzado y al despojo, alrededor de este panorama y en relación con a la línea de tiempo del colegio podemos identificar ciertos elementos:

1. Las dinámicas de acción de los grupos paramilitares no siguen una estructura homogénea, es decir, la forma como inciden dentro de un territorio dependerá de los intereses tanto personales como colectivos de los actores que conforman la organización, también de las circunstancias geográficas y territoriales de la zona y del contexto donde se inscriben las comunidades. Debido a esto, los impactos del actor armado pueden ser completamente diferentes, incluso entre zonas análogas, de igual forma lo serán los imaginarios que se construyen en la comunidad alrededor del grupo insurgente, como ejemplo de ello, se observa el caso de Villanueva, tomando como referencia el año 1988, en el cual el Fidel Castaño construye el liceo, solventando una necesidad básica de la comunidad y sentado un imagen positiva frente a los pobladores del corregimiento, paralelo a esto el movimiento paramilitar, el cual emprendieron una serie de asesinatos selectivos y masacres por todo el país.
2. La construcción de la institución educativa responde a un proceso de validación paramilitar, en el año 1991, en medio de un contexto marcado por los hitos en temas como derecho y libertad con la instauración de la constitución del 1991, en el colegio los paramilitares promovían un discurso de legitimación hacia la seguridad civil por parte de las ACCU ante un Estado ausente, un año después en 1992, este discurso se transforma en orden y ley militar dentro del colegio.
3. La institución educativa y la comunidad villanuevera no emprendió un proceso de resistencia al actor armado, en el año 2000, cuando el presidente Pastrana dicta el Decreto 324 el cual dispone la creación de un centro de coordinación de lucha

contra el paramilitarismo y demás grupos ilegales, la comunidad dependía completamente del actor armado.

4. La línea de desarrollo del colegio responde a las dinámicas históricas del grupo armado hacia el año 1988 hasta el 1990, el colegio destacaba tanto en la zona como a nivel nacional, mientras que, se perpetraban las masacres, secuestros, desplazamientos y miedo a lo largo de demás frentes de acción de los paramilitares en otras zonas del país, así mismo, con el inicio y progreso de los acuerdos de paz con el actor armado, la escuela enfrenta un declive, en el año 2002, algunos líderes paramilitares de las AUC, empiezan a presentar de manera pública su interés por desmovilizarse, en ese mismo año el Liceo deja de ser financiado por los Castaño, para señalar otro caso, luego de la firma del acuerdo de Ralito en 2003, la institución deja de ser representativa en la zona aledaña a Villanueva; a manos de la administración gubernamental el liceo continúa en servicio sin pena ni gloria hasta el año 2012, cuando se disuelve y se transforma en lo que hoy es la institución educativa Villanueva.

## **6.2. Impactos del Conflicto Armado en la comunidad Educativa del corregimiento de Villanueva-Valencia**

En este segundo objetivo, se identifican a través de la memoria los impactos del conflicto armado ocasionados por el paramilitarismo en la comunidad educativa de Villanueva. Aquí, se desarrolla una reflexión que permite la comprensión de los hechos ocurridos, y se hace necesario entender que el relato de memoria colectiva de la comunidad es visto desde una perspectiva de relación entre el contexto y lo vivido, por lo que tiene un carácter histórico complejo por la cooptación directa de los actores armados con la comunidad y la educación.

Los resultados de lo sucedido en la historia educativa (Escuela Rural Mixta, Centro Educativo y Liceo Villanueva), son un punto de partida para analizar desde este estudio de memoria histórica los impactos y afectaciones a comunidades o ambientes educativos que han estado bajo las lógicas, patrones y mecanismo de la violencia.

### **6.2.1. Los daños causados del conflicto armado en la historia educativa de la comunidad; Escuela Rural Mixta y CEDUVI (1960-2012)**

Posteriormente, en esta categoría se analizan los hechos conexos del paramilitarismo en la educación tomando como base la incidencia de lo sucedido en el corregimiento de Villanueva, en este sentido, se consideran en el análisis las dimensiones en las cuales, la escuela ha sido afectada.

Buscando una mayor claridad en la historia educativa, los impactos de la escuelita, se traducen a múltiples afectaciones ocasionadas por la incidencia del actor armado, estas afectaciones no precisamente fueron de manera directa, pero los estudiantes y docentes sentían que los procesos educativos estaban coaccionado y controlados por el paramilitarismo en la zona; desde este punto, se caracterizan las siguientes dimensiones en materia de los impactos del conflicto en la oferta de servicios educativos de la Escuela Rural Mixta y Centro Educativo de Villanueva.

- **Oferta de servicios educativos**

Los daños ocasionados, se identifica desde el trabajo de memoria de la comunidad educativa:

*La escuela vivió una afectación en términos de la oferta de servicios educativos porque uno, se presentaba una situación de abandono estatal que no favorecía la ampliación de la oferta académica, y adicionalmente, los actores armados que entraron a controlar la zona no estaban interesados en que desde lo público se oferta la educación secundaria y media, porque ellos querían administrarla a través del Liceo. Por ejemplo, uno de los entrevistados contó que los paramilitares le robaron los equipos destinados al fortalecimiento de la telesecundaria, lo cual hizo que la escuela nuevamente se viera impedida en términos de ampliar su cobertura. Sin embargo, otros entrevistados mencionan que los actores armados a veces apoyaban necesidades puntuales de la escuela desde una mirada asistencialista. En la época del CEDUVI, los directivos fueron intimidados en sus intentos por empezar a ofrecer bachillerato. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 51).*

Por otro lado, al momento de recordar la época del Liceo Villanueva en la investigación de Ortega (2020), hace referencia al imaginario colectivo trastocado en cuanto al clima laboral, que tenían los docentes que enseñaban en la institución educativa.

- **Afectaciones al sujeto docente:**

Las diferentes situaciones impuestas en el conflicto armado por los paramilitares en esa década generaron afectaciones al proceso educativo y a los docentes que laboraban a diario, dado que, sintieron una carga de estigma y menosprecio en su rol al recibir comparaciones por parte de la comunidad, por otra parte, las actividades curriculares estaban limitadas y controlados por los paramilitares, si bien, los docentes del CEDUVI en medio de esta situación intentaban que los estudiantes de la escuelita, se mantuvieran

alejados del conflicto armado, sin embargo, muchas veces fue en vano, dado que, el currículo del Liceo incidía de manera oculta hacia la cultura paramilitar y esto influía en el pensamiento de los estudiantes de esa época. De este modo se identifica en el relato que:

*En términos de la categoría sujeto docente los maestros de la escuela y del CEDUVI se sintieron menospreciados en términos de sus conocimientos o capacidades y se hacía la comparación constante con los profesores del Liceo. Así mismo, aunque los docentes de la escuela y el CEDUVI se esforzaban por dinamizar un proceso de **enseñanza-aprendizaje** que mantuviera a los niños y niñas lo más lejos posible del paradigma del conflicto armado, este esfuerzo resultaba muy complejo porque, al ingresar al Liceo, la apuesta institucional cambiaba completamente, y si bien no se promovía el proyecto paramilitar de manera explícita en el currículo oficial, todo el “currículo oculto” conllevaba a una idealización de la cultura paramilitar. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 51).*

### **6.2.2. Cooptación del paramilitarismo en la historia educativa del Liceo Villanueva (1988-2011)**

En términos históricos, los rastros del paramilitarismo durante los años 1988-2011 en la historia educativa son evidentes. La construcción del Liceo Villanueva ha dejado huellas muy sentidas dentro de la comunidad, que se han consignado y codificado en la memoria del pasado, ya que se estableció una relación estrecha entre el pasado y lo que se configuró. En esta comunidad se moldearon recuerdos al instalarse la política de cooptación por parte de los actores armados, en esta medida, los relatos hablan desde una experiencia de legitimación cuando se pregunta por lo vivido, en cuanto a las afectaciones en el sujeto docente, salud mental, imaginario colectivo y la victimización directa.

luego de construir el relato colectivo con la comunidad educativa de Villanueva, se identifican los patrones de cooptación en toda la historia educativa. En la categoría sujeto docente, los villanueveros, sobre todo los docentes que laboraban época, dicen que, tenían mejores condiciones laborales y las personas que estudiaron en ese momento expresaron que calidad de la educación era mejor, sin embargo, en este análisis, se infiere que la profesión docente y el rol estudiantil se ejercieron bajo lógicas de control, miedo y sometimiento del accionar paramilitar, puesto que, la violencia era una constante que se

vivía dentro de la comunidad y fuera de las paredes del colegio. Así que, desde el relato colectivo se narra que:

*[...] Las condiciones laborales del Liceo eran buenas. Para algunos, era y es motivo de orgullo haber sido docente del Liceo dado el nivel y el prestigio. Había una presión fuerte para el rendir al máximo. Un entrevistado reporta que el Liceo les enseñó un alto grado de responsabilidad. Desde el área de sociales, no se tenía una total libertad de cátedra y expresión, y se tenía miedo porque algunos estudiantes y padres de familia tenían un vínculo directo con el actor armado. En todo caso, el sujeto docente se encontraba completamente supeditado a las directrices de los grupos paramilitares pues las reuniones de docentes eran lideradas por los armados, y no había posibilidad alguna de disentir. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 51).*

A partir de lo relatos, se identifica desde una perspectiva rigurosa los tipos de afectaciones al sujeto docente que enseñaba bajo una normatividad impuesta, si bien, la libertad de cátedra y expresión estaba limitada, e incluso, la autonomía dentro del aula era permeada por el miedo, el cual si había algún roce entre estudiante docente podían surgir problemas, ya que algunas familias estaban vinculadas al conflicto.

**- Afectaciones en el imaginario colectivo:**

En un principio, los actores paramilitares mantenía la distancia de la institución educativa, Fidel Castaño en un comienzo no quería involucrar a la institución en las dinámicas de la guerra, lo cual era contradictorio, porque de cierta manera sus lógicas se enquistaron socialmente en la comunidad y en su accionar intervinieron estratégicamente en la historia educativa, muestra de ello, es que mucho de los estudiantes del Liceo Villanueva hacían presentaciones culturales y actos cívicos para los jefes paramilitares, estos jóvenes de la institución se dirigían a la finca que era el centro de operaciones para sus fiestas privadas. En cierta manera lo anterior fue una forma de legitimar su accionar, porque en su imaginario predominaba la idea que la comunidad debía estar al servicio de los paramilitares. Así bien, con el ejercicio de memoria se evidencia en el relato colectivo que:

*En el diálogo al interior del equipo de investigación se hizo la distinción de que, en los primeros años del Liceo, bajo el liderazgo de Fidel Castaño, los fundadores del colegio intentaban mantener las actividades propias de la guerra separadas del día a día del Liceo. Por el contrario, se menciona que cuando la zona pasó al mando de Carlos y Vicente Castaño, y, sobre todo, al de alias “Don Berna” o “Adolfo Paz”, la línea entre*

*escuela-conflicto armado se desdibujó, y los actores armados empezaron a tener una presencia muy visible y un control muy directo de la actividad escolar. El grado de normalización y legitimación de los actores armados era tal que en los actos cívicos del colegio se rendía homenaje a los actores armados, y los jóvenes integrantes de la banda marcial debían asistir a la finca que funcionaba como centro de operación de los paramilitares para enseñarles ejercicios de formación a los uniformados. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 52).*

En este sentido, el conflicto armado en la comunidad educativa a lo largo de la historia ha dejado distintas maneras de sentir, entre ellas el dolor, la tristeza y la amargura, no obstante, este quizás sea un comienzo para transformar esos rastros y también huellas de desolación y abandono que cambiaron la formas de vivir de los villanueveros. Los recuerdos evocan de manera general desde dos puntos de vista: los que hicieron parte del proyecto Liceo Villanueva, en medio del ejercicio de memoria y los recuerdos se evidenciaron

*En general, en la comunidad se pueden encontrar dos posturas: para muchas personas de Villanueva el conflicto armado no vulneró, sino que benefició a la comunidad educativa. Para otros es claro que los actores paramilitares capturaron el corregimiento y cooptaron todo el proceso educativo como parte de su estrategia de control social y legitimación, lo cual representa una grave afectación, sin que con esto se desconozca que el Liceo representó cosas positivas para muchos niños, niñas, jóvenes y sus familias. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 52).*

Partiendo de la idea de Ortega (2020), dice que el grupo paramilitar no aceptaba que los estudiantes de la zona se vincularan a su organización, y que esto puede entenderse bajo la idea de no volcar a la población en su contra, o también por algún sentimiento de arrepentimiento personal de creación del grupo armado, lo cierto es que ayudó a forjar la imagen de que los Castaños, “no querían el mal para la comunidad”.

#### **- Afectaciones en el Proyecto de Vida:**

De cierta manera, los paramilitares prescindieron en el proyecto de vida de la comunidad, en estos momentos, la preocupación histórica gira en un pasado, en el cual jóvenes estudiantes del Liceo, hoy padres de familia, fueron seducidos en esa época por los Castaños, ya que durante varios años algunos estudiantes que hacían parte del Liceo

pensaron culminar sus estudios para articularse al grupo armado paramilitar, y en torno a estas dinámicas, basaban su proyecto de vida. Sin embargo, pese a la lógica y su estrategia, hoy en día hay familias de la comunidad educativa que hicieron parte del Liceo, están alejadas de este pasado tan devastador para la comunidad. Ante ellos se identifica en el relato colectivo que:

*Varios estudiantes del Liceo hoy por hoy son profesionales y sus proyectos de vida son independientes al conflicto armado y lo ilícito. Otros estudiantes, egresados y padres de familia de la época terminaron vinculados a los actores armados. Algunos de estos perdieron la vida y otros hoy en día se han reincorporado. En cuanto a las mujeres, algunas estudiantes, egresadas y madres de familia terminaron involucradas sentimentalmente con los actores armados. Esto se dio no sólo por la idealización que había de los actores armados relacionado al punto de cambios en los imaginarios colectivos, sino porque en una época en la que el actor armado tenía el control absoluto involucrarse sentimentalmente con alguno de sus integrantes generaba sensación de protección en términos de seguridad y estabilidad económica. En otros casos esta vinculación sentimental fue presionada por los actores armados, en algunos casos con la complicidad de las familias de las mujeres afectadas. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 52).*

De acuerdo a los estudios de Ortega (2020), en esta categoría se determina que el Estado en parte es responsable de los daños ocasionados en los proyectos de vida por su ausencia, ya que en la comunidad a raíz de las necesidades educativas se generaron graves consecuencias, incluso en los proyectos de vida de las mujeres, puesto que se limitaron a pensar en realizar su vida y terminar junto al actor paramilitar después de graduarse en el Liceo.

Por otra parte, la reflexión que realiza la autora, afirma que personas de la comunidad siguen legitimando las acciones que perpetraron los paramilitares directamente en su historia, y se sigue aludiendo, que los años de funcionamiento del Liceo Villanueva fueron los mejores por las acciones benevolentes, incluso, llegan a decir que los Castaño llevaron el desarrollo y el progreso económico político y social a la comunidad.

- **Afectaciones en la Salud Mental:**

Todo lo sucedido, se enmarca en los sentimientos de los sujetos comunitarios y en la manera en que los actores armados se aprovecharon para tomarse el poder dentro de la comunidad. Por lo sucedido, se ha presentado una ruptura en la identidad de sus relaciones con el territorio, de sus redes sociales y de su dignidad como seres humanos. Frente a lo sucedido, de acuerdo a las afectaciones en esta categoría, son visible las huellas duraderas y profundas en la salud mental, ya que han quedado secuelas por el alto nivel de violencia. En este sentido, no han contado con la capacidad de respuesta necesaria para afrontar y sobrellevar las experiencias “marcadas por el horror, la indefensión y la humillación”. Cabe resaltar que hacen falta ejercicios de memoria y catarsis, dado que, en la actualidad muchos de los villanueveros, sufren, sensaciones de odio, rabia impotencia, culpa y vergüenza, así mismo, las experiencias traumáticas también han conllevado a la depresión y somatización que en casos de deterioro conducen a la pena moral.

Se identifica el impacto en el relato colectivo:

*El tejido social está profundamente afectado por el conflicto armado. Algunas personas todavía tienen traumas muy fuertes con síntomas, tales como cuadros depresivos que han llegado a intentos de suicidio. En Villanueva se debe estudiar si se presenta el fenómeno de “síndrome de Estocolmo”, en el que hay un vínculo afectivo y una idealización del actor armado por parte de quienes fueron sus propias víctimas. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 52).*

#### - **Afectación clima escolar-laboral**

Para la categoría que respecta a la afectación al clima escolar, los docentes, estudiantes y comunidad que hacía parte del Liceo Villanueva, vivían bajo el miedo y el terror del régimen paramilitar, puesto que en esta comunidad educativa los actores armados impusieron normas estrictas: no se aceptaban los brotes de indisciplina, al llegarse a presentar cualquier desorden, eran castigados y obligados a trabajar forzosamente. Las fuentes de memoria personal concuerdan que la disciplina y el orden eran una norma que no tenía derecho a infringir.

*Todas las fuentes coinciden en que en la época del Liceo había mucho orden y disciplina en el colegio. Sin embargo, todo esto estaba mediado por el miedo, y quien se saliera de las normas impuestas pagaba con castigos tales como el trabajo forzado. Tal era*

*la obsesión por mostrar un colegio “disciplinado” que Carlos Castaño decidió retirar a uno de sus hijos del Liceo por los constantes episodios de desorden que este protagonizaba. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 52).*

Sin embargo, en la investigación reciente de Ortega (2020) sus resultados y las reflexiones suscitadas, tiene en cuenta que el Liceo Villanueva contaba con un manual de convivencia formalizado y de conocimiento general, en donde se destacaban algunas normas que al parecer buscaban instaurar un orden muy parecido a lo que sería una organización militar, con preceptos rígidos.

**- Afectación a la cultura de participación y relación escuela comunidad:**

En relación a la escuela comunidad, ésta se enseñó a percibir paternamente a los actores paramilitares, puesto que, ellos se encargaban de suplir las necesidades de los estudiantes en todo lo que les hiciera falta para sus actividades académicas. De esta manera, la cultura que se vivía era en un gran tanto asistencialista y mediada su régimen impuesto, ocasionando, que en el imaginario colectivo fuera aceptada su preocupación por la comunidad, así que, en cierta manera, la comunidad no era autónoma, porque se volvió dependiente de los actores y líderes paramilitares. De este modo el relato se evidencia la afectación de la siguiente forma:

*La comunidad se acostumbró a una cultura de asistencialismo y paternalismo porque en la época del Liceo se le daba todo a la gente: uniformes, materiales, implementos para las actividades curriculares, gastos para salidas, etc. Además de una relación de asistencialismo y dependencia, los padres de familia en esa época debían asistir obligatoriamente a las actividades. En general, había un alto grado de aceptación y vinculación de la comunidad a las actividades del Liceo (hoy por hoy los egresados del Liceo se mantienen conectados a través de redes sociales) , pero no se puede hablar de que la relación escuela-comunidad era autónoma, pues estaba mediada por un régimen impuesto por un actor armado a un territorio. Por ejemplo, un entrevistado, víctima de los paramilitares, contó que pertenecía a un grupo folclórico en calidad de padre de familia, y que fue obligado a asistir a una presentación del grupo en una reunión de comandantes paramilitares de todo el país que tuvo lugar en el corregimiento de Santa Fe de Ralito en Tierralta, Córdoba. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 53).*

Particularmente, se consolidaba como la institución más importante y emblemática. Se caracterizaba por los estímulos que crearon para incentivar a los estudiantes que se destacaran, puesto que, la idea de los actores paramilitares fue de promover el acceso a la educación de los jóvenes villanueveros de la época, la cual se consideraba como un privilegio porque la mayoría de las escuelas públicas en ese momento estaban en total abandono estatal.

### **6.2.3. Repercusiones del conflicto armado en la Institución Educativa Villanueva (2013)**

En el marco de entender a través de la memoria las repercusiones que deja el conflicto armado a largo de la historia, conlleva a analizar la influencia de los rastros en las comunidades educativas afectadas en todo lo que significa su tejido social; considerando los impactos a nivel regional y local.

#### **- Sujeto docente:**

Actualmente, las afectaciones que se presentan en la institución educativa de Villanueva tienen que ver, principalmente, con el sujeto docente, ya que a raíz del vínculo de las familias que pertenecieron al Liceo e hicieron parte de la dinámica del conflicto armado en esa época estigmatizan el rol actual de los docentes. Lo que está sucediendo en estos momentos en la comunidad ronda la mayoría de las veces, en las comparaciones despectiva que reciben los docentes que enseñan a diario en secundaria de la institución educativa de Villanueva, esto ha generado dificultades en la libertad de cátedra y expresión con la comunidad educativa. En el relato colectivo se evidencia que:

*En términos de libertad de cátedra y de expresión, hoy por hoy se puede hablar con mayor libertad, aunque aún hay cautela a la hora de hablar del conflicto armado en el territorio por el vínculo estrecho de muchas familias con la dinámica paramilitar. Los docentes, sobre todo en bachillerato, siguen sintiéndose comparados a los docentes del*

*Liceo de manera despectiva, lo cual les ocasiona dificultades no sólo con ciertos estudiantes sino con los padres de familia. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 54).*

- **Afectación cultura de participación y relación escuela comunidad:**

En lo que respecta, a las afectaciones de la cultura de participación y relación escuela-comunidad, el INEVI, se enfrentan a la comparación de lo que fue la época del Liceo, con respecto a la cultura de asistencialismo y displicencia, prueba de ellos, son los acudientes que no participan en los espacios y actividades que se promueve en el INEVI para la construcción de paz.

*Teniendo en cuenta el asistencialismo y la participación obligatoria que caracterizaron la época del Liceo, hoy por hoy el INEVI se enfrenta al reto de transformar esta cultura, puesto que muchos padres de familia se quejan de que la institución no les regala todo a los estudiantes. Además, muchos acudientes no participan de manera proactiva en los distintos procesos y espacios impulsados desde el INEVI. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 54).*

- **Afectación al imaginario colectivo:**

El imaginario colectivo de la comunidad educativa del INEVI, es afectado aún en el presente por la manera como aún se defiende al actor armado, pese a los daños fijados a los habitantes por parte de ellos con su ideología y su accionar en la interacción cotidiana, por eso, se catalogan entre el contexto, lo vivido y lo que significó el proyecto educativo, ya que manifiestan que ante el abandono estatal la educación secundaria no hubiera sido posible y que los beneficio económico fueron gracias a ellos, porque en su imaginario está, que trajeron desarrollo y progreso para la región.

*Al interior de la comunidad educativa actual existen distintos imaginarios colectivos. Una parte de la comunidad insiste en legitimar e incluso defender el accionar de los actores armados con frases como “si no fuera por ellos no tendríamos el colegio”, “si no fuera por ellos Villanueva seguiría en el abandono”. Otra parte de la comunidad reconoce los beneficios socio-económicos y materiales, pero hace mucho más énfasis en el daño causado por los actores armados tanto dentro como fuera de la comunidad y en cómo efectivamente se logró con mucho éxito el control social de la población, en donde hay mucha gente que pareciera decir que vale más el “desarrollo” que el paramilitarismo trajo a Villanueva que todos los atropellos a la vida y a la dignidad humana que causaron.*

(Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 54).

Aún persiste la sombra del Liceo Villanueva, muestra de ello, es la polémica por la placa que ha generado confrontaciones entre los que se sienten aludidos, así que, por medio del relato colectivo se evidencia:

*Prueba de estas diferentes visiones es la polémica por la placa que aún permanece en las afueras del colegio y toda la resistencia que se ha presentado cuando distintas personas han sugerido quitarla. Por ejemplo, actualmente, en el marco del cambio de la entrada del colegio que se ha dado a raíz del cerramiento del colegio, el rector del INEVI ha recibido muchos insultos vía redes sociales por miembros de la comunidad de Villanueva que consideran que el directivo está intentando invisibilizar la huella del Liceo. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 54).*

*En términos de imaginarios, cabe resaltar que muchos en la comunidad aún se refieren al colegio como “el Liceo” y que se sigue comparando al INEVI con el Liceo insinuando siempre que este era mejor. Incluso una entrevistada mencionó que había mucho más sentido de pertenencia en la época del Liceo que hoy. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 54).*

Esto ha conllevado a grandes retos en la institución educativa Villanueva, el trabajo pues ha sido arduo, en términos de los imaginarios colectivos y a la percepción que se tiene a nivel nacional, muestra de ellos son los documentados y artículos periodísticos, si bien, en términos de imaginarios asociados a la estigmatización externa, también es importante mencionar que, hacia fuera (otros lugares del departamento y del país) el INEVI es blanco de una estigmatización, pues se piensa en la institución como “el colegio de los Castaño” o “el colegio de la placa”, invisibilizando su apuesta por darle un giro al proceso educativo en Villanueva. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 54).

A modo de conclusión, al poner sobre una balanza la diferenciación marcada entre las normas y tradiciones del Liceo y de las Escuelas Rurales Mixtas, Ortega (2020) en sus estudio, parte de la idea, que el pensamiento aún se conserva, y es precisamente la creencia que los docentes del INEVI y la institución como tal, es mucho mejor que el resto que se encuentran alrededor, pese a que hoy día ya se tiene acceso a bachillerato en otras instituciones cercanas que incluso también se han fusionado.

- **Afectación al proyecto de vida y victimización directa:**

En cuanto a los proyectos de vida y la victimización directa, la comunidad educativa de Villanueva desde el 2013 hasta el presente, se ha puesto como reto mantener alejado a los jóvenes del conflicto armado y del reclutamiento a los grupos al margen de la ley, dado que en la época del paramilitarismo se presentaron casos dentro la comunidad, aunque en el presente los jóvenes todavía se consideran que los jóvenes están en riesgo, se piensa que desde la educación pública, se puede transformar el pensamiento de los jóvenes, es por ello, que la institución se está pensando un PEI (Proyecto Educativo Institucional) contextualizado para que estos riesgos se supriman y se viva con mayor tranquilidad dentro de la comunidad.

*Desde el 2013 hasta el presente, se han presentado 3 casos de reclutamiento forzado de hombres jóvenes por parte de los grupos al margen de la ley. Así mismo, los actores armados continúan ejerciendo presión sobre las estudiantes y jóvenes egresadas de Villanueva para que estas se conviertan en sus parejas. Si bien estas dos situaciones no se presentan a través del uso de la violencia directa, se considera que las y los jóvenes se encuentran en una posición de vulnerabilidad y riesgo frente a los actores armados, por lo cual, tal y como se establece en el derecho internacional humanitario, se considera que el consentimiento de los jóvenes a la hora de ingresar a un grupo armado o de establecer vínculos de intimidación con los mismos está viciado. La presión sobre los jóvenes se ha vuelto a incrementar en el 2019, después de unos años de mayor tranquilidad en el territorio relacionado a la firma del Acuerdo de Paz. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 55).*

**Cuadro de dimensiones en la que se afectó la escuela.**

<b>LA ESCUELA COMO UN SUJETO COLECTIVO- IMPACTOS EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA</b>
<p><b>Dimensiones de la escuela:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sujeto Maestro / Docente.</li> <li>2. La relación escuela – comunidad.</li> <li>3. Infraestructura escolar y el entorno inmediato.</li> <li>4. Las dinámicas de participación.</li> <li>5. La salud mental y el clima escolar.</li> <li>6. Imaginarios colectivos.</li> <li>7. Los procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>8. La estructura administrativa y los servicios de la escuela.</li> </ol>

9. Población estudiantil y sus familias.										
Etapas del colegio ↓	Dimensiones Afectadas →	# 1	# 2	# 3	# 4	# 5	# 6	# 7	# 8	# 9
		La Escuelita y CEDUVI (1960- 2012)	◆							
El Liceo (1988-2011)	◆	◆		◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆
INEVI (2013-2019)	◆	◆		◆						

Fuente: Elaboración propia

### 6.3. Repertorio de afrontamiento de la Comunidad Educativa de Villanueva-Valencia.

Antes de presentar específicamente cuales fueron los repertorios de afrontamiento de la comunidad educativa de Villanueva frente a las dinámicas e impactos del conflicto armado, se considera pertinente retomar algunos conceptos que permitan proveer mayor claridad frente a la definición conceptual y metodológica sobre las “acciones de afrontamiento”.

En primera instancia resulta fundamental definir que es la **acción colectiva**. Desde un punto de vista estricto, una acción colectiva puede definirse como un conjunto de esquemas interpretativos que legitiman e inspiran las actividades de los movimientos sociales (Gamson, 1992). Accionar colectivamente entonces significa que a partir de un relato conjunto sobre el contexto y bajo un marco de identidad social común, actuar en pro del colectivo.

Por otra parte, los repertorios de acción colectivas se entienden a partir Tarrow (1994) no solo a aquellas movilizaciones donde la comunidad presenta sus exigencias, sino también las acciones que pueden lograr dentro de un conjunto de opciones empíricamente imitadas y lo que la sociedad espera de ellos como grupo social. Esta óptica a partir de las posibilidades y objetivos permite inspirar la implementación mecanismo de acción que impulse el movimiento hacia sus metas. Por último, el afrontamiento refiere desde la perspectiva psicosocial además de ayudar a la comprensión de los efectos que tienen los sujetos o el colectivo en las violaciones a los Derechos Humanos, más allá de un proceso judicial, la acción se remite a visibilizar las formas de afrontamiento y los mecanismos que las personas, sujetos víctimas ponen en práctica para enfrentarlos (CDHDF, 2012)

Definido el marco conceptual, a continuación, se presenta un cuadro que organiza las acciones de afrontamiento, a partir de cinco categorías específicas, las cuales se traducen/ materializan individualmente en el plantel educativo como acciones de paz, estas van desde organizar eventos, hasta identificar emociones y convicciones frente a las situaciones de conflicto.

**Tabla 4. Estrategias y acciones de paz**

<b>REPERTORIOS</b>	<b>ACCIONES DE PAZ</b>
<b>Resiliencia de los docentes del Villanueva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perseverancia</li> <li>• Formación profesional</li> <li>• Amor al trabajo</li> <li>• Sentido de pertenencia</li> </ul>
<b>Espacios de fortalecimiento de capacidades y aprovechamiento del tiempo libre para alejar a los NNJ del conflicto armado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Banda de paz</li> <li>• Grupo de pitos y tambores</li> <li>• Colectivo de Teatro</li> <li>• Olimpiadas deportivas</li> <li>• Igualad de género (futbol con principios)</li> <li>• Jornada única</li> </ul>
<b>Fortalecimiento de la relación escuela – comunidad para contribuir a la reconstrucción del tejido social y a la construcción de la paz</b>	<p><i>Participación de directivos, administrativos y docentes en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso de reparación colectiva de la UARIV</li> <li>• Proceso de memoria histórica impulsado por el CNMH</li> <li>• Proceso de restitución de tierras</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementación del PDET</li> <li>• Procesos formativos con población reinsertada</li> <li>• Jornada “Siembra un árbol por la paz” en apoyo al plebiscito por la paz</li> </ul>
<b>Cultura de la participación y promoción de la buena convivencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación al gobierno escolar (mediación de conflictos, deserción escolar)</li> <li>• Escuela de padres</li> <li>• Compartir en fechas especiales</li> <li>• Festival Gastronómico</li> </ul>
<b>Inclusión y defensa de la educación pública</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclusión</li> <li>• No hay criterios de admisión</li> <li>• Ampliación de cobertura, matrícula abierta hasta que lo permita SIMAT</li> </ul>

**Fuente: Elaboración con la reflexión de la comunidad educativa INEVI**

Ahora bien, desde que se consolidó el INEVI, ha habido iniciativas que han fortalecido la relación de escuela comunidad, en este sentido, se ha tenido presente el compromiso y las estrategias que ha llevado a cabo la institución para la construcción de paz y del tejido social permeado por la violencia, esto quiere decir que, las diferentes alianzas con organizaciones nacionales y municipales han posibilitado que los jóvenes, familia y comunidad les apuesten a la cultura de paz y los procesos de memoria, que hagan frente a ese pasado legitimador de lo que pasó en la época de Liceo Villanueva que sigue aún arraigado.

En estos resultados se mencionan algunas de las estrategias contenidas en el ejercicio de investigación de escuela de palabras y la comisión de la verdad.

*Desde el INEVI se impulsan dos tipos de acciones que fortalecen el vínculo escuela-comunidad. Por un lado, desde la rectoría y el equipo de trabajo del INEVI se ha generado un ambiente de apoyo a procesos comunitarios que han sido fundamentales para la reconstrucción del tejido social de Villanueva y la búsqueda de la paz: el proceso de resocialización de la población excombatiente, la intervención del Centro Nacional de Memoria Histórica, la construcción del Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) y los procesos de reparación colectiva y restitución de tierras. Cabe resaltar que el rector y varios docentes del INEVI han sido líderes en estos procesos. Teniendo en*

*cuenta el alto porcentaje de población participante dentro de la comunidad educativa, el INEVI le ha ofrecido educación para adultos y facilidad para el trabajo comunitario a la población reinsertada. Así mismo, el INEVI promovió una actividad de apoyo al plebiscito por la paz en 2017 llamada “Siembra un árbol por la paz”, la cual resultó altamente significativa para la comunidad educativa y otras instituciones del municipio. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 55).*

Junto con las estrategias en mención, se resalta la importancia del rol que cumple la comunidad en la escuela, es visto que desde la cultura de la participación y promoción de la buena convivencia, la comunidad educativa del INEVI, caracteriza la necesidad que haya dialogo entre docente, estudiante y familia, aparte de retomar los procesos de memoria para la reflexión, porque, a pesar de las múltiples iniciativas mencionadas en el análisis dentro de la escuela y de las otras instituciones educativas, es necesario que se posibiliten la cultura de paz y la recuperación de la identidad dentro de la comunidad contando lo que sucedió para el perdón y la no repetición, ya que es evidente que aún falta más compromiso por parte de la población para la reparación simbólicamente de las víctimas del conflicto armado.

El relato de memoria refiere:

*A través del gobierno escolar, fortalecido a través de una alianza con la Corporación Infancia y Desarrollo (CID), se ha generado un proceso de participación en el que se busca que las y los estudiantes adquieran herramientas de mediación de conflictos y prevención de la deserción escolar, entre otros temas. También se cuenta con una escuela de padres que se reúne quincenalmente para abordar temas relacionados con prevención de violencia sexual, violencia basada en género, activación de rutas de restablecimiento de derechos y temas relacionados con la familia y la formación de los hijos e hijas. En general, con el acompañamiento de organizaciones no gubernamentales y cooperación internacional se han generado procesos que han permitido fortalecer la comunicación entre los integrantes de la comunidad educativa y que haya un diálogo fluido en la relación docente – docente y docente – estudiante. En el INEVI se intenta que toda la comunidad educativa se sienta parte de una misma familia, compartiendo fechas especiales y festividades locales. Finalmente, es fundamental resaltar que la buena convivencia también se refleja en las relaciones armoniosas que hay entre directivos y docentes. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 56).*

Desde otro punto de vista, la institución educativa de Villanueva lleva a cabo estrategias extracurriculares para la cultura de paz dentro de la escuela, las cuales han permitido espacios de fortalecimiento de capacidades y aprovechamiento del tiempo libre, para ello tiene grupo culturales, de teatro, una banda de paz y olimpiadas deportivas, que promueven la igualdad de género y la integración para su comunidad educativa, esto con el fin, que los jóvenes dediquen su tiempo libre en actividades recreativas y forjen su proyecto de vida lejos de las dinámicas del conflicto armado. Por otra parte, las diferentes alianzas de carácter público y privado permiten dar un giro simbólico y transversal a dichas actividades, con ellas se ha mejorado en muchos aspectos el diálogos entre estudiante y sujeto docente, luego, que está por la estigmatización presente, fue la dimensión más afectada de la escuela como sujeto colectivo.

Así se evidencia en el relato de memoria colectiva construido por la comunidad educativa:

*Mediante esfuerzos propios y diversas alianzas, la I.E.R Villanueva ofrece a la comunidad educativa espacios para afianzar capacidades tales como teatro, banda de paz, grupo de pitos y tambores, arte ineuillista, olimpiadas deportivas y también promover la igualdad de género en el deporte con el proyecto futbol con principios. A su vez, la jornada única es clave para el aprovechamiento del tiempo y el fortalecimiento de capacidades artísticas, deportivas, socioemocionales y de comunicación. Estas acciones no sólo han incrementado el sentido de pertenencia y la motivación de los estudiantes, sino que también han tenido incidencia en indicadores tales como el embarazo adolescente, que ha disminuido de 6% a 0,6% desde que se implementa la jornada única. (Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad, pág. 56).*

**Tabla 5 Alianzas INEVI**

ENTIDAD	NOMBRE DEL PROYECTO	VIGENCIA	LOGROS
OEI – Unidad para la Atención y la reparación Integral de las victimas	<b>OEI – Unidad para la Atención y la reparación integral de las victimas</b>	2011	Se formaron y capacitaron más de 100 desmovilizados como bachilleres y técnicos del SENA
Departamento	<b>Fortaleciendo del tejido social</b>	2012 -2013	Se obtuvo apoyo para los

para la Prosperidad social – Unidad Administrativo Especial Para la Consolidación territorial	<b>afectado por el conflicto armado</b>		procesos de enseñanza – aprendizaje y para procesos culturales y recreativos.
Ministerio de cultura- Programa de Concertación Cultural.	<b>Formación en Música Preorquestal – Música para la paz</b>	2014-2019	Se han formado más de 200 jóvenes en música de banda rítmica y de marcha.
SENA	<b>Programa de formación y articulación con la media académica en programas de mercadeo y diseño construcción de viveros</b>	2015 - 2019	Una promoción graduada de bachilleres académicos y con perfil laboral en mercadeo y otra promoción con perfil en diseño y construcción de viveros
Agencia de Cooperación Alemana GIZ – Gobierno Nacional de Colombia	<b>Fortaleciendo el tejido social afectado por el conflicto armado</b>	2014 – 2017	Se obtuvo apoyo para los procesos de enseñanza – aprendizaje y para proceso culturales y recreativos
Meridiano de Córdoba	<b>Prensa - Escuela</b>	2017	formación de estudiantes en construcción de texto y análisis de géneros literarios
Operadores de Benposta Nación de Muchachos y Corporación infancia y Desarrollo	<b>Niños niñas adolescentes y jóvenes construyendo escenarios de paz y reconciliación en sus comunidades</b>	2017- 2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación del gobierno escolar</li> <li>• Apoyo escuelas de padres y madres</li> <li>• Apoyo a acciones de inclusión educativa</li> <li>• Formación a colectivos de</li> </ul>

			música y danza, teatro y deporte.
EDUCAPAZ en apoyo a la Comisión de Verdad	“Escuelas de palabra: reflexiones pedagógicas por la verdad”	2019	Se logró ser parte de las 33 primeras IE del país en implementar un proyecto piloto sobre el valor de la verdad como bien público y su importancia en la construcción de paz en las escuelas.

**Fuente: Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y la búsqueda de la verdad**

Por otro lado, la inclusión y la defensa de la educación pública, ha sido un pilar dentro de los repertorios de afrontamientos que se caracterizan en la comunidad educativa, puesto que hasta el día de hoy, todos los estudiantes tienen acceso a la educación, incluyendo a excombatientes y población víctima, sin embargo, pese a que en la ruralidad existen muchos percances en el ámbito educativo, la flexibilidad, que ofrece para el acceso es un ejemplo de inclusión.

*Se evidencia que: Desde el momento en el que los docentes del CEDUVI dieron un ejemplo de reconciliación y compromiso con la misma comunidad que los había menospreciado al acoger a los estudiantes que quedaron en el limbo al caer el Liceo, la inclusión se posicionó como uno de los valores fundamentales de la apuesta de lo que hoy es el INEVI. Además de no tener ningún criterio de admisión y de adaptarse a las características de la ruralidad en términos de la flexibilidad en el calendario de matrícula, el INEVI también es ejemplo de inclusión en el sentido de que la institución hace sentir en casa a cualquiera que toque su puerta, independiente de cuál haya sido su rol en el conflicto armado que aún aqueja al territorio.*

En este sentido, el INEVI a lo largo de las tres etapas de la historia educativa, Escuela Rural Mixta, CEDUVI, Liceo, han acogido y vinculado a toda la comunidad brindado su apoyo sin excluir, ya sea, personal administrativo, docentes, estudiante, padre

de familia, por sus diferentes historias de vinculación y/o victimización en las dinámicas del conflicto armado, o las posturas diferentes frente a toda la dinámica paramilitar que afecto el tejido social del corregimiento de Villanueva. De este modo, la institución educativa de Villanueva es de gran significancia dentro de la comunidad, porque, a pesar de las diferencias generan consensos dentro del plantel y apuesta a contribuir a la paz desde la educación pública, esto quiere decir, que están dispuesta a que nunca más la educación esté relacionada a las dinámicas paramilitarista en todo el territorio.

**Apreciaciones del equipo de investigación frente a las acciones de afrontamiento de la comunidad educativa.**

1. Se considera que, dentro del marco de repertorios de afrontamiento, es posible hablar de Villanueva como una comunidad educativa resilientes, pero no de resistencia, ya que incluso en la escolita, la comunidad decidió convivir con el paramilitarismo y no hacerle frente.
2. También, se resaltan las dificultades de la institución educativa a la hora de plantear acciones curriculares que permitan problematizar estos imaginarios que legitiman la violencia, en ese sentido, identificamos que las apuestas de paz han sido más acciones extracurriculares.
3. La mayor fortaleza de la comunidad educativa ha sido su apuesta por la reconstrucción del tejido social, sin embargo, tomando como ejemplo la polémica alrededor de la Placa de Fidel Castaño, se puede observar las dificultades del proceso de memoria en el contexto de Villanueva, en ese sentido, se considera que los padres de familia aún no están en las condiciones para emprender un dialogo abierto y profundo de resignificación de memorias.
4. Como recomendación, se considera que la gran posibilidad de esta escuela; es pensarse un currículo de paz, el cual, no solamente se enfoque en la comprensión del pasado reciente, si no, responda a un currículo por la paz en toda su integridad.
5. Por último, como ha sucedido en otros lugares quizás se requiera tiempo para emprender un dialogo de memoria con toda la comunidad educativa.

## **7. Conclusiones**

La exploración de antecedentes de esta investigación permite afirmar que este estudio representa una pequeña pero significativa contribución en tres sentidos. En el campo de los estudios del conflicto armado en Córdoba, se hizo énfasis en sus afectaciones en la escuela, tema poco investigado en la literatura sobre el departamento. En segundo lugar, dentro del campo de investigación nacional preocupado por la relación conflicto armado-escuela, se planteó que las afectaciones del conflicto armado en la escuela no deben entenderse solo desde el lente de las violaciones a los derechos humanos y las infracciones al derecho internacional humanitario, (reclutamiento forzado de estudiantes o egresados, amenaza o

asesinato de docentes, desplazamiento de familias, ocupación de una infraestructura protegida por el DIH, etc), sino desde la concepción de la escuela como sujeto colectivo, lo cual implica pensar en cómo se afectan las dimensiones propias de un tejido de relaciones y procesos propiamente educativos.

A nivel metodológico, la investigación partió de un proceso participativo de resignificación de memorias personales y construcción de un relato de memoria colectiva, para luego usar el enfoque de memoria histórica y lograr una comprensión más profunda sobre tres aspectos: la relación entre la historia educativa y las dinámicas del conflicto armado a nivel local, regional y nacional; los impactos del conflicto armado en las diferentes dimensiones de la escuela entendida como sujeto colectivo, y los repertorios de acción empleados por la comunidad para afrontar dichas situaciones.

En cuanto al primer objetivo, el yuxtaponer la línea de tiempo de la historia educativa de Villanueva con las del conflicto armado en el municipio de Valencia, en Córdoba y en el país, permite comprender varios elementos. Por un lado, mientras que en las memorias personales y aún en la memoria colectiva, la llegada y el actuar de los paramilitares son interpretados en función de las relaciones, beneficios y afectaciones personales vividas por la comunidad, el enfoque de memoria histórica permite ganar un marco de comprensión mayor, en el que se evidencia que la fundación del Liceo Villanueva y, en general, el *modus operandi* del paramilitarismo en el corregimiento, respondieron a una lógica de “el que peca, reza y empata” a través de la cual los paramilitares intentaron legitimarse en esta comunidad que fue su bastión y retaguardia al mismo tiempo que desataban una ola de muerte y de terror incluso al interior de este mismo territorio.

En este sentido, por ejemplo, no es casualidad que el Liceo Villanueva se haya fundado en el mismo año que los Castaño cometieron una serie de masacres en el norte del país. De esta manera, el caso de Villanueva no puede entenderse de manera aislado, sino como un caso emblemático de una comunidad profundamente afectada por el Estado en la que el actor armado supo responder a una necesidad muy sentida (el acceso a la educación secundaria y media) para convertir el servicio educativo en una de sus principales estrategias de captura, proceso en el cual además contaron con la complicidad de las autoridades educativas del departamento.

En cuanto al segundo objetivo, se reitera la potencia de conceptualizar la escuela como sujeto colectivo, entendiéndolo como una red relaciones y procesos que trascienden la perspectiva de derechos humanos. Además, asumiéndola como sujeto histórico cuya situación frente al conflicto armado varía a lo largo del tiempo, el análisis realizado permitió identificar las dimensiones de la escuela que se vieron más afectadas en tres momentos distintos: la historia de la Escuela Rural Mixta y del Centro Educativo de Villanueva (1960-2012), la historia del Liceo Villanueva (1988-2011), y la historia de la Institución Educativa Villanueva (2013-2019).

En el primer caso las afectaciones principales se relacionaron con la obstaculización de la expansión del servicio educativo, el menosprecio de los maestros de “la escolita”, y la afectación de los imaginarios de la comunidad que constantemente hacía comparaciones displicentes entre la escuela y el Liceo. En el caso del Liceo, los impactos se enmarcaron en un proceso de *captura* de la comunidad educativa, y se identificaron afectaciones graves en las siguientes dimensiones: la regulación del sujeto docente en medio de los “beneficios laborales”, la influencia del actor armado en los procesos de enseñanza-aprendizaje a través del currículo oculto, la fuerte incidencia en la relación escuela-comunidad y en unas dinámicas de participación marcadas por el miedo y el control social, afectaciones a los proyectos de vida, a los imaginarios colectivos, y, de manera importante a la salud mental.

También cabe resaltar que, durante esta época, la comunidad educativa sufrió varias formas de victimización directa en términos de violaciones de derechos humanos y del DIH. En síntesis, de manera trágica, la comunidad educativa normalizó la barbarie paramilitar a través del derroche de recursos y de vínculos que se establecieron a través de la vida diaria del Liceo Villanueva. Por último, en la Institución Educativa Villanueva, la dimensión más afectada continúa siendo la de los imaginarios colectivos seguidas por la relación escuela-comunidad, marcada por la persistencia de la nostalgia del Liceo y la dificultad para plantear un relacionamiento que se distancia de manera definitiva del asistencialismo y la disciplina a base del miedo instaurados por el actor armado.

Pasando al objetivo tres, la investigación permite reconocer que los repertorios de acción desplegados por quienes sostuvieron la escuela pública durante todo el apogeo

paramilitar pueden caracterizarse como acciones de resiliencia, mas no de resistencia, pues en Villanueva no se dio un rechazo a la presencia paramilitar. En cuanto a los repertorios de la Institución Educativa Villanueva, se concluye que si bien hay grandes retos en términos de la transformación de imaginarios colectivos a nivel de la comunidad en plenitud, el INEVI ha dado grandes pasos en términos de posicionar la idea de que la calidad educativa también es posible desde lo público, de propiciar muchos escenarios culturales, deportivos y de empoderamiento que ayudan a alejar a los jóvenes de las lógicas de la guerra y las economías ilícitas, y sobre todo, de demostrar que se puede avanzar hacia la reconstrucción del tejido social y la reconciliación incluso en una comunidad en la que las memorias aún están en fuerte disputa.

Por otra parte, el equipo de desarrollo y construcción de este proyecto, recomienda a posibles iniciativas de investigación alrededor de este tema, tener en cuenta los siguientes aspectos, los cuales simultáneamente representa las limitaciones de este estudio: en primera instancia se recomienda realizar un ejercicio de análisis histórico alrededor de las reformas educativas en país y los modelos de contratación del servicio de educación tanto a nivel nacional como regional, con el objeto de proveer más indicadores de contraste que permitan tejer una narrativa histórica más amplia alrededor de las dinámicas paramilitares y su incidencia frente al sector de educación. En cuanto a la recolección de fuentes primarias alrededor de los relatos de memoria, se recomienda identificar y documentar más voces y narrativas de comunidades aledañas al corregimiento que no hayan atravesado por un proceso de captación. Por último, profundizar en las dimensiones de la escuela un sujeto colectivo.

Finalmente, el proceso de memoria colectiva realizado por un pequeño grupo de 20 miembros de la comunidad educativa de Villanueva, acompañados por los autores de la presente investigación, abre una ventana de esperanza en términos del potencial de la escuela para movilizar reflexiones que permitan transformar imaginarios y asumir compromisos con la no repetición.

## 8. Bibliografía

- A, B. (1987). Ser maestro una profesion peligrosa. *Revista Educación y Cultura*, 60-63.
- Agencia de la ONU para los refugiados. (2018). *¿Qué es un conflicto armado según el Derecho Internacional Humanitario?* ACNUR Comité Español.
- ALVARADO, M. E. (2003). LOS CONFLICTOS Y LAS FORMAS ALTERNATIVAS DE RESOLUCIÓN. *TABULA RASA- REVISTA DE HUMANIDADES*, 2.
- Antequera Guzmán, J. (2011). *Memoria histórica como relato emblemático, consideracione en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia*. Pontifica Universidad Javeriana.

- Aponte, A. (2014). *Armar la hacienda: territorio poder y conflicto en Córdoba, 1958-2012*. Bogotá: CINEP/PPP y Odecofi.
- Arango, J. C. (2018). *Análisis de la comprensión de la historia reciente del conflicto armado en Colombia*.
- Arias. (2015). *La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible*. Revista Folios.
- Arias Gómez, D. H. (2018). *Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto en Colombia*. Educación y ciudad+.
- Arias, A. O., & Maylor, E. (s.f.). *MONOGRAFÍA DEL DEPARTAMENTO DE CÓRDOBA 1997-2007*. CÓRDOBA. BOGOTÁ-COLOMBIA: FORDFOUNDATION & OTROS.
- Arostegui. (1998). *El análisis histórico social y la naturaleza de la historia del presente*.
- Asociación SETA. (2010). *Misión de identificación de Derechos Humanos en Colombia, citado en el Informe del Representante del Secretario General de Naciones Unidas sobre desplazamiento interno sobre su visita a Colombia*. Comisión de Derechos Humanos.
- B, B. (1999). Applications of resilience: possibilities and promise . *Plenum Publisher* , 26-277.
- Bermúdez, & Padilla. (2016). *Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano*. Revista Colombiana de Educación.
- Betancour Echeverry, D. (1999). *Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo*.
- Brown, M. (1996). *The International Dimensions of Internal Conflict*. Cambridge.
- Bustelo, M. g. (2016 ). *El verdadero fin del conflicto armado: Jóvenes vulnerables, educación rural y construcción de paz en Colombia*. NORAF.

- Buzan, B. (1996). *People, States and Fear: An Agenda for International Security Studies in the Post*. London, England: Harvester Wheatsheaf.
- Carretero, & Borrelli. (2008). *La enseñanza de la historia reciente: propuestas para pensar históricamente*. En Carretero, M., y Castorina, J. La construcción del conocimiento histórico.
- CDHDF. (2012). *Programa de capacitación y formación profesional*. Mexico.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *Informe general: los orígenes, las dinámicas y el crecimiento del conflicto armado*. Bogotá.
- Centro Nacional de Memoria Histórica . (2020). *Museo de Memoria de Colombia*.
- CINEP/PPP. (2016). *Defender el territorio es construir paz. La experiencia de los pueblos indígenas en el alto San Jorge en Córdoba*. Bogotá: Gente Nueva.
- CNMH. (2009). *Recordar y narrar el conflicto herramienta para reconstruir memoria histórica*. Bogotá: Fotoletra.
- CNMH. (2018). *Los caminos de la memoria histórica*. Bogotá. CNMH: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Consultoría para el desplazamiento forzado y los Derechos Humanos y Unicef . (1999). *Un país que huye. Desplazamiento y violencia en una nación fragmentada*. . Editora Guadalupe.
- Díaz Ruiz, P. (2009). *La memoria histórica*.
- Duque, H. (12 de Mayo de 2020). *América Latina en movimiento*. Obtenido de <https://www.alainet.org/es/articulo/206508>
- FECODE. (5 de Abril de 2006). Escuela Territorio de Paz. *En prensa*.
- FEDERAL, C. D. (2012). *CDHDF*. Obtenido de La atención a víctimas de Derechos Humanos con enfoque psicosocial: [https://cdhcm.org.mx/serv\\_prof/pdf/victim\\_psico.pdf](https://cdhcm.org.mx/serv_prof/pdf/victim_psico.pdf)
- Ferrari. (2013). *Funciones del Derecho*.

- Franco, V. (2009). *Orden contrainsurgente y dominación*. Bogotá: siglo del Hombre Editores, Instituto Popular de Capacitación.
- Galván, A. (2021). Geografías en marcos de guerra y territorios de resistencia/re-existencia en el departamento de Córdoba. *En proceso de publicación* . Montería.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en Educación*. Argentina: Siglo XXI.
- GMH. (2012). *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional .
- Gómez Muller, A. (2016). *La reconstrucción de Colombia*. Escritos políticos.
- Gomez Vasquez, A., Blandon Londoño, D., & Ochoa Rivas , M. (2019). *La escuela en medio del conflicto armado en Medellín*. Obtenido de Tomado de <http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co:8080/>
- Gòmez, A., Blandòn, D., & Ochoa, M. (2019). *La escuela en medio del conflicto armado en Medellin* . Medellín: Universidad de San Buenaventura.
- Gonzáles. (2014). *Poder y Violencia en Colombia*. Colección ODECOFI.
- Gonzáles Arana, R., & Molinares Guerrero, I. (2010). *La violencia en Colombia. Una mirada particular para su comprensión. De cómo percibimos la violencia sociales a gran escala y hacemos invisibles la violencia no mediática*. Investigación y desarrollo.
- Guerrero Useda, M., & Guerrero Báron, M. (2019). *Acceso a la educción de la población desplazada por el conflicto armado en Colombia 1999-2009*.
- H, K. (1999). Toward an understading of resilience: A critical review of definitions and models. En M. Glantz & Johnson (eds) *Resilience and develoement: positive life adaptations*. *Plenom Publishers*, 17-84.
- Halbwachs, M. (1968). *Memoria indiividual y memeoría colectiva*. TRaducción 2005, Centro de Estudio Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.
- INDEPAZ. (Marzo de 2013). *Indepaz.org*. Obtenido de [http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2013/04/Proceso\\_de\\_paz\\_con\\_las\\_Autodefensas.pdf](http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2013/04/Proceso_de_paz_con_las_Autodefensas.pdf)

- INEVI, E. d. (2019). *Villanueva: otra historia tejiendo paz y reconciliación desde la educación y búsqueda de la verdad*. Montería-Córdoba: Educapaz.
- Jelin, E. (2003). *Los trabajos de la memoria*.
- Jimenez Becerra, A., Infante Acevedo, R., & Cortés, R. (24 de Agosto de 2012). “*Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un estado del arte de la temática*”. Obtenido de <https://doi.org/10.17227/01203916.1640>
- Jimenez, A., Infante, R., & Còrtes, R. (2011). Escuela, memoria y conflicto armado en Colombia. Un estado del arte de la tematica . *Revista Colombiana de Educaciòn*.
- Jimenez-Dominguez. (2000). *Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. Investigación cualitativa en Salud*. Obtenido de <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/3invesigacion.html>
- Juan Manuel Valcárcel Torres. (2007). *Concepto de conflicto armado interno y seguridad jurídica Prolegómenos*. Bogotá: Univerisidad Militar Nueva Granada.
- Krentzer, G. A. (s.f). Los puentes del olvido, la complicidad y el silencio: Cultura, violencia y conflicto en Colombia. *NOVUM N°30*, 1-14.
- Kruger. (2011). *La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano*. Persona y sociedad.
- Leichter, D. (2009). *The Poetics of remembrance: Communal Memory and Identity in Heidegger and Ricoeur*.
- Levin. (2007). *El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria*. . En Schujman, G., y Siede, I. (Eds.).
- Liazarral, M. (2012). Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudios sobre escuelas del bajo y medio Putumayo. *Revista colombiana de Educaciòn N°62*.

- Lorenz, F., & Jelin, E. (2004). *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI España.
- Lozano, M. (1998). Barranca: la escuela en zona de guerra. *Alegría de Enseñar* N°37, 33-39.
- Luthar, Luthar, S., & Cushing, G. (1999). The construct of resilience: Implications for interventions and social policy. *Development and psychopathology*, 353-372.
- Martinez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Mexico: Trillas.
- Medina, F. A. (2012). Conflicto armado, escuela, derechos humanos, y DIH en Colombia. *Revista Dossier* N°77, 57-84.
- Molina, F. (2012). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *Revista Dossier analisis politico* N°77 Bogotá, 57-84.
- Morales, A. (s.f). *Derecho a la educación en situaciones de conflicto armado*. N/A: N/A.
- Mosquera, C., & Tiques, J. (2015). Remembranzas de la escuela Cesar Conto: Transformaciones socio culturales, dolor y sufrimiento sobre el emblemático caso de Bojayá. *Revista Hallazgos* N°13, 177-197. doi:(doi: <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0025.08>).
- Muñoz, A. (2001). Educación y efectos psicosociales del desplazamiento. *Alegría de Enseñar* N°44, 42-51.
- Murcia Caicedo, L. F., & Rondón Riaño, L. (2018). *Repertorios de acción colectiva en El Castillo, Meta: aportes al proceso de reparación colectiva con comunidades campesinas*. Universidad de la Salle.
- Neira Uneme, Á., Albadán, P., Peralta Guachetá, B., Huérfano Méndez, J., Panqueba Cifuentes, J., & Rúos Rincón, S. (2012). *Memoria, Conflicto y Escuela, voces y experiencia de maestros y maestras en Bogotá*. Editorial Jotamar Ltda.
- Nora, P. (1984). *Entre Memoria e Historia: La problemática de los lugares\**.
- Olick. (2011). *Collective Memory Reader*.

- Ortega, A. E. (2020). *IMAGINARIOS SOCIALES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA DE VILLANUEVA EN VALENCIA, CÓRDOBA EN RELACIÓN A LA PRESENCIA PARAMILITAR 1982-2006*. Montería: Universidad de Córdoba.
- ORTIZ ARIAS, A., & MAYLOR, E. (s.f). *MONOGRAFÍA DEL DEPARTAMENTO DE CÓRDOBA 1997-2007*. CÓRDOBA. BPGOTÁ-COLOMBIA: FORDFFOUNDATION & OTROS.
- Ortiz Arias, A., & Maylor, E. (s.f). *Monografía del Departamento de Córdoba 1997-2007*. CÓRDOBA. BPGOTÁ-COLOMBIA: FORDFFOUNDATION & OTROS.
- Osorio, J. (2016). La escuela en escenario de conflicto: Daños y desafíos . *Hallazgos ISSN: 1794-3841*, 179-191.
- Ospina, M. (2018). *La escuela y su implicación en el conflicto armado en Colombia. Reconciliación de las víctimas en los ambientes escolares*. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- palabras/EDUCAPAZ, E. d. (2018). *Mosaico metodológico camino 5: La escuela como sujeto colectivo en el conflicto armado y construcción de paz*. EDUCAPAZ.
- Palma, C. (2020). Recuperar el legado de Martín-Baró: Psicología social de la guerra. *Revista psicológica para América Latina*, 53-65.
- Pizarro, E. (2002). Colombia: ¿guerra civil, guerra contra la sociedad, guerra antiterrorista o guerra ambigua? *Análisis político*, 164-180.
- Razón, L. (2015). La placa que las víctimas de la violencia quieren quitar y no han podido. *La Razón*.
- Restrepo. (Octubre de 1991). Ser Maestro un peligro mortal. *Educación y cultura N°24*.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Editorial Trotta.
- Rocha, A. (2019). *Repositorio UDCA*. Obtenido de <https://repository.udca.edu.co/bitstream/11158/2768/1/Trabajo%20de%20Monograf%C3%ADa%20Estrategias%20de%20enfrentamiento%20en%20violencia%20dom%C3%A9stica.pdf>

- Rodriguez Sanchez, A., Vega Florez, E., Alvis Estrada, L., & Castro Avila, R. (2011). EFECTOS DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA EN LA COBERTURA EDUCATIVA DEL DEPARTAMENTO DE BOLIVAR EN EL PERIODO 1995-2008. *Semestre Economico N°14*, 67-76.
- Rodríguez, A. I., Grajales, J. F., & Marín, J. R. (2016). *ELEMENTOS PARA UNA GENEALOGÍA DEL PARAMILITARISMO EN COLOMBIA: Historia y contexto de la ruptura y continuidad del fenómeno (I)*. Medellín: KAVILANDO.
- Romero, M. (2003). *Autodefensas y Paramilitares 1982-2003* (Vol. 1). Bogotá: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, IEPRI; Planeta Colombiana, S. A.
- Sanchez, F. (Noviembre de 1992). Experiencias educativas con desmovilizados en Colombia. *Educación y cultura N°28*, 32-34.
- Sanchez, F. (2003). *Conflicto, violencia y actividad criminal en Colombia: UN analisis Espacial*. CEDE.
- Semana. (2019). “Hay más de 1.000 docentes rurales víctimas del conflicto armado”. *Semana*.
- Serrano, N. (23 de Abril de 2014). Buscan retirar placa de agradecimiento al exjefe paramilitar Fidel Castaño. *El Universal*.
- Silva García. (2008). *La Teoria del Conflicto. Un marco Teorico Necesario*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/876/87602203.pdf>.
- Thompson. (1981). *Miseria de la teoría*. Barcelona: Crítica.
- Tiempo, E. (29 de Marzo de 2014). Liceo Villanueva, el colegio que el clan Castaño fundó en Córdoba. *El Tiempo*.
- Tovar, A. (2016). *INCLUSION EDUCATIVA Y DESPLAZAMIENTO FORZADO: UNA ALTERNATIVA PEDAGOGICA DESDE LAS NARRATIVA*. Obtenido de Unilibre: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8259/PROYECTO%20FINAL>
- Trejos, L. (18 de Julio de 2013). Una revisión teorica de su conflicto armado. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, 55-75.

- UNESCO. (2007). *"La educación víctima de la violencia armada"* .
- UNESCO. (2011). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. En UNESCO, *Una crisis encubierta; conflictos armados y educación* (pág. 160). España: UNESCO.
- UNESCO. (2011). *informe publicado de seguimiento EPT para el mundo capítulo una crisis en cubierta conflicto armados y educación,*.
- Vélez, C. (29 de Febrero de 2000). Pupitres vacíos por el conflicto armado. *El Colombiano*.
- Verdad Abierta. (19 de Abril de 2013). Los Castaños donaron tierra usurpada y luego usurparon la tierra donada. *Verdad Abierta*. Obtenido de <https://verdadabierta.com/los-castano-donaron-tierra-usurpada-y-luego-usurparon-la-tierra-donada/>
- Verdad Abierta. (2014). La nueva esperanza de la finca Las Tangas. *Verdad Abierta*. Obtenido de <https://verdadabierta.com/la-nueva-esperanza-de-la-finca-las-tangas/>
- Victimas, R. U. (2020). *Reporte de la red nacional d einformación*. RUV.
- victimas, U. d. (2012). *Cifras del UARIV*. Bogotá.
- Zelik, R. (2015). *Paramilitarismo: violencia y transformación social, política y económica en Colombia /*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Fescol, Goethe Institut.