





LA AGUERRIDA VOLUNTAD

Memorias docentes del conflicto
armado en el occidente de Boyacá

Laura Nallely Morales Nieto
María Angélica Garzón Martínez



Uptc[®]

Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia
VIGILADA MINEDUCACIÓN



LA AGUERRIDA VOLUNTAD

Memorias docentes del conflicto
armado en el occidente de Boyacá

Laura Nallely Morales Nieto
María Angélica Garzón Martínez



Enfoque: Investigación

Área OCDE: Ciencias Sociales

Disciplina: Educación General

Colección N.º 11

Biblioteca Facultad de Ciencias de la Educación, 90 Años

La Aguerrida Voluntad. Memorias docentes del conflicto armado en el occidente de Boyacá

The Unwavering Will: Teachers' Memories of the Armed Conflict in Western Boyacá

Primera Edición, 2026

200 ejemplares (impresos)

© Laura Nallely Morales Nieto, 2026

© María Angélica Garzón Martínez, 2026

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2026

ISBN (impreso) 978-628-7863-69-9

ISBN (ePub) 978-628-7863-70-5

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: mayo de 2025

Aprobación: agosto de 2025

Hecho en Colombia - Made in Colombia

La Aguerrida Voluntad. Memorias docentes del conflicto armado en el occidente de Boyacá / The Unwavering Will: Teachers' Memories of the Armed Conflict in Western Boyacá / Morales Nieto, Laura Nallely; Garzón Martínez, María Angélica. Tunja: Editorial UPTC, 2026. 108 p.

ISBN (impreso): 978-628-7863-69-9

ISBN (ePub) 978-628-7863-70-5

Incluye referencias bibliográficas

1. Pedagogía de la paz. 2. Pedagogía de la memoria. 3. Guerra verde. 4. Escuela y cultura de paz. 5. Memorias docentes
(Dewey 370.19) (THEMA JNKH Cuerpo docente / Eucadores)

Rector UPTC

Enrique Vera López

Comité Editorial

Carlos Mauricio Moreno Téllez

Vicerrector de Investigación y Extensión

Yolanda Torres Pérez

Directora de Investigaciones

Óscar Pulido Cortés

Delegado Vicerrectoría Académica

Martín Orlando Pulido Medellín

Representante Área Ciencias Agrícolas

Yolima Bolívar Suárez

Representante Área Ciencias Médicas y de la Salud

Nelsy Rocío González Gutiérrez

Representante Área Ciencias Naturales

Olga Yanet Acuña Rodríguez

Representante Área Ciencias Sociales

Juan Guillermo Díaz Bernal

Representante Área Humanidades

Pilar Jovanna Holguín Tovar

Representante Área Artes

Edgar Nelson López López

Representante Área Ingeniería y Tecnología

Juan Sebastián González Sanabria

Representante Grupos de Investigación**Editora**

Bertha Ramos Holguín

Corrección de Estilo

Jorge Iván Albear Guevara

Asesor de arte e imagen

Pedro Alexander Sosa Gutiérrez

Diseño

Búhos Editores Ltda.

Imagen de carátula:

Laura Nalllely Morales Nieto

Diagramación

Carolina Solórzano Pulido

Impresión

Búhos Editores Ltda.

buhosedi@gmail.com

Libro de investigación resultado del proyecto “Conflicto armado en Boyacá e iniciativas de memoria” con código SGI 3703.

Citar este libro / Cite this book

Morales, L. y Garzón, M. (2026). *La Aguerida Voluntad. Memorias docentes del conflicto armado en el occidente de Boyacá*. Editorial UPTC.

<https://doi.org/10.19053/uptc.9786287863699>



Libro financiado por el Subcomité de obras de la Facultad de Ciencias de la Educación. Se permite la reproducción parcial o total con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Editorial UPTC

La Colina, Bloque 7, Casa 5

Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá

comite.editorial@uptc.edu.co

<https://editorial.uptc.edu.co>



Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación

90 Años

Libro N°. 11

Editor: Dr. Rafael Enrique Buitrago Bonilla

Dr. Óscar Pulido Cortés (Decano de la Facultad)

Dra. Claudia Liliana Sánchez Sáenz (Directora del CIEFED)

Dr. Pedro María Argüello García (Representante Investigadores)

Dra. Ruth Nayibe Cárdenas Soler (Representante Editores de Revistas)

Asistente Editorial: Karen Andrea Cárdenas Obregón

Resumen

Las memorias de cuatro docentes que iniciaron su trayectoria laboral entre las décadas del ochenta y del noventa del siglo XX en el occidente de Boyacá se entretajan en este libro para dar cuenta de la forma en que recuerdan, significan y reflexionan sobre el papel que desempeñaron en medio del conflicto armado denominado Guerra Verde. ¿Qué se recuerda de este periodo? ¿Cómo enseñar en medio del conflicto armado? ¿Por qué hacerlo? Son algunos de los interrogantes que se plantea el texto y que intenta responder a través de las narrativas elaboradas a propósito de un pasado violento que demandó a los docentes asumir un papel de liderazgo comunitario y de defensa de los derechos humanos. La *Aguerrida voluntad* es un homenaje a estos docentes que encontraron en su rol como formadores y agentes de paz alternativas para resistir a la violencia. Sus enseñanzas permiten imaginar pedagogías de la memoria que contribuyan a la construcción de una cultura de paz dentro y fuera de la escuela.

Palabras clave: Pedagogía de la paz, Pedagogía de la memoria, Guerra verde, Escuela y cultura de paz, memorias docentes.

Abstract

The memories of four teachers who began their professional careers between the 1980s and 1990s in Western Boyacá are interwoven in this book to account for how they remember, give meaning to, and reflect on their roles amidst the armed conflict known as the “Guerra Verde”. What is remembered from this period? How does one teach in the midst of armed conflict? Why do it? These are some of the questions posed by the text, which seeks to provide answers through narratives crafted around a violent past that demanded teachers assume roles of community leadership and human rights advocacy. *La Aguerrida Voluntad* is a tribute to these educators who, in their roles as mentors and peacebuilders, found alternatives to resist violence. Their teachings allow us to imagine pedagogies of memory that contribute to building a culture of peace both within and beyond the classroom.

Keywords: Peace pedagogy, Pedagogy of memory, Guerra verde, School and culture of peace, Teachers’ memories.

CONTENIDO

Introducción.....	15
CAPÍTULO UNO. LA AGUERRIDA VOLUNTAD.....	27
En cada escuela se cuenta una historia	28
CAPÍTULO DOS. CRECER EN MEDIO DE LA GUERRA .	53
La gran mayoría se fue... ..	54
Soñaban con volverse pájaros	58
El reclutamiento de los menores de edad	61
Los hijos de la venganza	64
Mis compañeros siempre estuvieron ahí	66
CAPÍTULO TRES. NARRATIVAS DE VIDA PARA LA PAZ	71
Nuestra Señora de la Naval	73
Narrativas de vida para la paz	75
La paz para las y los peques... ..	84
El museo como espacio local.....	87
Una pedagogía de la aguerrida voluntad.....	91
NOTAS FINALES.....	93
REFERENCIAS.....	97

INTRODUCCIÓN

“Si se cierra una escuela se muere una vereda y eso es lo que debemos evitar como docentes”, afirma el profesor J.E.V.¹ a principios del año 2023, mientras hablamos de los retos y desafíos que implica ser maestro en el contexto rural colombiano; en específico, en medio de la llamada Guerra Verde acontecida, entre otros lugares, en el municipio de Muzo, departamento de Boyacá, Colombia. Este municipio, ubicado a 170 km de la ciudad de Tunja y a 187 km de la capital del país, es reconocido por sus minas de esmeraldas y por los episodios de conflicto armado que allí se vivieron (Alcaldía de Muzo, 2015; Barrera, 2013).

La Guerra Verde es la denominación que se le da al conflicto armado que se presentó en el occidente del departamento de Boyacá desde la década del sesenta (siglo XX) y que se extendió hasta 1990, con la firma del acuerdo de paz. El hallazgo de la mina de Peñas Blancas en el municipio de San Pablo de Borbur, el inconformismo de los mineros por el control que ejercía el Banco de la República sobre las minas de la región y la creciente consolidación de un mercado negro de esmeraldas convergieron para desatar la contienda (Barrera, 2013). Las diversas tensiones en torno a la producción y comercialización de las esmeraldas gestaron un conflicto armado que terminó enfrentando a diversas familias de la región.

Pineda (2018) identifica tres periodos de desenvolvimiento de la Guerra Verde, o tres guerras verdes. La primera, acontecida entre 1965 y 1973, se originó por la muerte de Efraín González, un “bandolero” al servicio de quienes manejaban el negocio de las esmeraldas, y cuyo sucesor, Humberto Ariza, no pudo mantener unificados, lo que dio lugar a rupturas importantes y a la consecuente división y confrontación de bandos. Esta guerra finaliza en 1973, cuando se firmó un primer

1 Con el objetivo de proteger la identidad de las personas que entrevistamos para esta investigación nos permitimos el empleo de seudónimos. El anonimato, la asignación de seudónimos y el cuidado en el uso de la información fueron acuerdos éticos tomados entre las partes por medio de un consentimiento informado.

acuerdo de paz. La segunda guerra inició en 1975 con el asesinato del esmeraldero Francisco Vargas. Este segundo conflicto se extiende hasta 1978, cuando se concesionaron algunas minas, el Estado permitió la formalización de fortunas derivadas de la explotación y se firmó un nuevo acuerdo de paz.

El conflicto vuelve a reactivarse en 1984, cuando inició la Tercera Guerra Verde que, a diferencia de las anteriores, integró actores que hasta el momento resultaban ajenos a la explotación esmeraldera: guerrillas y paramilitares. Esta guerra, de acuerdo con Fedesmeraldas (Citado en Pineda, 2018), dejó aproximadamente 3000 personas muertas, siendo más cruenta que las dos anteriores, distinguiéndose, además, por los recursos que en esos momentos poseían las familias en disputa: vehículos, armamentos y ejércitos propios. Dos bandos se enfrentan entonces: por un lado, familias de Coscuez que establecen alianzas con Maripí y Pauna; y, por otro lado, familias pertenecientes a los municipios de Otanche, Santa Bárbara, Muzo y Quípama. La tercera guerra finalizó en 1990 con un acuerdo de paz que se mantiene vigente hasta el día de hoy (Pineda, 2018).

Son los recuerdos de esta Tercera Guerra Verde los que vienen a la cabeza del profesor J.E.V. cuando le preguntamos por su ejercicio docente en el municipio de Muzo. Su historia, experiencia y memorias docentes se encuentran marcadas por hechos de confrontación armada. Esta no es una particularidad biográfica de J.E.V.; por el contrario, es la condición que muchos de los y las docentes de nuestro país han asumido como parte de su labor: enseñar en medio de la guerra. ¿por qué lo hicieron?, ¿cómo lo hicieron?, ¿qué recuerdan de estos momentos?

En contextos de conflictos armados, las escuelas se transforman en lugares estratégicos tanto para los actores armados como para la población civil. Para unos, la escuela se convierte en fortín de guerra, trinchera o zona de retaguardia. Para otros, la escuela significa protección y resistencia a la violencia. En Occidente, la incidencia del conflicto armado en la escuela es innegable; tanto así que el Derecho Internacional Humanitario contempla disposiciones especiales para proteger esta institución y sus actores de los efectos de la confrontación, como, por ejemplo, la prohibición absoluta del reclutamiento de niños y niñas como combatientes y la necesidad de los Estados de garantizar

su derecho a la educación, proclamando a la vez a la escuela como bien civil que no puede ser utilizado por actores armados como cuarteles (Romero, 2013).

En Colombia es posible registrar una serie de experiencias que dan cuenta de la forma en que las lógicas de la guerra y de los actores armados han permeado o afectado a la institución escolar y su comunidad. Algunas de estas experiencias fueron recogidas por el informe de la Comisión de la Verdad por su carácter paradigmático en términos de dinámicas y afectaciones. Por ejemplo, el bunker construido por la comunidad de Jambaló (Cauca) al lado de salones de clase, con el fin de proteger la vida de docentes y estudiantes del fuego cruzado que producían las confrontaciones armadas entre la guerrilla y el Ejército Nacional. También pueden encontrarse testimonios de exalumnos de instituciones escolares en El Carmen de Bolívar (Bolívar) o en Charalá (Santander), en los que narran cómo artefactos explosivos aparecían en las instalaciones de sus escuelas o cómo eran forzados a ejercer la prostitución, a vincularse a grupos armados o a someterse a violencia sexual. Para la Comisión: “entre 1986 y 2021 se presentaron 881 casos de afectación a comunidades educativas durante el conflicto armado. Estos hechos fueron perpetrados por todos los actores armados” (Comisión de la Verdad, 2022).

En Muzo, y desde el telón de fondo de la Guerra Verde, encontramos una serie de memorias docentes elaboradas por personas que, lejos de buscar la notoriedad, son testigos y sobrevivientes de un conflicto impuesto en el que, atrapadas en este escenario complejo, deciden ejercer su papel como educadores y, desde ahí, apostar a la transformación de sus realidades. Entonces, por un lado, las y los maestros se enfrentan a una tarea doble: ser líderes comprometidos con la educación de sus estudiantes y, al mismo tiempo, ser veedores de derechos y agentes de cambio; por otro lado, se ven abocados a la construcción de una pedagogía para la paz y la memoria en un contexto de adversidad.

Pese al amplio trabajo de memorias del conflicto armado que se registra en nuestro país, las memorias de docentes del departamento de Boyacá que ejercieron su labor en medio del conflicto armado han sido poco exploradas en comparación con otras regiones de nuestra geografía nacional. En el recuento que Lizarralde (2012) realiza a propósito de

los estudios en Colombia sobre escuela y conflicto armado, concluye que la mayoría de estas investigaciones están centradas en la figura del docente y en las afectaciones que como sujetos y como instituciones —la escuela—, han sufrido como efecto del conflicto armado.

En términos de memoria y escuela, Jiménez, Infante y Cortés (2012), encuentran que este tema se trabajó en Colombia desde la década de los noventa a partir de la oralidad, la historia oral y las historias regionales. Más adelante, según los autores, aparecen investigaciones que ubican su pregunta central en la relación narrativa-memoria en la que se indaga por el sujeto y la posibilidad de nombrarse y narrarse. Otro tipo de acercamientos a la memoria, para estos autores, se realizan desde el ámbito escolar y tienen que ver con la memoria como estrategia metodológica para la enseñanza. También, las memorias de la práctica docente se han recogido en diversos estudios con el fin de entender la constitución de discursos pedagógicos y sus identidades asociadas.

Para el caso de Boyacá, particularmente su región occidental, son pocas las investigaciones orientadas a la relación conflicto armado-escuela. Entre las más recientes puede nombrarse el trabajo de Laura Morales (2023), que reflexiona sobre la enseñanza de la memoria local a través de estrategias pedagógicas con estudiantes de grado décimo. La investigación de Condiza (2021) que, aunque no se ubica en el occidente de Boyacá, sí tiene relación con nuestro tema de investigación en tanto analiza acciones en pedagogía de la memoria de mujeres víctimas del conflicto armado en el departamento de Boyacá. Y, por último, la indagación de Montes (2020), que al igual que el trabajo de Condiza (2021), resulta significativo al registrar las disputas que se presentan en diversos establecimientos educativos del departamento en la aplicación de la Cátedra de Paz.

La investigación de la que se deriva este libro² apunta precisamente al vacío de conocimiento existente alrededor de la forma en que tanto sujetos como instituciones se ven afectados por el conflicto armado y la forma como se dan adaptaciones y resistencias en el occidente boyacense. Su sistematización y divulgación constituyen la oportunidad de construir una perspectiva distinta de lo que significa haber vivido y

2 Conflicto armado en Boyacá e iniciativas de memoria. Código SGI: 3703.

enseñado en medio de la Guerra Verde en el municipio de Muzo y, por lo tanto, un aporte significativo al campo de estudio.

La aguerrida voluntad rescata las memorias de cuatro docentes rurales que inician su experiencia educativa en medio del conflicto armado que afecta al municipio de Muzo y que deciden quedarse allí, ejerciendo la docencia y coadyuvando a mantener el tejido social, muchas veces a costa de su propia seguridad y de su vida. Estas maestras y maestros son testigos directos de la confrontación armada y, en medio de ella, se transforman en agentes de cambio y promotores de derechos humanos, participando hasta en la negociación y la ejecución del proceso de paz entre los dos bandos armados. A través de sus memorias es posible comprender, desde la experiencia y la narración en primera persona como testigos y testimoniantes, las implicaciones personales, familiares, educativas y comunitarios del conflicto armado (Levi, 2021).

La reconstrucción de las memorias de la y los maestros se realizó mediante conversaciones cercanas y respetuosas, a través de las cuales se entabló un vínculo cercano sustentado en los principios éticos de cuidado, privacidad y empatía. Su elección se dio a partir de una cadena de contactos mediante el voz a voz que un primer docente interesado en aportar a la investigación realizó con diversos colegas de instituciones educativas del municipio de Muzo. A partir de allí, se realizaron contactos con quienes mostraron interés en narrar las experiencias vividas.

Bajo los principios éticos de la reconstrucción de memorias de la represión, decidimos trabajar estrictamente con la voluntariedad, es decir, con aquellos y aquellas que quisieran entregarnos sus testimonios guardando siempre el anonimato. Investigar el conflicto armado en Colombia no es sencillo, indagar por la Guerra Verde tampoco lo es. Implica la emergencia de recuerdos difíciles y dolorosos que luego, por medio de su narración, se transforman en catarsis y memorias de lo acontecido, pero no desde las grandes narraciones propias de la historiografía tradicional sino, como lo hemos dicho, desde la vida cotidiana y los sueños y las esperanzas de un mejor futuro para la comunidad muceña.

Metodológicamente, optamos por acercarnos a estas memorias desde el registro oral que obtuvimos a partir de la realización de entrevistas individuales en las que cada docente nos relató su vida, sus inicios en la docencia, su trabajo en la región y la forma en que recordaban la Guerra

Verde. En este marco, hicimos énfasis en la experiencia de vida de cada docente y del grupo de docentes al reunirlos en un grupo focal, pues entendemos que la narrativa biográfica es un puente entre el pasado y el presente, entre la guerra y la paz que, cimentado en la base de la escuela, permite un entendimiento crítico y reflexivo del pasado para las generaciones presentes y próximas. Como lo afirma J.E.V:

Es necesario que la escuela ponga los pies sobre la tierra de sus estudiantes y contarles lo que pasó, lo que me pasó y lo que está pasando. No es tan fácil, pero toca aterrizar a la juventud, de no pasársela en celular; es necesario trabajar para alcanzar la verdad y una paz duradera. (Entrevista, 2022)

O, como lo expresa H.B.:

Es bastante importante hablar. Así como hace poco se habló desde la Comisión de la Verdad sobre los hechos ocurridos en el país, es importante comentar lo que sucedió en la región con los niños que no conocen sobre estos hechos. Hace unos 15 años uno les preguntaba a los chicos “¿cómo usted recuerda la guerra?” y le mostraban a uno dibujos de gente armada, muertos y sangre, porque eso eran lo que tenía en su mente. Hoy la realidad es otra con los niños viviendo en paz y dibujando recuerdos diferentes. (Entrevista, 2022)

Bajo esa consigna reconstruimos la memoria de A.N., con 34 años de experiencia docente en la básica primaria, quien llegó a sus 22 años a la vereda del Cajón, en 1989, para enfrentar como mujer este conflicto armado. También encontramos la memoria de H.B., con 33 años de experiencia docente, quien, pese a las condiciones de violencia en la vereda Surata, decide asumir el trabajo de maestro a sus 23 años, en 1989. Además, escuchamos a R.O., maestro de la vereda Guadalon, a donde llegó en 1992, con 25 años, para vivir el tránsito que va de la Guerra Verde a la firma de los acuerdos de paz, permaneciendo allí hasta completar 30 años de trayectoria docente. Por último, las palabras de J.E.V., con 42 años de experiencia docente, nos llevan a las memorias que construyó con 21 años en la vereda Agüita Alta, donde empezó a trabajar en la escuela en 1981.

Todos iniciaron su trayectoria entre las décadas del ochenta y del noventa del siglo XX en el occidente de Boyacá, momentos en que se gestó y desarrolló la tercera guerra, caracterizada por ser la más álgida de la confrontación. Como lo señalamos anteriormente, la década del ochenta es un periodo donde la denominada Guerra Verde se hizo compleja al involucrar al narcotráfico, sus lógicas y capitales como parte de la trama local, al igual que la conformación de grupos paramilitares o ejércitos privados con dotación y entrenamiento militar de importancia. La presencia de “zares” de las esmeraldas, paramilitares y narcotraficantes asociados, en oposición o con alianzas temporales, y mediante intereses de extensión, control territorial y administración de minas, carreteras, cultivos, poblados, hacen que los pactos de paz dejaran de cumplirse y se incrementara de forma importante la confrontación armada. En los años noventa ya resultaba usual para la población escuchar sobre masacres, amenazas, despojos y desplazamientos.

La violencia del conflicto armado se convirtió en una constante que moldea prácticas, rutinas, pensamientos y proyectos de vida de la población, frente a lo cual la y los docentes entrevistados resistieron mediante su empeño por enseñar en lugares que, aunque marcados por la Guerra Verde, no resultaron determinados totalmente por la misma. A pesar de ejercer su labor en municipios que sufrieron profundos cambios culturales, económicos, familiares y sociales a causa del conflicto —y donde las necesidades educativas fueron y siguen siendo múltiples—, los docentes no desfallecieron ante un panorama escolar tradicional para la ruralidad colombiana, caracterizado por baja cobertura, alta deserción, planta de maestros reducida e infraestructura educativa precaria.

La ruralidad y la escuela rural son elementos fundamentales que aparecen de forma constante en los recuerdos de los maestros. En ellos, es posible establecer cómo la violencia del conflicto modificó drásticamente la función social de la escuela al convertirla en cuartel o trinchera, teniendo efectos devastadores en las trayectorias escolares de jóvenes y niños/as. Sin la presencia de un Estado fuerte en las zonas rurales del Occidente de Boyacá que pudiera garantizar el derecho a la educación, las escuelas fueron cerradas, tomadas por actores armados o utilizadas como escudos. Ellas se fueron vaciando tanto de actores escolares como de contenidos educativos. Los paisajes, las rutinas y los sentidos de lugar asociados a lo escolar fueron modificados por efecto de la guerra.

Por ello, y a medida que avanzaban las conversaciones, decidimos situar las memorias docentes en la geografía de cada vereda. Una geografía imaginada en la que es preciso ubicar tanto lugares específicos, por ejemplo, la escuela o los caminos, como aquellos contruidos por los afectos: las casas de los estudiantes, los lugares del ocio, los lugares del miedo. De acuerdo con Jelin (2001), los recuerdos se anclan en lugares y los lugares están inscritos en recuerdos. En esa medida, el ejercicio de rememoración activa narrativas que permiten la reconstrucción de cartografías de recuerdos donde los lugares, más que huellas materiales del pasado, son dispositivos de la memoria que permiten visitar el pasado y asignarle un significado en el presente.

Cada maestro fue invitado a participar de un ejercicio de cartografía social cuyo resultado es un dibujo realizado por cada persona que complementa las narrativas personales. La cartografía social es una metodología alternativa renovadora de la cartografía clásica al apostar a una construcción colectiva de mapas con una participación de los miembros de la comunidad (Gómez, 2022). Esta herramienta ayuda a plantear las visiones que tienen los habitantes de una comunidad sobre los hechos y sucesos de su territorio, entendiéndolo como un lugar en que convergen las dinámicas sociales dentro de las comunidades y, por extensión, comprender cómo cada persona entiende el espacio geográfico donde desarrolla su vida cotidiana.

La apuesta por la reconstrucción de las memorias de A. N., R. O., H. B. y J. E. V. necesariamente se vuelve más ambiciosa cuando nos preguntamos: ¿cómo enseñar sobre la violencia del conflicto y sus efectos sobre la población? ¿Qué hacer con los testimonios de las y los docentes que enseñaron en medio de la Guerra Verde? ¿Cómo dignificar su experiencia, resistencia y aguerrida voluntad? Estas son preguntas que emergen en las conversaciones y cuya indagación nos conduce, una y otra vez, a la escuela como escenario de reflexión, trabajo y transformación. Por ello, y como parte de la propuesta pedagógica que desarrolla Laura Morales en su proceso de formación docente, se apunta a imaginar y diseñar una pedagogía para la paz que tenga sentido en territorio muceño y vínculos fuertes entre pasado y presente. Como afirma J.E.V:

¡La paz como no va a ser! Es necesario en las escuelas hablar de ella, porque estamos nosotros ahorita por acá con todas las garantías de que nadie nos jode la vida, porque ya estamos viviendo en paz. (Entrevista a J.E.V., 2022)

En ese sentido, las memorias que elaboran las maestras y maestros rurales que impartieron clases en medio del conflicto armado en Muzo, entre los años 1989 y 1992, son insumos cardinales a la hora de pensar pedagógicamente qué nos enseñan esas memorias y cómo, a través de ellas, podemos seguir trabajando desde la escuela en la tarea de construir una paz permanente para todas y todos. Esta práctica se desarrolló en la Institución Educativa Nuestra Señora de la Naval de Muzo durante el año 2023, en el marco del proyecto pedagógico denominado *Narrativas de vida para la paz*, que involucró a los grados octavo, noveno y décimo de la sede principal de la institución y a partir de la cual se elaboraron varias de las reflexiones presentadas aquí.

La aguerrida voluntad cuenta con tres capítulos y unas notas finales. En el primer capítulo, también denominado: “La aguerrida voluntad”, reconstruimos las memorias de A. A. N., H. B., R. O. y J. E. V., sobrevivientes de la Guerra Verde y que ejercieron en ese periodo como maestros de las escuelas de las veredas: Cajón Grande, Surata, Guadalon y Agüita Alta. La y los maestros vivieron esta época siendo aún muy jóvenes, lo que implicó un desafío mayor dadas las condiciones adversas que enfrentaron y que, en muchas ocasiones, pusieron en riesgo sus vidas. Así, siguiendo las narrativas de cada cual, nos adentramos en sus experiencias, dolores, convicciones, sueños y esperanzas para indagar en el porqué de su persistencia: el origen esa aguerrida voluntad que los llevó a no abandonar las escuelas, transformarse en agentes de cambio y apostar por la paz.

En el segundo capítulo, “Crecer en medio de la guerra”, nos dedicamos a repasar, desde la visión de la y los maestros, cómo afectó la Guerra Verde a los y las estudiantes pertenecientes los grupos etarios de las infancias y las juventudes. Aquí, las voces de A. N., H. B., R. O. y J. E. V se entrelazan y dan testimonio sobre la fragmentación de las familias por la ruptura violenta de los núcleos familiares y por el desplazamiento; el cambio de la subjetividad de niñas y niños quienes empezaron a desear ser parte activa del mismo conflicto; los sentimientos y proyectos de

venganza; las limitadas expectativas de vida tanto para estudiantes como para profesores; y las estrategias de solidaridad que emergieron en medio del conflicto en pro de la sobrevivencia. Además, se presenta un apartado donde se habla de las redes de apoyo y amistad que construyeron maestras y maestros, fundamentales a la hora de afrontar el contexto de guerra e intentar que sus estudiantes no fueran cooptados por los actores armados. De esta manera, se cierra el círculo referente a las memorias docentes al conjugar sus experiencias personales con las experiencias que les marcaron de sus estudiantes.

En el tercer capítulo, “Narrativas de vida para la paz”, damos cuenta de la implementación del proyecto pedagógico del mismo nombre desde la experiencia de su autora principal, Laura Morales, quien trabaja en la Institución Educativa Nuestra Señora de la Naval con estudiantes de los grados octavo, noveno y décimo, aunque también con una población de infancias, con el fin de experimentar una construcción colectiva y creativa que pueda constituirse en un proyecto pedagógico inspirado en la memoria, esto es, una pedagogía de la memoria. Por tal razón, se detallan los cómo y los porqués y se sigue indagando en las preguntas sobre: ¿cómo enseñar sobre la violencia del conflicto y sus efectos sobre la población? ¿Qué hacer con los testimonios de las y los docentes que enseñaron en medio de la Guerra Verde?

Por último, en las notas finales, esbozamos una serie de reflexiones derivadas del ejercicio de reconstrucción de memorias docentes en medio del conflicto armado, aportando lineamientos para pensar una pedagogía de la memoria experiencial, crítica y transformadora que contribuya decididamente a la construcción de una cultura de paz dentro y fuera de la escuela.

No queremos terminar esta introducción sin agradecer a cada uno de los educadores que accedieron a narrar sus recuerdos de la Guerra Verde y su ejercicio docente en este marco de violencia. A ellos y ellas nuestra total admiración por perseverar en medio de circunstancias tan difíciles, por decidirse a ser mediadores/as y defensores/as de derechos humanos en los peores momentos de la confrontación armada, por resistir desde la práctica educativa y por recordarnos, a través de su ejemplo, que la construcción de paz mediante el ejercicio docente implica siempre la aguerrida voluntad.

Asimismo, agradecemos a los y las estudiantes de la Institución Nuestra Señora de la Naval quienes, a través de su esfuerzo colectivo y creatividad, dieron vida a diferentes fábulas inspiradas en las memorias docentes recogidas en esta investigación. Estas fábulas fueron consignadas en el libro *Un bosque para la paz*; obra donde los jóvenes alzaron sus voces a favor de la paz como un recordatorio de nuestras apuestas por construir un horizonte distinto de sentido colectivo en el que prevalezca la esperanza, solidaridad y respeto, y donde los derechos de niños, niñas y adolescentes primen siendo protegidos, valorados y garantizados.

CAPÍTULO UNO

LA AGUERRIDA VOLUNTAD

El maestro va a la escuela diariamente no le importa
que critiquen su aguerrida voluntad
Los hermanos Zuleta. (1976). Los Maestros [Canción]

Durante las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX, en Colombia se intensificó la violencia del conflicto armado y el occidente de Boyacá no es la excepción. En medio de las verdes montañas de la región andina se asoma el municipio de Muzo que, entre 1960 y 1990, ha sido oscurecido por una sombra llamada la Guerra Verde, la cual dejó alrededor de 3 500 muertos (Baquero, 2017). Al afectar esta guerra de manera más intensa los territorios rurales, municipios periféricos y comunidades apartadas de los centros urbanos, las escuelas se transformaron en lugares amenazados. Sin duda, la educación rural en Colombia ha enfrentado una realidad atravesada por diversas problemáticas, especialmente en las zonas afectadas por el conflicto armado, en donde, por ejemplo, “entre los años 1984 y 2015 aproximadamente 1,901,011 personas vivieron un hecho victimizante cuando se encontraban en edad escolar (entre los 6 y los 17 años)” (Cuesta y Cabra, 2021, p. 497).

Pese a ello, las comunidades rurales luchan por garantizar el derecho a la educación de las y los niños y jóvenes, por lo que las escuelas también se convierten en lugares de refugio y las y los maestros en líderes, guías y protectores de sus estudiantes, desempeñando un papel crucial no solo en las aulas, sino también en la comunidad. En el caso del municipio de Muzo, en los años de la Guerra Verde, la labor educativa de los maestros y la maestra no solo se remitió a impartir conocimientos a niños, niñas y jóvenes, también implicó la construcción de una visión de esperanza de un futuro para sus estudiantes, como se verá en el presente capítulo.

Aquí nos concentramos en reconstruir las memorias de A.N., H.B., R.O. y J.E.V., quienes desde las veredas Cajón Grande, Surata, Guadalon y Agüita Alta, entre los años 1989 y 1992, desempeñaron su labor

docente en medio de la Guerra Verde e indagamos en los elementos que sustentaron su apuesta por la escuela en condiciones adversas.

En este capítulo iremos visitando las memorias de cada uno de la y los maestros ubicados en su propio contexto veredal, con la intención de ahondar en las mismas e ir ubicando continuidades y discontinuidades en sus experiencias en la escuela en medio de un mismo conflicto. En general, aquí apostamos por reconocer las memorias de las y los maestros y tejerlas de forma individual y colectiva.

EN CADA ESCUELA SE CUENTA UNA HISTORIA

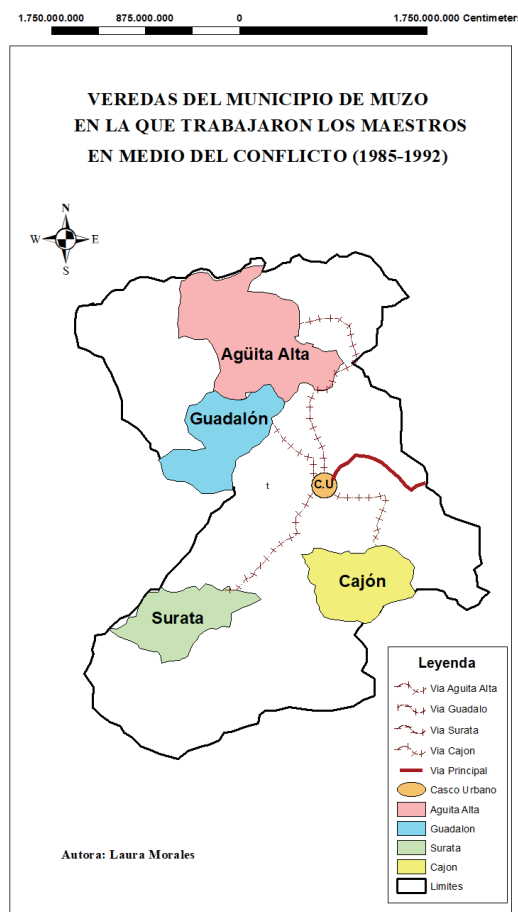


Ilustración 1. Mapa del municipio de Muzo y las veredas en las que trabajaron los docentes entre 1989-1992. **Fuente:** elaboración propia

Aunque distantes entre sí, las veredas de Cajón Grande, el Guadalon, la Surata —sector de San Antonio— y Agüita Alta comparten la experiencia de haber sido escenario de la Guerra Verde y, por lo mismo, las memorias que esas tres décadas de conflicto dejaron en las personas y en la comunidad. Las cuatro veredas se encuentran localizadas a una distancia importante del casco urbano y son un corredor cardinal para conectar al municipio de Muzo con otros municipios vecinos como Coper, Quipama y San Pablo de Borbur y al departamento de Cundinamarca (Ilustración1).

Como ya se ha dicho, las características físicas y sociales de estas veredas, sumadas a la escasa presencia de personas en las carreteras veredales, la ausencia de las fuerzas públicas y el abandono estatal, constituyeron las condiciones para la expansión y desarrollo de enfrentamientos entre los grupos implicados en la Guerra Verde. Sobre lo primero, el maestro R.O. recuerda lo difícil del acceso a la vereda de Guadalon:

Guadalon queda en una zona veredal que ya es parte de la mina, queda más o menos como a unas tres horas de pueblo y llegar en ese tiempo era difícil, no había carretera buena y tocaba, cuando llovía, tener listas las botas para así llegar a lo alto donde estaba la escuela. (Entrevista, 2022)

Sobre lo segundo, la maestra A.N. expresa:

En el tiempo de la guerra que hubo aquí, que fue la Guerra Verde, yo lo viví cuando trabajaba en esa escuela, porque allá, por ser una vereda lejana, las personas de aquí que se dedicaban al vandalismo se iban hasta allá, porque era lejano y no había policía; entonces les queda más fácil hacer allá sus reuniones y todo eso. (Entrevista, 2022)

El maestro J.E.V. resume cuando recuerda:

Yo vivía en una casa que quedaba más o menos cerca de la escuela. En Agüita Alta no había carretera en ese tiempo y se gastaba hasta el pueblo más o menos unas cuatro horas si había buen tiempo. Esa vereda limitaba con San Pablo de Borbur, por lo cual era un lugar donde había mucho conflicto ya que mandaba el más fuerte y quien se iba a enterar si pasaba algo. (Entrevista, 2022)

Y el maestro H.B. concluye diciendo que:

Entre semana me tocaba vivir en la escuela, en ese tiempo éramos dos profesores; cada uno tenía su habitación y varias veces

llegaban hombres armados a preguntarnos cosas a altas horas de la noche. Incluso, un Día de la Madre, después de la celebración, nos dijeron que teníamos que salir de la escuela porque iban a comenzar enfrentamientos. Es era difícil llegar a Surata desde el pueblo, porque eran más o menos unas dos horas en carro para ese tiempo. (Entrevista, 2022)

Las zonas rurales se convirtieron, entonces, en una suerte de territorio sin ley, perturbando el modo de vida de campesinos y campesinas y exponiendo la vida de las y los educadores y sus estudiantes a una constante incertidumbre, peligro e, incluso, a amenazas de muerte.

En palabras de A.N.:

Yo viví la Guerra Verde cuando trabajaba en esa escuela [...]
Siempre era peligroso para mí porque me tocaba venirme a pie, y eran 3 horas de caminata, ya que casi no hay carros por allá y además nadie me recogía cuando tenía que salir
(Entrevista, 2022).

Como resultado, las y los maestros se vieron confrontados por una variedad de desafíos, pues tenían que lidiar con la creciente violencia de los grupos armados en las zonas, al tiempo que también hacían frente a dificultades como la pobreza, la ausencia de vías y la falta de recursos educativos asignados por el Estado. A continuación, visitaremos las experiencias de la y los maestros con quienes trabajamos.

A.N.: “Nunca una podía estar sola como mujer”

La vereda de Cajón se encuentra al sureste del municipio de Muzo y se ubica geográficamente entre dos grandes montañas. Limita al norte con las veredas de Betania y Paunita, al oeste con las veredas de Cuincha y Cuacua, al este con la vereda Paunita y al sur con el municipio de Coper. Allí nace A.N. —siguiendo la genealogía familiar materna—, quien, después de completar sus estudios como bachiller comercial en el municipio de Ubaté, y por decisión del alcalde de entonces, en 1989 y a sus 22 años, asume como la primera maestra de la vereda de Cajón en enseñar en la escuela local. Una escuela que, a lo largo de los años, ha recibido estudiantes de la propia vereda y a los niños y niñas

de la vereda de Cuacua. Para ella, este espacio es tanto un lugar de trabajo como un sitio de encuentro de la comunidad: “en las escuelas siempre se celebraban reuniones familiares, bazares, misas e incluso el día del campesino, organizado por la administración municipal. En diciembre, la comunidad se reunía en las escuelas para hacer la novena” (Entrevista, 2022).

En taller cartográfico, le solicitamos a A.N. dibujar el mapa de la vereda de Cajón según lo recuerda a inicios de su labor docente (Ilustración 2). Como resultado, A.N. no solo realizó la ubicación geográfica de las fronteras, los límites y sitios naturales, sino que sumó un toque íntimo y personal con la ubicación de las casas y fincas de las familias de cada uno de sus estudiantes y demás personas que forman parte de la comunidad veredal en ese entonces:

Dibujé los límites que eran con las veredas de Betania, Paunita, Cuacua y el municipio de Coper; las casas donde vivían las 10 familias de la vereda, conformadas por papás, mamás, hijos, abuelos, tíos y demás familia. En la escuela, que está casi en el centro de la vereda, le coloqué una carita feliz porque yo estaba empezaba recién a trabajar como profesora y me sentía pues bien con los niños y la gente. Existía otro camino hacia la vereda de Cuacua que tenía un alto; le coloqué una emoción feliz, porque en Semana Santa salíamos en la peregrinación o con los niños a mirar todo el panorama de las veredas de Cuacua, Betania y Cajón. El camino que llevaba hacia la vereda de Paunita, que en ese tiempo se entraba ya uno a la carretera principal, ahí sí coloqué cara triste porque a uno le daba miedo porque de pronto uno se encontraba con los muchachos (actores armados). Uno rogaba a Dios que no se fuera a encontrar a esa gente mientras uno bajaba al pueblo o al colegio de Paunita. También coloqué el río Villamizar que recorría casi toda la vereda. (Cartografía social, 2023)

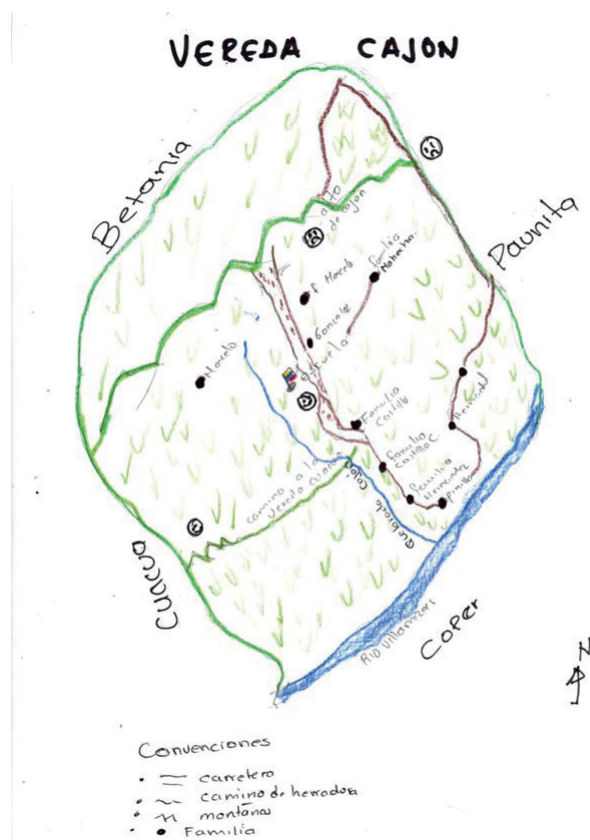


Ilustración 2. Cartografía social de la vereda Cajón. **Autoría:** A.N.

Una vez instalada la Guerra Verde, el mapa de A.N. cambia, como cambia su realidad. En ese período, los lugares que habitó en su labor docente poseen una connotación negativa:

Recuerdo el alto de Muzo porque daba miedo, ya que siempre aparecían personas peligrosas de la nada en esa zona. También recuerdo el parque principal y el terminal que se encontraba en el parque principal. Los buses en los que viajaba eran grandes. Además, recuerdo la finca de mis abuelos, el río Villamizar, el río Guazo y las peñas de Guazo. Son lugares que uno recuerda porque eran sitios donde a veces se encontraba gente fallecida. Las carreteras eran destapadas y daba miedo transitar por ellas, ya que rara vez iban carros hacia la vereda Cajón y, si había alguno, eran muy pocos. La gente solía transitar a pie o en bestias. (Cartografía social, 2023)

Al estar la escuela del Cajón construida en lo alto de dos montañas, desde donde se puede observar gran parte de la zona veredal, la convierte, una vez afincada la Guerra Verde, en un lugar estratégico para los actores armados. Se empezaron a presentar hechos inéditos, como que la escuela fuera espacio del entrenamiento militar, lo cual generó un ambiente enrarecido donde era imposible evitar la convivencia de actores armados y estudiantes, y en el que se interrumpió el desarrollo normal de las actividades escolares.

Así lo describe A.N.:

Ellos llegaban tipo 10 u 11 de la mañana al patio de la escuela, todos armados, de a 10, 20 o hasta 30 personas completamente armadas para ponerse a hacer su polígono, que llaman. Eso ahí, en la cordillera, pues en la vereda quedaba cerca a esta, por lo cual se dedicaban a practicar su polígono, frente a los niños de entre 6 a 13 años. (Entrevista, 2022)

Estas prácticas generaron una incomodidad en las labores escolares y obligaron, muchas veces, a cancelar el resto de la jornada escolar como medida de protección. Frente a ello, A.N. actuó como defensora de derechos humanos y agente de mediación, entablando diálogo con los actores armados, pese a lo difícil de esta labor, pues la mediación no se dio en condiciones horizontales. La decisión permitir la continuidad de la jornada escolar dependió de quién estaba al mando en ese momento:

Como ustedes se pueden imaginar, hasta ahí hubo clase porque yo tenía que salir para hablar con ellos, ya que, de igual forma, no dejaban trabajar con los niños pequeños que tenían edades entre 6 a 13 años. Los niños escuchaban todas las conversaciones de los hombres armados y observaban cómo trabajaban, realizando su polígono. Las armas que veían, debido a la cantidad de gente armada que acudía a la escuela, parecían atraerles (a los estudiantes). El hecho de involucrarse y portar armas en sus cuerpos se convirtió en algo representativo para ellos, un símbolo de poder por lo que observaban. (Entrevista, 2022)

En esta situación, A.N. comprendió la vulnerabilidad que le acompaña debido a su visibilidad como profesora y, a su vez, por el hecho de ser

mujer. Dentro del conflicto armado colombiano, las mujeres han sido una población que han sufrido diversos tipos de violencia. De acuerdo al Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer: “las investigaciones realizadas demuestran que 43 de cada 100 mujeres afectadas por el conflicto armado interno han sido víctimas de distintas formas de violencia basadas en su género” (2005, p. 9). Las mujeres del occidente de Boyacá no son ajenas a estas violencias físicas, psicológicas y sexuales, por lo que el miedo es un sentimiento común. En palabras de A.N.:

Siempre me tocaba venir acompañada de algún niño o cualquier persona debido al miedo porque en cualquier momento se encontraba con un grupo de ellos que uno no sabía que podía pasar, no sé si hasta de pronto pueda pasar una violación o algo como eso. Por eso siempre me tocaba acompañada de alguien hasta buena parte del camino; ya luego llegaba al pueblo y luego me devolvía al otro día para la escuela, porque tocaba llegar de día. (Entrevista, 2022)

Por lo demás, siempre existe el riesgo de sufrir abusos y otras formas de violencia si no se cuenta con algún tipo de respaldo masculino, más si se es una joven rural:

Uno miraba a los hombres con miedo, pues siempre estaban armados y eran muy machistas. Ese machismo en que una le toca andar y vivir con otras personas... nunca una podía estar sola como mujer, porque la verdad era peligroso. Por eso que de ahí que yo conseguí una persona (una pareja) rápido, no por amor ni nada, sino para evitar ese miedo, como para tener a alguien quién, pues me protegiera, pues los hombres podrían colocarle una pistola en la cabeza sino no estaba con ellos. (Entrevista, 2022)

Para A.N. siempre fue importante abrir el diálogo con sus estudiantes y explicarles por qué suceden estas situaciones, por qué es importante alejarse de los actores armados y, lo más importante, por qué no seguir sus pasos. No obstante, la presencia continua de los actores armados empezó a generar una especie de normalidad, altamente preocupante para A.N., en tanto empieza a influir la percepción de los jóvenes sobre las opciones de vida disponibles para ellos en medio del conflicto

armado; en especial, en lo relacionado con los beneficios en términos de poder, dinero y reconocimiento que provee ser parte de estos grupos (Valencia-Suescún et al., 2015, p.1043), como se verá en profundidad en el capítulo II. En la escuela, A.N. observaba que algunos estudiantes desarrollaban sentimientos de admiración hacia los miembros de los grupos armados:

Pues ellos [los estudiantes] escuchaban todas las conversaciones de los pájaros [hombres armados], miraban cómo trabajaba esa gente haciendo su polígono. Igualmente, ellos también querían hacer lo mismo. En las manualidades, cuando uno les pedía hacer cosas o dibujos, siempre escogían hacer armas. Si se les mandaba hacer una manualidad con piedra, también terminaban creando armas. Siempre deseaban obtener esas armas que veían debido a la cantidad de gente armada que acudía a la escuela. Parecía gustarles el hecho de involucrarse en ese mundo. (Entrevista, 2022)

Al tiempo que las y los estudiantes experimentaban esta cotidianidad con los actores armados en sus escuelas, eran testigos de la violencia que los mismos ejercían contra las personas y el territorio, invadiendo casas o fincas. Violencia que crea, en efecto, un ambiente de temor y dolor, como lo describe A.N.:

Entre las acciones, a veces entraban a las fincas y tomaban lo que quisieran. Si les gustaba un novillo, decían «maten ese novillo y háganos almuerzo». La gente tenía que hacerles caso porque, imagínese, con toda esa gente armada, si llegaban a la casa, tocaba matarles una gallina o darles de comer. Si, por ejemplo, vendían cerveza, también tocaba darles y no se les podía cobrar porque eso era un problema que podía terminar en muertes. (Entrevista, 2022)

Los miembros de los grupos armados tienen la capacidad de imponer su voluntad a través de la violencia armada y el terror sembrado en las personas. Existen pocos límites para ellos en cuanto a responsabilidad frente a sus acciones. Una de las pocas personas que se atrevió a enfrentarlos y pedirles respeto es A.N., quien, en su calidad de docente, agenció un cambio desde su compromiso con la defensa de la vida en la vereda, con y en contra del mismo conflicto y los desafíos que le

impone la vida, como su viudez y la necesidad de criar a sus hijas sola. Por lo mismo en 1990, cuando se firmó un acuerdo de paz entre las principales facciones de la Guerra Verde y se apostó a la construcción a largo plazo de un ambiente pacífico en la región (Uribe, 1992), ella estaba presente. La paz para A.N.:

Significó la apertura de la economía, porque ya podíamos sacar los productos y venderlos sin miedo. Ya empezó a llegar gente al pueblo que se había ido por la guerra; la gente podía salir en paz sin miedo a que les pasara algo. Con la paz, no volvió el miedo a la vereda, ni los niños volvieron a presenciar gente armada por la vereda ni nada que significara guerra. Ya no les volvieron a quitar a la gente los productos que tenían en sus fincas, y eso fue tranquilidad para todos por fin. (Cartografía social, 2023)

En un contexto en el cual la presencia de actores armados generó un clima de temor y vulnerabilidad y una dinámica marcada por la desigualdad de género, que agravó aún más las dificultades que enfrentaron las mujeres en medio de la guerra, limitando su autonomía y perpetuando una continuidad de las violencias de género, la experiencia de A.N., y sus 34 años de vida docente —contados hasta el año 2023 cuando se realiza el taller cartográfico de esta investigación— constituyen una historia de esperanza: una historia individual y colectiva a la vez, en la que la escuela deviene en un espacio de transformación social en un territorio rural, la vereda Cajón, que no desea desaparecer por la guerra de los años ochenta.

La historia de A.N., apasionada por el juego del mini tejo y por escuchar música vallenata, responsable en su labor docente —a la cual aún no renuncia manteniéndose activa en el municipio de Muzo—, queda como una muestra de la importancia de la escuela en medio del conflicto y de la huella que deja en la vida de sus estudiantes: la defensa de sus vidas y de la alegría.

H.B.: “El acuerdo de paz me cambió la vida”

La vereda Surata se encuentra al occidente del municipio de Muzo, en medio de las montañas. Limita al norte con la vereda Cuincha, al sur con la vereda del Tablón, al este con las veredas de Isabi, Verdún

y Cuacua, al oriente es paso limítrofe con el municipio de Quipama. Surata se divide en dos sectores —Surata y San Antonio— debido a la gran cantidad de habitantes que han vivido en ella y por su extensión geográfica. La vereda, en palabras de H.B., antes de la Guerra Verde, gozó de un terreno generoso que facilitó la diversidad de siembras agrícolas, razón por la cual la mayoría de los campesinos vivían en sus fincas y su economía se basaba en la siembra de alimentos como la caña de azúcar, café, cacao y, además, en la cría de animales para el consumo. Pero el conflicto llega, la realidad cambia y H.B. asume el reto de trabajar en el sector de San Antonio, en el año 1989, con tan solo 23 años, siendo bachiller académico y luego de aceptar una invitación del alcalde, quien intenta llenar el vacío en la educación que la Guerra Verde estaba dejando.

En medio de la guerra la vereda Surata vivió una situación bastante difícil, era una de las zonas más conflictivas y peligrosas en ese momento en el municipio de Muzo, me ofrecieron esa plaza debido a que nadie se atrevía a ir a trabajar allá debido a que era un lugar estratégico para los dos bandos que lideraban la guerra. (Entrevista, 2022)

La vereda Surata se convirtió en un territorio donde reinaba la ley del más fuerte, lo que implica que se instalen reglas por parte de los grupos armados, las cuales cambian según cambia la hegemonía de esos grupos en el poder. En consecuencia, la comunidad campesina entró en un constante estado de alerta y zozobra. Para colmo, la falta de oportunidades, el poco apoyo estatal y el asesinato de civiles agravó la situación, como lo describe H.B.:

Luego vino el asesinato de varias personas [...] en ese entonces era por intimidación, porque iban a la mina a cumplir con la labor, de pronto a guaquear, a llevar algún producto para vender, pues el hecho de ir a la mina ya los hacía acreedores para que los mataran por estar asistiendo allá. (Entrevista, 2022)

A lo anterior se sumó la siembra de coca. Si bien, en Surata ya existían cultivos de coca y una economía propia de la extracción y comercio de esmeraldas, con la Guerra Verde, este cultivo aumentó bajo la promesa de obtener beneficios económicos elevados para una población empo-

brecida, lo que sumó una tercera fuerza en la disputa por el poder: el narcotráfico, que se enfrentó a los bandos armados que ya manejaban la industria esmeraldera. H.B. lo describe así: “antes del conflicto esa vereda era próspera con bastantes cultivos, pero también ese sector tuvo demasiado cultivo de coca, entonces eso también fue una de las partes que condujo a ese conflicto con el apoyo del narcotráfico” (Entrevista, 2022).

Con el paso de los años, los actores armados empiezan a controlar el territorio: vías, ríos, minas de esmeraldas y cultivos de coca, entre otros; custodiando puntos estratégicos, limitando la libre circulación de las personas y penando con la muerte a aquellas que se atrevían a desafiar las normas. Así lo narra H.B.:

Yo trabajaba en Surata en el sector de San Antonio, que los niños llegaban por la carretera con mucho miedo por lo que encontraban y comentarlas en el salón de clase, el camino desde el casco urbano hasta el sector de San Antonio era totalmente desolado y ni pasaban carros por allá, daba realmente miedo pasar por ahí. Recuerdo las quebradas o sitios solitarios porque encontraba muertos o personas armadas por lo cual son sitios que daba temor pasar. (Entrevista, 2022)

Cuando en la cartografía social se solicitó a H.B. dibujar un mapa de la vereda de Surata, según la recuerda por aquellos años, él profundiza en lo dicho anteriormente, haciendo énfasis en el sentimiento del miedo:

En la escuela uno se encontraba uno con los chicos, ya se les cambia el ambiente a ellos frente al resto de lo que estaba sucediendo. Los lugares que me daban miedo era la carretera, los lugares solos hasta el alto de San Antonio en la parte más alta se la pasaba mucha gente armada, ahí le preguntaba a uno a donde iba, a que iba y cuanto se demoraba, bueno pues toda la investigación del caso. En la noche habían muchas balaceras por las tardes entonces eran miedoso y la gente que vivía en las casas aledañas pues... los mataron a los tres que vivían ahí. A la carretera le crecía pasto en el piso porque nadie transitaba por ahí, la escuela quedaba cerca de una parte medio sola y montañosa, donde se anidaban gente armada, se tenía el temor que por el lado de la vereda Cuacua los del otro grupo armado que se les consideraba enemigos, entonces eso daba miedo de

que empezaran en cualquier momento los enfrentamientos y el cruce de balas, además que esa zona era paso obligatorio para llegar a la escuela, entonces tocaba con miedo o sin él, pues tocaba cruzar. En la otra parte de Surata era peor porque estaba cerca el río y siempre estaban a la defensiva a ver quién cruzaba. (Cartografía social, 2023)



Ilustración 3. Cartografía social de la vereda Surata en el sector de San Antonio. **Autoría:** Docente H.B.

Esta realidad de constante amenaza también se instaló en el entorno más cercano de H.B.: la escuela. Como en el caso de N.A., la escuela de la vereda Surata fue identificada por los actores armados como un punto estratégico en el cual irrumpían tanto de día como de noche, sin importar si las y los estudiantes se encontraban presentes, como lo narra el mismo H.B.:

Un día en medio de la clase llegaron unos de estos hombres armados me preguntaron ‘usted es el profesor’ y yo solo en medio de ese miedo les dije ‘sí, soy yo’ me cogieron de un brazo y me sacaron del salón, yo solo alcance a decirle a los chicos ‘quédense en el salón’ y pues me tuvieron esos pájaros casi dos

horas en una zona alejada, donde me interrogaron por un montón de cosas y hasta alcanzaron casi a pegarme, ya luego me dejaron ir y llegue al salón, menos mal los chicos se habían quedado ahí haciendo las tareas. (Entrevista, 2022)

Entonces, H.B., al igual que N.A., debe fungir como mediador entre la comunidad estudiantil y los actores armados, en un esfuerzo por generar diálogos y acuerdos que protejan a niñas, niños, jóvenes y docentes:

Varias veces llegaban los actores armados a la escuela a veces en el día y a veces en la noche, cuando llegaban en el día uno trataba de persuadirlos y que se fueran para que los niños no se dieran cuenta de eso. Ya cuando los niños se iban uno no podía decirles nada y ellos llegaban y permanecían ahí en la escuela. (Entrevista, 2022)

A propósito, en el mismo ejercicio de cartografía social, en el momento en que se pregunta a H.B.: “¿cuál es el lugar en la escuela que más recuerda de aquellos años (1989-1992)?”, en su memoria no se puede disociar a los actores armados de la escuela:

Recuerdo el salón de clases, donde los estudiantes llegaban con mucho miedo y contaban sus experiencias sobre lo que vivían en sus casas o lo que les sucedía en el camino hacia la escuela. Uno les daba el espacio para que se desahogaran y contaran sus cosas. Otra cosa que recuerdo era el patio de la escuela, porque en ese momento no se tenía cancha, era pequeño y en las tardes llegaban los actores armados a jugar microfútbol, pero, pues, ¿qué se podía hacer? Pues nada, a veces salían peleando y casi hasta se enfrentaban a tiros. En ese entonces, yo vivía en la escuela y a veces me tocaba intervenir en las peleas, y pues les tocaba hacer caso. No dejaba de existir el conflicto entre ellos, pero con el maestro sí lo evitaban. Me tocaba decirles que no estuvieran cerca del salón porque a ratos se agarraban fuerte, por lo cual se les decía que no llegaran a la zona del salón. En ocasiones, había hasta cuarenta tipos armados. (Cartografía social, 2023)

Además, continua H.B.:

Uno tenía que estar visible en la escuela, no podía uno queirse donde el vecino o a tal lugar porque se corría el riesgo de que a esa persona le fueran hacer algo por yo (el maestro) estar allá, entonces solo podía estar ahí en la escuela. (Entrevista, 2022)

En el anterior relato se hace evidente la ruptura del lazo social, ya que cualquier persona puede percibirse como colaborador de los grupos armados y, en ese sentido, cargar con un estigma que no solo lo ponía en peligro, sino también a sus redes cercanas. En consecuencia, las relaciones sociales y los actos de colaboración se volvieron poco frecuentes, haciendo mucho más difícil la labor de H.B. dentro y fuera de la escuela. Además, tuvo que enfrentar la decisión de irse o quedarse, puesto que el control territorial y social, sumado a la estigmatización de ser “colaborador”, empezaron a generar desplazamientos forzados de población (Cañón, 2021). De hecho, según el Registro Único de Víctimas, con fecha de corte al 29 de febrero de 2024, se han desplazado en el municipio de Muzo 1 247 habitantes.

Frente a ello, H.B. recuerda que:

Llegó un momento que por el desplazamiento forzado que el único que se quedó en Muzo fui yo, porque estaba trabajando y a mí no me gustaba la ciudad, por eso me arriesgué a quedarme en ese entonces acá. (Entrevista, 2022)

Y aunque H.B. decidió quedarse, muchos otros debieron irse:

Una de las formas de violencia más común en Surata fue el desplazamiento que tuvieron que vivir los habitantes. Por la violencia mucha gente decidió irse por su bienestar, e incluso, algunos dejaron las fincas abandonadas por completo. Empecé con 56 alumnos y al final quedaron como 15 al terminar el año escolar. (Entrevista, 2022)

En el municipio de Muzo varias escuelas redujeron su oferta educativa y decenas de estudiantes no pudieran culminar sus estudios. ¿Qué hacer frente al éxodo y cómo promover el retorno? La respuesta, sin duda alguna, es la paz. Como ya se ha dicho, el acuerdo de paz en el occidente de Boyacá se logra consolidar para el año de 1990; no obstante, como asegura Flórez Varela (2019), fue un proceso lleno de desconfianza, pues se convocó desde las hegemonías del poder —líderes regionales que

están implicados en el conflicto de manera activa como sus patrocinadores— y no desde las bases comunitarias, quedando éstas ciertamente excluidas. Pese a ello, varias comunidades crearon condiciones para la pacificación de sus territorios mediante diálogos y acuerdos entre agentes comunitarios de distintas veredas, campesinos, ganaderos, guaqueros y gestores de paz. Allí, H.B. identifica una oportunidad:

Recuerdo el proceso de paz como un gran paso que se dio, aunque había mucho temor debido al camino hacia un nuevo futuro y la veracidad del proceso. Asistí a varias reuniones con el comité de pacificación del municipio y del occidente de Boyacá. Participé en varias reuniones para la paz; se necesitó que en ese momento hubiera gente que estuviera presente como representantes de la región, así que a uno lo llevaban y tomaba parte en los diálogos que se llevaban a cabo. Se crearon mesas de diálogo con distintos sectores y se tenían en cuenta las diferentes opiniones. (Entrevista, 2022)

En los trabajos autogestionados de las mesas de diálogo que nacieron de forma autónoma por la paz del occidente de Boyacá, docentes como H.B. dieron cuenta de su compromiso con la educación y la paz y, con su participación, promovieron transformaciones para sus comunidades desde una comprensión del conflicto anclada en la realidad cotidiana de la escuela y la comunidad. En palabras de H.B:

En esas mesas de diálogo se buscaba preservar el derecho a la vida, la educación y a la paz, en que los niños no fueran víctimas del conflicto y que se respetara especialmente la vida de los ancianos, de los niños y de las mujeres. Por lo tanto, ellos decían que el docente era un líder de la vereda y nos pedían que hiciéramos acompañamiento a las comunidades en las veredas. (Entrevista, 2022)

En su carrera como maestro, H.B. ha trabajado durante más de 35 años en zonas rurales del departamento de Boyacá y ha desempeñado roles de liderazgo, siendo miembro del consejo directivo en varias ocasiones en la institución educativa donde trabaja. Sus memorias están hechas de un gran conocimiento de la región, por una vocación de liderazgo y por lo acontecido durante la Guerra Verde. Al final H.B., el maestro que

disfruta contar chistes y cocinar para su familia, asegura: “lógicamente, luego del acuerdo de paz me cambió la vida” (Cartografía social, 2023).

Y es que el acuerdo de paz significó una transformación para las vidas de las personas de vereda Surata que permanecieron y, también, para las que volvieron. Las restricciones y los límites impuestos por la violencia de los grupos armados, que fragmentó el bienestar social de la gente, desapareció poco a poco. A su vez, la escuela dejó de ser un escenario de confrontaciones violentas y se volvió a ser un lugar de diálogo para niñas, niños y jóvenes rurales, dejando de atrás la sombra del conflicto y creando una reconciliación con el espacio educativo.

J.E.V: “Con el maestro no se metían”

La vereda de Agüita Alta se encuentra al norte del municipio de Muzo y es una zona limítrofe con el municipio de San Pablo de Borbur y Otanche. La vereda limita al oriente con la vereda Niausa, al occidente con la vereda de Misucha y al sur con las veredas de Guadalon, Egidos y Guazo. Al estar en la frontera de los tres municipios y ser un punto de paso para arribar hasta las minas del municipio de Muzo, Agüita Alta sufrió lo más cruento de la Guerra Verde.

J.E.V., con 21 años y luego de trasladarse desde el municipio de La Victoria, llegó a trabajar a la vereda para enfrentar, en primera instancia, el aislamiento del lugar:

La vereda de Agüita Alta estaba más o menos incomunicada, no había carreteras solamente caminos de herradura, era de tierras muy fértiles, pero a su vez abandonadas. Entre los sitios que recuerde que me daban miedo era el puente colgante sobre el río minero, porque generalmente era un puente viejo con tablas dañadas y era muy propenso a caerse. (Cartografía social, 2023)

Asimismo, al rememorar lo difícil de llegar a la institución educativa, afirma: “la escuela de Agüita Alta quedaba a cuatro horas del casco urbano de Muzo, tocaba a pie o en bestias porque no había carretera ni proyecto de carretera todavía” (Entrevista, 2022).



Ilustración 4. Cartografía social de la vereda Agüita Alta. **Autoría:** Docente J.E.V.

Debido a lo anterior, el control de la zona quedó en manos de los dos grupos que se disputan el poder en el territorio, quienes, como es usual, imponieron sus normas rompiendo el tejido social de Agüita Alta y las redes de apoyo, al punto de que la vereda de Agüita Alta podía quedar completamente aislada por días. J.E.V. lo recuerda de la siguiente manera:

En esa zona veredal había dos grupos, que era el grupo de Coscuez y de Borbur, y era una cuestión muy peligrosa porque cualquier persona que saludara o hablara con el otro bando ya lo mandaban matar. La búsqueda de mostrar poder era la principal razón de diferencia entre esos grupos; no era una cuestión económica ni política. Solamente buscaba generar terror y obtener el poder en la zona. (Entrevista, 2022)

Según J.E.V., la vereda se volvió objetivo militar para los actores armados, quienes:

Hacen de la zona una de violencia total, con violaciones, quemando casas, lo cual me afectó directamente, disparos constantes y muerte de personas inocentes, entre otras cosas horribles que hacían para mostrarse como poderosos en la zona y molestar por completo a las personas. (Entrevista, 2022).

La transgresión sistemática de los derechos humanos que vivieron los campesinos y campesinas en su territorio, impactó la percepción de las personas que experimentaron estos eventos, al punto de que el contexto de conflicto armado se naturalizó y se vivió como “normal”. En ese sentido, J.E.V. explica que “las comunidades eran muy violentas, desconfiadas, agresivas y siempre utilizando las armas para infundir respeto y miedo. Las personas siempre a la defensiva” (Cartografía social, 2023). Y, concluye recordando que: “me causaba miedo la siguiente vereda (Niausa) porque se creían que eran enemigos, pero eran creencias infundadas que se nos decían y pues por eso se creaban conflictos” (Cartografía social, 2023).

La naturalización del conflicto armado tiene, al igual que en la experiencia de A.N., un efecto en las aspiraciones de vida de los jóvenes de la población quienes, muchas veces expresaban admiración hacia los actores armados. Así lo comentaba J.E.V.:

Los estudiantes se acostumbraron al conflicto. No fue tan notorio para ellos el peligro que estaban pasando, no veían las características del problema. Pero las personas mayores sí sabían cómo se sentía la guerra, ellos tuvieron que regalar sus fincas, pidiendo cualquier peso para poder salir de ahí. (Entrevista, 2022)

Y continúa:

Lo que pasaba es que la violencia se volvió un factor cultural, porque cuando celebrábamos en ese tiempo el día de la familia o el día de la madre, eran unas celebraciones muy arraigadas a la comunidad y la gente andaba todos armados, incluso los niños que presentaban sus bailes iban con sus pistolas en la presentación. Era tan normal que hasta el cura aceptaba eso. (Entrevista, 2022)

A pesar de lo anterior, los habitantes de la vereda siempre expresaron su disposición para ayudar a J.E.V. en las actividades relacionadas con la docencia e, incluso, con el mantenimiento de la infraestructura de la escuela. En efecto, el apoyo hacia J.E.V. como docente fue particularmente notable, porque la comunidad estaba comprometida en brindar un entorno propicio para la educación de niñas, niños y jóvenes, a pesar de las dificultades impuestas por la guerra:

Existía una relación muy fuerte, porque el educador era una masa importante que había en la vereda. Cualquier persona de la vereda o de la comunidad para todas las cosas que pedían se tenía en cuenta la opinión del profesor: ¿usted que opina que vamos a hacer tal cosa? ¿usted qué dice si lo hacemos?' Eran preguntas frecuentes que se nos hacían. Los mejores recuerdos de mis alumnos los tengo allá, en la escuela Agüita Alta. La gente era muy agradecida con lo poco o mucho que daba el estado para las escuelas rurales en ese tiempo. (Entrevista, 2022)

Este espíritu de solidaridad y colaboración contribuyó a la reconstrucción del tejido social, permitiendo que la escuela fuera un bastión de resistencia, lo que a su vez derivó en que tanto la comunidad como los grupos armados respetaran el espacio educativo y a sus trabajadores:

Mientras estaba en clase nunca se presentó alguna balacera, tanto un bando como el otro respetaban eso, me respetaban como educador por eso no me mataron a mí, porque ellos iban hacer lo que tenían que hacer, pero con el maestro no se metían [...] porque si hubieran querido hacerlo, me hubieran matado el día que me amarraron a un palo. (Entrevista, 2022)

Ciertamente, y a diferencia de lo acontecido en los casos de A.N. y H.B., en la escuela de Agüita Alta los actores armados no ingresaron a la escuela y acordaron el cese al fuego mientras los estudiantes permanecieran en las aulas, mostrando un reconocimiento por el derecho de niñas, niños y jóvenes a estudiar en medio de estas situaciones de conflicto armado. Si bien se vive una aparente tranquilidad en el perímetro de la escuela, J.E.V. debió enfrentar violencia al salir de él, dónde, una vez más, ser docente le salvó la vida:

Donde yo vivía llegaron una noche actores armados y nos... bueno, a mí me sacaron y no me mataron, pero a las demás personas si los mataron. Aparte les incendiaron la casa, los... bueno, violaron a unas muchachas de 9 años y otra de 12 años, y luego quemaron la casa, pero no entiendo porque a mí no me mataron, creo que fue por ser el profesor. Pues la verdad, sobreviví fue de milagro [...] porque nos amarraron a tres; a los dos, otros dos los mataron y me dejaron a mí solo, eso fue una cuestión muy difícil. (Entrevista, 2022)

En el ejercicio de cartografía social, J.E.V. da cuenta de la paradoja que implica para él representar la escuela como un lugar seguro y lo demás como lugares de miedo:

Los sitios donde se sentía felicidad eran la escuela, la mina porque a veces uno se *enguacaba* (sacar una esmeralda). El camino hacia la escuela era un lugar que también me daba miedo porque lo podría pasar o quien podría salir. (Cartografía social, 2023)

A pesar de esta realidad, J.E.V. mostró firmeza para seguir con su labor educativa. Sin embargo, no fue fácil debido a hechos traumáticos provocados por los actores armados, los cuales llevan a J.E.V. a considerar la posibilidad de renunciar a su trabajo. El ejemplo paradigmático es la masacre que terminó con la vida de toda una familia, ocurrida en el punto más alto de la escalada del conflicto y que detonó el desplazamiento forzado de muchas personas en la vereda:

El día que hubo una masacre muy fea en la vereda, asesinaron a una familia de personas mayores. ¿Dígame cómo va estar involucrada una persona de 60 años o 70 años en la guerra? Esa fue una cuestión fuerte, donde mataron a 6 personas esa noche. Esto fue un golpe duro para la vereda, con eso ya empezaron a desocupar y a salir la gente, porque no podían permanecer en la vereda. [Entonces] la gran forma en que me sentí afectado como profesor fue que los muchachos tuvieron que salir, porque de la cantidad de 25 o 30 muchachos, solo quedaron como 6 o 7 de ellos. (Entrevista a J.E.V., 2022)

Con el desplazamiento de los habitantes, similar a lo ocurrido en la experiencia de H.B., el número de estudiantes disminuyó y, con ello, la formación estudiantil de decenas de niñas, niños y jóvenes se ven truncada. En el caso de J.E.V., el desplazamiento cobra un matiz personal:

Varias familias tuvieron que irse de Agüita Alta por miedo a que los mataran. La familia de mi novia les tocó irse rápidamente del pueblo y dejar todo abandonado para que nos los terminaran de matar, debido a amenazas y muertes de familiares; otros también se fueron. Fue un periodo difícil para esa gente. (Entrevistas, 2022)

Las cosas empeoraron para J.E.V.:

Cuando empecé a trabajar en la vereda, yo tenía una novia que estaba jovencita apenas por ahí unos catorce o quince años, ella le tocó irse de la vereda; le mataron al papá y el hermano, más encima la violaron los otros manes. Esa pobre muchacha sufrió mucho y pues le tocó irse del pueblo. (Entrevista, 2022)

El desplazamiento se convirtió en una de las pocas opciones para las mujeres que, en el municipio de Muzo, sufrieron violaciones u otro tipo de violencia, en particular por la impunidad que rodeó la violencia sexual. Bajo esa lógica, denunciar era casi imposible por la no existencia de instituciones estatales que pudieran tramitar estos casos y por la idea imperante de que la violencia contra las mujeres es un asunto privado. Además, el estigma social y el temor a represalias llevaron a muchas mujeres a optar por guardar silencio porque, como asegura Navarrete (2015), aquellas mujeres que no se pudieron desplazar debieron convivir con sus victimarios.

A pesar de sufrir las pérdidas de sus estudiantes y su novia, la insistencia de personas como sus compañeros docentes y las y los estudiantes que aún se encuentran en Agüita Alta, sumado a su deseo de seguir enseñando y a su compromiso de construir otras formas de vida para las futuras generaciones, J.E.V. decidió continuar con su apuesta por la educación. En este marco, su carisma y capacidad de generar una sonrisa en sus estudiantes es una estrategia significativa para convertir su aula de clase en un sitio para la tranquilidad y el ejercicio de construir la paz. La persistencia de J.E.V., amigable, solidario y trabajador, con 40 años de trayectoria docente, apasionado por los cultivos de cacao,

la pesca y su familia, junto con la voluntad de las y los campesinos de proteger la escuela, refleja el profundo valor otorgado a la educación en esta vereda.

R.O.: “Por ser de aquí, fuimos víctimas del conflicto”

La vereda de Guadalon está ubicada al noroccidente del municipio de Muzo. Limita al norte con las veredas de Agüita Alta y Misucha, al este con las veredas de Egidos y La Cañada, al oeste con la vereda de Sabripa y el municipio de Quipama, y al sur limita con la vereda La Cañada. Guadalon es una de las zonas propiamente mineras que existen en el municipio de Muzo; por lo tanto, a lo largo de su historia, ha sido escenario de las luchas de poder por la hegemonía de la comercialización de esmeraldas.

R.O. creció en la vereda del Guazo, sector de Mandarininos, y desde joven aspiró a ser docente. No obstante, se convirtió en víctima de la Guerra Verde cuando su hermano es asesinado, en el año de 1988, y como resultado su familia es desplazada:

Por ser de aquí, fuimos víctimas del conflicto [...] Luego de que mataron a uno de mis hermanos, que de hecho fue el que me ayudó a salir adelante y en parte a estudiar, nos tuvimos que ir con lo poquito que teníamos en la finca de Mandarininos (Sector veredal de Muzo) con mis papás y el resto de mis hermanos, porque si nos quedábamos lo más seguro es que también nos mataban a nosotros. Tuvimos que irnos lejos de acá para que no nos encontraran [...] Cuando tuvimos que salir del pueblo, nos quedamos sin nada en las manos, ni siquiera un techo donde vivir. Nos tocó buscar trabajo en lo que saliera para ayudar a mis papás, y eso fue duro. (Entrevista, 2022)

El conflicto armado en nuestro país no solo implica daños directos en la vida de las personas, sino que a su vez genera una ruptura en la vida familiar de aquellos que decidieron irse de sus hogares por motivo de la violencia armada. Según Andrade et al (2025): “el desplazamiento forzado afecta la capacidad de las familias para cubrir sus necesidades básicas de supervivencia; así, muchas necesidades que ya se encontraban presentes antes del desplazamiento suelen acentuarse” (2015, p. 21). Para varias familias, el hecho de tener que desplazarse debido a la Guerra

Verde significó no volver a ver a varios de sus allegados y la desintegración de sus tradiciones que se habían mantenido por generaciones.

R.O. es designado como docente de la escuela Guadalon por medio de un mandato de la alcaldía municipal; de haber sido una decisión exclusivamente suya, habría optado por otro destino: “fue la escuela que me asignaron como maestro. La zona minera era el lugar que me recordaba a la guerra” (Cartografía social, 2022). Así pues, R.O. retorna al municipio de Muzo, en especial a la vereda de Guadalon, en el año 1992, dos años después de firmada la paz:

Yo apenas viví la guerra aquí debido a que nos desplazaron con mi familia allá por el año 1988. Volví como profesor en 1992, cuando recientemente se había firmado el acuerdo de paz. En la vereda Guadalon, se vivía con temor debido al conflicto que obligó a muchas personas a abandonar sus hogares y también a tomar las armas, ya que era una guerra cruzada que afectó a todo el occidente. (Cartografía social, 2023)

La escuela de Guadalon es una de las más grandes del municipio debido al crecimiento de la población por la bonanza que ofreció la explotación de esmeraldas. En efecto, una cantidad importante de personas de distintas partes del país se mudaron a Guadalon con sus familias en búsqueda de oportunidades. Así lo comenta el maestro R.O.:

Cuando llegué a Guadalon, la escuela tenía dos jornadas y alrededor de 200 alumnos. Yo entré a trabajar en la jornada de la tarde. En ese momento, había tres docentes por la mañana y tres por la tarde, con más de cuarenta niños en cada grado. (Entrevista, 2022)

Y agrega:

Había una gran población estudiantil, pero siempre se sentía el miedo por la violencia debido a que todavía había gente por ahí, los que se llamaban «enemigos» en ese tiempo. Sin embargo, los niños no comentaban acerca de la guerra o al menos no me lo comentaban a mí como profesor; aunque quién sabe qué sucedía en sus casas. (Cartografía social, 2023)

R.O encuentra una paradoja en la vereda de Guadaluán: por un lado, la escuela es representada como un lugar seguro y tranquilo y, por otro lado, el resto del paisaje es representado como un territorio donde habitaba la tristeza. En el ejercicio de cartografía social, R.O. se refiere a esta paradoja de la siguiente manera:

Esta es la vereda Guadaluán, en la parte de abajo estaba el río minero y por el lado derecho de la escuela estaba la quebrada guaqueira; también estaba la carretera que estaba de la escuela hasta el sector de mate-café. La escuela es la que es más grande en el mapa y quedaba a 400 metros del río de distancia. La zona que más daba emoción era la escuela porque estaba más seguro y tranquilo; en la zona de tristeza era el río minero, porque allá era donde llevaban la gente muerta o donde los torturaban. Por otra parte, una zona de miedo era las zonas de la quebrada y la carretera de la vereda porque allá mataban mucha gente, todo ese sector era violento. (Cartografía social, 2023)

En la vereda, la mayoría de las familias se dedicaban a la guaqueería —extracción artesanal de las esmeraldas—, y otras realizaban labores de agricultura para su sustento diario. No obstante, debido a factores asociados a la escasez de esmeralda, la falta de oportunidades y las secuelas de la Guerra Verde, la población de la vereda comenzó a enfrentar dificultades económicas, razón por la cual la gente se marchó paulatinamente. En consecuencia, como en el caso de H.B. y J.E.V., aunque en un momento histórico diferente, la escuela empezó a perder tanto estudiantes como docentes: “la gente se terminó moviéndose de la vereda por lo mala que estaba la mina y la falta de trabajo. De los seis profesores que había al inicio solo quedaron dos y luego solo quedé yo” (Entrevista, 2022).

A pesar de la situación, R.O., insistió en mantener la escuela abierta y continuar la enseñanza con los pocos estudiantes que permanecían. Y es que, en muchas ocasiones, las y los maestros, en medio del conflicto armado, representan la única presencia del Estado, lo que les obliga a sumir responsabilidades que en principio no tienen, y todo esto con poca o ninguna ayuda. Sin embargo, la decisión de R.O. generó condiciones para que las y los estudiantes desarrollaran capacidades de resiliencia al considerar el centro educativo como una alternativa para mitigar la tristeza que experimentaban en el resto de su vereda.

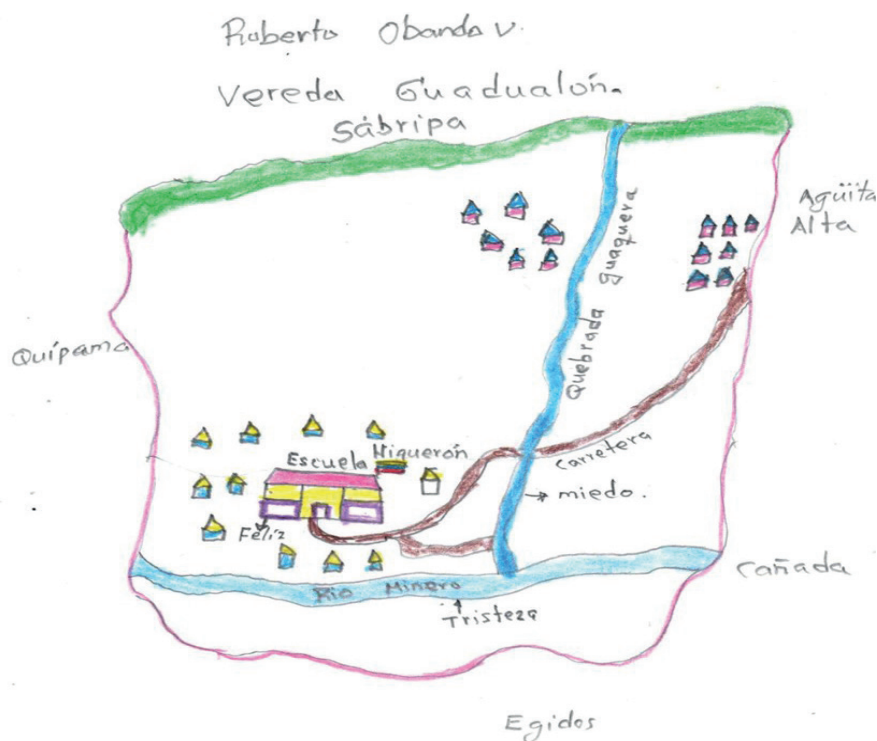


Ilustración 5. Cartografía social de la vereda Guadalupe.

Autoría: Docente R.O

Aunque pocas veces se reconozca su labor como gestores de paz, las y los maestros estuvieron allí en la Guerra Verde, haciendo su trabajo, siendo testigos directos del impacto desolador que deja décadas de violencia armada en las comunidades del municipio de Muzo y convirtiéndose en agentes de cambio.

Ciertamente, ellas y ellos buscan promover valores como la tolerancia, la resolución de conflictos y el respeto por las vidas. La lucha y dedicación de maestros como R.O. —un hombre tímido, amable y servicial quien, con 34 años de trayectoria docente en las veredas de Muzo, decide no abandonar su escuela y sus estudiantes y seguir apostando por la paz — es fundamental para superar las cicatrices que la Guerra Verde dejó en el territorio muceño.

CAPÍTULO DOS

CRECER EN MEDIO DE LA GUERRA

*Excursión a la frontera, divertidas balaceras
Son solo niños en edad escolar*

Los Prisioneros. (1987). Jugar a la guerra [Canción]

En el municipio de Muzo, por los años de la Guerra Verde, la educación de niñas, niños y adolescentes se vio afectada. Para las infancias nacidas en los años setenta del siglo XX, y cuya niñez transcurrió en los años ochenta, el conflicto armado fue determinante, pues definió las condiciones de su existencia, afectando de manera singular sus trayectorias educativas y la capacidad de imaginar un futuro más allá de la guerra. En efecto, desde una corta edad, niñas, niños y adolescentes enfrentaron amenazas, violencia física y psicológica, desplazamiento forzado y la muerte de familiares. El hecho de que actores armados estén presentes en la escuela, haciendo de la misma su centro de operaciones, demostró que la Guerra Verde no se limitó únicamente a la disputa por el control de las minas de esmeraldas, sino que también constituyó una forma de ejercer dominio sobre comunidades que no estaban directamente relacionadas con la actividad minera.

Como se ha visto en el capítulo I, la presencia de actores armados en las escuelas, además de crear un ambiente hostil, también fue un recordatorio del horror de la guerra para estudiantes y maestros. Esto resultó en un deterioro en el rendimiento académico de las y los menores y, posteriormente, en la desertión y la vulneración de los derechos fundamentales, incluyendo el de la educación. Para colmo, los actores armados reclutaron a menores de edad convirtiéndolos en agentes directos de la guerra y no solo en sus víctimas.

El presente capítulo está dedicado a repasar, a través de los recuerdos y miradas de las y los maestros, las vivencias de niñas, niños y adolescentes, quienes cursaron su educación primaria en medio de la Guerra

Verde, con el propósito de identificar con mayor acierto cuáles son los desafíos que maestras y maestros debieron afrontar en aquella época.

En consecuencia, si en el primer capítulo se puede observar una versión de lo que es ser maestra o maestro en la Guerra Verde desde la propia mirada docente, en el presente capítulo se muestra lo que es ser estudiante, en ese mismo conflicto y desde la mirada elaborada por los docentes a través de sus memorias. Asimismo, nos interesa indagar un poco por la forma como maestras y maestros enfrentaron tal situación acudiendo a la construcción de redes de apoyo y amistad gracias a las cuales pudieron —muchas veces, literalmente— sobrevivir, para cerrar el ciclo que habla del pasado con palabras de esperanza.

LA GRAN MAYORÍA SE FUE...

En el contexto de la Guerra Verde, principalmente los años ochenta, es común que muchas familias se fragmentaran, bien porque sufren pérdidas, bien porque sufren amenazas o desplazamientos forzados. Por lo tanto, las infancias crecieron siendo testigos de escenas terribles y mucho miedo. H.B., por ejemplo, narra que:

Los chicos al crecer en medio de la guerra demostraban el miedo que vivían todos los días porque se veía gente armada en la vereda. Los chicos para ir de la casa a la escuela sentían cierto temor. (Entrevista, 2023)

Y narra dos casos acontecidos en San Antonio. En el primero recuerda que:

Tuve el caso de un estudiante, cuya familia atravesó una situación difícil. El padre se vio obligado a dejar la región debido a amenazas de muerte, lo que dejó a su hijo y a la madre en una situación vulnerable. En numerosas ocasiones, individuos pertenecientes a los grupos armados llegaron a su casa para intimidarlos, exigiendo información sobre el paradero del padre, especialmente durante las noches. El niño decía que no se quedaban en la casa porque les daba miedo, entonces les tocaba ir a dormir en “cambuches” en el monte. (Entrevista, 2023)

Sobre el segundo caso, H.B. dice que:

A ese niño un día iba para la escuela y llegaron unos hombres (grupos armados) a requisarlo en un campamento donde había gente armada, ya que decían que llevaba una carta y el chico pues realmente no tenía nada. Esto hizo que tampoco pudiera ver a su papá, porque sabía que lo podían seguir. (Entrevista, 2023)

Y concluye:

Los chicos, al crecer en medio de la guerra, demostraban el miedo que vivían todos los días porque se veía gente armada en la vereda. Los chicos, para ir de casa a la escuela, sentían cierto pánico. (Entrevista, 2023)

Para colmo, muchas niñas, niños y jóvenes debieron asumir roles de trabajo y cuidado en los hogares para apoyar la economía del hogar, como lo menciona A.N.: “algunos niños pues vivían con los abuelos, con los papás, otros con más gente distinta en la casa y, pues los chicos apenas salían de la escuela, les tocaba ir a trabajar” (Entrevista, 2023). Este escenario impactó considerablemente las posibilidades de que las infancias y juventudes pudieran desarrollar trayectorias escolares exitosas. A propósito, R.O., dice que: “el entorno familiar también impedía que los estudiantes superaran los sucesos del conflicto para así poder destacarse en sus estudios. La situación económica de las familias también afectaba a estos jóvenes” (Entrevista, 2023).

Cuando la escalada de violencia infligida por la Guerra Verde al municipio de Muzo alcanzó su punto máximo en los años 90, como lo han narrado varios de las y los maestros, el desplazamiento forzado se transformó en una realidad. Muchas familias se vieron obligadas a dejar pertenencias y proyectos y migrar a otros territorios, ya sea por amenazas directas, por la precariedad económica o por haberse quedado sin redes de apoyo por el asesinato de familiares. Efectivamente, hay familias que se fragmentaron a causa del asesinato de seres queridos, especialmente de los hombres, quienes son los principales proveedores del hogar. H.B., uno de los maestros que es testigo y víctima de lo más violento del conflicto, narra que:

Algunos de mis estudiantes quedaron huérfanos, sobre todo de padres, y otros tuvieron que vivir el desplazamiento de sus territorios debido a situaciones de violencia. La gran mayoría se fue. En el caso de algunos, todavía no han regresado; y algunos muchachos intentaron volver y fueron víctimas del conflicto [...] los mataron. (Entrevista, 2023)

Por su parte, J.E.V. indica que:

La población era nómada, ya que mucha gente tuvo que abandonar la vereda debido a la violencia, reduciéndose casi en un 70%. Los jóvenes que se quedaron intentaban continuar con normalidad en la escuela. (Entrevista, 2023)

Buena parte de las infancias que experimentaron los efectos del conflicto, debieron desplazarse, dejando en el camino sus hogares, sus paisajes, sus amistades, sus escuelas. Como lo expresa la Comisión de la Verdad: “más allá de estas pérdidas materiales y culturales, las niñas, niños y adolescentes tienen pérdidas particulares: dejan amistades, juguetes, y un territorio que les permitía moverse” (2022, p.117). En algunos casos, incluso, estuvieron obligados a renunciar a la expectativa de terminar sus estudios o, en dado caso, de retornar a sus veredas por el peligro que tal movimiento suponía para sus vidas.

Pero no se trata únicamente del desplazamiento, sino también lo que implicó llegar a un lugar nuevo, asumir responsabilidades económicas y lidiar, muchas veces, con el estigma de ser “desplazado” del occidente de Boyacá a finales del siglo XX, en el contexto de la violencia armada y la explotación esmeraldera. R.O., a propósito, afirma:

Muchos de los estudiantes tuvieron problemas económicos debido al desplazamiento forzado que vivieron. Por eso les toco ir varias partes hasta encontrar algo mejor. El ambiente cambió para ellos y no pueden adaptarse de la misma manera debido a lo que vivieron. A los estudiantes les cuesta mucho adaptarse porque sienten que no encajan bien en el nuevo lugar y los papás no tienen una estabilidad económica para poder ayudar a sus hijos. (Entrevista, 2023)

Adaptarse es un proceso complejo, porque implica el cambio total de la vida. Por ejemplo, muchos de los adolescentes que se desplazaron tenían conocimiento en el trabajo agrícola y agrario; sin embargo, en contextos urbanos, donde es usual que terminaran llegando, se impone el trabajo industrial. Así, la búsqueda de trabajo se dificultaba por la falta de oportunidades afectando, por extensión, el acceso a servicios básicos como la alimentación, la atención médica, la vivienda y la educación. En el proceso, estas infancias y juventudes tuvieron que vérselas con el manoteo y el acoso en sus nuevos contextos escolares y laborales, cuando pueden acceder a ellos. J.E.V. lo explica de la siguiente manera:

El desplazamiento en Agüita Alta fue grave y afectó mucho a los muchachos, ya que eran niños acostumbrados y adaptados al campo, a su trabajo diario en él, a colaborar con sus padres y asistir a la escuela. Al dejar todo eso e irse a las ciudades, experimentaron un cambio muy brusco y no pudieron ser los mismos. Ya les tocaba trabajar en cosas que nos les gustaba. (Entrevista, 2023)

Y continúa:

El desafío más impactante para los niños desplazados fue adaptarse a las costumbres de las nuevas comunidades a la que iban y a la nueva forma de vida de esa zona. Esto es muy delicado, ya que son dos formas de vida completamente diferentes, y ellos pudieron experimentar discriminación por ser personas desplazadas. (Entrevista, 2023)

En la otra cara de la moneda se encuentra la llegada de estudiantes desplazados al municipio de Muzo, en especial después de la firma de los acuerdos de paz. Según el testimonio de varios maestros, el arribo de nuevos estudiantes desplazados implicó un gran desafío, no solo por lo que ya se ha dicho en términos de adaptarse a una nueva realidad, además en lo relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin dudas, el rezago educacional que el desplazamiento forzado produce —exposición a situaciones traumáticas, el abandono de los territorios y la falta de una estabilidad económica— representó el mayor desafío para las y los maestros. Así lo señala R.O.:

Los estudiantes que vienen desplazados por la violencia tienden a tener mayores problemas de aprendizaje, ya que no tienen estabilidad para quedarse en algún lugar y poder aprender como los otros niños. Esto lo he notado a lo largo de mi trayecto como docente. (Entrevista, 2023)

El acompañamiento por parte del profesor tuvo que ser más constante durante los días de clases para abordar estos procesos escolares, con el fin de garantizar el bienestar de todos los estudiantes, a pesar de las circunstancias que estaban enfrentando.

SOÑABAN CON VOLVERSE PÁJAROS

El conflicto armado no solo produjo la deserción de los espacios escolares, también el modelaje de subjetividades y construcción de proyectos de vida. Como ya se ha dicho, la presencia constante de actores armados en las escuelas enrareció el ambiente e incluso puso en peligro a estudiantes, maestras y maestros. Por ello, niñas, niños y adolescentes tuvieron dificultades para concentrarse en sus tareas académicas, ya que su atención se desvió hacia las armas que rodeaban las canchas de juegos y las prácticas militares llevadas a cabo por los actores armados. A.N. así describe esta situación en la escuela de Cajón:

El conflicto armado impactó demasiado en la vida de mis estudiantes. Ellos estaban más pendientes de las personas que llegaban a la escuela que de las clases. Además, esas personas estaban armadas y empezaban a hablar sobre acabar con cierta gente y luego a echar balas. Los chicos se salían del salón para mirar qué estaban haciendo esos hombres. (Entrevista, 2023)

La inmersión de los menores en el conflicto armado generó un profundo impacto en sus aprendizajes y comportamiento. En efecto, el entorno marcado por la presencia constante de los grupos armados hizo que el conflicto se interiorizara como la normalidad, como el deber ser del día a día. En consecuencia, la percepción de las infancias, a propósito de la Guerra Verde, se moldeaba, como lo afirma J.E.V.: “para los niños estar en guerra era una situación normal; el hecho de que mataran gente de

forma continua no les parecía raro o les generaba mayores impactos” (Entrevista, 2023).

Frente a esta terrible cotidianeidad, niños y jóvenes empezaron a asociar la guerra con una posibilidad de existencia, esto es, como una vía para salir adelante. Esto se ve reflejado en la preferencia por simbolizar las armas, la sangre y las luchas armadas en sus trabajos artísticos. Indudablemente, los pequeños se sentían atraídos por lo que veían en las escuelas y no eran ajenos a la violencia y el hostigamiento presentes en su diario vivir.

A.N. sintetiza diciendo que:

Los niños pequeños, que tenían en edades entre 6 a 13 años, pues ellos escuchaban todas las conversaciones de ellos, miraban como trabajan esa gente haciendo su polígono. De igual ellos también querían, en las manualidades, cuando uno les mandaba hacer cosas o dibujos ellos siempre hacían armas; si se les mandaba hacer una manualidad hecha en piedra también hacían armas. Para ellos siempre deseaban esas armas que veían de la cantidad de gente que iba a la escuela, como que eso les gustaba el hecho de involucrarse, tener armas por todo el cuerpo, como lo más representativo para ellos. (Entrevista, 2022).

H.B. relata una experiencia idéntica a la de A.N.:

Los chicos se daban cuenta de todo, incluso hacían pinturas o dibujos teniendo armas para poder dominar a los otros. Solamente soñaban en algunos casos en volverse *pájaros* (hombres armados que participaba en la guerra), ya que ellos se daban cuenta de todo porque eran los encargados de avisar si venía alguien del otro bando, se peleaban en los recreos si miraban el hijo de alguien del otro bando. Todo eso era muy severo para ellos. (Entrevista, 2022)

En el caso de R.O., las cosas no cambian:

Los pelados por donde miraban solo encontraban a esa gente, sabía que al volverse un *pájaro* iba a tener plata, esmeraldas y mujeres. Nacidos entre la pobreza de las minas y la falta de oportunidades en el pueblo, ese camino se mostraba como el más cercano para salir adelante. Pero ellos no comprendían todo

lo que venía detrás de la guerra, porque estaban muy chinos.
(Entrevista, 2022)

Para las infancias y juventudes, como es evidente, el conflicto armado apareció como una opción de vida atractiva por las promesas en términos de poder que el mismo ofrece. De esta manera, los intereses de niñas, niños y adolescentes se transformaron, desviando su atención de los deberes de la escuela al hacer de los actores armados. A lo anterior se debe sumar, como ya hemos dicho, los cambios subjetivos que se dieron en el marco del conflicto armado. Efectivamente, las y los maestros debieron enfrentar la agresividad de algunos de sus estudiantes, como lo describe R.O. para el caso de la escuela de Guadalon: “los niños, al estar expuestos al conflicto armado, presentaron afectaciones emocionales. Eran más agresivos con otros niños debido a lo que experimentaron y a lo que vivían en sus hogares” (Entrevista, 2023). En el entorno de la guerra y los escenarios armados se les inculca a los niños varones la agresividad como una herramienta para demostrar, como se dice popularmente, “quién manda en esta tierra”.

En la Guerra Verde, como lo expresa A.N. en el capítulo I, existieron violencias diferenciadas por género. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica, “un 30 % de las víctimas de violencia sexual en el conflicto armado son niñas o adolescentes” (2021, p.52). Así, mientras los niños soñaban con volverse “pájaros” —y, en consecuencia, son reclutados—, las niñas eran coaccionadas por los actores armados por medio de engaños o de violencias de diversos tipos. Muchas niñas y jóvenes abandonan sus estudios para irse con hombres que les doblaban la edad, quedando vulnerables, asumiendo maternidades, trabajo doméstico y explotación sexual. A propósito, A.N. relata que:

Las niñas sí vivían más problemas o afectaciones en lo emocional. Salieron muy temprano de sus hogares porque consiguieron novio o marido, o sea, se las llevaron siendo niñas de trece o catorce años. Llegaban a la vereda (los actores armados), las enamoraban con cualquier bobada o cosa que ellas nunca habían tenido. Entonces, esas chicas se iban con ellos sin saber qué les esperaba. (Entrevista, 2023)

EL RECLUTAMIENTO DE LOS MENORES DE EDAD

El reclutamiento de niñas, niños y jóvenes, durante la Guerra Verde fue una práctica habitual que pervivió a lo largo de los años del conflicto y cumplió la función de aumentar el número de integrantes de los dos bandos enfrentados, así como expandir su control territorial. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica, “17.866 niños, niñas y adolescentes fueron víctimas de reclutamiento y utilización en el conflicto armado en Colombia entre 1958 y 2020” (2021, p.53).

En el municipio de Muzo, el reclutamiento de menores de edad se dio de diversas formas —entre la persuasión y la violencia— e implicó una gama diversa de tareas y asignaciones. Como afirma la Comisión de la Verdad: “la comprensión del hecho no se debe limitar a la participación directa en hostilidades, sino que incluye otro tipo de funciones, como la de mensajeros, espías o portadores, entre otros” (2022, p. 187).

En el sector de San Antonio, en la vereda Suratá, por ejemplo, H.B. recuerda que:

En ocasiones, a los chicos los utilizaban para llevar mensajes de los hombres armados y de las familias, ya que en ese entonces no existían los celulares, y un chico tenía que llevar el mensaje de un lado para el otro. (Entrevista, 2023)

Una de las principales razones para que el reclutamiento sea posible es la vulnerabilidad de niñas, niños y jóvenes en las áreas rurales. En el municipio de Muzo, en particular, la mayoría de las veredas, en aquella época, solo contaba con educación primaria, lo que implicaba que estudiar la secundaria exigía trasladarse hacia los cascos urbanos. Muchas familias no tenían recursos económicos para hacer tal inversión o, simplemente, no lo consideraban necesario. Tal realidad, sumado a lo dicho anteriormente en este capítulo, limitó las opciones para las y los jóvenes, quienes empezaban a ver en el conflicto armado un proyecto de vida. Sobre este tema, A.N. relata que en la vereda de Cajón:

Las familias sí apoyaban a los chicos para estudiar, pero hasta quinto de primaria. A partir de ahí, como no había colegio cerca ni nada, ahí se quedaban. Por eso, muchos se fueron de la vereda,

y algunos, cuando crecieron, se involucraron en bandas delictivas o en el narcotráfico. (Entrevista, 2023)

En efecto, aunque el conflicto se presentó como una posibilidad de tener una “mejor vida”, a mediano plazo resultó ser lo contrario:

Los grupos armados ponen en juego una serie de estrategias para presentarse como una opción que mejora sus condiciones de vida, pero que finalmente los sume en los escenarios de la guerra, profundizando su estado de vulnerabilidad y sumando nuevas violencias a las que tenían antes de ser incorporados a las filas. (Comisión de la Verdad, 2022. p. 198).

El impacto que deja la Guerra Verde en todo nivel permeó, como lo hemos visto, la mentalidad de las infancias y juventudes, su manera de percibir la vida y la muerte, así como su capacidad para pensar en sus sueños y aspiraciones para el futuro. Indudablemente, el contexto de guerra interfirió con la capacidad de soñar y desear un futuro mejor. En palabras de A.N.:

A pesar de que se firmó el acuerdo de paz, los chicos querían era conseguir plata. La mayoría salió de la escuela y se fue a trabajar en el narcotráfico en los llanos, porque soñaban con tener dinero, ya fuera con esmeraldas o no. Querían tener dinero, mujeres y carros. Esas eran sus aspiraciones. Fueron muy pocos los que se quedaron en las fincas ayudando a sus papás. (Entrevista, 2023)

Frente a ello, maestras y maestros no se limitaron a observar pasivamente, sino que se dedicaron a aconsejar a las y los jóvenes para disuadirlos de unirse a los grupos armados. Con plena conciencia del peligro que acechaba a sus estudiantes, estos maestros se esforzaron por brindarles acompañamiento emocional y, en varios casos, asistencia económica para cubrir las necesidades básicas de los estudiantes, con el objetivo de evitar la deserción escolar inducida por el reclutamiento y de alentar a considerar alternativas al camino bélico. Sobre esto, H.B. afirma:

Uno como docente trata de persuadir a los estudiantes para que no caigan en esas manías de la violencia y de pertenecer a grupos armados [...] Ya había jóvenes de 14 o 15 años que pertenecían a los grupos armados. Entonces, tocaba persuadirlos y hablar con las familias para que los sacaran de la región y evitar que siguieran ese camino. Algunos que formaron parte de esos grupos, se quedaron dentro de ellos y murieron en eso. (Entrevista, 2023)

En contraste, otros jóvenes albergaron la intención de cambiar su realidad y acceder a la educación secundaria y superior para alejarse del conflicto en la zona. Sin embargo, esto no fue posible para la mayoría debido a la inestabilidad económica de la región después de la firma de los acuerdos de paz. R.O. lo recuerda de la siguiente manera:

Los sueños y aspiraciones se ven afectados por el impacto de la guerra. Algunos tenían la idea de superarse después de estos hechos, como ir a la escuela y graduarse, pero la falta de recursos y de estabilidad para permanecer en un lugar les afectó para cumplir estos sueños. (Entrevista, 2023)

Y continúa:

También había otros que solo esperaban continuar trabajando en las minas. Sin embargo, debido a que la producción de esmeraldas había disminuido considerablemente, decidieron tomar otros rumbos para lograr algo en la vida, pero se quedaron la mayoría siendo mineros. (Entrevista, 2023)

A lo largo de los años se produjeron pérdidas de cientos de jóvenes en ambos bandos pues, además de funciones de mensajeros o espías, niñas, niños y jóvenes participaron de la confrontación armada, lo que hizo que se les asesinara al igual que los adultos (Bácares Jara, 2020). El asesinato de menores de edad también empezó a ser parte de la cotidianeidad de la Guerra Verde. A ello se sumó la falta de acompañamiento estatal, como se ha narrado en el capítulo I, y cuya ausencia contribuyó al alto grado de vulnerabilidad de las niñeces y las juventudes y a la impunidad en cuestiones de reclutamiento.

LOS HIJOS DE LA VENGANZA

“El que hierro mata a hierro muere, porque sabe lo que hizo y no se escapa” es un proverbio popular propio del occidente de Boyacá que, desafortunadamente, se transforma en una ley de vida, y a su vez, en una instancia de justicia en el municipio de Muzo. Frente al abandono estatal, sumado a la naturalización de la violencia y, por extensión, a la impunidad que esta ecuación produce, tomar la justicia en las propias manos empezó a ser un imperativo que permeó a varias generaciones. En ese sentido, la venganza tiene cabida como una forma de justicia o una estrategia para causar daño al malhechor (Cuello Serna, 2020). Convertirse en vengador —ya sea ejerciendo la acción directa o delegándola a otra persona— abre la posibilidad de impartir el castigo por cuenta propia y de colocar al victimario en la misma situación que el vengador, o sus seres queridos, enfrentaron inicialmente.

De esta manera, se abandona el lugar de víctima y se asume uno de agencia, más allá de los imperativos morales que pueden investir esta decisión. Ciertamente, las mismas comunidades impulsan un sentido de venganza en los más jóvenes, considerándola como la única forma de equilibrar el sufrimiento experimentado al no contar con herramientas diferentes para atender el dolor de las infancias y las juventudes. En ese sentido, la Comisión de la Verdad sostiene que:

Experimentar ira y deseo de venganza contra aquellos que les habían arrebatado a sus seres queridos fue una respuesta común entre adolescentes, pues es una forma que las personas de estas edades encuentran para expresar y tramitar la rabia por la pérdida. (2022, p.91).

Sin embargo, la venganza no es una estrategia exclusiva de las víctimas, los actores armados también la usan con propósitos de enviar mensajes y aleccionar. Ese tipo de venganza recibe el nombre de “limpiar la tierra”, un eufemismo que alude a la eliminación violenta de aquellos percibidos como una amenaza. A.N. lo explica en el siguiente relato:

A un niño le mataron a su papá como venganza de otras personas debido a algunos robos. En ese tiempo, las represalias por robos eran comunes y era la ley, el que encontraba robando se

mataba le decían “limpiar la tierra” para que no creciera maleza. (Entrevista, 2023).

Por una parte, son las niñas, los niños y las juventudes, —víctimas y espectadores directos de la Guerra Verde—, quienes más internalizaron la idea de la venganza. Como lo narra J.E.V.: “las personas mayores pueden pensar que los niños no crecen, pero son precisamente ellos quienes llevarán estas experiencias consigo” (Entrevista, 2023). Y continúa:

La mayoría de los sueños de esos niños eran vengarse de quienes les mataron a sus familiares. Cuando estos niños fueron víctimas de la pérdida de sus padres o familiares cercanos, ya deseaban tomar venganza desde los 13 o 14 años, y algunos de ellos ya andaban armados. (Entrevista, 2023)

J.E.V. recuerda, además, un caso especial de uno de sus estudiantes:

Nos encontramos un día de repente y le pregunté: Hombre, pero esa situación ya pasó, debería dejar eso atrás. Él me respondió: ¿Usted cree que alguien quedaría tranquilo después de que violaran a su propia hermana, asesinaran a mi papá y a mis dos hermanos mayores, y encerraran a mi mamá y mis otras hermanas con la intención de prenderles fuego para quemarlas en la casa? Afortunadamente, no pudieron quemarlas, pero intentaron matarlas. Entonces, ¿quién podría quedar en paz después de todo eso? (Entrevista, 2023)

Por otra parte, son las y los maestros quienes se percataron primero de estas ideas y deseos en sus estudiantes. Esta situación, aunque impactante, no les resulta sorprendente, dado su familiaridad con la realidad en la que se encontraban. J.E.V. nos dice:

Algunos de mis estudiantes intentaron tomar venganza por la muerte de sus familiares. Puede que no todos lo hayan logrado, pero muchos lo intentaron. Cuando conversaba con ellos, el tema de la venganza era recurrente. Esta es la razón por la que la venganza persiste. (Entrevista, 2023)

Por su parte, A.N. comparte la siguiente experiencia:

Sé de un muchacho que fue mi estudiante y que quiso tomar venganza por la muerte de su papá, pero al final no lo hizo. Solo quedó en pensamientos, tal vez en ese momento de enojo, pero no lo concretó. (Entrevista, 2023)

Y H.B. recuerda:

Existe el caso de un muchacho a quien le mataron a su papá cuando era pequeño, estaba en tercero de primaria. Lógicamente, su mamá se fue. Luego, el muchacho regresó y buscó venganza porque sabía quién había sido el culpable de la muerte de su papá. A partir de ahí, el muchacho se perdió y se vio involucrado en diversas problemáticas fuera de acá, pero se dedicó a delinquir. (Entrevista, 2023)

Sanar tras la pérdida de un ser amado no es fácil y saber que nunca se hizo nada para remediar la injusticia y sus heridas doblega los corazones jóvenes que cargan ese peso en silencio. En consecuencia, cambiar este ciclo de violencia es una tarea difícil y la situación genera un ambiente de tensión en la comunidad escolar, y los esfuerzos por proporcionar cambiar estos pensamientos y buscar alternativas pacíficas se encontraron con dificultad debido al arraigo profundo de agresividad en el entorno, inclusive después de la firma de los acuerdos de paz. Por lo demás, en la época de la Guerra Verde no se contaba con una noción de justicia restaurativa.

MIS COMPAÑEROS SIEMPRE ESTUVIERON AHÍ

Las experiencias compartidas por las y los maestros sobre las afectaciones escolares de las infancias y las juventudes en las veredas donde trabajaban, ilustran la difícil realidad que enfrentaba la educación debido al conflicto armado en el municipio de Muzo. En efecto, por efectos de la Guerra Verde, niñeces y juventudes se vieron amenazadas desde diferentes frentes, poniendo su vida y su mundo en peligro como el ejercicio de sus derechos, incluyendo el de la educación. R.O. lo resume cuando afirma que: “la población se veía obligada a esconderse en sus

casas, tratando de encontrar un poquito de esperanza y cuidado en medio de las balas que cruzaban en las calles” (Cartografía social, 2023). Frente a ello, el anhelo de un futuro distinto parecía casi inalcanzable, incluso para los propios docentes, dada la situación que atravesaban tanto sus estudiantes como ellos mismos.

En este escenario y frente a la posibilidad de la pérdida de sus estudiantes, las y los maestros debieron lidiar con una presión fuerte, lo cual generó un desgaste físico y emocional considerable. No obstante, ellas y ellos siguieron adelante, como también lo hemos visto en el capítulo I, construyendo esperanza a pesar de las penumbras y las dificultades suscitadas producto de la Guerra Verde.

En ese sentido, las redes de apoyo —construidas entre vecinos, en la comunidad, entre colegas— cobran suma importancia tanto para estudiantes como para maestros. Como cierre de este capítulo, volvemos a ubicar el énfasis en la experiencia de las y los maestros y sus memorias sobre ellos mismos; en particular, aquellas que hablan de aquellas relaciones de compañerismo que les proveen de cuidados, consuelo y protección.

En el caso del cuerpo docente, las relaciones debieron forjarse desde el principio, pues para muchas y muchos de ellos era su primera vez como maestros y, en consecuencia, no se conocían y no existía aún un vínculo más allá del profesional. Así lo narra R.O.: “la relación con los demás docentes era buena, aunque no nos conocíamos mucho porque todos eras nuevos en la labor” (Entrevista, 2022). Pese a ello con el tiempo, continúa narrando R.O., “en cada reunión las relaciones iban mejorando” (Entrevista, 2022). De esta manera, se fue construyendo una relación en la cual la Guerra Verde estaba presente, bien a través de conversaciones incómodas y dolorosas, o bien a través de desvíos en las charlas o silencios.

En palabras de R.O.: “casi no se hablaba de la guerra con los otros docentes, porque varios docentes si vivieron ese conflicto de manera muy dura dentro de la labor como profesores; fue duro para todos” (Entrevista, 2022).

Cuando los vínculos entre maestras y maestros crecieron y florecieron, se transformaron en un sustento cotidiano: un oasis en la guerra, un

distractor y una fuente de felicidad. Como lo expresa J.E.V.: “vea que, en esa época, cuando algún compañero cumplía años, todos nos reuníamos y hacíamos cualquier actividad” (Entrevista, 2022). Los vínculos creados pueden ser tan fuertes que se representaron desde una perspectiva filial. Afirma J.E.V.: “la relación con los demás docentes era una berraquera, era una fraternidad como de hermanos y amigos quienes nos ayudábamos y nos cuidábamos de cualquier cosa” (Entrevistas, 2022).

Las redes eran fundamentales para la sobrevivencia en un contexto adverso: no solo ofrecían un apoyo esencial, sino que también podían constituirse en una forma de protección frente a los grupos armados. Así lo narra H.B.: “con los compañeros docentes se sentía el apoyo, pues nos apoyábamos bastante, porque era necesario que nos mantuviéramos unidos y así nos respetaban” (Entrevista, 2022).

Al final, como rememora A.N., los compañeros siempre estuvieron presentes tanto en las pérdidas más dolorosas como en las celebraciones más significativas:

Los profesores éramos muy unidos para esos momentos, a pesar de que afuera se sufría por culpa de las balas y el miedo, siempre que teníamos reuniones nosotros hacíamos chistes, sacábamos anécdotas y molestábamos entre nosotros, se olvidaba uno por un momento de lo que estaba pasando. (Entrevista, 2022)

Como se ha dicho ya, los años ochenta y noventa del siglo XX son definidos, en el municipio de Muzo, por los hostigamientos y confrontaciones propios de la Guerra Verde que afectaron a la educación de diversas formas. En este contexto, varias y varios docentes son amenazados y violentados por los actores armados, y muchos estudiantes se ven obligados y obligados a abandonar sus estudios o son reclutados por la violencia. Con firma de la paz y, con el paso del tiempo, la Guerra Verde parece estar muy lejos.

En esta nueva realidad, estas maestras y maestros forman una red en la cual se han acumulado décadas de experiencia en la enseñanza dentro del municipio. Su prolongado tiempo en el ejercicio docente en las mismas escuelas les ha otorgado un arraigo profundo en sus comunidades educativas, siendo reconocidos como figuras fundamen-

tales en el liderazgo de sus respectivas veredas de trabajo. Y desde ese lugar de memoria y experiencia, ahora pueden asegurar, como lo hace A.N., “que solo existen caritas felices, ya que se puede vivir en paz y no tenemos dinero, pero si tenemos paz. Esta ropa roja ya no significa sangre, sino más bien amor para toda la gente del occidente que ya puede sentir la paz”.

Al final, con una sonrisa en sus rostros, A.N., H.B., J.E.V. y R.O. aún apuestan por la paz, dentro y fuera de las escuelas, y celebran una amistad de larga data que fue —y sigue siendo— refugio.

CAPÍTULO TRES

NARRATIVAS DE VIDA PARA LA PAZ

Aunque nuestras tierras verdes de rojo y sangre se vuelvan,
yo todavía creo, en el amor creo, y en la paz también

Carlos Alberto López Arango.
(Fecha desconocida). Todavía creo [Canción]

Tras casi tres décadas desde la firma del acuerdo de paz en la región y ya en pleno siglo XXI, surge un nuevo panorama para las y los habitantes de Muzo. En efecto, las personas transitan tranquilamente por las veredas y los centros educativos, algunos utilizando caballos, motocicletas y/o, simplemente a pie y sin temor. Ahora las amenazas hacia las y los maestros son prácticamente inexistentes y las y los estudiantes pueden moverse libremente por sus entornos escolares.

Sin embargo, a pesar de estos avances, no todo es perfecto. Simultáneamente a la llegada de la paz, la memoria colectiva sobre la realidad vivida durante la Guerra Verde a menudo se ve opacada por la falta de conocimiento o por prejuicios arraigados que persisten en la mente de diversas poblaciones externas, quienes consideran que “los muceños son violentos por naturaleza” o “en Muzo solo hay matones y esmeraldas”.

No obstante, el conflicto armado y la violencia no son destinos inevitables. Así lo saben las y los maestros que tuvieron que vivirla al ejercer su labor docente en medio de la Guerra Verde, como A.N., H.B., J.E.V. y R.O. Desde sus memorias, las y los maestros reconocen la importancia de seguir construyendo la paz, rompiendo los ciclos de violencia y las herencias de la guerra, con el objetivo de dismantelar la idea de que la violencia es característica del municipio de Muzo. De allí surge la necesidad de hablar con sus estudiantes sobre el dolor de la guerra, lo imperativo de la defensa de valores y la importancia de la educación, como lo expresa H.B.:

Para enseñar sobre la paz es importante hablar de valores como el respeto a la vida, el respeto a las otras personas. El enseñar el valor y amor por sí mismo y por los demás, donde cada uno es un ser muy valioso y que nadie tiene el derecho de vulnerarle sus derechos como la vida, por ahí es que debemos partir. (Entrevista, 2022)

En consecuencia, y como lo hemos narrado en la introducción, se hace visible la importancia de implementar una educación para la paz de manera transversal en las escuelas, con un enfoque en la memoria local de los muceños y muceñas, comprendiendo las particularidades que tuvo la Guerra Verde frente al resto del conflicto armado en el país.

Por otro lado, la educación para la paz es un tema que desde el ámbito académico formal en Colombia se ha venido dando de forma reciente, pues su implementación oficial se da con el decreto 1038 de 2015 (Ministerio de Educación, 2015), reglamentado tras el acuerdo de paz entre la guerrilla de las FARC-EP y el Gobierno nacional.

En este contexto, es importante compartir la experiencia de Luz Amaya, docente titular del área de Ciencias Sociales en Nuestra Señora de la Naval. Aunque ella busca promover en sus estudiantes el reconocimiento de los patrones de violencia presentes en su comunidad e impulsar la Cátedra para la Paz, reconoce no tener una guía metodológica para saber cómo implementar estas nuevas propuestas dentro del currículo escolar y lograr un mayor impacto en el aprendizaje.

Es así como se diseña el proyecto educativo titulado “Narrativas de vida para la paz”, para su implementación en la institución educativa Nuestra Señora de la Naval. Este proyecto tiene una naturaleza colectiva, desarrollado en colaboración con estudiantes de octavo, noveno y décimo grado en el marco de la Cátedra de la Paz y cuenta, además, con la participación de los profesores de la institución.

La finalidad del proyecto es coadyuvar a la construcción de una pedagogía de la memoria, localizada y contextualizada en el municipio de Muzo, rescatando, insistimos en ello, las memorias de aquellas y aquellos maestros que vivieron la Guerra Verde y se quedaron en el territorio para ser agentes de cambio y guías en la construcción de la paz. Por ende, los principios pedagógicos que guían este proyecto son

la educación contextualizada y la pedagogía de la memoria. No solo se resalta la trascendencia de la memoria local, sino que también se ofrece un espacio de transformación para quienes vivieron esa época y una guía didáctica para una generación que busca comprender su historia y forjar un futuro diferente en el municipio de Muzo.

En este capítulo damos un paso hacia el presente para dar cuenta de la implementación del proyecto educativo “Narrativas de vida para la paz”, no en el sentido estricto de lo sino —en coherencia con el tono del libro— desde la experiencia particular de Laura Morales, responsable del proyecto como parte de su proceso de formación docente. No se trata, por tanto, de presentar una metodología cerrada ni una didáctica que pretenda erigirse en modelo, sino de seguir indagando posibles respuestas a preguntas que permanecen abiertas: ¿cómo enseñar sobre la violencia del conflicto y sus efectos en la población? ¿Qué hacer con los testimonios de maestras y maestros que enseñaron en medio de la Guerra Verde?

NUESTRA SEÑORA DE LA NAVAL

La Institución Educativa Nuestra Señora de la Naval se encuentra ubicada al occidente del departamento de Boyacá, en las estribaciones de la cordillera Oriental. Es una institución educativa de tipo rural en la cual la mayoría de la comunidad educativa se dedica a labores agropecuarias y mineras. Está constituida por doce sedes educativas que se conforman de la siguiente manera: Nuestra Señora de la Naval —sede principal—, Betania, Cajón, Mandarinós, Cuincha, Pedregal, Surata, San Antonio, Isabi, Verdún y Tablón. Allí se ofrecen niveles de educación desde la primaria hasta la media técnica en grado once. De sus doce sedes, diez de ellas son escuelas unitarias para la enseñanza de primaria, mientras que las otras dos sedes —principal y Cuincha— reciben a estudiantes de las demás veredas para cursar la secundaria y la media técnica.

Dentro de la zona de influencia de la institución educativa Nuestra Señora de la Naval, según su PEI (2022), se estima que cuenta con alrededor de 280 familias y una población de 1 170 habitantes de la comunidad educativa. En tal zona, el nivel educativo de los habitantes en edad adulta es, en general, insuficiente, ya que no logran completar la educación primaria. Por otro lado, muchos comienzan la secundaria,

pero no pueden continuarla. Además de esto, esta población se caracteriza por situaciones de descomposición familiar, por lo que solo un bajo porcentaje de familias constituyen unidades nucleares tradicionales y es notable el número de madres solteras y padres proveedores económicos únicos del hogar. En la actualidad, la institución educativa acoge a una nueva generación de niños, niñas y adolescentes, tanto de las zonas rurales como del casco urbano, quienes son las y los hijos, sobrinos y nietos de aquellos que vivieron en carne propia la época del conflicto armado en el municipio durante el siglo pasado.

La sede principal de Nuestra Señora de la Naval se encuentra en la vereda Paunita. Limita al oriente con el municipio de Maripí, al occidente con las veredas Betania y Cajón Grande, al norte con la vereda Guazo y al sur con el río Villamizar y el municipio de Coper. A su vez, Paunita se encuentra ubicada en una zona de tránsito vial significativa que conecta a Muzo con otros municipios de la provincia, como lo son Maripí y Coper. Paunita recibe su nombre, según lo comenta R.O., de una palabra de origen indígena que significa en español “caracolito dorado”.

Como muchas otras instituciones educativas, Nuestra Señora de la Naval tiene puntos fuertes como lo es el hecho de que la planta docente presenta una diversidad notable, ya que la mayoría de los educadores provienen de diversos municipios distintos a los de la provincia del occidente de Boyacá, lo que aporta una amplia gama de perspectivas y experiencias en relación con el municipio de Muzo. Entre los puntos débiles están su infraestructura que obliga, por ejemplo, a que los grados de sexto y séptimo compartan un mismo salón, al igual que los de octavo y noveno. Además, muchas veces, no existen los presupuestos económicos suficientes para contratar más maestros. Por ejemplo, en el área de Ciencias Sociales, la institución educativa cuenta solamente con una docente titular para la enseñanza en secundaria y media técnica para las dos sedes que ofrecen estas modalidades.

En este contexto, resulta muy difícil hablar del pasado y de la Guerra Verde, pues recordar implica afrontar el dolor del duelo y la violencia. Por tal motivo, muchas personas jóvenes no conocen ni su historia familiar ni la historia de su territorio y, como resultado, nociones como “historia local” o “contexto del conflicto” les son desconocidos, al punto

de no poder definirlos. También, aparece otra situación producto de ese silencio histórico: la idealización del conflicto. Hay una generalización en el creer que la Guerra Verde fue un periodo de brillo asociado al inmenso número de esmeraldas que se comerciaron.

Tal desconocimiento no necesariamente se asocia, para nosotras, con las comunidades que de todas formas construyen su propia memoria, más bien con las entidades locales y departamentales que no han construido las condiciones propicias para ayudar al reconocimiento de las víctimas del conflicto armado y al resguardo de la memoria histórica.

NARRATIVAS DE VIDA PARA LA PAZ

El proyecto educativo “Narrativas de vida para la paz” se desarrolló con los estudiantes de octavo, noveno y décimo grado de la sede principal de la Institución Educativa de Nuestra Señora de la Naval durante el segundo período académico de 2023, momento en el que la autora, Laura Morales, realizó su práctica pedagógica de profundización.

En general, el grupo de estudiantes está conformado por jóvenes que vienen de diversas veredas y algunos cuantos del casco urbano del municipio. En los grupos de octavo y noveno sumaban 18 estudiantes en total, diez de octavo y ocho de noveno, quienes compartían una misma aula de clases, instalada en la sección secundaria. El grupo de décimo, el más pequeño de la institución, al comienzo del año escolar se contaba con solo seis estudiantes; sin embargo, hacia la mitad del período académico el número aumentó a diez, conformado por tres mujeres y siete hombres.

El trabajo con estos grupos implicó desafíos para estudiantes y maestras y maestros y, por supuesto, para el mismo proyecto. No obstante, la unión, los diálogos activos y el apoyo mutuo eran prácticas constantes en el trabajo para la enseñanza y el aprendizaje en las diversas actividades académicas y extracurriculares que implicaron el proyecto. El trabajo se fue fundamentando en la apuesta pedagógica y social como una herramienta educativa para comprender el concepto de ciudadanía muceña en el contexto de su historia como una zona de posconflicto, en el marco de la Catedra para la Paz.

A continuación, exponemos el desarrollo del proyecto, así como sus motivaciones y metodologías.

Comprender el conflicto armado y sus resistencias

El primer paso consistió en comprender el conflicto armado en Colombia desde las vivencias, voces y apuestas de resistencias de algunas comunidades cuyas experiencias pueden ser paradigmáticas en el contexto nacional. Este esfuerzo obedeció a que la Guerra Verde, como se ha mostrado, se inscribe dentro de este conflicto de larga data, aunque a la vez, presenta sus propias particularidades. Por ende, estudiar las condiciones históricas del conflicto armado colombiano permitió ubicar tanto las articulaciones de la Guerra Verde con ese conflicto más amplio, así como sus propias dinámicas, intereses, actores y consecuencias específicas en el municipio de Muzo.

Con tal fin, se desarrolló un conjunto de actividades orientadas a introducir la discusión. En primer lugar, se realizó la presentación general de la historia del conflicto armado en Colombia, con el fin de trazar una línea de tiempo que ayudara a distinguir coyunturas históricas, momentos clave, continuidades y discontinuidades generales de tal fenómeno. Después, se generó un espacio para aclarar dudas e intercambiar preguntas con los estudiantes, fomentando el diálogo y la reflexión.

Una vez establecida la línea de tiempo y comprendida la misma de forma colectiva, se propuso la proyección de tres documentales con la intención de abordar el tema de la memoria colectiva en medio del conflicto armado. Se seleccionaron: *Comunidad de Paz de San José de Apartadó: 25 años de soberanía y resistencia*³, *Relatos de Resistencia en Los Montes de María*⁴ y *El Testigo*⁵, dado que presentan procesos de organización comunitaria para enfrentar a la violencia y resguardar

3 El Espectador. (2022). Comunidad de Paz de San José de Apartadó: 25 años de soberanía y resistencia | El espectador [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=wecRNoQ6AJA>

4 Centro Nacional de Memoria Histórica. (2021). Documental - Relatos de resistencia en los montes de María [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=GKElGmOgf3U&t=374s>

5 Horne, K. (Directora). (2018). El testigo [Documental]. Netflix. <https://www.netflix.com/search?q=el%20test&jbv=81130373>

la memoria del proceso, en concordancia o disonancia con las versiones oficiales del conflicto.



Imagen 1. *Visualización de documentales sobre la memoria del conflicto*

Tras la visualización, se realizó una mesa de diálogo cuya función fue la de construir una reflexión colectiva sobre las historias narradas, sus protagonistas y las posibles resonancias con nuestro contexto y nuestro presente. Así, se comprobó el conocimiento de las y los estudiantes sobre el conflicto armado en Colombia, y sobre la Guerra Verde en particular, era muy pobre y estereotipada. Por ejemplo, a propósito de la llamada “Operación Orión”, algunos estudiantes afirmaron conocer a la Comuna 13 de la ciudad de Medellín por las referencias a Pablo Escobar y sus “sicarios”, pero no como un territorio también de resistencia. Sumado a ello, se aclaró que el fenómeno de reclutamiento de jóvenes para la guerra no es algo que sucedió en un tiempo remoto en el departamento de Antioquia, sino un hecho generalizado de la actualidad.

Por último, se resaltó el papel de la sociedad civil en las tareas de resistir a la guerra, reconstruir el tejido social y apostar por una memoria plural, comprensiva y no revictimizante; otorgándole voz a las personas afectadas por el conflicto desde el respeto por sus relatos y aportando a su dignificación.

Para cerrar esta parte de contextualización histórica y por ser el documental *El testigo* fue el que mayor interés despertó en el grupo, se propuso una actividad colectiva: la elaboración de un collage a partir de fotografías e imágenes del documental. De manera lúdica, esta actividad buscó dinamizar la discusión sobre el papel del arte en la producción de conocimiento, la transmisión de memorias y saberes, y su relevancia en las apuestas por la resiliencia y la exigencia de derechos.



Imagen 2. Collage sobre el documental *El testigo*

La vereda Paunita y sus memorias

Teniendo ya un horizonte de sentido sobre el origen, desarrollo y efectos del conflicto armado en Colombia, era hora de abocarse con el análisis de la Guerra Verde. En esta fase, se privilegió por completo las narrativas de vida: ejercicios discursivos en primera persona que tienen una misión testimonial.

Para entablar el vínculo entre pasado y presente, la primera actividad de esta fase consistió en construir narrativas de vida de madres, padres,

abuelas y abuelos que desearan compartir su experiencia, los desafíos que debieron superar en medio de la Guerra Verde y los aprendizajes que les dejó.

Este ejercicio confirmó aspectos que las y los estudiantes conocían de sus —por ejemplo, su origen en el municipio de Muzo—: “mi mamá es oriunda de la vereda Betania”, “mi papá nació en Quipama, pero se vino a vivir a Muzo por mi abuela”, “mi mamá es del Valle del Cauca, pero mi papá si es de aquí de Muzo”.

Sin embargo, también aparecieron algunos aspectos desconocidos o intuidos, aunque nunca confirmados, relacionados con la afectación directa de la Guerra Verde, en términos de pérdida de familiares o personas cercanas por asesinato o desaparición forzada: “yo perdí a mi abuelo en la guerra debido a un robo de un grupo de hombres”, “a mi hermano lo mataron ya que no quería vender una finca que teníamos”, “un vecino un día termino muerto y nunca se supo porque lo mataron”.

Como un tercer elemento, en las narrativas de vida también dieron cuenta de experiencias gratificantes, felices y se resaltaron aspectos positivos como la salud y la posibilidad de compartir momentos de paz al lado de las personas queridas.

Además, aparecieron con fuerza relatos sobre lo que “era” la escuela en la vereda Paunita, en particular, en los años ochenta, cuando la Guerra Verde se hizo más intensa. Las narrativas familiares resaltaron el contexto rural de aquellos años, los usos de la tierra y el tiempo libre, como lo expresó la señora Blanca Castillo, familiar de un estudiante:

La vereda de Paunita era gente que se dedicaba antes al cuidado del ganado y de la siembra de naranja y mandarina. El sitio en el que hoy en día está el colegio era una zona pantanosa. La gente se dedicaba a las galleras y jugar tejo. (Entrevista, 2023)

Por su parte, el señor Claudio Pinilla, también familiar del estudiante, da cuenta de la transformación de la escuela, que en los años ochenta era muy pequeña y pobre:

En los años ochenta no había colegio sino solamente una escuela primaria, solo había dos salones de clase y más o menos como unos sesenta estudiantes. Frecuentemente hacían bazares con reinas de las veredas, para recoger recursos para la escuela. (Entrevista, 2023)

Y, para concluir, la señora Blanca Gonzáles trae la memoria de la guerra:

Antes no había carretera pavimentada. En los tiempos de la guerra sobre la vía principal de Muzo a Chiquinquirá aparecía mucha gente muerta; se encontraba a cada rato. Un día iba para Ubate y eso alcancé a mirar a unos chinos todos llenos de sangre ya muertos: uno estaba con ropa y el otro en solo interiores. (Entrevista, 2023)

Después de construir estas narrativas familiares, el grupo de estudiantes optó por el diseño de un paisaje social para representar, según sus puntos de vista y las memorias de las personas que colaboran con la actividad, cómo era la vereda Paunita en la década del ochenta.



Imagen 3. Paisaje social de la vereda Paunita

Esta actividad ofreció varios momentos de exploración y reflexión sobre la memoria colectiva, permitiendo a los estudiantes sumergirse en un recorrido de autoconocimiento y comprensión de los recuerdos

compartidos por parte de la comunidad muceña. En sus representaciones emergió una vereda montañosa, con menos viviendas y habitantes que en la actualidad; una carretera sin pavimentar y en mal estado; y, al mismo tiempo, una dinámica marcada por la unión comunitaria.

La realización de esta actividad implicó, de manera particular, la formulación de la pregunta por los actores armados: ¿se deben representar en el paisaje social? Y a partir de ahí, se propuso un debate donde surgieron dos posturas diferenciadas.

Por un lado, algunos y algunas dijeron que no, por respeto a las víctimas y para recrear una imagen pacificada de la vereda. Por otro lado, se defendió la idea del sí, pues los actores armados hacen parte de esta historia, muy a pesar de lo que queramos o sintamos.

El debate tuvo un efecto catártico, no de resolución. Hubo un mayor cuestionamiento informado y la conciencia de que nos encontrábamos frente a la construcción de una memoria colectiva con todas sus complejidades. En consecuencia, se subrayó la importancia de preservar y valorar la memoria comunitaria como un vínculo esencial con la historia local y el fortalecimiento de la comprensión colectiva del pasado y del presente.



Imagen 4. Creación del paisaje social con los estudiantes de décimo

Y, de nuevo, las y los maestros

Teniendo un panorama más cercano de las memorias de algunas personas que vivieron la Guerra Verde, nos abocamos ahora a explorar a profundidad las narrativas de vida de N.A., H.B., J.E.V. y R.O., quienes, como se sabe, son testigos de la dura época del conflicto armado y protagonistas de la posterior construcción de la paz.

Antes de abordar sus relatos, no obstante, fue pertinente dibujar una línea del tiempo para ordenar, de manera cronológica, varios hechos generales de la época del conflicto, la firma de la paz y los cambios en el territorio en el municipio de Muzo. Esta línea del tiempo reveló una trama histórica de los sucesos ocurridos en medio de la historia local y permitió, a través de la comparación, comprender a cabalidad las características propias de la Guerra Verde, su ubicación temporal y articulaciones con el conflicto armado en Colombia.

Posteriormente se dio paso a la lectura de las memorias de las y los maestros y se convocó a una reflexión sobre las mismas en el que se destacó su papel, que trasciende la enseñanza formal. En sus relatos se evidencia un compromiso con la defensa de los derechos humanos, las comunidades y sus territorios, configurando una práctica pedagógica profundamente ligada a la vida social y política del municipio.

Dicha reflexión derivó en la propuesta de dibujar algunos episodios narrados por N.A., H.B., J.E.V. y R.O, con el ánimo de continuar la exploración de sus aprendizajes. El dibujo es una práctica que trasciende las palabras, conectando con las emociones y las realidades de aquellos tiempos.

En conjunto, estas narrativas no solo construyen un retrato conmovedor de vidas marcadas por la violencia, sino que también destacan la importancia de construcción y reconstrucción del tejido social como estrategia para sobrevivir a la guerra y superar sus condiciones de destrucción. Por lo demás, estas memorias individuales contribuyen a la memoria colectiva de la comunidad muceña, siendo de alta valía para la misma.

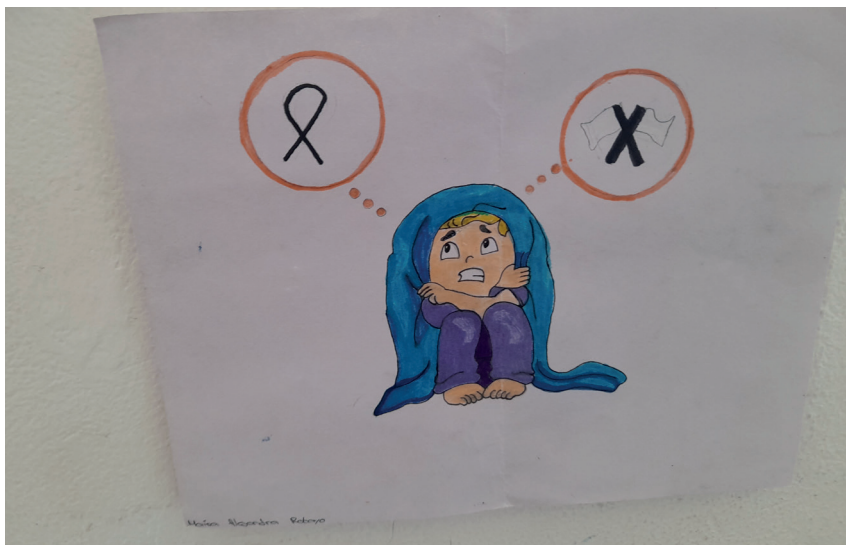


Imagen 5. Dibujo de un niño sobreviviendo al conflicto

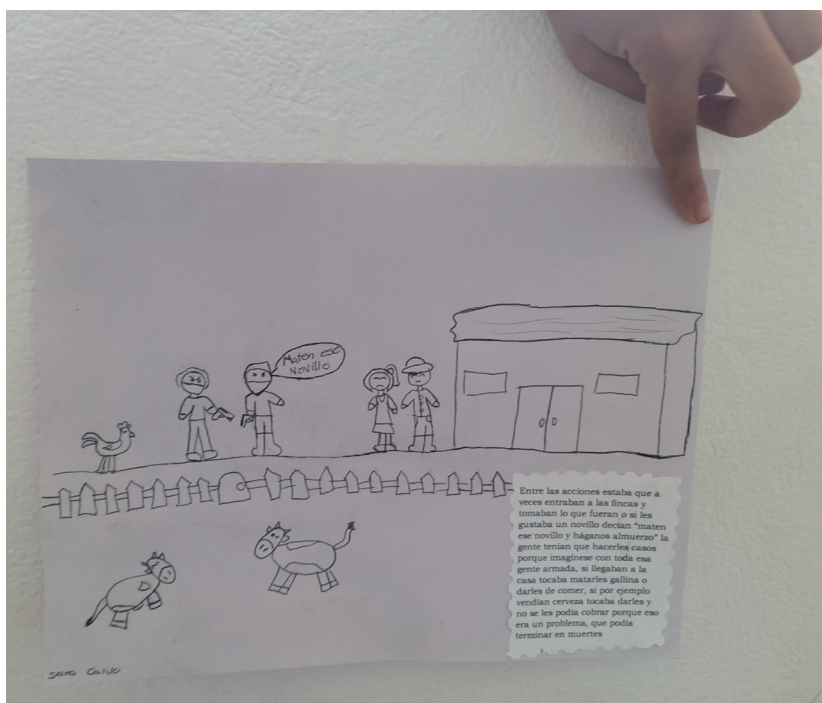


Imagen 6. Dibujo sobre las vivencias de los maestros rurales

LA PAZ PARA LAS Y LOS PEQUES...

Abordar el tema del conflicto armado, la Guerra Verde y la paz con las y los niños de primaria es todo un desafío y una necesidad, ya que con ello se les brinda la oportunidad de ser partícipes de la construcción de la memoria histórica, al conocer y reflexionar sobre una parte de ella que aún tiene impactos en el presente. Al mismo tiempo, con este desafío se pretende también crear o reforzar valores para la sana para la convivencia, como la tolerancia, la empatía y la resolución pacífica de los conflictos.

En consecuencia, a medida que las infancias van creciendo, es importante generar una base sólida para comprender las complejidades de la violencia y los esfuerzos en la búsqueda de la paz, a través de un lenguaje accesible y acorde a su realidad. Por ello, nuestra apuesta es que, mediante la enseñanza de la memoria local dentro de la Cátedra de Paz, podemos guiar a los estudiantes hacia la empatía, la solidaridad y la conciencia social, preparándolos para ser ciudadanos informados y comprometidos en la construcción de un mundo que respete a todas las personas.

El camino didáctico elegido fue el de construir narrativas por medio de fábulas. Las fábulas son narraciones protagonizadas por animales y seres mágicos que se transforman, como asegura Iman Paihua, en “un medio didáctico para los niños que les ayuda a aprender y reflexionar mediante moralejas y enseñanzas en cada historia” (2022, p.12); en especial, todo aquello que se relaciona con la construcción de valores para la vida.

Así, al transformar las experiencias de vida de las y los maestros que viven la Guerra Verde en fábulas, donde se incluyen elementos del entorno cercano como animales y paisajes de la región, sus narrativas se vuelven accesibles para las infancias. Pero este no es un trabajo unilateral de las y los maestros para las y los estudiantes, sino colaborativo, en el que ambas partes participaron en la creación y consensuaron los resultados.

El proceso creativo y de recepción se desarrolló en tres fases y se inscribió dentro de las actividades del proyecto educativo “Narrativas de vida para la paz”.

En la primera fase, las y los estudiantes de los grados avanzados, una vez conocido el contexto de la Guerra Verde y las narrativas de las y los maestros que experimentaron tal época, trabajaron en la construcción de hilos narrativos y personajes que pudieran representar una de las historias representativas de la experiencia de cada maestro.

En la segunda fase, estas maquetas narrativas son compartidas con las y los maestros, con el fin de recibir retroalimentación para concluir las fábulas. El resultado de estas dos fases es el libro de fábulas titulado *Un bosque para la paz*, compuesto por cuatro historias: «El ave azul», «La liebre blanca», «El oso de la paz» y «El lobo gris del bosque».



Imagen 7. Portada del libro de fábulas

En la tercera fase, las fábulas se compartieron a través de una lectura en voz alta con las y los estudiantes de los grados de primaria como una forma de experimentar cuál era su recepción de las historias, es decir, qué comprendían de ellas, qué les llamaba la atención y qué no. Más adelante, se pidió a la y los estudiantes que dibujaran lo que habían escuchado y, si lo deseaban, a proponer una resolución distinta al conflicto narrado.

Esto tuvo como objetivo abrir una charla donde se compartieron discusiones en torno a qué se valoraba de lo narrado, qué podíamos aprender de la fábula y qué otras estrategias de resolver los problemas existían. El entusiasmo y la participación de las y los estudiantes en este proceso fue muy notable, y más al saber que sus dibujos iban a ilustrar las cuatro fábulas del libro.

De esta manera, se involucró a las y los más pequeños, tanto en el proceso creativo como en el de recepción.

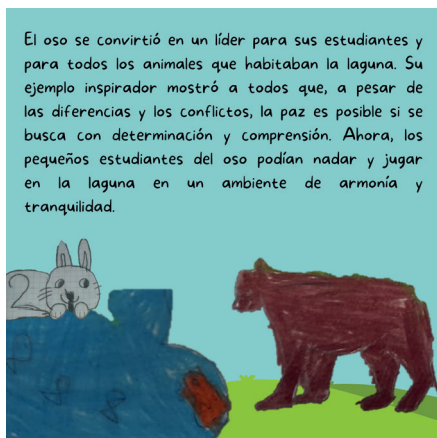


Imagen 8. La historia del oso de la paz

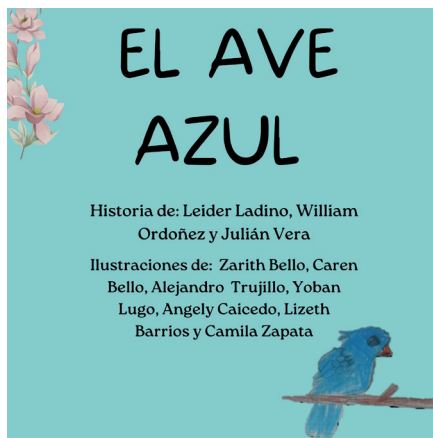


Imagen 9. Fábula del ave azul

A menudo se diseñan proyectos que abordan el conflicto armado en Colombia para que lo lean las infancias; pero rara vez se tiene en cuenta la visión y la participación de niñas, niños y adolescentes. Esta omisión causa que los y las estudiantes perciban estos acontecimientos como difíciles de comprender o lejanos para ellos.

Por estos motivos valoramos de manera especial el camino que nos llevó a concluir el libro *Un Bosque para la Paz*, en la medida que las voces de las y los sobrevivientes están allí con las de quienes hoy son hijas e hijos, nietas y nietos de la paz en la región. A través de cada sugerencia, escrito o trazo, dieron forma a este proyecto. Al final, adoptando varios argumentos esgrimidos por las y los estudiantes de los diferentes niveles, el título elegido engloba todo el proceso que va de la Guerra Verde a la paz hacia la construcción de la memoria histórica y las narrativas para la paz.

La paz es un ecosistema, como el de las verdes montañas de Boyacá, que requiere cuidado y merece respeto, pues da sustento a la vida y, por lo mismo, todas y todos debemos estar implicados de forma activa en su preservación.

EL MUSEO COMO ESPACIO LOCAL

El proyecto educativo “Narrativas de vida para la paz” implicó la creación de un museo de la memoria como un testimonio vivo del compromiso comunitario por preservar las historias, las experiencias y los recuerdos que dan forma a nuestra identidad colectiva. La idea surgió de Laura Morales, quien luego de conocer experiencias de reconstrucción de memorias en diferentes comunidades de la región de Montes de María (departamentos de Bolívar y Sucre), quiso que el trabajo realizado con docentes y estudiantes no quedara solamente en el aula, sino que pudiera tener una proyección social y que incidiera en la comunidad educativa.

A pesar de que la mayoría de los estudiantes de Nuestra Señora de la Naval son oriundos del municipio de Muzo, muchos de ellos desconocen por completo los procesos del conflicto armado y los acuerdos de paz que han marcado la historia de la comunidad. Entonces, de forma similar a como se desarrollan otras actividades, el museo nació de un trabajo colaborativo que abarcó un periodo de tres meses de trabajo, en el que los estudiantes como el comité de ciencias sociales buscaron recopilar, preservar y compartir las narrativas de las vivencias sobre las vivencias anteriores, concomitantes y posteriores a la Guerra Verde.

Así, el museo trasciende su función expositiva y se transforma en un tributo para la comprensión de nuestro pasado colectivo y la preservación de la paz. Este fue cual es presentado a la comunidad educativa el 9 de abril, Día Nacional de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas



Imagen 10. Museo de la memoria: sección del conflicto

El guion museográfico se estructuró en varias secciones que abarcaron diferentes momentos de la historia y las memorias de la región, articuladas en los ejes centrales del proyecto y, sobre todo, en aquellas que hablaban de la vida de las comunidades boyacenses entre los años ochenta y noventa del siglo XX.

En la primera sección, se presentan relatos, fotografías y escritos que documentaron la violencia bipartidista (1946-1958) en el departamento de Boyacá. Luego, los visitantes pueden transitar por la sección llamada la Guerra Verde, en la que se da cuenta de este conflicto armado interno a través de diversas manifestaciones artísticas, proporcionando una comprensión del impacto de la guerra para las comunidades de los municipios de la provincia del occidente de Boyacá.

Finalmente, se encuentra la sección «Todo por la paz», que reúne las fábulas, collages y cuadros que ilustran los cambios ocurridos en el municipio y el nacimiento de la institución educativa Nuestra Señora de la Naval tras la firma del acuerdo de paz. Además, se habla de las problemáticas y rezagos que deja la guerra en la vida de las personas de la región.

Para concluir la visita al museo se lleva a cabo una actividad titulada «Un árbol para la vida», donde los estudiantes imprimen la huella de sus manos en una ilustración de una cartelera y añaden un mensaje de la vida para la paz.



Imagen 11. Un árbol para la vida

La construcción del museo juega un papel importante en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, ya que implica profundizar la comprensión del conflicto armado de la Guerra Verde, la firma de la paz y las narrativas de las y los maestros a través de la utilización del arte

y la escritura. Entre los objetivos del museo estuvo garantizar la visita de la comunidad desde el respeto, la no revictimización y la claridad pedagógica de ver reflejado una parte de sus vidas en las paredes del colegio, no solo desde la mirada del dolor sino también de la construcción de la institución educativa y los logros que se han tenido en ella.

Durante la elaboración de relatos, carteleras, fotografías e ilustraciones que componen el guion del museo y sus secciones, la comunidad educativa se pudo sumergir en un proceso enriquecedor que les permitió no solo conocer mejor la historia de su comunidad, sino también expresar su creatividad desde el cuidado del medio ambiente. Gran parte de los materiales utilizados fueron reciclados.

Esta experiencia didáctica, en suma, no solo enriquece el conocimiento histórico, sino que también ayuda para fomentar la edificación de una memoria local crítica y reflexiva en los espacios educativos.



Imagen 12. Museo por la memoria y la paz

UNA PEDAGOGÍA DE LA AGUERRIDA VOLUNTAD

“Narrativas para la paz” es, ante todo, un experimento: una forma de proponer un camino, no exento de dudas y desvíos, para la enseñanza de la educación para la paz, con una apuesta territorial explícita. Esto ha implicado reconocer y relatar las realidades sufridas por las personas desde sus memorias y, en particular, de maestros quienes, durante la Guerra Verde, desempeñaron su labor docente en un contexto adverso.

Tal apuesta, implica pensar tanto los daños colaterales en los territorios y las pérdidas experimentadas por cientos de familias como las resistencias y apuestas de transformación y sobrevivencia. Todo ello desde un sentido de respeto y empatía, comprendiendo que la escuela es un territorio de integración en la cual confluyen distintas miradas sobre los hechos.

En consecuencia, como se ha venido argumentando, la memoria local desempeña un papel crucial, pues permite comprender dos cosas fundamentales: por una parte, que la paz no es simplemente el resultado de un acuerdo entre líderes o bandos, sino que se construye desde las propias comunidades; y, por otra parte, que las maestras y maestros de ese entonces no eran únicamente testigos de los hechos, sino protagonistas de estos, con todas las implicaciones que ello tiene.

A través de una estrategia pedagógica basada en la escucha, localizada en el contexto regional y sostenida principalmente por las narrativas de vida, integrada al plan de desarrollo del área de Ciencias Sociales y de la Catedra para la Paz de Nuestra señora de la Naval, se logró que docentes de otras regiones del país conocieran sobre el tejido social de sus escuelas y que una nueva generación de estudiantes adquiriera herramientas para comprender con mayor profundidad los procesos sociohistóricos ocurridos a finales del siglo XX en el municipio de Muzo y la provincia del occidente de Boyacá.

Asimismo, el proyecto consolidó las relaciones de diálogo intergeneracional, la conexión emocional de los estudiantes con sus familiares y la construcción de un sentido de solidaridad y respeto hacia la resiliencia de la comunidad, asimilando que, detrás de cada historia que se escuchó, se leyó y se trazó, existieron nombres, familias y experiencias que mostraron otras caras del conflicto.

Las entrevistas, carteleras, collages y demás actividades desarrolladas, junto a las narrativas de vida que privilegiamos aquí, son un puente entre antiguas y nuevas generaciones. Este trasciende el salón de clases como una mera fuente de conocimiento oral, mostrando otras realidades que no siempre son plasmadas en los libros de texto y que, por extensión, constituyen un grupo de semillas sembradas. Esperamos que estas florezcan para que se consoliden en pro de la construcción de una memoria muceña colectiva y comunal, capaz no solo de narrar la violencia desde otra perspectiva, sino, sobre todo, de afirmar la vida y la posibilidad de transformar contextos adversos.

NOTAS FINALES

A propósito de las memorias de los y las docentes que han desarrollado su labor de enseñanza, mediación social y defensa de los derechos humanos en medio del conflicto armado colombiano, especialmente en el occidente del departamento de Boyacá, nos preguntamos: ¿cómo dignificar su experiencia, resistencia y aguerrida voluntad?

Para responderla, optamos por darles voz directa a partir de sus recuerdos y significaciones del pasado. Reconocer esa voz como fuente legítima, reflexionar desde ella y asumirla como inspiración pedagógica constituye una apuesta por dignificar un trabajo que, progresivamente, corre el riesgo de diluirse en procesos de burocratización: subordinado al imperio de estándares, lineamientos, competencias, rúbricas y formatos que reducen a las y los docentes a ejecutores del currículo, en lugar de reconocerlos como sus constructores.

Como hemos demostrado a lo largo del texto, en medio del conflicto armado, los y las docentes asumen un papel que desborda la simple transmisión de conocimientos en los muros escolares para constituirse en un referente personal, familiar y comunitario que actúa en todas estas esferas. En la Guerra Verde, fungieron como líderes sociales, defensores de derechos humanos y garantes de la vida, a pesar del riesgo que suponía enfrentar de forma directa a los perpetradores de la violencia armada.

La docencia en contextos de violencia, vulnerabilidad de la población, pobreza, falta de oportunidades y ausencia estatal es un ejercicio que necesariamente se transforma en lucha, resistencia y persistencia en pro de la vida. Así, y a pesar de que las memorias docentes nos cuentan historias de dolor e impotencia, también narran apuestas comunitarias que inspiran procesos de transformación en lo personal, familiar, social y territorial.

En el caso estudiado, los docentes participaron en mesas de diálogo, animaron acuerdos de paz, defendieron las instalaciones de la escuela,

apoyaron a familias durante sus desplazamientos forzados, fueron garantes de derechos humanos y desarrollaron otro tipo de roles que aportaron a que las comunidades resistieran el embate de la confrontación armada. El rol docente como mediador pedagógico, social y cultural es de importancia en estos contextos de violencia. De allí que nuestro interés se enfoque en las memorias docentes y en las lecciones que pueden extraerse y su impacto comunitario.

Consideramos que las reflexiones aquí elaboradas pueden enmarcarse en unas pedagogías de las memorias, que se sustentan, precisamente, en la interpretación del ejercicio de rememoración y sus efectos individuales y colectivos. Tales pedagogías tienen como punto de origen la experiencia vital de aquellos que padecieron el conflicto armado, la forma en que se elaboran recuerdos a partir de dicha experiencia y las narrativas derivadas de allí. Los testimonios de docentes respecto a un pasado cruzado por la violencia del conflicto armado son recursos valiosos mediante los cuales se pueden elaborar pedagogías que apunten a la sensibilización de la población frente a las realidades y efectos del conflicto armado, pero también para promover acciones orientadas a la construcción de una cultura de paz.

Las pedagogías de las memorias son situadas, reflexivas, propositivas y con alcance territorial. Es decir, parten de realidades concretas para examinarlas desde una perspectiva de cambio social. Son situadas porque ubican en el centro la experiencia individual desde la cual es posible dialogar con memorias de otros y otras en relaciones intersubjetivas que conectan, sensibilizan, interpelan, enseñan, proponen.

Son reflexivas en tanto elaboración de significados del pasado que no necesariamente responden a las lecturas hegemónicas del mismo. Son propositivas porque siempre piensan en términos de futuro.

Su alcance territorial está cifrado en las reconfiguraciones y resignificaciones que a nivel local se puede hacer de recuerdos, pasados e historias inscritas en lugares y los proyectos que emergen y posibilita el territorio. La relación entre la memoria y el lugar es mutuamente determinante: los recuerdos se alojan en lugares y los lugares narran memorias. El territorio puede entenderse, entonces, como uno de la memoria (Da Silva Catela, 2001), cuyas lógicas sociales, culturales y

económicas fueron profundamente modificadas por el conflicto armado y donde hoy se proponen relaciones sociales marcadas por los recuerdos.

Como escenario educativo, el territorio posibilita unas pedagogías que enfrentan el olvido, visibilizan historias locales, formas organizativas, estrategias de resistencia y reclamos de verdad, justicia y reparación.

En esta medida, las pedagogías de las memorias buscan —en su sentido etimológico: influir, producir una alteración— en las emociones, representaciones y ejercicios de ciudadanía y defensa de los derechos humanos que pueden movilizarse desde la escuela y otros escenarios como los comunitarios. La afectación se relaciona con animar la conciencia del “Nunca Más” de la que habla Nelly Richard (2010), esto es, la solidaridad con las víctimas del conflicto que conlleve a acciones colectivas de transformación social.

Las pedagogías de las memorias pueden proponer alternativas de no repetición, lecciones que como sociedad debemos aprender y una acción ciudadana que se opone al conflicto armado y toda forma de violencia. En este contexto, la dignificación de la aguerrida voluntad implica, entonces, visibilizar las memorias de docentes que ejercieron su labor en medio del conflicto armado, escucharlas atentamente para aprender de ellas y proponer así una praxis pedagógica de liderazgo y defensa de la vida. Solo así será posible consolidar memorias ejemplares capaces de incidir en los contextos escolares y comunitarios y aportar a la construcción de un proyecto colectivo de paz.

REFERENCIAS

- Agudelo-Torres, J. F., Clavijo-Zapata, S. J., & Vanegas-Rojas, M. (2022). Cultura escolar en zonas de conflicto armado: del ámbito individual al trabajo colaborativo. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84). <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11318>
- AISO (Asociación Italiana de Historia Oral). (2018). *BUENAS PRÁCTICAS PARA LA HISTORIA ORAL*. AISO ITALIA. <https://www.aisoitalia.org/wp-content/uploads/2018/06/Buenas-pr%C3%A1cticas-para-la-historia-oral.pdf>
- Alcaldía de Muzo. (2005). *Historia y geografía de Muzo, Boyacá*. <http://www.muzo-boyaca.gov.co/municipio/historia?q=geografia>
- Alarcón Ospina, D.; Garzón Martínez, M. (2024). *Educación para la paz. Una mirada de síntesis a su historia, enfoques y propuestas*. Editorial UPTC. Biblioteca Facultad Ciencias de la Educación, 90 años, libros, No. 03.
- Alonso, A. S. J., Alvis Barranco, L., Jiménez Ruiz, L. K., Redondo Marín, M. P., & Rodríguez González, L. (2017). La vulnerabilidad de la mujer en la guerra y su papel en el posconflicto. *El Ágora U.S.B.*, 17(1), 290-308. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312017000100018
- Andrade Salazar, J. A., Zuluaga Delgado, C. V., Ramírez Valladares, J. J., & Ramírez Hurtado, M. A. (2015). Caracterización y motivos para desplazarse en familias víctimas de conflicto armado asentadas en el departamento del Quindío. *Pensamiento Americano*, 8(15), 13-26. <https://doi.org/10.21803/pensam.v8i15.76>
- Andrade, J. A. (2010). Women and children, the main victims of forced displacement. *Revista Orbis*, 5, 28-53. <http://www.revistaorbis.org.ve/16/Art2.pdf>

- Archila, M. (2017). Memoria, verdad e historia oral. *REVISTA CONTROVERSLA*, (209), 21-39. <https://doi.org/10.54118/controver.vi209.1094>
- B., H. (2022). Entrevista personal. 30 de octubre, 2022.
- B., H. (2023). Entrevista durante taller de cartografía social. 24 de enero, 2023.
- Bácares Jara, C. (2020). Notas para una memoria histórica sobre las infancias producidas por el conflicto armado en Colombia. *Aletheia*, 11(21), e073. <https://doi.org/10.24215/18533701e073>
- Baquero, P. (2017). *La nueva Guerra Verde*. Planeta.
- Bárcena, F. (2011). Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 109-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3797196>
- Barrera, L. (2013). *Educación y desarrollo en un municipio rural: El caso de Pauna en Boyacá*. Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de: Magister en Sociología. Maestría en sociología. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/51250/53910522.2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bello Balcárcel, E., Díaz Salinas, S. C., & Rincón Bello, Y. (2016). Prácticas pedagógicas en contexto de conflicto armado. *Ciudad Paz-andó*, 8(2), 141-157. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.2.a08>
- Beltrán, J. P. (2006). Vista de Ruralidad y conflicto en Colombia: retos y desafíos para reorientar el escenario rural. *Tecnogestión: Una mirada al ambiente*, 3(1). <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/tecges/article/view/4334/6343>
- Betancourt Echeverry, D. (1999). *Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo*. Universidad Central. https://editorial.ucentral.edu.co/ojs_uc/index.php/hojasUniv/article/view/1386/1441

- Bonilla-Castro, E. & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en las ciencias sociales* (3.a ed.).
- Cañón Cifuentes, A. (2021). *Género y clase social, un análisis de las mujeres guaqueras del municipio de Muzo, Boyacá en el periodo del año 2020*. (Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás). <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/31568>
- Castillo, B. (2023). Entrevista personal.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). ¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Imprenta Nacional. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Una nación desplazada: Informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia* [Digital]. CNMH - UARIV. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/nacion-desplazada/una-nacion-desplazada.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *Una guerra sin edad: informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano* (1.a ed.) [Digital]. https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2018/una_guerra-sin-edad.pdf
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2021). *En el 8M, el CNMH hace un reconocimiento a las mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia*. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/en-el-8m-el-cnmh-hace-un-reconocimiento-a-las-mujeres-victimas-del-conflicto-armado-en-colombia/>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2021). *Un 30% de las víctimas de violencia sexual en el conflicto armado son niñas o adolescentes - Centro Nacional de Memoria Histórica*. Centro Nacional de Memoria Histórica. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/un-30-de-las-victimas-de-violencia-sexual-en-el-conflicto-armado-son-ninas-o-adolescentes/#:~:text=de%20junio%202021-,Un%2030%25%20de%20las%20v%C3%A9ctimas%20>

de%20violencia%20sexual%20en%20el,el%20marco%20del%20conflicto%20armado

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2023). *San Pablo de Borbur: De la «Guerra Verde» a la paz brillante* - Centro Nacional de Memoria Histórica. Centro Nacional de Memoria Histórica. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/san-pablo-de-borbur-de-la-guerra-verde-a-la-paz-brillante/#:~:text=Por%20la%20ausencia%20del%20Estado,especialmente%20su%20proceso%20de%20paz.>

Cerquera Beltrán, E. R. (2019). «filosofía e historia oral»: reflexiones en torno a una experiencia pedagógica. En *X Encuentro de Filosofía e Infancia*. https://rdigitales.uptc.edu.co/memorias/index.php/10_filo/filo_inf/paper/view/3147

Comisión de la Verdad. (2022). *Hay futuro si hay verdad: Informe Final*. Comisión de la verdad. <https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-06/Informe%20Final%20capítulo%20Hallazgos%20y%20recomendaciones.pdf>

Comisión de la verdad. (2022). *Pedagogía de la memoria*. Informe Final - Comisión de la Verdad. <https://www.comisiondelaverdad.co/pedagogia-de-la-memoria>

Condiza Plazas, W. E. (2019). Pedagogía de la memoria: conflicto armado en el departamento de Boyacá-Colombia, 1984-2018. En *V Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía*. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/5158>

Condiza-Plazas, W. E. (2021). Pedagogía de la memoria: voces de mujeres víctimas del conflicto armado en Boyacá-Colombia. *Praxis*, 17(1), 69. DOI:10.21676/23897856.4041

Congreso de la República de Colombia. (2011) Artículo 3 [definición de víctima]. Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. [Ley 1448 de 2011]. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/caminosParaLaMemoria/descargables/ley1448.pdf>

Cuello Serna, M. E. (2020). *El odio y la venganza como movilizadores de la guerra y el conflicto armado en Colombia*. Universidad Cooperativa

- de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/f5c2690b-8565-4e1b-a371-7f95f7356be0/content>
- Cuesta Moreno, Ó. J., & Cabra Torres, F. (2021). La escuela rural colombiana en medio del conflicto armado: un análisis desde la información publicada en noticias. *Andamios Revista de Investigación Social*, 18(47), 493–518. <https://doi.org/10.29092/uacm.v18i47.886>
- Daza Pérez, D. del P. (2017). Aportes de la historia oral a la enseñanza de las ciencias sociales. *Cambios y Permanencias*, 8(2), 1027–1051. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7835>
- Decreto 1038 de 2015. (2015). Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>
- Flórez Varela, Á. M. (2020). *La Paz Verde, escenarios de transformación de conflictos en el occidente de Boyacá*. (Trabajo de grado de especialización, Universidad Nacional de Colombia). <https://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/123456789/798/1/La%20Paz%20Verde.%20Escenarios%20de%20transformación%20de%20conflictos%20en%20el%20Occidente%20de%20Boyacá.pdf>
- Flórez, M. (2015). *Boyacá, 25 años después del fin de la Guerra Verde. ¡PACIFISTA!* <https://pacifista.tv/notas/boyaca-25-anos-despues-del-fin-de-la-guerra-verde/>
- Florín Rumbo, J. (2014). «Educación y conflictos armados: los ataques a las escuelas en Afganistán (2001-2013)». (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/190325>
- Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (2009), *Informe sobre la Situación de las Mujeres en Colombia*. <http://www.cidh.org/countryrep/colombiamujeres06sp/informe%20mujeres%20colombia%202006%20espanol.pdf>
- Fundación Fepropaz (2022). *Impacto del conflicto armado en la educación en Colombia – Fundación Fepropaz*. Fundación Fepropaz. <https://fepropaz.com/conflicto-armado-y-educacion-en-colombia/>

- Galeano Marín, M. (2012). La historia oral: método histórico o estrategia de investigación social. En *ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL CUALITATIVA: El giro en la mirada* (2.a ed., p. 86). La Carreta Editores. https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Estrategias_de_investigacion_social_cualitativa.pdf
- Galeano Marín, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada* (2.a ed.). Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Estrategias_de_investigacion_social_cualitativa.pdf
- Galvis Céspedes, I. (2021). Incidencia del conflicto armado en la educación rural en Colombia (p.65). *Conocimiento Semilla*, (6), 60–78. <https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/semilla/article/view/1093>
- Gobernación de Boyacá (2017). *Boyacá agudiza tus sentidos*. <https://www.boyaca.gov.co/images/boyaca%20agudiza%20tus%20sentidos.pdf>
- Gómez, H. C. (2022). Cartografía social. *POMOTE - Centro de Estudios con Poblaciones, Movilizaciones y Territorios - Unaula*, Pomote: Centro de Estudios. <https://pomotecestudios.unaula.edu.co/2022/09/10/cartografia-social/>
- Gómez, Y. (2022). *Revalorización de las comunidades rurales a través de la cartografía social*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/17508/Revalorizaci%20de%20las%20comunidades%20rurales..pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- González, B. (2023). Entrevista personal.
- Halbwachs, M. (2004). *Memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Iman Paihua, M. A. (2022). *Las fábulas ilustradas de Esopo como estrategia para desarrollar los valores en los niños de la Institución Educativa Inicial 394–Amay*. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. <https://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/20.500.14067/6404>

- Institución Educativa Nuestra Señora de la Naval. (2022). *Proyecto Educativo Institucional - PEI* (Vol. 1).
- Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. Siglo Veintiuno de Argentina Editores. <http://www.centroprodh.org.mx/impunidadayeryhoy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los>
- Jiménez, A., Infante, R., Cortés, R. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, N.º 62. Primer semestre de 2012, Bogotá, Colombia.
- Langa, A. (2010). *Los conflictos armados en el pensamiento económico. Informe sobre Conflictos, Derechos Humanos y Construcción de Paz 2010*, [Documentos IECAH]. Documento 7/2010. Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria.
- Lara, P., (2014). Vida Cotidiana: Un estudio desde la Historia Oral, como referente metodológico para las Ciencias Sociales. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 24(69),110-136. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70543078006>
- Levi, P. (1986). *Los hundidos y los salvados*. Muchnik Editores, S. A. [http://tiemposmodernos.weebly.com/uploads/6/3/1/3/6313332/primo-levi-los-hundidos-y-los-salvados_\(1\).pdf](http://tiemposmodernos.weebly.com/uploads/6/3/1/3/6313332/primo-levi-los-hundidos-y-los-salvados_(1).pdf)
- Ley 1732 de 2014*. (2014). Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>
- Lizarralde, M. (2012). *Escuela y guerra, la invisibilidad de los ambientes educativos*. En: García, B. (Compiladora). *Violencia y educación Historia de la Educación, la Pedagogía y la Educación Comparada*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Machado Daza, D. y Benavides Poveda, O. (2021). *Construcción de paz desde las infancias*. Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/32375>
- Muñoz Castañeda, G. I. (2014). Daño cultural por desplazamiento forzado en comunidades campesinas del departamento de Antioquia, teniendo a Medellín como municipio receptor. *Revista*

- Kavilando*, 6(2), 144-155. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5476422.pdf>
- Muñoz, L. J. (2016). *Flores Caídas*. Colombia Aprende. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/plan-lectura-2021/leer-es-el-cuento-de-la-generacion-de-la-paz/Flores_Caidas.pdf
- Muñoz, R. A. (2018). *La guerra de los colores: una cartilla educativa por medio de la memoria histórica del período de La Violencia 1948 a 1953 en el Cocuy Boyacá para estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa José Santos Gutiérrez*. [Universidad La Gran Colombia]. <http://hdl.handle.net/11396/5507>.
- N., A. (2022). Entrevista Personal 9 de octubre , 2022.
- N., A. (2023). Entrevista durante taller de cartografía social. 24 de enero, 2023.
- Richard, N. (2010). *Zona de tumultos*. Editorial Cuarto Propio.
- O., R. (2022). Entrevista personal. 8 de octubre, 2022.
- O., R. (2023). Entrevista durante taller de cartografía social. 24 de enero, 2023.
- Ortega, P., Merchán, J., & Vélez, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y saberes*, 40, 59-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064794005>
- Parra Bautista, J. A. (2006). Familia, poder y esmeraldas. Relaciones de género y estructura económica minera en el occidente de Boyacá, Colombia. *Revista Colombiana De Antropología*, 42, 15-53. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1100>
- Pérez, D. A. (2016). *Toda la gente se metía en ese salón para cubrirse. La escuela y sus actores en medio del conflicto armado en los Llanos del Yari*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional] <http://hdl.handle.net/20.500.12209/2344>

- Pineda, A. (2018). *El cacao: una apuesta para la transformación del territorio en el occidente de Boyacá*. Trabajo de grado Especialización en estudios del territorio. Universidad Externado de Colombia, Bogotá.
- Pinilla, C. (2023). Entrevista personal.
- Ramírez Avendaño, J. A. (2017). *Historia oral del proyecto vida para los sentidos del Colegio Diego Montaña Cuéllar de la localidad 5 de Usme en la Ciudad de Bogotá: una reflexión sobre cultura política* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/6886>
- Ramírez Barbosa, P. A. (2010). El reclutamiento de menores en el conflicto armado colombiano. Aproximación al crimen de guerra. *Derecho Penal y Criminología*, 31(90), 115-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3311820>
- Rodríguez García, A. M., Luque Pérez, R. M., & Navas Sánchez, A. M. (2014). *Usos y beneficios de la historia oral*. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/32326>
- Romero Medina, F. (2013). *Conflicto armado, escuela, derechos humanos y dih en Colombia*.
- IEPRI, Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/74862>
- Rubio, G. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena: Bases para una pedagogía de la memoria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 375-396. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/2856>
- Sabogal, D. R. (2021). *Hacia una construcción reflexiva del quehacer docente y sus prácticas pedagógicas en escenarios de conflicto armado*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13473>
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el «nunca más» para la construcción de la democracia. *Folios*, (41), 69-85, http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702015000100005

- Torres, N. (2014). *Prácticas pedagógicas de maestros en formación en la atención educativa diferencial de estudiantes en condición de desplazamiento por conflicto armado* (Tesis Doctoral, Universidad de Nariño). <https://sired.udenar.edu.co/1662/1/90000.pdf>
- Uribe, M. V. (1992). *Limpiar la tierra: Guerra y poder entre esmeralderos*. Cinep.
- V., J. E. (2022). Entrevista personal. 14 de noviembre, 2022.
- V., J. E. (2023). Entrevista durante taller de cartografía social. 24 de enero, 2023.
- Valencia-Suescún, M. I., Ramírez, M., Fajardo, M. A. & Ospina-Alvarado, M. C. (2015). De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1037-1050. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n2/v13n2a35.pdf>
- Vargas Suárez, R., Gallego Ruiz, G. B., & Serna Agudelo, B. N. (2021). Realidades del conflicto armado en los contextos actuales de las infancias: aportes para edificar paz desde el aula de clase. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 10395-10409. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.1076
- Velásquez-López, P. A., & Tangarife-Motato, L. A. (2019). Los maestros de escuelas rurales como agentes en procesos de postconflicto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 15(2), 180-207. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134162234009/134162234009.pdf>
- Vélez Villafañe, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memoria, en el campo de una memoria imposible? -. *Revista colombiana de educación*, (62), 243-262. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162012000100013
- Villamil, E. J. (2021). *La pedagogía y la memoria en y para el posconflicto colombiano*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13549>

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES E IMÁGENES

Ilustración 1. Mapa del municipio de Muzo y las veredas en las que trabajaron los docentes entre 1989-1992.....	28
Ilustración 2. Cartografía social de la vereda Cajón.....	32
Ilustración 3. Cartografía social de la vereda Suratá en el sector de San Antonio.....	39
Ilustración 4. Cartografía social de la vereda Agüita Alta.....	44
Ilustración 5. Cartografía social de la vereda Guadalon.....	52
Imagen 1. Visualización de documentales sobre la memoria del conflicto	77
Imagen 2. Collage sobre el documental El testigo	78
Imagen 3. Paisaje social de la vereda Paunita	80
Imagen 4. Creación del paisaje social con los estudiantes de décimo	81
Imagen 5. Dibujo de un niño sobreviviendo al conflicto.....	83
Imagen 6. Dibujo sobre las vivencias de los maestros rurales.	83
Imagen 7. Portada del libro de fábulas.....	85
Imagen 8. La historia del oso de la paz	86
Imagen 9. Fábula del ave azul.....	86
Imagen 10. Museo de la memoria: sección del conflicto.....	88
Imagen 11. Un árbol para la vida.....	89
Imagen 12. Museo por la memoria y la paz.....	90



Este libro se terminó de imprimir
en el mes de julio de 2026, en
Búhos Editores Ltda.
Tunja - Boyacá - Colombia