

Pedagogías “para agarrarse a la vida”: prácticas de cuidado del cuerpo-territorio en medio del conflicto armado en Buenaventura, Colombia

Pedagogies to “hold on to life”: practices of body-territory care in the midst of the armed conflict in Buenaventura, Colombia

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i31.1524>

Alanis Bello Ramírez*

Resumen

En este artículo analizo las prácticas de defensa del cuerpo-territorio que realizan maestras que trabajan en escuelas afectadas por el conflicto armado en la ciudad de Buenaventura, en el Pacífico colombiano. A partir de un trabajo etnográfico, pongo en evidencia cómo el conflicto armado y la depredación capitalista del territorio étnico de Buenaventura han afectado a las escuelas y la reproducción de la vida de las comunidades negras que allí habitan. Ante las prácticas de terror, despojo y desterritorialización agenciadas por los actores armados, las maestras negras bonaverenses han respondido con “pedagogías para agarrarse a la vida”. Estas pedagogías articulan estrategias de enseñanza, relaciones de cuidado y conocimientos ancestrales que permiten sostener los cuerpos y los territorios escolares en medio de la desesperanza. Se concluye que el cuidado es una forma de agencia político-pedagógica para recuperar y sanar el territorio, pero también se trata de una práctica ambivalente, poblada de dolores, desigualdades y contradicciones. En este sentido, se destaca el cuidado como una clave analítica central para comprender las relaciones posibles entre educación, resistencia y defensa de los territorios ancestrales afrocolombianos.

Palabras clave: cuidado – pedagogías – cuerpo-territorio – conflicto armado – Buenaventura.

Abstract

In this article, I analyze the practices of defense of the body-territory carried out by teachers working in schools affected by the armed conflict in the city of Buenaventura, in the Colombian Pacific. From an ethnographic work, I show how the armed conflict and the capitalist depredation of the ethnic territory of Buenaventura have affected the schools and the reproduction of the life of the black communities that live there. In the face of the practices of terror, dispossession and deterritorialization promoted by the armed actors, the black teachers of Buenaventura have responded with “pedagogies to hold on to life”. These pedagogies articulate teaching strategies, care relationships and ancestral knowledge that allow sustaining bodies and school territories in the midst of despair. It is concluded that care is a form of political-pedagogical

* Doctora en Educación. Líneas de investigación: pedagogías feministas, estudios sociales del cuidado, trabajo docente y conflicto armado. Profesora asociada, Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. abellor@pedagogica.edu.co

agency to recover and heal the territory, but it is also an ambivalent practice full of pains, injustice and contradictions. In this sense, care is highlighted as a central analytical key to understand the possible relationships between education, resistance and the defense of Afro-Colombian ancestral territories.

Keywords: care – pedagogies – body-territory – armed conflict – Buenaventura.

Introducción

Sabes, para la gente negra del Pacífico la etnoeducación es lo que nos mantiene agarrados a la vida [...] así es como nos defendemos de tanta maldad que ha llegado a nuestro territorio.
Nicolasa, maestra, Buenaventura, 2022.

Estas palabras las escuché de Nicolasa, una maestra de Ciencias Sociales que enseña en una escuela pública localizada en uno de los barrios más afectados por el conflicto armado en la ciudad de Buenaventura, en el Pacífico colombiano. Para muchas mujeres negras bonaverenses la educación no es solo un acto de transmisión de contenidos teóricos, sino un proceso que permite “agarrarse a la vida”, es decir, un tejido de saberes para proteger la comunidad, la naturaleza y el territorio de los efectos mortíferos de la violencia, del narcotráfico y de los proyectos extractivistas que han penetrado la región Pacífico-colombiana en las últimas décadas.

Como apunta la socióloga Betty Ruth Lozano (2016), las mujeres negras que llegaron a la región como producto de la esclavitud o del cimarronaje, no han sido sujetos pasivos de la violencia sino que, por el contrario, a lo largo de la historia han agenciado insurgencias epistémicas por medio de prácticas pedagógicas y espirituales “que se constituyen hoy día en alternativas al desarrollo hegemónico depredador y en apuestas para el Buen Vivir” (Lozano, 2016: 10). Las insurgencias epistémicas de las mujeres negras bonaverenses han constituido alternativas al modelo de muerte impuesto por la colonización, el patriarcado y el capitalismo racista. Estas insurgencias no constituyen resistencias defensivas o prácticas de oposición a los agentes que intentan depredar el territorio, sino que se trata de prácticas de cuidado enraizadas en la vida cotidiana, que construyen mundos comunitarios para vivir mejor en medio de situaciones de violencia, explotación y muerte.

Los mundos comunitarios que sostienen las mujeres negras se basan en la enseñanza de modos relacionales de existencia en donde la sociedad, la naturaleza y la cultura se conciben como entrelazados, conformando una red de vida interdependiente (Escobar, 2018). Desde este punto de vista, podemos afirmar que los procesos de educación propia que enarbolan las mujeres negras bonaverenses no son solo “saberes culturales”, sino epistemologías disidentes que alumbran otras maneras de existir y de relacionarnos con el territorio y con otros seres además de los humanos.

Ahora bien, en el campo de la investigación educativa en Colombia hay importantes desarrollos conceptuales que resaltan el papel de la etnoeducación afrocolombiana como un proceso político que ha sido fundamental para la defensa de los territorios ancestrales del Pacífico, ante la avalancha generada por el conflicto armado y el modelo de desarrollo neoliberal impuesto en la región desde la década de los ochenta del siglo XX (Lozano, 2016; Caicedo *et al.*, 2016; Escobar, 2018).

La etnoeducación afrocolombiana se ha construido a partir de tensiones entre su formalización como política de Estado, y su práctica como una educación popular emancipadora o “casa adentro”, como la denomina el maestro Jorge García (2011). La etnoeducación casa adentro se concibe como un proceso político de investigación y enseñanza de la ancestralidad negra, cuyo fin es fortalecer los procesos identitarios para combatir el racismo del sistema escolar, cohesionar la comunidad a partir de los legados de los mayores, hombres y mujeres, y reclamar autonomía política y respeto hacia las formas de producción basadas en la convivencia armónica con la naturaleza. La defensa del territorio es el corazón de la etnoeducación afrocolombiana y, para estas comunidades, el territorio no es una unidad jurídico-administrativa o un límite geográfico, sino un “espacio colectivo para la existencia, un espacio vital que asegura la pervivencia como pueblo en profunda interdependencia con la naturaleza, lo humano y lo espiritual” (Escobar, 2018: 168).

Además de ser una forma de defender el territorio, la etnoeducación afrocolombiana ha sido una “alternativa a la guerra” (Caicedo *et al.*, 2016), en la que educadores afrocolombianos han construido estrategias y metodologías de enseñanza que han ayudado a paliar los daños generados por el conflicto armado, tales como el desplazamiento y la desaparición forzadas, y los traumas psicosociales derivados del abandono, el terror y la discriminación. Como han puesto en evidencia Caicedo *et al.* (2016), la etnoeducación ha contribuido a la persistencia de las comunidades afrocolombianas en sus territorios, por medio de estrategias de resiliencia cultural, el fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad y la construcción de memoria histórica para la paz.

Ahora bien, en este artículo propongo profundizar en las dimensiones del cuidado presentes en las prácticas etnoeducativas afrocolombianas. Particularmente, aquellas que permiten “mantener, continuar y reparar” (Tronto, Fisher, 1990) los cuerpos de los estudiantes que han sufrido las victimizaciones del conflicto armado y la depredación capitalista del territorio étnico de Buenaventura, Colombia.

En este sentido, propongo analizar las prácticas de cuidado que realizan las maestras de Buenaventura para “agarrarse a la vida”, lo que implica entender el cuidado no solo como un oficio, sino como una forma de pedagogía que interconecta modos de conocer, relaciones con los estudiantes, afectos, saberes ancestrales y prácticas comunitarias que sostienen el mundo escolar en medio de las violencias impuestas por los actores armados que se disputan el territorio.

Propongo la noción de *pedagogías para agarrarse a la vida* con el fin de englobar las matrices epistémicas y los modos de enseñanza a través de los cuales las maestras tejen formas de conocimiento que buscan reparar los cuerpos-territorio desmembrados por las violencias del conflicto armado y los procesos extractivistas que generan despojo y desterritorialización.

En este sentido, me pregunto ¿cómo se puede enseñar a convivir con el territorio desde una ética del cuidado y la interdependencia?, ¿qué estrategias de enseñanza permiten el cuidado del cuerpo-territorio en contextos escolares afectados por el conflicto armado?, ¿cuáles son los desafíos que enfrentan las maestras que agencian prácticas de cuidado en medio de profundas dinámicas de exterminio étnico, ecológico y territorial?

Con el fin de responder a estas inquietudes, en la primera parte haré una breve contextualización de la etnografía que desarrollé entre 2020 y 2022, con maestras que realizan prácticas de defensa del territorio en escuelas públicas afectadas por el conflicto armado en Buenaventura. Segundo, brindaré un panorama de las dinámicas del conflicto armado en esta ciudad y su impacto en el sistema escolar y en el trabajo docente. Tercero, expondré las bases conceptuales que sustentan la noción de *pedagogías para agarrarse a la vida*, así como las formas en que las maestras cuidan de los cuerpos de sus estudiantes para cuidar del territorio y viceversa (Cabnal, 2010). Asimismo, pongo en cuestión el cuidado como una categoría siempre bondadosa, positiva o tendiente a la construcción de paz, al visibilizar los riesgos, los dolores y las violencias que este tipo de prácticas también engendran. Finalmente, presentaré unas conclusiones provisionales en las que recalco el cuidado como una agencia que crea enclaves de vida, dignidad y sanación en medio de escuelas heridas por el conflicto armado.

Una etnografía sobre el cuidado escolar

Esta investigación tiene como marco la tesis doctoral que desarrollé en la Facultad de Educación de la Universidade de São Paulo (Brasil), en la que analicé las prácticas de cuidado que surgen en escuelas afectadas por violencias armadas en Colombia y Brasil, a partir de un enfoque feminista y una mirada interseccional de raza, género y territorio.¹

Por medio de una metodología de estudios de caso realicé un trabajo de campo en la ciudad de Buenaventura, en el departamento del Valle del Cauca en el suroccidente de Colombia; una región que desde los años ochenta ha vivido el flagelo del conflicto armado y el despojo territorial de las comunidades negras que allí habitan, por parte de agentes del Estado, empresas multinacionales y grupos armados al margen de la ley (CNMH, 2015). En este sentido, me interesó conocer cómo el conflicto armado en esta región ha afectado a las escuelas y el trabajo docente, particularmente el de las maestras de educación básica, ya que se trata de una profe-

¹ La tesis se titula "Professoras sob fogo cruzado: bordando cuidados e resistências em meio à violência armada na Colômbia e no Brasil" (Bello, 2023) y fue financiada por el Programa Estudantes Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) de la agencia CAPES del Ministerio de Educación de Brasil.

sión simbólicamente feminizada, pero también una en la que las mujeres representan 70.1% del cuerpo profesoral en esta ciudad (DANE, 2021).

Para establecer contacto con las maestras, realicé talleres con organizaciones de derechos humanos que trabajan en el territorio, y que acompañan procesos de formación de docentes en torno a los derechos de las víctimas del conflicto, el enfoque de género y la construcción de estrategias de memoria histórica. De todas las participantes en los talleres, seleccioné 12 maestras a partir de tres criterios. Primero, que hubiesen trabajado durante tres años continuos en escuelas públicas afectadas por el conflicto armado. Segundo, maestras que informaron realizar estrategias pedagógicas para afrontar los efectos del conflicto. Por último, aquellas que estuviesen vinculadas con procesos de movilización de las comunidades negras o con la construcción de paz.

Entre 2020 y 2022 realicé 12 entrevistas en profundidad con maestras que se identifican como mujeres negras y cuya edad oscila entre los 35 y 65 años.² Algunas de ellas han sido víctimas directas del conflicto armado, ya sea por el desarrollo de su trabajo o por circunstancias derivadas de la guerra que se experimenta en la ciudad. El lapso de tiempo de servicio en el magisterio va de los 6 a los 13 años, y un grupo considerable ha trabajado más de 20 años en el sistema educativo público. Todas las maestras trabajan en el área urbana de Buenaventura. Tres de ellas se desempeñan en educación básica primaria y son licenciadas en Educación Infantil, Sociología y Trabajo Social. Una de ellas es docente de Biología y trabaja con adolescentes en secundaria. Siete de ellas son docentes orientadoras³ y, finalmente, entrevisté a una directora de escuela.

Buenaventura es considerado un “municipio étnico” debido a que la mayoría de sus habitantes se reconocen como negros/afrocolombianos (90%) e indígenas (4%) (CNMH, 2015). Esta diferenciación étnica y cultural se traslada a la administración educativa, en la que los docentes de este territorio son seleccionados bajo la categoría de “etnoeducadores”. Desde la promulgación de la Ley 70 de 1993, en la que el Estado reconoce la titularidad colectiva de las comunidades negras sobre sus territorios, se impulsó una política etnoeducativa que tuvo como uno de sus objetivos contar con un cuerpo docente formado con pertinencia para la defensa del territorio, la identidad étnica, la cultura, las lenguas vernáculas y las prácticas comunitarias (Castillo, 2023). En este sentido, las profesoras con las que trabajé reivindican de manera política una identidad como etnoeducadoras derivada de su activismo en la comunidad, muy cercana a la etnoeducación como un proceso “casa adentro” (García, 2011).

Complementé las entrevistas con ejercicios de observación etnográfica en cuatro escuelas públicas en donde trabajan las maestras. En ellas pude registrar algunos de los proyectos pe-

² Los nombres de las maestras y de las escuelas en las que trabajan fueron modificados o eludidos con el fin de respetar su solicitud de anonimato.

³ Según el Ministerio de Educación de Colombia, los y las docentes orientadoras tienen como función atender las necesidades educativas de los estudiantes, promover los proyectos educativos institucionales, prevenir situaciones de riesgo y realizar trabajo psicosocial para garantizar los derechos de las niñas, niños y adolescentes (MEN, 2021).

dagógicos alrededor de la etnoeducación afrocolombiana y las didácticas que ponen en juego para cuidar de la comunidad y del territorio. Dichas observaciones fueron discontinuas y puntuales, ya que las dinámicas del conflicto me impedían ingresar a las escuelas o permanecer en ellas de manera prolongada. Así, procuré adaptarme a las recomendaciones de las profesoras y busqué espacios “seguros” para poder conversar. Hice entrevistas de manera virtual, en sus casas, hoteles y centros comerciales, ya que la sensación de peligro era real y envolvía fuertemente la atmósfera de las escuelas localizadas en los barrios afectados por el conflicto armado.

Tanto las entrevistas como las observaciones fueron transcritas y luego sistematizadas por medio del Software Atlas Ti y, con ayuda de esta herramienta, surgieron categorías emergentes que dan cuenta del lugar del cuidado en las estrategias de resistencia de las maestras para la defensa de sus territorios comunitarios y educativos.

Mis interacciones con las maestras estuvieron orientadas hacia la identificación de las perspectivas éticas, pedagógicas y políticas en relación con el cuidado, teniendo en cuenta que el trabajo del cuidado “se puede entender sólo a partir de los decires de las trabajadoras y del sentido ético que ellas mismas dan a sus tareas, por más desagradables que sean” (Molinier, 2018: 93).

Las entrevistas estimularon la reflexividad de las maestras sobre los trabajos concretos que realizan para responder a las necesidades de sus estudiantes, y el “saber docente” que cada una ha elaborado a lo largo de su trayectoria (Rockwell, 1986). Estos saberes no son iguales a los códigos institucionales regulados por las escuelas o las políticas educativas, sino que se trata de conocimientos locales y cotidianos que emergen de las interacciones con la comunidad educativa, con las emociones que configuran el trabajo docente y con la historia de cada escuela dentro de su territorio y sus dinámicas de poder.

Así las cosas, el estudio de caso versó sobre tres ejes: las condiciones de trabajo que enfrentan las maestras en las escuelas y sus trayectorias biográficas; testimonios de las maestras sobre cómo han vivido el impacto del conflicto armado en su trabajo docente y, por último, abordé las narrativas de cuidado y de atención emocional que despliegan con sus estudiantes, así como los proyectos pedagógicos que han creado para afrontar las violencias.

Cerré el trabajo de campo con un ejercicio de socialización de los resultados del proceso, y recogí e incorporé las recomendaciones y disensos que fueron formulados por las profesoras.

Buenaventura: una ciudad del Pacífico desangrada por la guerra

Buenaventura es un municipio ubicado en la costa Pacífica colombiana y a través de su puerto circula el 51% del comercio internacional del país (CNMH, 2015). Se caracteriza por ser una zona tropical húmeda, rodeada por múltiples paisajes acuáticos, entre ellos, el mar, los ríos y los esteros. Es una tierra rica en biodiversidad y en ella las comunidades negras, desde el periodo esclavista, recrearon un mundo en el que conviven de manera interdependiente con los ancestros, el territorio, los ríos, las plantas, los humanos y los espíritus.

Para 2018, el municipio contaba con 423,927 habitantes; de ellos, 90.4% habita en la zona urbana y 9.6% en las zonas rurales (CIVP, 2020: 36). Buenaventura en particular, y la región del Pacífico en general, han sido construidas como territorios racializados, es decir, espacios concebidos como incivilizados y subdesarrollados, que se erigen en contraste con la región Andina, imaginada como “blanca”, moderna y pujante. Desde la hegemonía blanco-mestiza que caracteriza el orden sociorracial colombiano, estos lugares han sido tratados como “territorios vaciados”, en los cuales se desconoce –de manera conveniente– la historia, la cultura y las formas tradicionales en las que las comunidades negras e indígenas han construido sus mundos de manera interdependiente con el territorio (Vergara, 2014).

Desde los años ochenta, la región del Pacífico se ha convertido en uno de los escenarios de la globalidad imperial y del colonialismo, en el que el modelo económico extractivista, el narcotráfico y las políticas estatales de desarrollo han hecho que las comunidades locales estén al borde de la aniquilación étnica y ambiental (Escobar, 2018). Sobre el territorio de Buenaventura se han desplegado múltiples procesos de despojo y desterritorialización apalancados por un modelo autoritario de desarrollo que se ha expresado en la ampliación del puerto marítimo, la construcción de infraestructura vial, la industria turística, los cultivos ilícitos y el extractivismo forestal y minero.

La “llegada del desarrollo” fue simultánea a la incursión de grupos paramilitares en el territorio que, en su búsqueda por adueñarse del puerto y controlar una boyante economía ilegal, desplegaron una estrategia de terror para arrebatarse los territorios colectivos a las comunidades negras practicando masacres, homicidios, torturas y desapariciones. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2015), entre 1990 y 2015, se ejecutaron 4,799 homicidios, 475 desapariciones forzadas, 26 masacres y se registraron 152,837 personas víctimas de desplazamiento forzado.

En 2006 se produjo la desmovilización de las estructuras paramilitares y la retoma guerrillera de los territorios rurales de Buenaventura. Asimismo, surgieron grupos sucesores de los paramilitares, denominados popularmente como “bandas criminales” o “bacrim”, que de manera atomizada y dispersa continuaron los procesos de control sobre el territorio, la población y los mercados ilegales. Según Jaramillo *et.al.* (2019), entre 2005 y 2015, la ciudad experimentó una intensa oleada de violencia que se expresó en la imposición de “geografías violentadas”, en las que los grupos armados en disputa aceleraron procesos de fractura y apropiación de las territorialidades negras a través de “fronteras invisibles” y “paisajes del miedo”.

Estos dispositivos implicaron la división de los barrios, la militarización de la vida cotidiana, el control sobre la movilidad de los cuerpos y la imposición de prácticas de terror que han roto la vida comunitaria de los bonaverenses, y han sembrado la desconfianza y el miedo. En este periodo se hicieron tristemente célebres prácticas como el desmembramiento de cuerpos en lugares llamados “casas de pique”, y las “acuafosas”, que son cementerios clandestinos localizados en los esteros, en los que las bandas criminales practican la tortura y la desaparición de sus víctimas.

Los ecos de la paz que llegaron con la firma del Acuerdo Final para la terminación del conflicto con la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), en 2016, se sintieron levemente en Buenaventura. La promesa del posconflicto se transformó rápidamente y engendró un nuevo ciclo de violencia que perdura hasta el día de hoy. Como explica el antropólogo Alejandro Castillejo (2018), el modelo de paz neoliberal impuesto por el Estado colombiano no se pensó para hacer justicia a las comunidades negras, sino para beneficiar el modelo de producción capitalista a través de nuevos circuitos turísticos, comerciales y portuarios. En esta medida, este modelo de paz sumió a Buenaventura en la pobreza y profundizó el derramamiento de sangre en el que se han hecho sistemáticos los desplazamientos intraurbanos, el reclutamiento y la utilización de menores, el feminicidio y la violencia sexual como armas para romper los liderazgos de las mujeres en la defensa del territorio (Lozano, 2016).

Ahora bien, el sistema escolar de Buenaventura no ha sido ajeno a los daños del conflicto armado. Estos daños solo se pueden comprender a partir de un ensamblaje complejo que vincula el histórico abandono del Estado sobre los habitantes de la región y las propias dinámicas de los grupos armados en el territorio. Para las maestras con las que dialogué, ser docente en Buenaventura significa trabajar “con el corazón y con las uñas” (Liliana, maestra, Buenaventura, 2020). La inversión en educación en Buenaventura es exigua y esto es producto de una relación histórica de racismo en la que la educación de las comunidades negras no ha sido una prioridad para el Estado. La mayoría de las instalaciones escolares del municipio son antiguas, presentan mal estado y una deficiente dotación, lo que genera grandes obstáculos para ofrecer una educación con calidad. En muchas escuelas no hay internet, bibliotecas, espacios recreativos, restaurante o, incluso, instalaciones sanitarias.

Muchas y muchos docentes cubren con su propio salario los materiales escolares y costean las experiencias pedagógicas. Asimismo, realizan arreglos a la infraestructura, como la pintura de salones y hasta prestan servicios de vigilancia en sus ratos libres. Hay grandes dificultades para realizar intervenciones integrales y personalizadas, ya que los salones de clase están hacina-dos hasta con 50 estudiantes. Para el caso de las docentes orientadoras esto se agrava, pues hay escuelas en las que solo hay una profesional para atender una población de 3,000 estudiantes.

Liliana, una docente orientadora que trabaja hace tres años en una escuela de la Comuna 8 de Buenaventura, manifestó cómo los afectos hacia sus estudiantes le ayudan a lidiar con la precarización del trabajo docente: “El maestro aquí en Buenaventura trabaja más por amor y no por los beneficios. Uno trabaja por los muchachos, porque hasta la paga es deficiente y uno se expone mucho por todo el cuento de la violencia” (Liliana, maestra, Buenaventura, 2020).

Otro elemento que agrava la vulneración del derecho a la educación de los bonaverenses es la patente corrupción en la administración de la educación pública. Entre 2005 y 2015 se robaron importantes recursos de la cartera de este sector, lo que llevó a la cárcel a uno de los alcaldes de la ciudad. Este hecho generó grandes traumatismos, pues la corrupción afectó la

cobertura y “de una población de 140,000 niños en edad escolar, 30,000 siguen por fuera del sistema” (Rosendo, 2021).

El conflicto armado también ha sido un eje dinamizador de los daños hacia la educación. Por cuenta de los múltiples enfrentamientos entre las bandas criminales, las escuelas han tenido que cerrar sus puertas; una de ellas hasta por 45 días del año lectivo. En escuelas que han sido afectadas por las fronteras invisibles, las actividades pedagógicas se paralizan, los salones quedan vacíos y hay una alta deserción porque las familias dejan de enviar a sus hijos e hijas a estudiar, ya que corren el peligro de ser alcanzados por las balas o de convertirse en víctimas de reclutamiento o violencia sexual. De igual manera, las maestras no consiguen realizar salidas pedagógicas o jornadas deportivas en el espacio público, pues muchos barrios están militarizados y se castiga la libre circulación de los cuerpos.

El mayor reto que enfrentan las maestras es intentar proteger a sus estudiantes del reclutamiento, la instrumentalización y la violencia sexual. Es común que los estudiantes sean utilizados para la venta y distribución de drogas en los contextos escolares, pero también como “campaneros” (informantes), combatientes o realizadores de mandados. Asimismo, las niñas y las adolescentes son coaccionadas a convertirse en “amantes”, pues los actores armados aprovechan su vulnerabilidad económica y emocional para ofrecerse como proveedores y protectores.

Algunas profesoras con las que hablé manifestaron haber sido víctimas de amenazas y de violencia sexual por intentar cambiar la mentalidad de los jóvenes, e impedir que se metan en el “cuento”, que es como denominan al mundo del narcotráfico y las bandas criminales. Por medio de la violencia sexual, en tanto violencia expresiva (Segato, 2014), se busca, por una parte, aleccionar a las maestras y enviar un mensaje a la comunidad de que los actores armados son los dueños de los cuerpos y de los territorios y, por otro lado, se busca refrendar un orden de género patriarcal en el que las mujeres deben permanecer calladas y acatar la autoridad viril de las bandas criminales.

Manuela, una orientadora escolar con diez años de experiencia, dijo: “Nosotras intentamos cuidar asumiendo riesgos de todo tipo [...] por eso nos volvemos objetivos militares, por entrometernos en una cantidad de cosas que hacen temblar. Pero esos muchachos nos necesitan y por eso asumimos el riesgo” (Manuela, maestra, Buenaventura, 2022). Ejercer la docencia en este contexto significa practicar un “cuidado de alto riesgo” pues, al intentar proteger las vidas de los estudiantes, las maestras se interponen en los intereses de las bandas criminales. Asimismo, dentro de las escuelas, ellas no reciben apoyo para realizar denuncias o activar rutas de protección, lo que las sume en un estado de culpa y frustración por no poder hacer algo para salvar las vidas de estos muchachos.

Se trata de un ejercicio de cuidado que ocurre no como un acto heroico, sino como una respuesta de supervivencia ante un Estado inoperante que no está en el territorio para garantizar la seguridad y la vida de los habitantes del Pacífico. En este sentido, es común que las maestras

asuman de manera solitaria la responsabilidad de interponer denuncias, de proteger la integridad física de sus estudiantes, y de pelear para que los jóvenes que están en riesgo de vinculación con las bandas criminales no sean expulsados por las directivas escolares. De este modo, las maestras impiden que muchos jóvenes sean expulsados de la escuela, ya que “expulsarlos significa mandarlos a la boca del lobo” (Gabriela, maestra, Buenaventura, 2020).

En la etnografía fue evidente una división sexual del trabajo de cuidado en la escuela, en la que las docentes que se interesan por los aspectos que afectan las vidas de los estudiantes en el marco del conflicto armado, suelen ser consideradas poco profesionales y *sapas*, esto es, personas entrometidas que hacen más de lo que deberían hacer. Esto genera que las responsabilidades de cuidado en la escuela no sean asumidas de forma equitativa con los maestros varones ni con las directivas, haciendo que el cuidado emerja como un trabajo feminizado, devaluado e invisibilizado.

A las docentes comprometidas nos tildan de alcahuetas, los duros son ellos, los profesores que solo dan contenidos y a nosotras nos ven como las flojitas, las sentimentales, las del amor. Muchos profesores piensan que su papel es solo enseñar y no consideran que nuestro trabajo sea útil (Gabriela, maestra, Buenaventura, 2020).

Esta distribución desigual y naturalizada del trabajo de cuidado sobre las maestras puede observarla en una reunión de docentes en un colegio de la Comuna 2, en la que Rossy, una docente orientadora, ejerce su trabajo desde hace 18 años. Su escuela está ubicada en un contexto controlado por una banda criminal que ha desplegado prácticas de instrumentalización y reclutamiento de niños y adolescentes.

En la reunión de profesores se discutía la responsabilidad de implementar la Cátedra de la Paz (Decreto 1038 de 2015), la cual es un espacio académico obligatorio en todos los colegios de Colombia, cuyo propósito es el de fomentar habilidades ciudadanas para la democracia, la cultura de paz y el conocimiento del conflicto armado. La educación para la paz es un tema muy importante para un contexto que aún está atravesado por el conflicto; sin embargo, la Cátedra presenta dificultades en su implementación, ya que no está pensada de manera transversal en el currículo y en su ejecución no hay una participación equitativa de todos los docentes. En dicha reunión, el director de la escuela le solicitó a los profesores (por cierto, hombres) de Matemáticas, Educación Física y Tecnología que hicieran equipo con Rossy para sacar adelante el proyecto educativo institucional de paz. Sin embargo, los profesores se rehusaron aduciendo que no podían asumir cargas académicas, pero, además, uno de ellos insistió en que su rol era el de “ser profesor y no negociador de paz”.

Rossy se molestó y manifestó su inconformidad con la falta de compromiso de sus colegas varones y, aun así, el director de la escuela no intervino. Después de la reunión, ella me dijo: “Ellos siempre hacen lo mismo, se hacen los locos y delegan. Piensan que a nosotras nos toca

hablar de paz y a ellos de cosas serias. Cada año es el mismo cuento, porque si yo no hago la Cátedra, no la hace nadie” (Rossy, maestra, 2020, Buenaventura).

Muchas de estas docentes consideran que su labor pedagógica contribuye a mantener con vida a sus estudiantes. Por ejemplo, Sara, orientadora escolar, considera que su trabajo docente es el de “disputar” jóvenes a las bandas criminales. “Aquí estamos midiendo fuerzas entre dos aprendizajes, a ver cuál prevalece ¿quién se queda con el muchacho?, ¿quién se los lleva?” (Sara, maestra, Buenaventura, 2022).

Por un lado, en medio de la precariedad, las maestras hacen una educación para la vida y la potencia colectiva, en la que buscan persuadir a sus estudiantes para que continúen sus estudios, no se unan a las bandas criminales y defiendan el territorio y la comunidad. Por otro lado, los actores armados fungen como pedagogos de la crueldad (Segato, 2014), inculcando masculinidades guerreras, individualistas, consumidoras e insensibles, con el fin de formar subjetividades afines con el proyecto de depredación del territorio y el desarrollo capitalista.

Rita Segato (2014) menciona que las pedagogías de la crueldad constituyen el modelo educativo del proyecto económico capitalista y colonizador. Por lo tanto, el daño contra el derecho a la educación provocado por la violencia y el extractivismo, debe medirse también en función de la eliminación de las educaciones propias de las comunidades originarias que luchan por permanecer en sus territorios. En este sentido, las maestras se preocupan, porque la apropiación de cuerpos jóvenes para la guerra significa la destrucción del mundo relacional de las comunidades negras y de su persistencia como pueblo.

De este modo, las maestras se enfrentan de manera cotidiana a la necesidad de intervenir y cuestionar los saberes de la guerra que son incorporados por sus estudiantes. Por ejemplo, registré el juego de unos niños en un patio escolar en el que dramatizaban la violación de una niña y decían que ellos eran *palas*, es decir, jugaban a ser jefes de las bandas criminales. Contestar estos saberes de la guerra es una tarea titánica, pues los esquemas de apropiación, crueldad y consumismo están legitimados en la cultura.

Ante el hambre, la exclusión y la pobreza, muchos niños y jóvenes son seducidos por los actores armados que les hacen promesas de dinero, poder y prestigio. Esto genera angustia en las maestras, pues observan que los mundos comunitarios del Pacífico se desmoronan por efecto de las lógicas patriarcales del conflicto armado: “se le está dando prioridad a las cosas materiales, al poder, a la legitimidad de la violencia, entonces nuestros valores ancestrales van quedando de lado y una se pregunta: ¿cómo se hace escuela en un lugar donde se legitima la violencia?” (Gabriela, maestra, Buenaventura, 2020).

Las maestras que hicieron parte de esta investigación manifestaron sentirse cansadas, deprimidas y abandonadas. Muchas se sienten desesperanzadas y a veces con ganas de renunciar. Algo que noté es que ninguna recibe atención en salud mental o psicosocial por parte de la Secretaría de Educación de Buenaventura, o de alguna otra institución estatal. Esto pone en

evidencia que las maestras constituyen una clase adolecida que no ha sido considerada como sujeto de reparación por parte del Estado. Estas maestras no solo sufren de agotamiento laboral, sino de un trauma profundo e histórico que se deriva del hecho de testimoniar el exterminio de las juventudes negras, lo que se experimenta como un daño personal, y a la vez colectivo.

Pedagogías para agarrarse a la vida

Ante el contexto actual de despojo, desterritorialización, daño ecológico y destrucción de las prácticas ancestrales de las comunidades negras, las maestras con las que conversé han construido experiencias pedagógicas para “agarrarse a la vida”. Estas pedagogías no constituyen un set de prácticas fijas o de currículos formales, al contrario, se trata de acciones cotidianas que suceden en la escuela y que tienen como eje el cuidado de los cuerpos, el territorio y las memorias ancestrales afrocolombianas. En esta medida, entiendo que el cuidado puede constituir una forma de ética y agencia política capaz de transgredir los órdenes de muerte impuestos por el conflicto armado (Puig de la Bellacasa, 2018).

Como señala la socióloga Raquel Gutiérrez (2020), el cuidado y la reproducción material de los seres humanos constituyen actualmente los ejes centrales de las luchas populares en América Latina, los cuales buscan construir lo común y defender la vida de los embates del capitalismo, los extractivismos y los procesos de despojo y violencia que cada vez son más letales. El cuidado opera como una política radical que sostiene relaciones de reciprocidad, interdependencia y trabajo colectivo para sostener la vida de manera comunal, y en contra de la explotación y la dominación. Practicar el cuidado de forma comunitaria abre posibilidades para reimaginar el mundo y transformarlo. El cuidado como agencia política es un proceso que surge en respuesta a la negligencia estatal, “un hacer colectivo y anti-jerárquico, situado fuera de las estructuras mercantiles del capitalismo, que contribuye a largo plazo a la transformación social” (Nadasen, 2023: 171).

En cierto sentido, estas prácticas de cuidado resuenan con las pedagogías feministas negras, las cuales conceptualizan la educación emancipadora como aquella que vela por la supervivencia de los grupos oprimidos; y la construcción de conocimientos para la integración comunitaria, el crecimiento espiritual, la movilización política y la resignificación estética y corporal (Gomes, 2017; Thompson, 2003).

El cuidado escolar implica una preocupación por el bienestar de los estudiantes más allá de los aspectos cognitivos de la enseñanza (De Carvalho, 1999) y, a su vez, constituye un trabajo de preservación y transmisión de los vínculos que sostienen los mundos comunales (Lozano, 2016). No se trata de un “trabajo de mujeres” o una “pedagogía femenina”, sino de una actividad humana que busca responder a los aspectos de vulnerabilidad e interdependencia de los cuerpos en los procesos educativos. Siguiendo la fórmula de Tronto y Fisher (1990), considero a las pedagogías para agarrarse a la vida como aquellas formas de enseñar que tienen como

horizonte político-educativo mantener, continuar y reparar los cuerpos-territorio que han sido desmembrados por las violencias del conflicto armado.

Este tipo de acciones pedagógicas que contribuyen a sostener las comunidades educativas en medio de la violencia estatal y las economías criminales han ganado destaque en el campo de la educación en América Latina, toda vez que los docentes en nuestra región se enfrentan al reto de mantener la escolaridad en contextos atravesados por el despojo, la violencia y la militarización. Varias investigaciones han intentado dar cuenta del nexo entre la educación y la llamada “guerra a las drogas”;⁴ la cual ha dejado impactos negativos en la educación y en la vida de miles de niños, niñas y adolescentes. En este sentido, la pregunta por el trabajo docente se ha convertido en una inquietud acerca del papel que desempeña la educación en la construcción de experiencias de afrontamiento, resistencia y superación de la violencia y el conflicto asociadas al narcotráfico y a la represión estatal.

En México, particularmente en el estado de Guerrero, los estudios de Solano y Trujillo (2021) han puesto en evidencia cómo la política militar de “guerra a las drogas” y las disputas con grupos del narcotráfico afectan la vida cotidiana de las escuelas por medio del terror, la violencia y los secuestros. Ante estas situaciones, los maestros y maestras han desarrollado estrategias de silencio para evitar que la violencia se infiltre en los salones de clase, con el fin de sostener la cotidianidad escolar y evitar el relacionamiento con grupos armados delincuenciales.

En las favelas de Río de Janeiro, en Brasil, se ha documentado cómo las maestras y maestros de escuelas públicas afrontan las políticas militares de seguridad pública y las facciones de narcotraficantes, por medio de repertorios pedagógicos que politizan la vida cotidiana a través de ejercicios de protección física y psicológica de los estudiantes, en medio de una situación constante de tiroteos y de enfrentamientos bélicos que convierten las escuelas en campos de batalla. Estos repertorios pedagógicos involucran trabajo emocional, expresiones artísticas y la reflexión crítica en el currículo sobre la violencia armada. De este modo, “los profesores son obligados a improvisar en todo momento con el fin de dar respuesta a las circunstancias de peligro y preservar algún nivel de estabilidad en su rutina pedagógica” (Freire, Santos, 2022: 232).

En diálogo con estos estudios, considero que las acciones pedagógicas que realizan los docentes en medio de estas “guerras” no solo buscan la supervivencia, sino transformar la escuela y proyectar otros futuros posibles. En este sentido, agarrarse a la vida significa varios movimientos pedagógicos que buscan mantener la esperanza en un futuro diferente, un futuro ancestral, en el que las comunidades negras puedan seguir persistiendo, re-existiendo y re-viviendo en sus territorios (García, Walsh, 2017). Así lo entiende Luz Dary, una maestra de Biología que lleva 25 años enseñando a sus estudiantes a defender el territorio como fin de su práctica educativa:

4 La guerra a las drogas se entiende como una política global que desde los años ochenta del siglo XX se ha configurado como un ensamble de actores y de lógicas de prohibición de la producción, distribución y consumo de sustancias concebidas como ilícitas, así como el despliegue de una retórica de “guerra”, a partir de la cual se justifican acciones militares para combatir el comercio de las drogas, lo que ha enfrentado a los Estados y a diferentes grupos criminales, generando una gran inseguridad y la violación del derecho a la vida de las poblaciones más marginalizadas en América Latina (Rodríguez-Gómez, Bermeo, 2020).

Al final buscamos que nuestros estudiantes salgan adelante y tengan una vida digna, que tengan la bandera que dejaron nuestros ancestros. Aunque en este momento tenemos muchas amenazas los docentes, debemos seguir la lucha y no bajar la guardia. Ese es el legado que le vamos a dejar a nuestros hijos y nietos: nuestra lucha y la persistencia en el territorio, y saber que con educación nuestra existencia puede mejorar (Luz Dary, maestra, Buenaventura, 2020).

Cuando me refiero al cuerpo-territorio, estoy tomando prestado el pensamiento de la feminista comunitaria maya-xinca, Cabnal (2010), quien comprende que los daños generados por el modelo capitalista, patriarcal, colonial y extractivista sobre los territorios, son daños que afectan de manera simultánea a los cuerpos. El territorio-cuerpo es un concepto que remite a una relación inextricable entre el territorio-tierra como un lugar de vida, y el cuerpo como un territorio existencial entrelazado a la tierra. Cabnal nos explica que: “las violencias históricas y opresivas existen tanto para mi primer territorio cuerpo, como también para mi territorio histórico, la tierra” (Cabnal, 2010: 23).

Desde este punto de vista, resulta interesante pensar que las luchas históricas de la etnoeducación afrocolombiana por la defensa del territorio también son luchas por el cuidado, la recuperación y la defensa de los cuerpos de los *renacientes*.⁵ En este sentido, las maestras de Buenaventura realizan prácticas de cuidado con sus estudiantes y sus comunidades, no solo con el fin de resistir a la guerra, sino también de sanar los cuerpos, de prolongar sus vidas y, por medio de este ejercicio, sanar el territorio y recuperarlo para la vida digna y la persistencia como comunidad.

¿Cómo son las estrategias de enseñanza que despliegan las maestras para agarrarse a la vida y defender los cuerpos-territorio? En el marco de la etnografía que conduje en Buenaventura, observé que las maestras no han sido sujetas pasivas ante el conflicto armado y que, además, han desplegado insurgencias epistémicas que echan mano de la etnoeducación afrocolombiana para la defensa de los cuerpos-territorio.

Primero, encontré que las maestras realizan *estrategias para remendar los territorios escolares* que han sido fragmentados por las fronteras invisibles. Por medio de resistencias territoriales, las maestras mantienen abiertas las instituciones educativas, a pesar de que hay toques de queda decretados por las bandas criminales o estrategias de terror que buscan resquebrajar el orden social y la cotidianidad (Velásquez, Tangarife, 2019). Mantener en funcionamiento las escuelas y permanecer en ellas a pesar del miedo, constituyen prácticas que le devuelven la esperanza a las comunidades y que envían un mensaje de que el territorio colectivo se respeta.

María Isabel, que ocupa un cargo como directora, me contó que en 2022 su escuela quedó presa en medio de los combates entre las bandas criminales. En ese contexto, los renacientes de-

⁵ *Renacientes* es la palabra que usan las comunidades del Pacífico para referirse a las nuevas generaciones de niños, niñas y adolescentes negros, quienes encarnan la esperanza de renacer, es decir, de traer nueva vida a una comunidad que históricamente ha luchado en contra del exterminio físico, cultural y ambiental.

jaron de ir a la escuela y la comunidad se paralizó por el miedo. Fue así que tomó la decisión, junto a sus docentes, de irse a acampar en la escuela durante 15 días, con el propósito de sostener un espacio de refugio y de referente de lo común en medio de la zozobra de los enfrentamientos.

Después de vacaciones de julio hubo tiroteos durante 15 días y nos tocó entrar en una sede juntas, entrar así de zapato bajito, subir la loma y tomarnos la escuela. Llegamos allá e hicimos resistencia. Llamamos a los padres de familia y les dijimos: “¡aquí estamos presentes!”. Les dije: “traigan los niños, aquí están más seguros, les mandan refrigerio, vamos a recuperar esto”. Así logramos que la escuela no se cayera (María Isabel, directora, Buenaventura, 2022).

La profesora Violeta enseña Ciencias Sociales en otra escuela afectada por las fronteras invisibles. Allí las escuelas empezaron a vaciarse, pues las familias dejaron de enviar a los niños y las niñas por temor a las balas perdidas, el reclutamiento y la violencia sexual. Violeta se unió a otras maestras y a las lideresas del territorio, e ingenió una estrategia de “ollas comunitarias” para aproximar a las comunidades divididas a través de la cocina, la solidaridad y la comida. Alrededor de la comida, las profesoras invitan a las familias y a los actores armados a negociar estrategias para prevenir el reclutamiento, y las violencias hacia los renacientes en su camino a la escuela.

Las maestras aprovechan su lugar de autoridad en la comunidad para conversar con los miembros de las bandas criminales, pues muchos de ellos no son ajenos al territorio, fueron sus alumnos e incluso sus hijos también estudian allí. Por medio de esta agencia a través del cuidado, las maestras permiten que la labor educativa se mantenga. Violeta recordó lo siguiente:

[...] hasta el paramilitar que vigila la frontera traía la olla de la casa y comía con nosotras. Y ahí se sentaba y comía frijoles con arroz. Mientras dejó de vigilar, le íbamos echando el cuento de que: “Venga, ¿por qué no dejan a los pelaos llegar tranquilos al colegio?”. Eso hacíamos (Violeta, maestra, Buenaventura, 2020).

Un segundo tipo de estrategias pedagógicas consiste en *re-educar la mirada hacia al territorio*. Conocí dos maestras que a través de sus prácticas etnoeducativas, promueven una conciencia de interconexión con el territorio y de cuidado hacia la naturaleza. En 2021 desarrollaron un proyecto educativo con niños y niñas alrededor del rescate de los conocimientos ancestrales de las mujeres sabedoras del territorio. A través de la coinvestigación, las maestras aproximaron a los estudiantes a los saberes de las plantas medicinales utilizadas por las curanderas y las cocineras tradicionales para curar el Covid-19 (Las comadres, 2021). Por medio de este ejercicio, las maestras no solo promovían un conocimiento formal de la biodiversidad del territorio, sino afectos y prácticas de cuidado hacia el mismo.

Re-educar la mirada significa desaprender los conocimientos venenosos de la modernidad que enseñan a ver el territorio como una propiedad o un objeto inerte dispuesto a ser explota-

do. Implica ir al territorio y enseñar a habitarlo desde una conciencia de que no hay separación entre la sociedad y la naturaleza. De hecho, las maestras le enseñan a las infancias que sus existencias solo son posibles gracias a la existencia de los ríos, las plantas medicinales, los manglares, los muertos, los ancestros y la selva. En uno de estos ejercicios, registré que las maestras y sabedoras le enseñaban a los niños a pedir permiso a las plantas antes de recogerlas para preparar remedios y curar el Covid-19.⁶ Este acto no es un asunto folclórico o de pensamiento mágico, sino una forma profunda de entender que la naturaleza es un ser vivo y hay que tratarla con agradecimiento y consideración.

En cierto modo, estas prácticas educativas se asemejan al concepto de *interser*, acuñado por el monje budista Thich Nhat Hanh (2022). Esto es, una enseñanza en la que “ya no vemos la tierra como materia inerte, sino como una realidad sagrada de la que somos parte. Esta mirada cambiará nuestra actitud hacia el planeta, [...] y así podremos caminar sobre la Tierra con pasos de amor y respeto” (Hanh, 2022: 38). Las maestras practican una educación para el interser en la que enseñan a mirar el territorio como un espacio de vida y a desplegar acciones de cuidado para su defensa y preservación.

Mira, la etnoeducación nos invita a enseñarle al niño a partir de lo que él tiene en su territorio. La etnoeducación es una forma de vida. Enseñamos que la naturaleza es sabia y ella nos sana del mal de ojo, del mal aire, de los sustos. Es importante que los niños escuchen a los mayores y así aprendan. Por eso en el proyecto lo que hicimos fue resaltar la relación que tenemos con nuestra naturaleza, saber que somos un pueblo del manglar, del río. Entonces, etnoeducar es conocer el aporte de hombres y mujeres negros a la sociedad. Y eso lo visibilizamos porque por el conflicto todo eso se está perdiendo (Nicolasa, maestra, Buenaventura, 2022).

El último grupo de estrategias apuntan a lo que llamo *pedagogías para la sanación y el acuerpamiento*. El conflicto armado produce daños psicosociales, traumas y heridas emocionales en los niños, niñas y adolescentes. Sus cuerpos quedan marcados por el racismo, el abandono y el trauma de haber perdido la conexión con el territorio y las memorias asociadas al lugar. El desplazamiento forzado es una experiencia común que enfrentan los estudiantes y muchos de ellos llegan de las zonas rurales a la ciudad como consecuencia del despojo, las masacres y los homicidios. Las infancias negras del Pacífico están atrapadas en una situación de vulnerabilidad extrema que les expone a la depresión, el suicidio, el consumo de drogas, el alcoholismo, la explotación sexual y la instrumentalización por parte de las bandas criminales.

Ante esta situación, las maestras de una escuela abandonan desde hace diez años un proyecto etnoeducativo titulado “Arte y Tertulia: pedagogía ancestral”. Esta experiencia pedagógica tiene diferentes aristas. Por un lado, busca recuperar un sentido del yo en el que las infancias

⁶ Algunas plantas que siembran las sabedoras en sus azoteas para curar el Covid-19 son el amargo andré, el romero, la citronela, el matarratón y el sauco.

aprenden a sentir orgullo y dignificar su historia, su origen rural y sus saberes. Por otro lado, por medio de los conocimientos ancestrales se busca aminorar el impacto del desplazamiento y del desarraigo; y, finalmente, esta estrategia busca hacer de la escuela un espacio de acogida y afectos; un espacio para impulsar a los renacientes a seguir viviendo.

En la institución siempre se ha venido trabajando la parte del rescate de la tradición afrocolombiana para que los muchachos pudieran encontrar una educación que, al menos, se asemeje un poquito a lo que ellos vivían en su territorio. Entonces, se les brinda apoyo emocional, mucho amor y comprensión, porque dejar botado todo atrás es dolorosísimo (Nicolasa, maestra, Buenaventura, 2022).

Para las maestras con las que conversé, la “ancestralidad educa y sana”; por ello, en Arte y Tertulia investigan los conocimientos afrocolombianos relacionados con las economías populares, con las artes, las espiritualidades y los modos de tejer comunidad en el Pacífico, como estrategias para mantener viva la lucha por el territorio y sanar a los renacientes que han vivido el desarraigo. A través de los años, las maestras de esta institución han promovido una educación pertinente en la que los niños y las niñas aprenden del cultivo de plantas medicinales en las azoteas; de los bailes y la música del Pacífico como el currulao, la chirimía y el bunde. También han aprendido a mantener los rituales funerarios afrocolombianos, la preparación de bebidas ancestrales como el viche, y las prácticas comunitarias que han permitido la supervivencia de este pueblo durante siglos.

En este sentido, empleo la noción de *acuerpamientos* de Cabnal (2022), con el fin de designar aquellas experiencias pedagógicas que contribuyen a retejer la comunidad resquebrajada por el conflicto armado. Es decir, son prácticas de *juntanza* que permiten fortalecer de manera individual y colectiva a los renacientes, lo que implica reparar los vínculos con los vecinos y con la comunidad, por medio de conocimientos ancestrales que invitan a pensarse en colectivo, en interdependencia y como familia extensa. Así, las pedagogías del acuerpamiento son aquellas que ayudan a recomunalizar la vida y a juntar los cuerpos para resistir las pedagogías de la crueldad que instalan subjetividades individualistas, capitalistas e insensibles.

En mi área, que son las Ciencias Sociales, yo enfatizo a los muchachos la solidaridad que nos caracteriza como, por ejemplo, aprender el respeto por los mayores, estar pendiente del vecino. El tema de la idea de sociedad se trabaja desde lo étnico, desde nuestras formas como el *gavilaneo*, la *mano cambiada*, la *chagua*, la *minga* y la *tonga*⁷ (Nicolasa, maestra, Buenaventura, 2022).

7 A partir del trabajo de la pedagoga Mary Lili Caicedo (2022), podemos definir de manera sintética estas prácticas ancestrales afrocolombianas. *Minga*: es un espacio comunitario para compartir alimentos y bebidas, pero también de movilización social y protesta política. *Mano cambiada* o *Gavilaneo*: es un acuerdo entre paisanos/as para intercambiar solidariamente trabajos para la construcción de viviendas, la siembra y el cuidado de menores. *Tonga* o *Chagua*: es una zona de siembra o de cultivo donde se practica la rocería. Entre tonga y tonga, es común que los trabajadores aprovechen para compartir atollado de pescado, tomar agua fresca, contar chistes y beber viche.

De manera similar, la maestra Liliana trabaja en otra escuela con una estrategia de escucha afectiva para acompañar a las jóvenes que han sido víctimas de violencia sexual con ocasión del conflicto armado. A través de una práctica ancestral femenina conocida como “el comadreo”, esta maestra genera espacios para compartir la palabra, afianzar lazos de cuidado, protegerse mutuamente y brindar soporte afectivo. Por medio del comadreo en la escuela, Liliana asegura que muchas estudiantes han podido *recibir ayuda y hacer catarsis*. En este sentido, la maestra tiene como práctica cotidiana estar atenta a las señales en los cuerpos de las estudiantes y proveer ejercicios de escucha con el fin de accionar mecanismos de protección y denuncia. Por medio del comadreo, las maestras ensayan metodologías sanadoras para que las estudiantes encuentren un lugar para compartir su dolor, renovar fuerzas, continuar los estudios, y sostener espacios para el acuerpamiento. Dice Liliana: “A mí me ha tocado entrar en la piel de ellas, estar en sus zapatos, entenderlas desde su problemática y acompañarlas en su amargura y sanar” (Liliana, maestra, Buenaventura, 2020).

Los conocimientos ancestrales afrocolombianos constituyen epistemologías para agarrarse a la vida, pues las maestras enseñan a sus estudiantes a seguir adelante a pesar de los estragos de la violencia, los traumas y las acechanzas de la muerte. De este modo, se puede observar que el cuidado se torna una agencia política que moviliza estrategias para proteger la escuela en medio de la violencia; el rescate de miradas ancestrales para mantener una interconexión vital entre el cuerpo y el territorio; y espacios de cuidado y afecto que exploran posibles reparaciones a través de acuerpamientos y prácticas ancestrales de sanación. Agarrarse a la vida significa crear condiciones en la escuela para vivir una vida digna y con alegría, por eso las maestras ven la escuela como una “trinchera de esperanza” (Manuela, maestra, Buenaventura, 2022).

En este punto, es importante recalcar que el cuidado que se practica en estas escuelas se mueve sobre el eje de una tensión creativa. Por un lado, contribuye a afirmar la vida y a sembrar esperanza, pero, por otro lado, es un trabajo pesado, inequitativo y doloroso, que reproduce desigualdades de género y que recae principalmente sobre las maestras. Es un trabajo que suele ser invisibilizado y cuyos resultados son inciertos y poblados por fracasos e impotencias. La situación de muerte y violencia es tan abrumadora, que los cuidados de las maestras no consiguen evitar la destrucción de las vidas de sus estudiantes. Por eso, se trata de un trabajo de dimensiones modestas, que en lo cotidiano busca “recuperaciones parciales” y tejidos relacionales para “vivir entre ruinas” (Haraway, 2019: 69).

Desde este punto de vista, las teorías feministas nos indican que el cuidado no es un reino bondadoso de afectos cálidos, ni de experiencias siempre positivas vinculadas al amor, la sanación, la paz o la reconciliación. En el actual debate educativo, por ejemplo, el cuidado escolar suele ser considerado un núcleo central de las pedagogías para hacer la paz y, en algunos casos, estas prácticas son romantizadas a tal punto de ser exigidas como una obligación moral para las y los docentes que actúan en contextos de conflicto.

Estas teorías sugieren que los docentes deben ser más cuidadosos y más responsables, pero carecen de una mirada crítica a las políticas de género que distribuyen inequitativamente las cargas de cuidado en la escuela. Tampoco ofrecen una crítica a la irresponsabilidad del Estado en su deber de garantizar el derecho a la educación y el cuidado de las comunidades afectadas por el conflicto armado. Así, es importante advertir los peligros de la romantización del cuidado en las pedagogías para la paz, y emprender procesos de investigación que reflejen las contradicciones, las asperezas y los claroscuros que constituyen este tipo de trabajos.

En esta medida, registré que algunas prácticas de cuidado que realizan las maestras no siempre contribuyen a desafiar las políticas de muerte, sino que, por el contrario, alimentan la formación de hombres en armas y el sostenimiento de las dinámicas del conflicto. Varias profesoras informaron que ante la insistencia de las bandas criminales para reclutar a los jóvenes, algunas emprenden estrategias de cuidado y de apoyo económico para que se libren de este yugo, apoyando su ingreso en calidad de soldados dentro de la Fuerza Pública.

Algunas maestras sienten afinidad con la Fuerza Pública que, en el territorio de Buenaventura, también ha sido un agente responsable de la violencia, la muerte y el despojo. Otras consideran la vida militar como una oportunidad para ganar prestigio y esquivar la pobreza. Y algunas colaboran con el alistamiento de sus estudiantes como una medida pragmática, como un acto de urgencia que evita que se pierdan vidas.

Para los jóvenes de Buenaventura la realidad es dura, pues como apuntó la maestra Liliana: “la única opción de vida que tienen es desplazarse, coger un arma o morir” (Liliana, maestra, Buenaventura, 2020). Ante esta situación, las maestras deciden realizar esfuerzos para proteger la vida de sus estudiantes y los apoyan para que se conviertan en policías y soldados. Esto pone en evidencia que, en un contexto de guerra prolongada, el cuidado no necesariamente logra sacar a los jóvenes de la espiral de la violencia armada, ni tampoco logra hacer del mundo un lugar para “vivir lo mejor posible” (Tronto, Fisher, 1990: 40).

Nosotras hemos hecho mucho para salvar esos muchachos. Nos ha tocado mandarlos para el Ejército [nacional]. Nos toca comprarles el certificado, las estampillas, hablar con las mamás y convencerlas de que los manden para allá. Acabé de mandar a uno para que preste su servicio. Le dije: “antes de que te maten, prefiero verte en el Ejército”. [...] Le di para comprar todo: uniformes, pasajes del bus. Ahorita ya juró bandera, está contento, ya le empezaron a pagar. Yo ya lo salvé y lo convencí de que siga en la carrera militar (María Isabel, directora, Buenaventura, 2022).

A modo de cierre

A partir de las herramientas de los feminismos comunitarios de mujeres indígenas (Cabnal, 2010; Gutiérrez, 2020) y de las pedagogías feministas negras (Gomes, 2017; Thompson, 2003), en este artículo elaboré la noción de *pedagogías para agarrarse a la vida* con el fin de describir aquellas prácticas de cuidado que realizan las maestras bonaverenses para defender el territo-

rio y sostener las vidas de los estudiantes en medio de procesos de despojo, conflicto armado y daño ambiental.

En este sentido, el cuidado como trabajo, ética y movilización política, contribuye a enriquecer la mirada sobre las prácticas educativas que defienden los territorios de las violencias extractivistas, capitalistas, coloniales y patriarcales. El cuidado demostrado por las maestras bonaverenses conecta la defensa del territorio con la restitución emocional y física de los cuerpos de sus estudiantes. Así, el fin último de la etnoeducación es la sanación de los cuerpos de los renacientes. Sanar es una forma de prolongar la existencia de la comunidad, y de sus raíces ancestrales de interconexión con la naturaleza, la espiritualidad y el territorio.

El cuidado de los cuerpos-territorio implica, como se pudo observar, el despliegue de estrategias de enseñanza que suceden en la vida cotidiana de la escuela y que interconectan formas de mantener, sostener y reparar los entramados escolares y la comunidad. El cuidado no es una estrategia reactiva ante el poder de los actores armados, sino que se trata de acciones, afectos y conocimientos ancestrales que contribuyen al sostenimiento de las tramas comunales que permiten la continuidad de la vida. Las maestras contribuyen a remendar las geografías violentadas por las fronteras invisibles, y retejen lo comunitario con acciones pedagógicas que invitan a disfrutar el territorio por medio del encuentro, el diálogo, la comida y las ollas comunitarias.

Asimismo, las maestras nos muestran que la defensa del territorio involucra la descolonización de la naturaleza, y la siembra de una mirada de amor, cuidado e interconexión entre humanos y territorio. Esta forma de enseñar valoriza los conocimientos de las sabedoras ancestrales, lo que implica un ejercicio de justicia epistémica para las cosmovisiones de las comunidades negras. Re-educar la mirada hacia la naturaleza, significa desafiar los currículos eurocéntricos, capitalistas y antropocéntricos que enseñan a ver la tierra como un objeto inerte. Por último, para vivir bien en los territorios, las maestras bonaverenses apuestan por recomunalizar la vida y crear acuerpamientos para fortalecer a los estudiantes, e inyectarles vida para que prosperen y continúen con la lucha colectiva. Así, las prácticas de cuidado en la escuela contribuyen a revivir la comunidad, y a resistir las pedagogías de la crueldad que buscan instalar masculinidades guerreras, individualistas y capitalistas, que son funcionales para los procesos de depredación del territorio.

El cuidado es una categoría fructífera que permite analizar el trabajo docente, la pedagogía y la construcción de didácticas para la defensa del territorio. Sin embargo, no se trata de un concepto que remita de manera automática a relaciones bondadosas, armónicas o libres de jerarquías de poder. Como se pudo observar, el cuidado escolar es una práctica atravesada por desigualdades de género y por situaciones de riesgo, que hacen que su práctica no pueda ser romantizada. De hecho, gran parte del cuidado se hace como respuesta al abandono del Estado, y a su irresponsabilidad en la garantía del derecho a una vida digna para los niños, niñas y jóvenes de la región del Pacífico.

El cuidado revela que la defensa de la comunidad tampoco es idílica, pues los relatos de las maestras ponen en evidencia la falta de compromiso de los varones y de las directivas escolares en la atención de las necesidades de los renacientes afectados por el conflicto armado. Asimismo, se observa que el cuidado de las profesoras también puede contribuir a formar hombres en armas y a sostener las dinámicas de la violencia, por lo cual, se descarta que el cuidado sea un componente pedagógico que por sí mismo contribuya a hacer la paz.

En esta medida, propuse entender el cuidado como una tensión creativa que permite identificar las luchas por la vida y el territorio, pero también como una relación conflictiva y ambivalente que está poblada de fracasos y contradicciones.

De este modo, vale la pena seguir preguntándonos ¿cómo sostener estas prácticas educativas para la vida sin reforzar desigualdades de género y raza? Y ¿cómo podemos reparar a las maestras, reconocer el trabajo de cuidado escolar y dignificar la profesión docente? Las maestras de Buenaventura nos invitan a hacer del cuidado del cuerpo-territorio una pedagogía emancipadora y nos muestran que, en medio de la violencia, la ancestralidad alumbró caminos de lucha para el futuro. En tiempos de muerte, el cuidado parece darnos pistas para agarrarnos a la vida, y para crear escuelas como enclaves para recuperar y defender el territorio.

Referencias

- Bello, A. (2023). *Professoras sob fogo cruzado: bordando cuidados e resistências em meio à violência armada na Colômbia e no Brasil*. Tesis de Doctorado. Brasil: Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/T.48.2023.tde-24012024-152757>
- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción de pensamiento de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En AcSUR (ed.). *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. Guatemala: AcSUR.
- Cabnal, L. (septiembre de 2022). Platicando con... Lorena Cabnal. [Episodio de Podcast]. *Mujeres Diversas*. Spotify. <https://open.spotify.com/episode/5cICB1MN61uAMMdTWNk97w?si=f3d7b3dfb06a47a4>
- Caicedo, J.; E. Castillo; D. Pito (2016). *La etnoeducación afrocolombiana. Una propuesta para la paz*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Caicedo, M. (2022). El aprendizaje cooperativo desde la minga: una propuesta de etnoeducación en la institución educativa de Yurumanguí – Pacífico colombiano. Tesis de Maestría. Colombia: Universidad ICESI.
- Castillejo, A. (2018). Del ahogado el sombrero, a manera de manifiesto: esbozos para una crítica al discurso transicional. *VIBRANT – Vibrant Virtual Brazilian Anthropology*, 15(3), 1-16. <https://doi.org/10.1590/1809-43412018v15n3d501>

- Castillo, E. (2023). La escuela herida. Etnoeducación afrocolombiana, memoria del conflicto y construcción de paz. En Pardo, M.; S. Peters (eds.). *Educación política. Debates de una historia por construir*. Colombia: Capaz, Cinep.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). *Buenaventura. Un puerto sin comunidad*. Colombia: CNMH.
- Comisión Interétnica de la Verdad de la Región del Pacífico Buenaventura – CIVP (2020). *Memoria del conflicto en Buenaventura: un aporte a la construcción de verdad y reconciliación*. Buenaventura: Fundación Kiango.
- De Carvalho, M. (1999). *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. Brasil: Xamã; Fapesp.
- Departamento Nacional de Estadística (2021). *Cifras de educación formal*. Colombia: DANE. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal#informacion-2021-por-secretaria-de-educacion>
- Escobar, A. (2018). *Otro posible es posible: caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América*. Colombia: Desde Abajo.
- Freire, L; L. Santos (2022). Educar sob fogo cruzado: desafios docentes em contextos de violência armada. Em Freire, L.; N. Cunha (orgs.). *Educação e Favela. Refletindo sobre antigos e novos desafios*. Brasil: Consequência Editora, 211-238.
- García, J. (2011). La etnoeducación afro “Casa adentro”: Un modelo político pedagógico en el Pacífico colombiano. *Pedagogía y Saberes*, (34), 117-121. <https://doi.org/10.17227/01212494.34pys117.121>
- García, J.; C. Walsh (2017). Sobre pedagogías y siembras ancestrales. En Walsh, C. (ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Ecuador: Abya Yala, 290-314
- Gomes, N. (2017). *O Movimento Negro educador. Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gutiérrez, R. (2020). Producir lo común. Entramados comunitarios y formas de lo político. *Re-visiones*, (10), 1-17. <http://www.re-visions.net/index.php/RE-VISIONES/article/view/442/816>
- Hanh, T. (2022). *Zen y el arte de cambiar el mundo*. Colombia: Ediciones Urano.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. España: Consonni.
- Jaramillo, J.; E. Parrado; W. Edson (2019). Geografías violentadas y experiencias de re-existencia. El caso de Buenaventura, Colombia, 2005-2015. *Íconos*, (64), 111-136. <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.64.2019.3707>
- Las Comadres (2021). Etnofanzines como poéticas curativas. Ciencias para la vida de sabedoras ancestrales bonaverenses. <https://etnofanzines.wordpress.com/sobre-el-proyecto/>
- Lozano, B. (2016). Tejiendo con retazos de memorias insurgencias epistémicas de mujeres negras/afrocolombianas. Aportes a un feminismo negro decolonial. Tesis de Doctorado. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.

- Ministerio de Educación Nacional (2021). *Plan Nacional de Orientación Escolar*. Colombia: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-407341_recurso_1.pdf
- Molinier, P. (2018). El “trabajo sucio” y la ética del cuidado. Historia de un malentendido. En: Arango, L.; T. Pérez-Bustos (orgs.). *Género y cuidado. Teorías, escenarios y políticas*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia, 90-103.
- Puig, M. (2018). *Matters of Care. Speculative Ethics in More than Human Worlds*. USA: University of Minnesota Press.
- Rockwell, E. (1986). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. *Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, 15-29. <https://es.slideshare.net/bevi/la-relevancia-de-la-etnografa-para-la-transformacin-de-la-escuela>
- Rodríguez-Gómez, D.; M. Bermeo (2020). El nexo educativo con la guerra contra las drogas: una revisión sistemática. *Journal on Education in Emergencies*, 6(1), 18-56. <https://doi.org/10.33682/1hhu-52uy>
- Rosendo, L. (2021). La corrupción en entidades públicas distritales entre los años 2005 y 2015 y su relación con el contador público en el Distrito de Buenaventura. Tesis de Pregrado. Colombia: Universidad del Valle.
- Segato, R. (2014). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Solano, A.; B. Trujillo (2021). Hacer escuela entre silencios. Docentes de telesecundaria en contextos de narcotráfico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 151-176. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.385>
- Thompson, A. (2003). Caring in Context: Four Feminist Theories on Gender and Education. *Curriculum Inquiry*, 33(1), 9-65. <https://doi.org/10.1111/1467-873X.t01-1-00249>
- Tronto, J.; B. Fisher (1990). Toward a Feminist Theory of Caring. In Abel, E.; M. Nelson (orgs.). *Circles of Care: Work and Identity in Women's Lives*. New York: Sunny Press, 35-62.
- Velásquez, P.; L. Tangarife (2019). Los maestros de escuelas rurales como agentes en procesos de postconflicto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(2), 180-202. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.2.9>
- Vergara, A. (2014). Cuerpos y territorios vaciados ¿En qué consiste el paradigma de la diferencia? ¿Cómo pensamos la diferencia? *Revista CS*, (13), 338-360. <https://doi.org/10.18046/recs.i13.1830>