

**MITOS Y REALIDADES DE LA ESCUELA EN EL MARCO DEL CONFLICTO
ARMADO INTERNO EN COLOMBIA (1985-2017)**

**Sharon Katherine Espinel Ruiz
Jeimi Andrea Triana Bello**

Trabajo de grado para optar el título de Licenciadas en Psicología y Pedagogía

**Tutora:
Carol Juliette Pertuz Bedoya**

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación – Departamento de Psicopedagogía
Licenciatura en Psicología y Pedagogía
Bogotá D.C., 12 de junio de 2019**

**MITOS Y REALIDADES DE LA ESCUELA EN EL MARCO DEL CONFLICTO
ARMADO INTERNO EN COLOMBIA (1985-2017)**

Sharon Katherine Espinel Ruiz

Código: 2014252020

Jeimi Andrea Triana Bello


Código: 2014252054

Trabajo de grado para optar el título de Licenciadas en Psicología y Pedagogía

Tutora:

Carol Juliette Pertuz Bedoya


**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación – Departamento de Psicopedagogía
Licenciatura en Psicología y Pedagogía
Bogotá D.C., 12 de junio de 2019**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de líderes</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 8	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Mitos y realidades de la escuela en el marco del conflicto armado interno en Colombia (1985-2017)
Autor(es)	Espinel Ruíz, Sharon Katherine; Triana Bello, Jeimi Andrea.
Director	Pertuz Bedoya, Carol Juliette.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 101 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
PALABRAS CLAVES	FUNCIONES DE LA ESCUELA; ENTRAMADO DE INTERDEPENDENCIAS; CONFLICTO ARMADO.

2. Descripción
<p>El presente trabajo de grado es de corte documental y pretende problematizar las funciones sociales de la escuela en el marco del conflicto armado interno. Esta investigación se realiza desde un marco teórico de la sociología de la educación. Se recurre, en primera instancia, a los discursos políticos que configuran dichas funciones, con el fin de identificarlas desde una perspectiva macrosocial. En segunda instancia, se busca trascender el sesgo institucional de estos discursos políticos, para lo cual se hace pertinente un acercamiento a las realidades de las escuelas inmersas en el contexto del conflicto armado en pro de problematizar estas funciones, desde las voces de los actores educativos que son retomadas de dos tesis de doctorado y cinco trabajos de grado que desvelan la realidad de la escuela en el marco del conflicto armado interno.</p>

3. Fuentes
<p>Baudelot, C y Roger, E. (1999). El aparato escolar y la reproducción. En: Enguita, Mariano (Ed.)</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 8	

Sociología de la educación (p.p. 97-104). Barcelona: Ariel.

Brigido, A. (2006.) Capítulo II. La sociología de la educación. En: *Sociología de la educación. Temas y Perspectivas fundamentales* (p.p. 37-78). Córdoba: Brujas.

CINEP (2000). Revista Noche y niebla No 15

CINEP (2016). Tierra y territorio en el Departamento de Córdoba en el escenario del posconflicto. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20160928054004/20160301.tierra_territorio_cordoba.pdf

Dubet, F. (2002). Capítulo I. El programa institucional. En: *El declive de la institución*. P.p. 28-58

Diker, G & Frigerio, G. (2007). *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: el estante editorial.

Durkheim, E., (1922), "Educación y sociología", París: Editorial Librairie Félix

El Espectador. (2017). El fantasma paramilitar en Norte de Santander. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/colombia2020/pais/el-fantasma-paramilitar-en-norte-de-santander-articulo-855199>


Enguita, M. (1999), El marxismo y la educación un balance. En: Enguita, Mariano (Ed.) *Sociología de la educación*. Barcelona: GGGGGGG

Gentili, P. (1996) El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el-consenso-de-washington-y-la-crisis-de-la-educacion-en-america-latina.pdf>


Giroux, H. (1990). *Los Profesores como intelectuales hacia la pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Gobernación Del Meta Secretaría De Víctimas, Derechos Humanos Y Paz. (2016). Análisis cartográfico del posconflicto en el Departamento del Meta. Reintegración de excombatientes y riesgo de reclutamiento. Recuperado de: <https://repository.oim.org.co/bitstream/handle/20.500.11788/1785/Meta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Gvirtz, S; Grinberg, S. y Abregú, V. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Aique educación.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 8	

- Martín- Baró, I. (1990). *Psicología social de la guerra*. San Salvador: UCA.
- Martin-Baró, I. (1982). *Psicología Social. II. Los procesos de Socialización*. El Salvador. Universidad Centroamericana Ana José Simeón Cañas, San Salvador
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones: crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona. Bellaterra.
- Martínez Boom, A. (2015). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades
- Martínez Boom, A. (2013). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*.
- Martínez Boom, A. (2014). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades
- Melo, J. (2017). *Historia mínima de Colombia*. Madrid. Ediciones Turner.
- MEN (2002). *La función social del docente*.
- MOE (2007). *Monografía Político Electoral. DEPARTAMENTO DE NORTE DE SANTANDER 1997 a 2007*. Recuperado de: https://moe.org.co/home/doc/moe_mre/CD/PDF/ndesantander.pdf
- Observatorio Del Programa Presidencial De Derechos Humanos Y Derecho Internacional Humanitario. (2002). *Panorama actual del Publicación Fondo de Inversión de la República de Colombia Vicepresidencia NORTE DE SANTANDER*. Recuperado de: http://historico.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/documents/2010/Estu_Regionales/04_03_regiones/norte_santander/nsantander.pdf
- Plan Decenal De Educación 2006-2016: *La educación que queremos para el país que soñamos*.
- Pulido, S. (2017) *Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. Educación y Ciudad*. pp. 13-28
- Pérez, A. (2009) "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia". Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf>
- Quintero, M; Alvarado; Tapia, L; Luna, M; Ospina, M; Patiño, J; Orofino, I, Ospina, H. (2012) *Las escuelas como territorios de paz: construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires. CINDE CLACSO

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Calidad en la Educación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 8	

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad.*

Ruiz, A (2004) "Texto, testimonio y meta texto: el análisis de contenido en la investigación en educación". Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdll/cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0co%2FcoZz-014--00-1----0-10-0---0---0direct-10---4-----0-0l--11-es-Zz-1---20-home--00-3-1-00-0--4----0-0-01-00-0utfZz-8-00&a=d&cl=CL1&d=D7848.2>

Salas, A (2016) "Conflicto armado en Colombia y configuración territorial". Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/biut/v26n2/v26n2a05.pdf>

Torres, A (2007). Paulo Freire y la educación popular. Recuperado de: <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-692007/el-decimo-aniversario-de-la-muerte-de-paulo-freire/paulo-freire-y-la-educacion-popular/>

Torres, A & Torres, J (2000). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

UNESCO (2015). Estrategia de educación de la UNESCO 2014-2021.

UNESCO (2013). La educación después del 2015.

UNESCO (2011). La UNESCO y la educación "Toda persona tiene derecho a la educación"

UNESCO (2000). Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia.


UNESCO (1998). Proyecto transdisciplinario de la UNESCO "hacia una cultura de paz.

UNESCO (2011). Una crisis encubierta: conflictos armados y educación.

4. Contenidos

El presente trabajo de grado se divide en tres grandes capítulos que se corresponden con los objetivos específicos y permiten realizar un recorrido desde la perspectiva macrosocial hasta la perspectiva microsocia en torno a la relación sociedad, conflicto armado interno y escuela.

En el primer capítulo se identifican algunas de las funciones adjudicadas a la escuela, en primer lugar, desde políticas internacionales, principalmente la EPT (Educación para todos) y el informe de seguimiento a esta política "Una crisis encubierta: conflictos armados y educación". En segundo lugar, se identifican las funciones de la escuela desde los planes nacionales de

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>— Pedagogía al servicio de la sociedad —</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 8	

educación. Este capítulo se caracteriza por la articulación de las teorías del consenso y del conflicto con las políticas educativas y con algunas producciones de Martínez Boom (2004) con el fin de ampliar la comprensión sobre dichos discursos políticos.

En el segundo capítulo, se desarrolla una contextualización histórica, geográfica y política de los territorios en los que se ubican las escuelas investigadas, en los trabajos de grado y tesis de doctorado seleccionados, esto con el propósito de construir un acercamiento a las realidades sociohistóricas de las escuelas y sus agentes.


En el tercer capítulo se analizan las voces de los actores educativos y a partir de éstas se problematizan las funciones sociales de la escuela, en el marco del conflicto armado interno, para ello se retoman, principalmente, planteamientos de autores de la nueva sociología, con el fin de realizar una lectura de la cotidianidad de las escuelas no solo desde sus dinámicas estructurales, sino también desde las acciones de los actores educativos.

5. Metodología

El presente trabajo de grado es un análisis documental de enfoque cualitativo que con base en los planteamientos de Hoyos (2010), se desarrolla a través de tres fases: preparatoria, descriptiva y analítica reflexiva.

La fase preparatoria se realiza, a partir de la identificación de diferentes documentos en torno a la categoría de búsqueda escuela y conflicto armado interno. Estos textos fueron inventariados en una matriz bibliográfica en la que finalmente fueron seleccionados cinco trabajos de grado y dos tesis de doctorado elaborados entre 2011 y 2017, en el área de la educación, caracterizados por ser trabajos de campo que permitieron el estudio de las funciones de la escuela, a partir de experiencias investigativas directas de los autores con los contextos y las escuelas.

La fase descriptiva consiste en someter los trabajos de grado y las tesis de doctorado seleccionados a un proceso de sistematización por medio de una matriz que permite registrar las características de los territorios, que fueron descritas por los investigadores, así como, las narrativas de los estudiantes, los maestros y las personas de la comunidad halladas en cada


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 8	

producción académica.

La fase de análisis reflexivo se centra en el carácter dialógico entre las funciones adjudicadas a la escuela desde las políticas educativas y las narrativas de los agentes educativos, estableciendo la relación entre los efectos del conflicto armado interno y las escuelas como espacios físicos, y sus agentes, destacando las acciones de estos en pro de mantener la escuela, pese a las dinámicas de la guerra. Acciones que se analizan desde referentes de la sociología de la educación, con el fin de establecer relaciones intersubjetivas y divergentes entre las narrativas.

6. Conclusiones

1. Transcender la identificación del marco discursivo político que engendra las funciones de la escuela en el marco del conflicto armado en Colombia, implica no solo situar una perspectiva política, sino también teórica, que permita ampliar su comprensión. En el caso del presente trabajo de investigación, se tomó como perspectiva teórica la sociología de la educación, eje teórico fundamental para comprender lo político, lo histórico y lo social en relación con la escuela.
2. Desde las funciones adjudicadas desde las políticas educativas, la escuela es asumida como una “caja negra” y por ende se desconoce los procesos concretos que suceden en la realidad escolar. Interrogarse por las funciones sociales de la escuela produjo la necesidad de recurrir a las voces de los agentes educativos, lo cual a través del análisis documental permite conocer la realidad de la escuela en relación con el conflicto armado interno, desde varios contextos geográficos del territorio nacional.
3. La contextualización geográfica social e histórica de los territorios en los que se encuentran las escuelas que fueron objeto de investigación en los trabajos de grado y tesis de doctorado seleccionados permite establecer relaciones entre las dinámicas sociales de la guerra y la configuración de la escuela como institución social que no es inmune a los intereses de los grupos armados. El fenómeno del conflicto armado resulta ser en palabras de Martín-Baró

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>— Pedagogía al servicio —</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 8	


(1990) el “fenómeno más englobante de la realidad de un país (...) que, de manera directa o indirecta, afecta a todos los miembros de una sociedad” (p.09), de esta manera el conflicto armado interno no solo afecta a la escuela como espacio físico, sino también pone en riesgo la vida de sus agentes, así pues, la historia de la guerra en Colombia es también la historia de la guerra que se filtra en la escuela.

4. Leer la escuela como un entramado de interdependencias, permite superar la doble lógica de función- disfunción que la ha permeado desde los discursos políticos. Y comprender que ésta se encuentra en correlación con la estructura social que la configura. Así, en el marco del conflicto armado esta correlación se puede interpretar a partir del “juego” en el que convergen tres actores: Estado ausente, grupos armados y actores educativos. Cada uno de los cuales produce una acción que le da lugar a la acción del otro posibilitando que se perpetúe dicho “juego”, aunque con transformaciones.

5. Más allá de los ideales de las funciones sociales y de las limitaciones impuestas por los grupos armados a la escuela, desde las voces se evidencia un contexto real de juego donde las acciones y persistencia de los actores educativos mantienen la existencia de la escuela, aquí es necesario destacar al igual que lo postulan Gvirtz, Grinberg y Abregú (2009) que:

Es hora superar las visiones antagónicas respecto del margen de acción de la educación. La escuela puede mucho, aunque no puede todo ni tampoco puede sola. Apostamos, entonces a un optimismo pedagógico no ingenuo, sino crítico y reflexivo, que asuma las responsabilidades y los límites de la institución escolar como agente de mejora social, sin dejar de reclamar políticas educativas que posibiliten, acompañen y sostengan las mejoras... ¿una utopía? Quizás... (p. 152).

Finalmente, como lo enuncian Quintero y otros (2012) existe una dificultad en la formación de los maestros puesto que los educadores son preparados “en las normales y universidades utilizando contenidos desarticulados de los ambientes de guerra que se viven en Colombia” (p. 200) razón por la cual desde el presente trabajo de grado se hace una invitación a conocer una escuela contextualizada, no siempre conocida en la academia, que posibilite aterrizar los marcos teóricos y políticos a un marco real, impulsando una práctica pedagógica reflexiva en las escuelas de

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>— Pedagogía al servicio —</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 8	

hoy, más aun en la actual coyuntura de posacuerdos de paz que atribuye otras funciones a la escuela.

Se deja abierta una posible línea de investigación socioeducativa, que reconstruya una contextualización general de las escuelas colombianas en el marco del posacuerdo de paz, que develen los nuevos retos de la escuela.

Elaborado por:	Espinel Ruíz, Sharon Katherine; Triana Bello, Jeimi Andrea.
Revisado por:	Pertuz Bedoya, Carol Juliette.

Fecha de elaboración del Resumen:	22	07	2019
--	----	----	------

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	12
1. CAPÍTULO I: UNA MIRADA A LAS FUNCIONES Y DISFUNCIONES DE LA ESCUELA EN EL MARCO DEL CONFLICTO ARMADO INTERNO DESDE LAS POLITICAS EDUCATIVAS Y LAS TEORÍAS DEL CONSENSO Y EL CONFLICTO.....	17
1.1 Teorías del consenso en la educación.....	19
1.2 Políticas educativas internacionales: La Educación Para Todos.....	20
1.3 Una crisis encubierta: conflictos armados y educación.....	25
1.4 Planes decenales de educación y funciones de la escuela en la escuela colombiana...30	
1.4.1 Plan decenal de educación 1996-2005: La educación un compromiso de todos.....	30
1.4.2 Plan decenal de educación 2006-2016: la educación que queremos para el país que soñamos).....	32
1.4.3 Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad.....	33
2. CAPÍTULO II: UN ACERCAMIENTO A LAS REALIDADES SOCIALES E HISTÓRICAS DE LOS ESPACIOS GEOGRÁFICOS DE LAS ESCUELAS EN MEDIO DEL CONFLICTO ARMADO.....	38
2.1 Producción académica elaborada en Antioquia.....	43
2.2 Producciones académicas elaboradas en Bogotá.....	45
2.2.1 Maestros desplazados de sus territorios.....	45
2.2.1.1 Córdoba.....	46
2.2.1.3 Norte de Santander.....	47
2.2.1.4 Meta.....	48
2.2 Producción académica elaborada en Bogotá-Bosa.....	51
2.3 Producción académica elaborada en Cali.....	52

2.4 Producción académica elaborada en los Llanos de Yarí.....	54
2.5 Producción académica elaborada en el Caquetá.....	60
2.6 Producción académica elaborada en Putumayo - Bajo Putumayo.....	62
3 .CAPÍTULO III : DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS A LA VIDA COTIDIANA DE LAS ESCUELAS EN EL MARCO DEL CONFLICTO ARMADO INTERNO.....	69
3.1 De la escuela “protectora” a la escuela desprotegida.....	72
3.1.1 La escuela como trinchera y cuartel de grupos armados.....	72
3.1.2 La escuela como lugar de alojamiento.....	75
3.1.3 Los enemigos alrededor de la escuela: las minas antipersona.....	75
3.1.4 Reclutamiento y proselitismo en las escuelas.....	76
3.1.5 La escuela y el “amparo” estatal.....	77
3.2. Vivir... educar y educarse: una escuela en medio de la guerra.....	81
3.2.1 El maestro y la función social.....	81
3.2.2 De las funciones sociales del maestro al “juego” de interdependencias entre: Estado, agentes del conflicto armado y maestros.....	83
3.2.3 Socializarse en medio de la guerra.....	85
3.2.4 La vida del maestro en riesgo.....	89
3.3 Escuela y desplazamiento forzado.....	90
4. CONCLUSIONES.....	94
5. BIBLIOGRAFÍA.....	97

INTRODUCCIÓN

En Colombia, las dinámicas sociales han sido atravesadas por el fenómeno del conflicto armado interno durante las últimas cinco décadas. El impacto de dicho fenómeno ha trascendido a la escuela y sus agentes, convirtiéndolos en algunos casos en objetivos militares, de tal manera que los educandos que hacen parte de las zonas altamente golpeadas por el conflicto armado interno presentan mayores dificultades para acceder y mantenerse dentro de la educación formal. La guerra se ha definido como “el anti-desarrollo” (Collier, 2007 citado por UNESCO 2011, p. 149). El conflicto obstaculiza el progreso, destruye los bienes acumulados por varias generaciones, golpeando el crecimiento económico, pero además repercute en el pleno desarrollo del ser humano, pues la lucha por el poder territorial, económico y militar genera fenómenos masivos de desplazamiento, comprometiendo las dimensiones de bienestar del individuo y de los grupos sociales que son expuestos a este conflicto, privándolos de oportunidades de educación que podrían transformar sus vidas.

El estudio acerca del impacto del conflicto armado sobre la escuela se ha desarrollado desde diferentes perspectivas en el campo de la investigación socioeducativa (Restrepo, 1996). En lo relativo a la desigualdad e inequidad socioeducativa, como bien lo demuestran los análisis de la UNESCO (2011), las zonas más afectadas por el conflicto armado presentan los índices más bajos de escolarización y padecen “enormes desventajas en materia de educación” (p. 7), en comparación con otras poblaciones, lo que contribuye a la reproducción de la desigualdad y de la violencia.

Al hacer una primera lectura a las investigaciones en torno al tema, se evidencia la preponderancia de preguntas acerca del impacto del conflicto armado en la escuela. Sin embargo, pensar la escuela como señala Gvirtz, Grinberg y Abregú (2009) “remite directamente a una institución que, de un modo u otro, cumple con determinadas funciones en la sociedad” (p.60). Con lo anterior el presente trabajo investigativo se orienta por la pregunta acerca de ¿cuáles son las funciones que se le adjudican a la escuela en el marco del conflicto armado interno?, en investigaciones presentadas como trabajos de grado en el campo de la educación (pregrado y doctorado) focalizadas en dicho tema.

Para indagar estas funciones de la escuela en el contexto del conflicto armado interno, desde un marco teórico de la sociología de la educación, es necesario recurrir, en primera instancia a los discursos políticos que las configuran, con el fin de identificarlas desde una perspectiva macro social. En segunda instancia, se busca trascender el sesgo institucional de estos discursos políticos, para lo cual se hace pertinente un acercamiento a las realidades de las escuelas inmersas en el contexto del conflicto armado en pro de problematizar estas funciones, desde las voces de los actores educativos.

Con la intención de responder a la pregunta base del presente trabajo investigativo se planteó un objetivo general que consiste en: analizar las funciones adjudicadas a la escuela en el marco del conflicto armado interno en Colombia, por medio del estudio de trabajos de grado y tesis de doctorado, que hayan sido elaborados entre los años 2011- 2017, en el campo de la educación. El cual se desarrolló por medio de los siguientes objetivos específicos:

Describir las funciones adjudicadas a la escuela desde algunos discursos políticos internacionales y nacionales, a partir las teorías del consenso y el conflicto.

Caracterizar el contexto geográfico, social e histórico de las escuelas en las que se desarrollan los trabajos de grado seleccionados

Problematizar las funciones adjudicadas a la escuela en medio del conflicto armado interno a partir de las narrativas de los actores educativos.

El proceso de investigación se realizó por medio de la metodología de análisis de contenido, que es una metodología de investigación documental, que parte del enfoque cualitativo y se posiciona en el paradigma hermenéutico crítico. Esta metodología como señala Ruiz (2000) “nos permite comprender la complejidad de la realidad social que estamos interesados en estudiar, en lugar de simplificarla y reducirla a mínimos esquemas de representación” (p. 45)

Siendo así, a través estudio detallado y crítico de los documentos se forjó un “círculo hermenéutico” (Guevara, 2016, p.10) que al trascender la técnica documental de identificación, selección y compilación permitió evidenciar tanto lo que se ha dicho y hecho en términos investigativos, como lo que falta por hacer y decir en torno al fenómeno; rescatar las perspectivas de los diferentes autores, sus postulados teóricos y la metodología que utilizaron para realizar la elaboración de las diversas investigaciones, lo que permitió

generar una práctica dialógica entre el investigador, los textos y, por supuesto, el contexto que debe encontrarse en constante análisis.

Ahora bien, con base en los planteamientos de Hoyos (2010), sobre las fases que se desarrollan en una investigación documental, la presente investigación consta de tres fases: preparatoria, descriptiva y analítica reflexiva.

Se inició con la fase preparatoria durante la elaboración del anteproyecto, a partir de la identificación de diferentes documentos en torno a la categoría de búsqueda escuela y conflicto armado interno. Estos textos fueron inventariados en una matriz bibliográfica en la que se registraron las producciones académicas para optar a la titulación en los niveles de pregrado, maestría y doctorado; así como informes de investigación y artículos científicos.

Dada la amplia variedad de documentos, fueron pre-seleccionados seis trabajos de grado, dos tesis de maestría y dos tesis de doctorado, para un total de diez producciones académicas elaboradas desde el campo de la educación. No obstante, al realizar una lectura preliminar de dichas producciones fue posible evidenciar que tres de estas se presentaban como propuestas pedagógicas en torno al conflicto armado, pero no recogían las voces de los actores educativos –principal interés del presente trabajo de grado-, razón por la cual fueron descartadas.

Siendo así, finalmente fueron seleccionados cinco trabajos de grado y dos tesis de doctorado elaboradas entre 2011 y 2017, en el área de la educación, caracterizados por ser trabajos de campo que permitieron el estudio de las funciones de la escuela, a partir de experiencias investigativas directas de los autores con los contextos y las escuelas.

La fase descriptiva consistió en someter los trabajos de grado seleccionados a un proceso de sistematización por medio de una matriz que permitió registrar las características de los territorios, que fueron descritas por los investigadores, así como, las narrativas de los estudiantes, los maestros y las personas de la comunidad halladas en cada producción académica.

La fase de análisis reflexivo se centró en el carácter dialógico entre las funciones adjudicadas a la escuela desde las políticas educativas y las narrativas de los agentes educativos, estableciendo la relación entre los efectos del conflicto armado interno y las escuelas como espacios físicos, y sus agentes, destacando las acciones de estos en pro de mantener la escuela pese a las dinámicas de la guerra. Acciones que se analizan desde

referentes de la sociología de la educación, con el fin de establecer relaciones intersubjetivas y divergentes entre las narrativas.

Finalmente, el presente trabajo de investigación se consolida en tres capítulos desarrollados a partir de los objetivos planteados, los cuales posibilitan iniciar la indagación por las funciones adjudicadas a la escuela en el marco del conflicto armado interno en Colombia desde una perspectiva macro social, construida a partir de discursos políticos internacionales y nacionales. Hasta una perspectiva micro social desde las voces y experiencia de los sujetos de la educación.

En el primer capítulo se identifican algunas de las funciones adjudicadas a la escuela, en primer lugar, desde políticas internacionales, principalmente la EPT (Educación para todos) y el informe de seguimiento a esta política “una crisis encubierta: conflictos armados y educación”. En segundo lugar, se identifican las funciones de la escuela desde los planes nacionales de educación. Este capítulo se caracteriza por la articulación de las teorías del consenso y del conflicto a las políticas educativas y algunas producciones de Martínez Boom (2004) con el fin de ampliar la comprensión sobre dichos discursos políticos.

En el segundo capítulo, se desarrolló una contextualización histórica, geográfica y política de los territorios en los que se ubican las escuelas investigadas, en los trabajos de grado seleccionados, esto con el propósito de construir un acercamiento a las realidades sociohistóricas de las escuelas y sus agentes.

En el capítulo tres se analizan las voces de los actores educativos y a partir de éstas se problematizan las funciones sociales de la escuela, en el marco del conflicto armado interno, para ello se retoman, principalmente, planteamientos de autores de la nueva sociología, con el fin de realizar una nueva lectura de la cotidianidad de las escuelas no solo desde sus dinámicas estructurales sino también desde las acciones de los actores educativos.

Como conclusión general del presente trabajo de grado, se logró evidenciar que más allá de los ideales de las funciones sociales y de las limitaciones impuestas por los grupos armados a la escuela, desde las narrativas, se visibiliza un contexto real de juego donde las acciones y persistencia de los actores educativos mantienen la existencia de la escuela, aquí es necesario destacar al igual que lo postulan Gvirtz, Grinberg y Abregú (2009) que: “es hora de superar las visiones antagónicas respecto del margen de acción de la educación. La

escuela puede mucho, aunque no puede todo ni tampoco puede sola”. (p. 152). Así pues, el presente trabajo no se reduce al funcionalismo sobre la escuela, también amplía la mirada de ésta desde la cotidianidad construida a partir de las voces de los sujetos educativos que la transitan y la mantienen desde sus prácticas.

CAPÍTULO I

**UNA MIRADA A LAS FUNCIONES Y DISFUNCIONES DE LA ESCUELA EN
EL MARCO DEL CONFLICTO ARMADO INTERNO, DESDE LAS POLITICAS
EDUCATIVAS Y LAS TEORÍAS DEL CONSENSO Y EL CONFLICTO**

La construcción conceptual de las funciones de la escuela se realiza desde la sociología de la educación, la cual se refiere a los análisis que no sólo se limitan a problemas de orden pedagógico sino, también, a problemas de tipo social que configuran nuevos significados sobre la escuela y nuevos fenómenos que repercuten en los actores que la transitan y la constituyen (Brígido, 2006, p.37).

Ahora bien, el origen y el desarrollo de la sociología de la educación, desde el siglo XX hasta la actualidad, ha estado configurado por horizontes epistemológicos inicialmente de carácter positivista, que centran sus análisis desde una macro sociología, entre el sistema escolar y el sistema social. Es hasta la década de los setenta en la Universidad de Londres en las conferencias de la Asociación Sociológica Británica, que se une la sociología de la educación con la fenomenología y la etnometodología, proponiendo el análisis de micro procesos que se dan en la escuela y en el aula e impulsando una transición de horizontes epistemológicos positivistas hacia enfoques críticos.

Gvirtz, Grinberg y Abregú (2009), mencionan que: “pensar la escuela remite directamente a una institución que, de un modo u otro, cumple con determinadas funciones en la sociedad.” (p.63). Según estas autoras, la pregunta sobre la función social de la escuela ha originado la coexistencia de distintas corrientes teóricas en el campo educativo, por ende, el estudio de la función social de la escuela no está exento de discusiones, en el marco de estas discusiones se pueden situar dos ejes de debate: el primero corresponde a las teorías del consenso y el segundo hace referencia a las teorías del conflicto.

Las teorías del consenso tienen una fuerte influencia en la planificación política y las teorías del conflicto son miradas críticas a estas propuestas. Cada una de estas teorías se diferencian por su perspectiva frente a la sociedad y al conflicto, de ahí que la eficacia y el fracaso de las funciones de la escuela se explicarían bajo una lógica de función-disfunción (Martin Criado, 2010. p. 80). Cabe resaltar que la presente investigación no se limita

exclusivamente a una perspectiva funcionalista ni crítica de la escuela; no obstante, se hizo fundamental comprender el marco discursivo político que engendra la pregunta por las funciones de la escuela en el marco del conflicto armado en Colombia. Con el propósito de presentar un análisis que permita contextualizar el papel otorgado a la escuela de una sociedad de conflicto y de actual post conflicto.

La lectura del marco discursivo político de las funciones sociales de la escuela se realiza a partir de la revisión de las políticas educativas internacionales y nacionales, en relación con los dos ejes de debate mencionados anteriormente, propuestos por Gvirtz, Grinberg y Abregú (2009), esto con el fin de situar no solo una perspectiva política, sino también teórica que permita identificar las funciones a la escuela adjudicadas desde las políticas educativas y ampliar la comprensión de las mismas.

Para empezar, las políticas educativas hacen parte del gran marco de la política pública que, según Pulido (2017), es el “vínculo general entre el Estado y la sociedad (...) en función de los intereses y necesidades concretas que convocan a los distintos grupos humanos a la acción Política” (p. 16). De tal modo que la política pública se encarga, en primera instancia, de mediar la relación entre “gobernantes” y “gobernados” así como de la relación entre los diversos sujetos políticos y sociales que conforman clases, grupos o sectores sociales con intereses particulares. En segunda instancia, se encarga de responder a las demandas específicas de estos grupos, sectores o clases sociales.

Sin embargo, existen políticas públicas que se gestan de manera extrínseca al Estado de un país, ya sea porque el Estado tiene alguna dificultad para agenciar la política o porque necesita orientación de un organismo externo. De esta manera, organismos como la UNESCO¹ se encargan de diseñar políticas públicas internacionales dirigidas a la

¹ Martínez Boom (2004), ofrece una visión analítica de la UNESCO, puesto que menciona como esta se encuentra en una gama de organismos internacionales que “cuentan con un cuerpo de 'expertos', consultores y asesores con los cuales ofrecen definiciones de estrategias, institucionalmente aseguradas para un estamento educativo de gran dimensión. En este caso, se trataría de una estrategia para mantener un control macrosocial en el contexto de la globalización. Con ello se pretendería desarrollar un campo disciplinar ligado con la productividad económica. Por lo tanto, es importante ver de qué manera se intenta volver estrategia los conceptos, y en particular determinar hasta dónde el concepto educación deja de ser tal para convertirse en una estrategia política y económica. Adicionalmente, estas agencias e instancias para la educación cuentan con servicios de publicaciones bien financiados y, con ello, extraordinarias oportunidades para la distribución internacional y para ejercer una influencia global.” (p.21).

consecución de objetivos que les permitan a los países miembros favorecer su desarrollo y cumplir con las demandas específicas de los sectores sociales.

La UNESCO no sólo diseña la política pública, sino que realiza un seguimiento a la implementación de ésta en los Estados miembros, a través de informes en los cuales se evalúa la ejecución de la política y que, para el caso del presente proyecto de investigación permiten identificar las disfunciones, las limitaciones y los retos de la educación entendida desde la escolaridad.

Teorías del consenso en la educación

Gvirtz, Grinberg y Abregú (2009), señalan que esta corriente educativa ha tenido diversas expresiones, y sus autores se han fundamentado tanto en la sociología como en la economía. Gran parte de las obras de base estuvieron signadas por:

- a. Una fuerte creencia en el progreso social e individual propio de la época de la posguerra
- b. La búsqueda de explicaciones y criterios para la planificación de políticas públicas que fomentan dicho crecimiento (p. 67).

Estas teorías suponen una gran influencia en el diseño de políticas educativas, su influencia se justifica en la relevancia que le dan al desarrollo económico y a la educación, puesto que “no solo permitiría integrar a los jóvenes en la vida social, sino favorecer y profundizar ese desarrollo económico” (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2009, p. 70). Además de estas ideas centrales entre desarrollo económico y educación, adjudican unas funciones a la escuela, con base en teorías del capital humano, ancladas a un optimismo pedagógico y a un funcionalismo tecnológico que configuran las funciones sociales de la escuela en términos del vínculo escuela-sociedad, centrando el interés de la agenda política en las instituciones escolares, con el fin de lograr mayores niveles de eficacia para el progreso individual y social.

En el siguiente apartado se intenta comprender las políticas internacionales a partir de estas teorías del consenso, destacando sus ideales, sus objetivos, el papel de la educación y las funciones que se delegan a la escuela, para luego contrastar sus resultados por medio de un informe de seguimiento de la Unesco, donde se hacen visibles las disfunciones de la

escuela y la incidencia de los conflictos armados internos de los países del mundo en la educación.

Políticas educativas internacionales: La Educación Para Todos

La *Educación Para Todos* (EPT) es una declaración mundial basada en el derecho primordial y obligatorio a la educación que toda persona posee. Esta declaración fue dirigida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y se gestó en 1990 en Tailandia, en la Conferencia Mundial sobre la EPT, que se consolidó en el año 2000 en Senegal, en el Foro Mundial sobre la Educación, cuando “164 gobiernos se comprometieron a hacer realidad la EPT y definieron seis objetivos de amplio espectro que deberían alcanzarse de entonces a 2015” (UNESCO, 2011, p. 5) con el fin de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes.

Sobre la EPT Martínez Boom (2004), menciona como esta declaración mundial genera un giro en la retórica educativa puesto que “desplaza la enseñanza, como acontecimiento complejo de saber, por el aprendizaje, entendido no como la capacidad general de aprender sino como mera adquisición de ciertas competencias determinadas por sus resultados efectivos” (p.17). Este cambio en la narrativa educativa configura la educación básica como una vía de alfabetización mínima para alcanzar aquellas competencias que se consideran necesarias para sobrevivir en la era de la informática y en el mundo globalizado. De esta forma se produce un recorte en la adquisición de los aprendizajes en los que se ponderan sólo aquellos que son significativos o relevantes y no se presta exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción, a la capacitación de maestros, a un buen currículo, al equipamiento moderno, los libros de texto y de obtener el certificado final.

En el año 2000, en el Foro Mundial de la Educación fueron aprobados los siguientes seis objetivos de la Educación Para Todos:

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia.
2. Proporcionar enseñanza primaria gratuita y obligatoria para todos.
3. Promover el aprendizaje y los programas de preparación para la vida activa para jóvenes y adultos.
4. Aumentar el número de adultos alfabetizados.
5. Lograr la igualdad entre los géneros.
6. Mejorar la calidad de educación.

En cuanto a estos objetivos, desde las teorías del consenso, se puede evidenciar el interés en la agenda política por promover el acceso a la “socialización secundaria” la cual sería una de las principales funciones de la educación (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2009, p. 68). De esta forma, se “garantizaría”, según los planteamientos del documento, que los estudiantes independientemente de la situación socioeconómica de sus familias tuvieran equivalentes posibilidades de progresar.

Dicho progreso se podría situar desde las teorías del capital humano, donde la educación dejara de ser un gasto para pasar a ocupar un lugar relevante en lo referido a la inversión pública, en tanto se considera un elemento crucial en las estrategias de desarrollo económico. De ahí que sus postulados se enmarquen en lo que se ha dominado el “optimismo pedagógico” (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2009, p. 71).

La noción de capital humano surge a partir de un análisis del crecimiento económico, el cual dependía de tres factores: tierra, capital y trabajo. No obstante, Theodor Schultz, Gary Berker y otros economistas exponen un cuarto factor residual identificado como “capital humano”. Este factor resalta cómo la educación (en especial la educación formal) contribuye al desarrollo, puesto que es adquirida por el hombre, desde entonces merecería una especial atención para los individuos y los Estados.

Retomando la EPT, por otra parte, se plantean ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), los cuales son trazados con el propósito de promover el desarrollo humano que se basa en “la creación de un entorno en el que las personas puedan desarrollar su máximo potencial y llevar adelante una vida productiva y creativa de acuerdo con sus necesidades e intereses” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015, párr. 1), comprendiendo que el desarrollo significa mucho más que el crecimiento económico y que,

por ende, las naciones deben crear estrategias que le brinden oportunidades de desarrollo humano a todas las personas. Es necesario destacar que el interés por propiciar el desarrollo humano comprendido en esta política se debe a la “confianza en la educación para propiciar el desarrollo individual y social” (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2009, p. 68).

Los objetivos del ODM son:

1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre.
2. Lograr la enseñanza primaria universal.
3. Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer.
4. Reducir la mortalidad infantil.
5. Mejorar la salud materna.
6. Combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades.
7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente.
8. Fomentar una alianza mundial para el desarrollo.

Los objetivos destacados en la EPT expresan que no solo la educación sería una de las variables que comenzaría a tener una especial atención, al tener en cuenta las influencias del capital humano en el desarrollo económico², sino que también son consideradas otras acciones que contribuirían a fortalecer la capacidad productiva de los hombres: los servicios de sanidad, las migraciones individuales y familiares, las acciones en pro del medio ambiente y de la igualdad de género.

Así mismo, durante el Foro Mundial de Educación, donde participaron “los organismos internacionales, las instituciones de ayuda bilateral, las organizaciones no gubernamentales (ONG) y todos cuantos obran por alcanzar los objetivos de la Educación Para Todos” (UNESCO, 1990, p. 17), fue aprobado un marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

Dicho plan de acción se encuentra dividido en acciones prioritarias en el plano nacional, en el plano regional y en el plano mundial. Este último se basa en la incrementación de la asistencia financiera y técnica internacional hacia los países menos desarrollados, con el fin de que estos puedan “ejecutar sus propios planes de acción autónomos” (p. 35) orientados a satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje “de acuerdo con la visión ampliada de la Educación Básica para Todos” (p. 35). En ese sentido, para permitir la ejecución de tales planes de acción autónomos se hace hincapié, desde la declaración mundial sobre educación para todos, en operaciones específicas que permitan mejorar la calidad educación.

Una de esas operaciones se basa en el programa de educación para refugiados, desde el cual a través de los programas dirigidos por organizaciones como la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), se garantizaría la asistencia financiera y técnica internacional necesaria a los países de refugio o los territorios de desplazamiento, para hacer frente a las necesidades básicas de los refugiados, de tal manera que las personas que hayan sido desplazadas por la guerra u otras calamidades tengan acceso a programas de educación básica que les permitan preservar su identidad cultural.

Aunque en la EPT no se identifican funciones explícitas adjudicadas a la escuela, dejan ver cómo el desarrollo económico se explicaba con independencia a las variables de tipo contextual y de las relaciones de poder entre distintas regiones. Del mismo modo, la educación era el resultado de determinadas decisiones que los individuos realizaban, más allá de cualquier variable socioeconómica. Es así como en la EPT se evidencia “un optimismo pedagógico [en el cual] las posibilidades educativas se encuentran al alcance de toda la población” (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2009. p. 76).

En lo referente a la escuela, esta se ve como: “El principal sistema para impartir la educación básica fuera de la familia” (UNESCO, 1990, p. 7), comprendiendo la educación básica como “el conjunto de actividades educativas realizadas en contextos diferentes (formal, no formal e informal) y destinadas a satisfacer las necesidades educativas básicas con el fin de que la primera infancia y los jóvenes adquieran competencias básicas para la vida diaria” (UNESCO. 2011, p. 364). Las competencias básicas son definidas como:

El desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos [...]. Consiste en la adquisición de conocimientos a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo (Cecilia Braslavsky citada por la UNESCO, 2007).

Respecto a la idea desarrollo económico que se evidencia en la EPT, Martínez Boom (2014) destaca que este:

ya no es visto desde el crecimiento ordenado y regulado, sino como crecimiento en el marco del mercado, lo cual implica unas reglas distintas. De igual manera, en el caso de la educación, la escuela sigue creciendo y se sigue expandiendo, pero lo que jalona el proceso es la lógica de las competencias-competitividad, con lo cual se modifican algunos aspectos (por ejemplo, dentro de la relación enseñanza-aprendizaje ahora se pone el acento en los aprendizajes). En el primer caso hay un acento en la planificación; en el segundo caso, sin que desaparezca la planeación, la regulación proviene del mercado en tanto establece estándares para evaluar los rendimientos de la institución, de los maestros y de los estudiantes, y los hace públicos para orientar las decisiones de la demanda; de esta manera se garantiza el control que antes ejercía la planeación (p.35)

La regulación de los sistemas educativos por parte del mercado configura una escuela competitiva centrada en el eje del discurso sobre la calidad educativa, basada en el desarrollo humano y la satisfacción de necesidades básicas del aprendizaje. Sin embargo, es necesario destacar, que la escuela:

no vendría a ser una réplica en miniatura del mercado en términos estrictos, mas sí se trata del modelo de referencia fundamental al que tiende la institución escolar (...) En muchos casos estos procesos son hasta ahora tentativas que pretenden desregular la enseñanza estatal mediante la introducción del Neoliberalismo económico y reforma educativa. Nuevos modelos organizativos, como por ejemplo la gestión empresarial. En otros casos la intervención creciente y exitosa del sector privado en el control de la enseñanza también supone la flexibilidad o capacidad de adaptación a demandas externas o categorías y modelos como los de calidad total (Martínez Boom, 2003, p.20).

Al ser el mercado el punto de referencia cambia la naturaleza de la escuela, su función, su forma de funcionamiento, aunque conserve su nombre, algunos de sus ritos, ciertos espacios, pero conectados a esta nueva lógica.

Por otra parte, desde las teorías de la reproducción cultural, las escuelas son comprendidas con base en los efectos estructurales de la sociedad capitalista y del orden

cultural y social, en suma, como lo señalan Gvirtz, Grinberg y Abregú, (2009) la escuela es una institución que funciona en atención al orden establecido (p.70). Lo anterior se puede visibilizar en la EPT, puesto que la teoría del capital humano y la idea del desarrollo social e individual que destaca la EPT sitúan la escuela como una institución cuya función sería promover condiciones de igualdad social.

Otra característica de la EPT es que omite las características contextuales e históricas de los países atravesados por conflictos armados, sus acciones frente a las escuelas se centran en “rehabilitar escuelas deterioradas, mejorando la capacitación social y las condiciones laborales del personal docente y de los agentes de la alfabetización” (UNESCO, 1990, P.7). Frente a esta característica Martínez Boom (2004) expresa que: “dichas reformas responden a tendencias y patrones, generados en muchos casos en los países industrializados, desconociendo la diversidad de situaciones históricas y sociales por que atraviesa cada una de las naciones latinoamericanas” (p.20).

Ahora bien, pese a los objetivos y acciones que se propone y ejecuta la EPT, la escuela “lejos de ser una institución que produce condiciones de igualdad social” (Baudelot & Estabiet, 1975, p. 1013), genera desigualdades en la mayoría de los países del mundo. ¿Por qué?, frente a esta y otras “disfunciones” identificadas por un informe de seguimiento a la EPT, se visibiliza un rasgo en común de los países con mayor índice de analfabetismo y deserción de la escuela. Este rasgo corresponde a un fenómeno social: el conflicto armado, fenómeno que al ser puesto a luz establecerá nuevos horizontes para pensar el papel de la educación y, por ende, de la escuela. A continuación, se explicará dicho informe.

Una crisis encubierta: conflictos armados y educación

La EPT contaba con un límite de tiempo para cumplir con los objetivos propuestos, del 2000 al 2015. Se encontraba regulada por la UNESCO. Durante este periodo, la UNESCO realizó diferentes informes para dar cuenta del proceso de la EPT. Uno de ellos es el *informe de seguimiento de la EPT en el mundo* (2011), el cual se centra en la necesidad de visibilizar el impacto de los conflictos armados en la educación, pues es un problema que ha sido ignorado ampliamente. Se trata de una crisis encubierta que refuerza la pobreza, socava el crecimiento económico y retrasa el progreso de las naciones. La médula de esta

crisis la constituyen las numerosas y sistemáticas violaciones de los derechos humanos, que merecen plenamente la calificación de “actos de barbarie” (UNESCO, 2011, p. 30).

Según el informe, los conflictos armados “además de representar un ultraje para la conciencia de la humanidad y de exigir por lo tanto una respuesta eficaz, han causado en los sistemas educativos efectos devastadores de los que apenas se informa, y la comunidad internacional está dando la espalda a las víctimas de esa situación” (UNESCO, 2011, p. 20). Esta perspectiva sobre los conflictos armados se explicaría desde las teorías del consenso, puesto que “sostienen como supuesto de carácter general la consideración del conflicto como algo disfuncional, que perturba el desarrollo armonioso de la sociedad, lo cual no quiere decir que no se observe el conflicto en la existencia en la vida social, sino que sobre todo ese conflicto perturba el crecimiento y el progreso” (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2009, p. 65). En este seguimiento, las repercusiones de los conflictos armados merecen mayor atención en el programa internacional del desarrollo. Entre los impactos de los conflictos armados a la educación, sus agentes y la escuela se destacan:

- La imposibilidad de los sistemas educativos de dotar a los jóvenes con las competencias necesarias para salir de la pobreza y el desempleo.
- Los refugiados y los desplazados internos tropiezan con obstáculos importantes para acceder a la educación.
- El profesorado y el alumnado considerados por los grupos armados como objetivos militares legítimos. El efecto de esto, como señala un informe de las Naciones Unidas (2010) es “el miedo de los niños a acudir a las aulas, el de los maestros a dar clase y el de los padres a mandar a sus hijos a la escuela” (p. 35).
- El recurso a la violación como arma de guerra trasciende las consecuencias puramente personales, ya que la inseguridad y el temor creados mantienen a los jóvenes alejados de la escuela; la quiebra de la vida familiar y comunitaria priva a los niños de un entorno escolar seguro, en el caso de las personas que han sido directamente víctimas de violencia sexual en el marco de la guerra, presentan heridas infligidas, los traumas psicológicos sufridos y la estigmatización, constituyen un factor de desventaja profundo y duradero para su educación.

Según este informe, las sociedades atravesadas por el conflicto armado carecen de mecanismos necesarios para emprender el arriesgado camino que conduce a la paz, por ende, se estarían perdiendo oportunidades para la consolidación de la paz y la reconstrucción con el costo enorme que esto supone en el plano humano y económico (UNESCO, 2011, p. 60).

La mayoría de los objetivos de la EPT no fueron alcanzados, pues los países afectados por conflictos armados tienen que afrontar problemas sobrecogedores. Los conflictos armados están aumentando las desigualdades, la desesperanza y el sentimiento de injusticia que encierran a los países en el círculo vicioso de la violencia.

Ahora bien, este informe destaca las lógicas de “funciones y disfunciones” de las escuelas en el marco del conflicto armado, que será leído desde los ejes de debate: consenso y conflicto.

Según la UNESCO (2011), el objetivo esencial de la escuela “es dotar a los estudiantes de las competencias que necesitan para encontrar medios seguros de subsistencia y participar activamente en la vida social, económica y política de sus comunidades.” (UNESCO, 2011, p. 55). Sin embargo, en el plano real de la escuela esto no sucede, pues como destaca el informe de seguimiento “un 17% de la población adulta del mundo – siguen sin poseer competencias básicas en lectura, escritura y aritmética. Gran parte de esas personas son de contextos rurales y son mujeres” (UNESCO, 2011, p. 60). Una de las causas de estas disfunciones, es el fenómeno del conflicto armado. Por ejemplo, la violencia sexual que en mayor parte afecta a niñas y jóvenes. Otra causa que se destaca es la insuficiencia de financiación de los sistemas educativos que sitúa a las escuelas fuera del alcance de los niños que viven en zonas de conflicto o que pertenecen a poblaciones desplazadas. Frente a esto las teorías del conflicto expresan como “las dinámicas sociales influyen en las opciones que los individuos tienen y en sus posibilidades de éxito o fracaso en la escuela” (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2009, p. 80). Esto en oposición de las teorías del consenso que postulan a la escuela como “el lugar privilegiado para que los estudiantes según sus capacidades y aptitudes, se desarrollaran al máximo sin importar su situación socioeconómica” (p.81).

Desde las teorías del consenso la escuela debe promover la “transmisión de valores y normas sociales” (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2009, p. 78). En relación con esto, la

UNESCO (2011) menciona que “las escuelas son lugares indispensables para adquirir competencias tan esenciales como la tolerancia, el respeto mutuo y la capacidad de convivir pacíficamente con los demás” (p. 110). Esto conlleva que las aulas de clase deben ser, en esencia, lugares donde los niños aprendan a mezclarse, a compartir y a respetarse entre sí. Sin embargo, la escuela, contrario a ser un poderoso factor de paz, se

Instrumentaliza y refuerza los prejuicios, la intolerancia y la división social, convirtiéndose en un estallido de conflictos relacionados con la identidad cultural. Si los acuerdos de paz establecen una educación por separado, la escuela puede perpetuar actitudes que hagan a las sociedades proclives a conflictos armados (UNESCO, 2011, p.110).

De ahí la insistencia en una educación inclusiva que contrarreste estos efectos. Contrario a una escuela que debería promover el respeto a la diversidad cultural, según los ideales expresados en la política, se visibiliza como una institución donde finalmente se reproduce la división social. Desde las teorías del consenso esto se debe a que la escuela “es un escenario de lucha en el que los sujetos puján por mantener su posición social, es decir el acceso a la escuela y la permanencia en ella se encuentran vinculados con las relaciones de poder existentes en la sociedad.” (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2009, p. 80). A diferencia de la lectura de las teorías del consenso sobre el conflicto como un hecho disfuncional que se debe revertir, las teorías del conflicto lo reconocen como un proceso inherente a la vida social.

Luego de que fueron analizados los objetivos de la escuela y las insuficiencias frente a estos, se encuentra que la propuesta general de la UNESCO (2011) es la reconstrucción de los sistemas educativos, con base a cuatro ámbitos fundamentales para la planificación de políticas educativas, teniendo en cuenta los conflictos armados. Estos ámbitos se centran en:

1. Crear una política lingüística que sea inclusiva con otras lenguas propias
2. Replantear la enseñanza y la historia
3. Reconstruir los currículos orientándolos hacia una cultura de paz. Dicha reconstrucción de los currículos se realiza con base en la Constitución de la UNESCO, citada en el informe, que declara: “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” (p. 45). La educación, entonces, debe actuar como fuerza de paz

por medio del cultivo de actitudes cívicas arraigadas en la tolerancia, el respeto mutuo y la firme voluntad del diálogo, estas actitudes deben ser fomentadas activamente en todas las aulas de las escuelas del mundo. Este informe da cuenta de lo que se conoce en ese momento como educación, y proporciona elementos para reconstruir la política educativa (Martínez Boom, 2004, p.2), de ahí que en 1998 la UNESCO decida abordar la cultura de paz cuando este organismo propuso un proyecto transdisciplinario desde el cual se fundamenta la misma y es definida como:

Un esfuerzo generalizado para modificar mentalidades y actitudes con ánimo de promover la Paz. Significa transformar los conflictos, prevenir los conflictos que puedan engendrar violencia y restaurar la Paz y la confianza en las poblaciones que emergen de la guerra. Pero su propósito trasciende los límites de los conflictos armados para hacerse extensivo también a las escuelas y los lugares de trabajo del mundo entero, los parlamentos y las salas de prensa, las familias y los lugares de recreo (UNESCO, proyecto transdisciplinario “hacia una cultura de paz”, 1998).

En medio de este “esfuerzo generalizado” la UNESCO (1998) afirmó que “¡la educación es la solución! (proyecto transdisciplinario “hacia una cultura de paz”, p. 04), convirtiéndola en el pilar de la cultura de paz. Por esta razón la UNESCO hizo hincapié, a partir de programas de enseñanza, en la Educación para la Paz, la cual se constituyó bajo nuevas prácticas educativas que permiten “abordar los contextos sociales donde hay o ha habido varias expresiones de conflicto y violencia directa, estructural y cultural” (Johan Galtung 1990 citado por Acción la Paz. Estrategia de capacidades para la paz y la convivencia, 2017), no sólo con el fin de abolir la violencia, sino de generar un proceso activo de diálogo, participación y cooperación, bajo los parámetros de respeto, tolerancia, justicia, inclusión y diversidad que permita transformar la forma en que se relacionan las personas y los colectivos en pro de la superación de las formas de violencia que han sido transmitidas de manera generacional, y de la solución del conflicto por medio de vías pacíficas.

En este sentido, la cultura de paz no se encuentra dirigida a instancias superiores, sino a cada a ser humano que tiene la responsabilidad de “convertir en realidad los valores, las actitudes, los comportamientos que fomentan la cultura de paz. Porque cada uno puede actuar en el marco de su familia, su localidad, su ciudad, su región, y su país practicando y fomentando la no violencia, la tolerancia, el diálogo, la reconciliación, la justicia y la solidaridad día a día” (UNESCO, Manifiesto 2000 para una cultura de paz y de no

violencia, 1999), donde la educación se constituye en el eje fundamental para llevar a cabo la labor de pacificar a los ciudadanos a nivel mundial.

Retomando, los ámbitos anteriormente mencionadas en los cuales deben centrarse la reconstrucción de los sistemas educativos, se delimita la idea de que “la escuela no sólo sirve para conjurar el peligro inmediato de un retorno a las hostilidades, sino también para proteger a las personas y las sociedades contra futuras amenazas de violencia” (UNESCO, 2011, p. 272). Así, la escuela sería el lugar predilecto para generar la transición de la guerra a la paz y evitar la emergencia de nuevas coyunturas de violencia.

Colombia -Estado miembro de la UNESCO- ha sido atravesada por el fenómeno del conflicto armado interno desde hace aproximadamente 60 años, se han venido gestando, desde el Ministerio de Educación, a partir de los acuerdos de paz con las FARC iniciados hacia el año 2012, una serie de leyes y decretos en el ámbito educativo que pretenden que desde la educación se fomenten herramientas para que los seres humanos aprendan a enfrentar toda clase de conflictos de manera positiva, evitando la expresión violenta de los mismos y promoviendo, de esta manera, la cultura de paz que debe superponerse a la cultura de la violencia.

Con el fin de promover la cultura de paz en Colombia se establece la cátedra de paz bajo la ley 1732 de 2014 y con el decreto 1038 de 2015 se reglamenta como obligatoria para todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media, tanto de carácter privado como de carácter oficial.

Planes decenales de educación y funciones de la escuela en la escuela colombiana

Plan decenal de educación 1996-2005: La educación un compromiso de todos. Este fue el primer plan decenal de desarrollo educativo preparado por el MEN en coordinación con las entidades territoriales, es necesario destacar que, aunque estos planes no tengan carácter de leyes son “considerados como los marcos de referencia fundamentales para la reorientación de la acción educativa” (Martínez Boom, 2004, p.2). Dichos planes deberían incluir las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo.

Durante el periodo inicial del Plan se pretendió la organización de las escuelas con la dotación y edición de los textos de estudio, que llevaban los títulos de "Pedagogía del Plan Decenal" y "Participación Democrática en Educación". Por otra parte, este plan buscaba integrar todos los modos de educación, el formal, el no formal y el informal, al igual que todos los niveles, desde el apoyo al hogar hasta la educación superior y la educación continua.

El documento resalta la dependencia del plan decenal de educación al proyecto de nación que se proponga un país determinado. Sin embargo, esta dependencia “implica aceptar que la política educativa debe estar inscrita en una estrategia de Estado y no solo de gobierno, con el objeto de garantizar su acoplamiento a la estrategia general de globalización” (Martínez Boom, 2004, p.20), finalmente cada Estado se encuentra regulado por organismos e intereses internacionales.

Este plan expresa que “la educación por sí misma no produce el cambio, pero ningún cambio social es posible sin la educación” (PND, 1996, p. 4). Esta relevancia que se le asigna a la educación deviene de la integración de una economía global dominada por la lógica de los mercados internacionales. Martínez Boom (2004), menciona como la aparición de lo que se denominó 'nuevos escenarios y desafíos' ha alentado la reactualización de un discurso sobre la importancia de la educación para enfrentar las transformaciones vertiginosas que impone la globalización en la sociedad contemporánea. A partir de los años 90, estas hipótesis se convierten en los principios fundamentales que orientan las políticas educativas en América Latina. A partir de ese 'reconocimiento' se reforman de manera drástica las relaciones entre Educación, sociedad y Estado. (p.1).

El plan destaca los graves problemas políticos, sociales y económicos. Entre estos están:

Las diversas manifestaciones de violencia política, de delincuencia común y de inseguridad e intolerancia ciudadanas se han agravado en las dos últimas décadas, por la presencia del narcotráfico; la corrupción y el clientelismo en la actividad política y en la administración pública; la crisis de representación social de los partidos y movimientos políticos; la debilidad de las organizaciones de la sociedad civil; el poco Desarrollo de una cultura política de corte democrático; la proliferación de actividades económicas de tipo especulativo y el preocupante rezago científico, técnico y tecnológico del aparato productivo nacional (PND, 1996, p.6).

Lo anterior para destacar que, frente a la crisis profunda y estructural de la sociedad colombiana en esta década, no se le asignan funciones sociales a la escuela en específico, pero sí se postula la educación como un soporte mayor para superar la crisis de la época. Frente a las escuelas, este plan se enfoca en la superación de las desigualdades de acceso y permanencia en el sistema educativo, con el fin de lograr que los más pobres y las poblaciones de las zonas rurales puedan acceder al nivel secundario y universitario de educación. Dicho enfoque corresponde con las teorías del consenso al percibir un optimismo pedagógico y a un funcionalismo tecnológico, en el cual la escuela sería una institución que produce condiciones de igualdad social.

Finalmente, este plan se caracteriza por un cambio de modelo de la concepción de educación como servicio y no como derecho, lo cual manifiesta un abandono Estatal en medio del proceso de descentralización administrativa y educativa que surgió después de la constitución de 1991. Martínez Boom (2004) destaca como estas reformas están orientadas a garantizar, en la medida de lo posible, que la educación pueda ser intervenida y regulada por el mayor número de sectores sociales (empresarios, padres de familia, comunidad en general) y no exclusivamente por el Estado (p.2). Este abandono promueve procesos de privatización, donde en algunos casos se disminuye drásticamente la creación de nuevos centros educativos, consolidando una oferta pública o estatal más residual.

Plan decenal de educación 2006-2016: la educación que queremos para el país que soñamos. Una vez se finaliza el límite de tiempo para el cumplimiento de los objetivos del plan decenal de educación 1995-2005, emerge en el año 2006 el plan nacional decenal de educación 2006-2016, que es definido como un “pacto social por la educación que contiene los lineamientos para el desarrollo educativo del país” (p. 3). Dichos lineamientos se desarrollan con base en el propósito de garantizar el acceso y permanencia en el sistema educativo y las “condiciones de equidad [e inclusión] para toda la población” (p. 14). Este plan decenal atribuye distintas funciones a la educación, una de ellas implica la contribución a la transformación de la realidad de los sujetos y a la reconstrucción del tejido social por medio de diferentes acciones, tal como lo evidencia el propósito número dos:

La educación en su función social, reconoce a los estudiantes como seres humanos y sujetos activos de derechos y atiende a las particularidades de los contextos local,

regional, nacional e internacional, debe contribuir a la transformación de la realidad social, política y económica del país, al logro de la paz, a la superación de la pobreza y la exclusión, a la reconstrucción del tejido social y al fomento de los valores democráticos, y a la formación de ciudadanos libres, solidarios y autónomos. (PNDE, 2006, p. 14)

Para la transformación de las realidades, la superación de la exclusión y la pobreza y la reconstrucción del tejido social “el sistema educativo debe diseñar propuestas pedagógicas” (PNDE, 2006, p. 15) que permitan responder a las necesidades educativas de las diversas poblaciones. Entre ellas étnicas, de género, opción sexual, discapacidad, excepcionalidad, edad, credo, desplazamiento, reclusión, reinserción o desvinculación social, y generar condiciones de atención especial a las poblaciones que lo requieran.

En este plan se puede situar la permanencia de una visión de la “escuela expansiva” (Martínez Boom, 2004, p.28), ya que continúa con el objetivo de garantizar el acceso y permanencia a los sistemas educativos. Por otra parte, se visibiliza el impacto del conflicto armado en el sector educativo, promoviendo atención educativa a poblaciones vulnerables.

En la función social que se le reconoce a la educación se evidencia la transición de un “idealismo educativo centrado en la formación del hombre y la conquista de metas culturales, hacia una visión más pragmática que acentúa las relaciones entre la oferta y la demanda” (Martínez Boom, 2014, p.3), pues no solo se habla de una formación democrática si no también económica en pro a las exigencias económicas del mundo globalizado.

Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad. Es una propuesta para que el sector educativo se convierta en un motor que impulse el desarrollo económico y la transformación social. “La naturaleza orientadora de este documento lo convierte en un faro que guía las estrategias, planes y políticas educativas durante la próxima década” (PND, 2016, p. 11).

En este plan se reconoce que por más de 50 años el conflicto armado interno impidió que se dedicaran más esfuerzos a la educación. Así mismo, busca seguir en el camino hacia la consolidación de la paz, lo cual exige una educación que contribuya a formar buenos ciudadanos, resolver los conflictos pacíficamente, fortalecer la reflexión y el diálogo, así como estimular la sana convivencia (PND, 2016, p. 10).

En este plan se definen como principios orientadores: construir la paz y consolidar el sentimiento de nación, ayudar a impulsar el desarrollo humano, que involucra las dimensiones económica, social, científica, ambiental y cultural del país, así como la integralidad, la sostenibilidad y la equidad de la educación. También debe contribuir a que, desde la educación, se favorezcan la reducción de los altos niveles de inequidad de la sociedad colombiana y el cierre de las brechas regionales en todos los órdenes.

Un principio que se articula con la escuela es el de adaptabilidad, pues busca “que las escuelas se adapten a los alumnos, de manera que se logre reducir la deserción y favorecer la permanencia de poblaciones vulnerables dentro de las aulas. La adaptabilidad demanda la promoción de los derechos humanos a través de la educación” (PND, 2016. p. 12). Es así como en las escuelas se debe fortalecer la formación ciudadana para asegurar una convivencia sana y respetuosa, de manera que todas las escuelas en Colombia se conviertan en territorios de paz.

El principio de adaptabilidad centrado en el alumno permite visibilizar una escuela competitiva centrada en el desarrollo humano y las necesidades básicas del aprendizaje. Si bien en los PND anteriores prevalece la incorporación masiva de la población a la educación, el ciclo expansivo de la escuela empieza a perder papel hegemónico dejando paso a lo que Félix Angulo citado por Martínez Boom 2003, denomina el “ciclo cualitativo”, es decir, un ciclo que organiza los discursos desde el poder alrededor de la idea de calidad de los sistemas educativos” (p.27).

El anterior recorrido permite evidenciar las funciones que son atribuidas a la escuela. Sobre todo, la función de evitar que se re-activen las dinámicas de la guerra por medio de la cultura de paz, que permite educar a los sujetos en pro de la superación no violenta de los conflictos. Esta función desde las teorías del consenso se explicaría desde la visión del conflicto como “un hecho disfuncional que se debe procurar revertir e incluso, embestir. La sociedad no es armónica, sino que debe serlo” (Gvirtz, Grinberg y Abregú, p.67).

Las teorías del consenso y el conflicto constituyen posturas que “han sido blanco de críticas por desatender los múltiples conflictos que desgarran la escuela y a su articulación con la sociedad, negando espacio a la actividad humana” (Enguita, 1900 citado por Gvirtz, Grinberg y Abregú 2009, p. 88). Como se evidencia en las políticas educativas y en los debates, el leve reconocimiento de las funciones sociales de las escuelas en el marco del

conflicto armado era una crisis encubierta que se visibilizó hasta el 2011 a nivel internacional y nacional. *El informe de seguimiento de la EPT en el mundo* (2011), nos brinda un acercamiento a los efectos del conflicto armado interno sobre la escuela y sus agentes, sin embargo, no permite indagar por las posibilidades que tienen los sujetos de modificar o transformar sus realidades.

Utilizar los ejes de debate *consenso* y *conflicto* para analizar las funciones de la escuela adjudicadas desde el marco de las políticas educativas, permite concluir que estas teorías se han centrado en analizar los resultados del “proceso educativo” (Gvirtz, Grinberg y Abregú (2009. p.89), pero que, sin embargo, no han buscado indagar la forma en que se generan dichos resultados educativos, es decir, no se han adentrado en la escuela para comprenderlos desde la realidad que acontece en esta.

En consonancia con los postulados de Gvirtz, Grinberg y Abregú (2009) se encuentra Enrique Martín Criado (2010) quien problematiza las teorías funcionalistas y las teorías crítico- reproductivistas, es decir, las teorías del consenso y las teorías del conflicto respectivamente.

Martín Criado (2010) manifiesta que tanto las teorías funcionalistas como las críticas se basan en la hipótesis de la perfecta integración de la sociedad, premisa que, en palabras del autor, además de haber sido incuestionable, ha fomentado la idea de que “independientemente de la magnitud de los conflictos sociales o de los cambios en las clases dominantes” (Martín Criado, 2010, p.70), siempre prevalece un orden social inalterable que se reproduce por medio de las diversas funciones que le son adjudicadas a cada una de las instituciones sociales.

No obstante, el interés del presente proyecto se encuentra dirigido hacia la institución escolar. Así pues, en continuidad con lo anterior, a partir del funcionalismo la escuela debe cumplir con la función esencial de “producir”, por medio de la socialización, individuos que interioricen las normas culturales y sociales; efectuando de esta manera un rol específico, que posibilita el mantenimiento de la cohesión de una determinada estructura social.

Por su parte, las teorías críticas se basan en la “refutación radical” (Martín Criado, 2010, p.12) del funcionalismo. Según Martín Criado, la perspectiva crítica no tiene otro objetivo que relacionar las características de la escuela con “sus funciones de reproducción de la

dominación de clase” (p. 139). En este sentido, lo que buscan es desvelar a la escuela como “un instrumento de dominación” (p.12) que bajo el supuesto de la cohesión social propicia la reproducción de las desigualdades sociales, culturales y económicas, en pro del mantenimiento de una estructura social hegemónica y jerárquica. No obstante, la teoría crítica también otorga funciones a la escuela, razón por la cual Martín Criado (2010) la nombró “funcionalismo crítico” (p. 73).

Según el autor, las funciones atribuidas a la escuela por parte del funcionalismo y del funcionalismo crítico generan efectos en la misma, que siendo el resultado de dichas funciones atribuidas a la institución educativa poseen una connotación valorativa en el sentido en que el efecto es bueno cuando se corresponde con la función que se le ha otorgado a la escuela y es malo cuando contradice dicha función.

Siendo así, desde la teoría crítica los efectos malos radican en la reproducción de la hegemonía mientras que los efectos buenos son aquellos que permiten contradicciones y crisis en el sistema. Lo que sucede de manera inversa con las teorías funcionalistas, es decir, los efectos buenos radican en la reproducción de la hegemonía mientras que los efectos malos subyacen de los conflictos, las crisis y las tensiones que se presentan en la escuela. Lo que implica que, al centrarse en una de las dos teorías -funcionalista o crítica-, inevitablemente la escuela será posicionada en una lógica de función- disfunción.

De acuerdo con lo anterior, las disfunciones identificadas en la escuela implican la existencia de un fracaso, razón por la cual, parafraseando a Martín Criado (2010), se ha perpetuado la exigencia de reformas que permitan que la institución pueda cumplir con los objetivos planteados. Sin embargo, como estos jamás son alcanzados, surge el imaginario de “que si la escuela no cumple las funciones encomendadas no es porque no pueda cumplirlas si no porque no se supo reformar” (Martín Criado, 2010, p.12). Empero, la escuela nunca funciona según estos objetivos, pues es permeada por lógicas de poder, rutinas, rupturas y errores que le impiden cumplir con eficacia sus funciones, es así como se presenta insuficiente frente a la multitud de demandas de la sociedad, más aún cuando, como lo manifiesta el autor, todos los problemas sociales han sido escolarizados de tal modo que nada “escaparía a ser objeto potencial de una acción de escolarización” (p. 12).

Ahora bien, desde los postulados de Martín Criado (2010), una lectura de la escuela más allá de sus funciones implica superar los discursos políticos y sociológicos predominantes

que limitan su análisis a la función de reproducción social, donde a través de la socialización y, con ello, la internalización de normas y de la cultura, se produce un tipo de individuo necesario para el mantenimiento de la estructura social. La cual desde los postulados del autor no es una totalidad socialmente integrada, ni mucho menos es independiente a la magnitud de los conflictos sociales o de los cambios en las esferas sociales.

Por esta razón, es necesario trascender estas perspectivas teóricas desde las cuales la escuela ha sido tomada como:

Una caja negra, analizando sólo sus relaciones con la sociedad, pero sin someter a estudio las lógicas particulares que ocurren en la vida de estas instituciones (...) desatendiendo los procesos concretos que suceden en la realidad escolar, parafraseando a Bernstein (1994), han estudiado el mensaje, pero no la voz (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2009, p.88).

Así pues, los capítulos a continuación lo que buscan es realizar un rastreo de “las lógicas de la vida cotidiana” (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2009. p. 89) de las escuelas en el marco del conflicto armado interno. Para ello, en primera, medida se realiza una contextualización de los territorios en los que se ubican las escuelas en las que se llevaron a cabo las investigaciones retomadas para el presente trabajo de grado. En segunda medida, se analizan las voces de los actores educativos y a partir de estas se problematizan las funciones sociales de la escuela en el marco del conflicto armado, para ello, se retoman los planteamientos de Martín Criado (2010).

CAPÍTULO II

**UN ACERCAMIENTO A LAS REALIDADES SOCIALES E HISTÓRICAS DE
LOS ESPACIOS GEOGRÁFICOS DE LAS ESCUELAS EN MEDIO DEL
CONFLICTO ARMADO**

En el presente capítulo se realiza una caracterización geográfica, histórica y social de los territorios en los cuales se encuentran ubicadas las escuelas en las que se desarrollaron los cinco trabajos de grado y las dos tesis de doctorado seleccionados como corpus documental de la investigación de la cual da cuenta este informe (ver tabla 1). Esta caracterización se realizó con el propósito de construir un acercamiento a las realidades sociohistóricas de las escuelas y sus agentes, con base en las contextualizaciones de las zonas y de las escuelas, desarrolladas por los autores de cada producción académica³.

Tabla 1.

Título del trabajo	Autor/res	Año de publicación	Tipo de producción académica	Universidad
Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, caso departamento de Antioquia, 1985 a 2005.	Flor Alba Romero Medina.	2011	Tesis doctoral	Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Darí la vida por estudiar, pero no me dejan. Deserción escolar y desplazamiento forzado en la comuna 15	Karol Julieth Bolaños Trochez.	2012	Trabajo de grado	Universidad del Valle.

³A excepción del trabajo de grado: *Una mirada a las prácticas pedagógicas y configuración de subjetividades a la luz del conflicto armado interno en un grupo de maestros sindicalizados*. El cual fue elaborado en Bogotá pero que cuenta con las narrativas de maestros que fueron desplazados de diferentes Departamentos del país en los que vivieron la experiencia de la escuela en el marco del conflicto armado interno. Debido a que las autoras no llevaron a cabo las caracterizaciones de estos territorios se hizo necesario partir de otros documentos para elaborarlas.

Una mirada a las prácticas pedagógicas y configuración de subjetividades a luz del conflicto armado interno en un grupo de maestros sindicalizados.	Leidy Arias, Mayra Cerquera, Leidy Galindo.	2014	Trabajo de grado	Universidad Pedagógica Nacional.
Recorriendo el camino de la inclusión educativa desde las voces del conflicto armado. Estudio de caso en la I.E.D San Bernardino, jornada tarde.	Carolina Muñoz Silva, Derly Angélica Perdomo, Yuly Tatiana Romero	2015	Trabajo de grado	Universidad Pedagógica Nacional.
Ambientes educativos de escuelas en zonas de conflicto armado.	Mauricio Lizarralde Jaramillo	2015	Tesis doctoral.	Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Toda la gente se metía en ese salón para cubrirse. La escuela y sus actores en medio del conflicto armado en los llanos del Yarí.	Daniel Alberto Pérez Farigua	2016	Trabajo de grado.	Universidad Pedagógica Nacional.
Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de maestros y maestras ubicadas en zonas afectadas por el conflicto armado: prácticas de cuidado y/o altericidio. El caso del departamento del	Nine Yofana Ballesteros Albarracín.	2017	Trabajo de grado.	Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Caquetá				
---------	--	--	--	--

A lo largo de este capítulo se evidencia cómo “el conflicto armado ha generado un impacto innegable en la configuración de los territorios colombianos en las últimas tres décadas” (Salas⁴, 2016, p. 12). Esta configuración se explica por varios factores, entre los más relevantes, el narcotráfico, puesto que este fenómeno ha influenciado en las dinámicas de la violencia armada en Colombia; por otro lado, se encuentra el factor de las reformas iniciadas por el Estado desde mediados de los ochenta: primero, las reformas políticas, administrativas y económicas de la constitución de 1991 basadas en la descentralización de los territorios, Salas (2016) expone que estos factores han ofrecido las posibilidades a los ilegales de fortalecer su poder local e influir sobre los distintos territorios de Colombia que les representan un valor estratégico, ya sea por los cultivos de coca o por los corredores estratégicos de economías ilícitas, no solo las derivadas del narcotráfico sino también la extracción ilegal de minerales (p.41).

La correlación existente entre los grupos armados y su presencia territorial propende por un fortalecimiento económico y una disputa por el poder local-regional que busca:

Mantener o disputarse hegemonías en los territorios. La consolidación de dichas hegemonías ha representado para los actores armados el establecimiento de micro poderes permitiendo la consolidación de operaciones ilegales, el aumento del poder económico y la coacción de la voluntad política de las comunidades, consolidando así una estrategia de poder territorial soportada en el ejercicio de la violencia (Salas, 2016, p.47).

Ahora bien, el corpus analizado muestra cómo estas dinámicas emergentes del conflicto armado interno en cada territorio convergen con la configuración, el mantenimiento o la desaparición de las escuelas y los agentes a ella vinculados. Así, las escuelas se convierten en un espacio de confrontación de los actores armados, principalmente en las zonas rurales. Por otro parte, maestros y estudiantes se convierten en objetivos militares y son secuestrados, asesinados, violados o amenazados, y obligados a desplazarse forzosamente

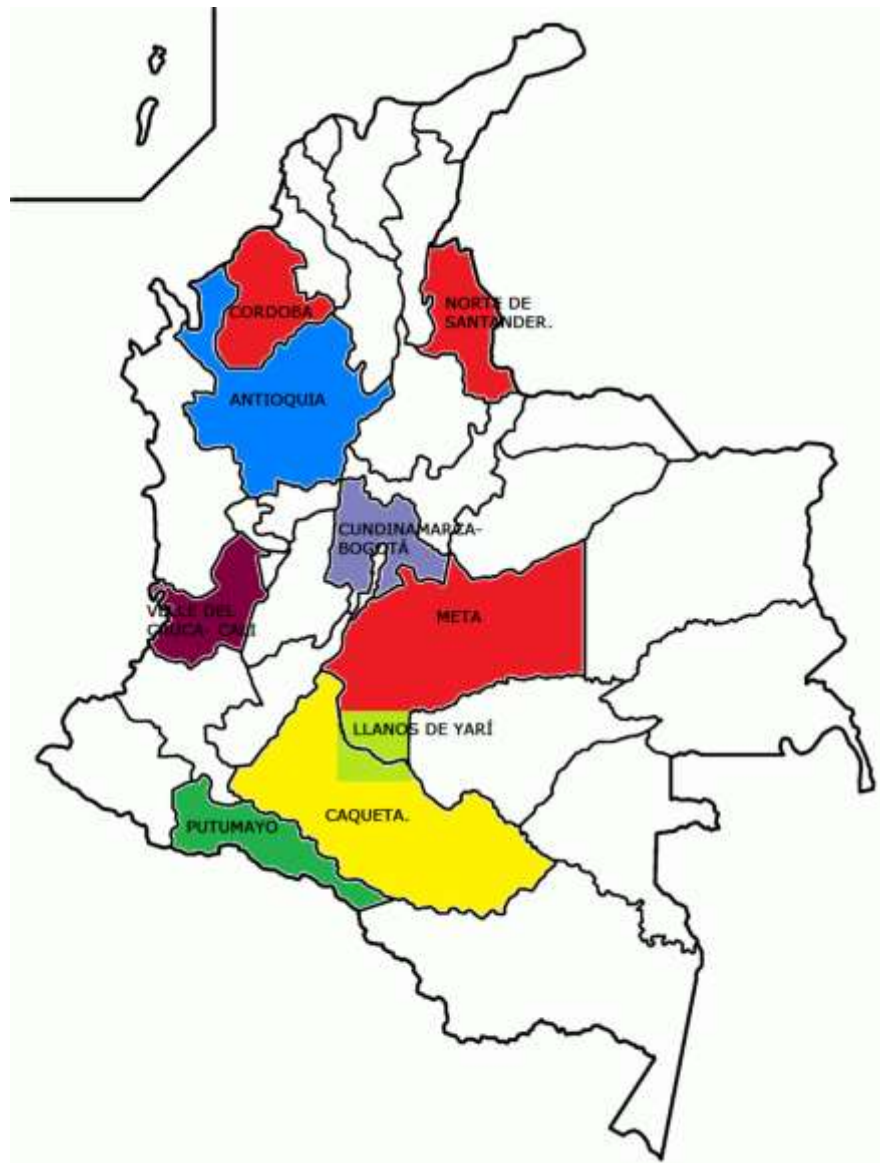
⁴Luis Gabriel Salas: Docente del Departamento de Geografía de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Geografía en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Geógrafo de la Universidad de Nariño

de los territorios. Otras escuelas, mientras tanto, resisten y se mantienen gracias a las comunidades.

Para este apartado las producciones académicas son organizadas, primordialmente, a partir de su ubicación geográfica, como se puede ver en la Ilustración 1, se caracterizan un total de ocho departamentos, donde se ubican en específico veintisiete escuelas rurales y urbanas, otras son caracterizadas a nivel general.

Ilustración 1. DEPARTAMENTOS EN LOS CUALES SE REALIZAN LAS INVESTIGACIONES DE LOS TRABAJOS DE PREGRADO Y DOCTORADO SELECCIONADOS.

Fuente: Elaboración propia.



TERRITORIOS DE LOS QUE FUERON DESPLAZADOS 5 MAESTROS DE LA ADE

ESCUELA GENERALIZADA

1 COLEGIO URBANO

1 COLEGIO URBANO

8 ESCUELAS RURALES

3 ESCUELAS URBANAS Y 1 ESCUELA RURAL

13 ESCUELAS RURALES

Producción académica elaborada en Antioquia

Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, caso departamento de Antioquia, 1985 a 2005. Es una investigación de doctorado publicada en el 2011 que construye una “una radiografía del conflicto expresado desde los efectos soportados por la escuela” (Romero, 2011. p.15), a través del análisis documental y desde el enfoque de la Investigación-Acción-Participativa (IAP) donde se desarrollaron talleres y entrevistas con docentes, amas de casa, estudiantes y desmovilizados del paramilitarismo, de los municipios de San Carlos, San Francisco y San Rafael.

Ahora bien, a nivel general, Romero (2011) destaca, con base en los datos aportados por el Observatorio de Derechos Humanos, cómo el departamento de Antioquia ha registrado, a través de la historia, hechos de violencia en las últimas seis décadas que le han dado el primer lugar entre 31 departamentos en casos de homicidios, masacres y desplazamientos forzados. De ahí que Romero situara su investigación desde la década de los ochenta, puesto que en esta se recrudece el conflicto armado interno a causa del cruce entre los grupos guerrilleros y el narcotráfico, cuestión que abrió paso a una modalidad de asesinato masivo, conocido como las masacres. Este fenómeno produjo además la intimidación a la población y generó un aumento considerable en el desplazamiento forzado en los últimos 20 años (p.27).

En esta década también la guerrilla ocupó otras regiones del Departamento como el Oriente, el Suroeste, el Norte, el Occidente, el Valle de Aburrá y el Bajo Cauca. Paralelamente, el paramilitarismo que surgió en el Magdalena Medio se extendió, más adelante, al Urabá, al Norte, al Suroeste, al Occidente, al Oriente y al Valle de Aburrá; su acción contrainsurgente debilitó a la guerrilla. La ocupación de la guerrilla en el departamento se consolidó a partir de la creación de los frentes: 9, 4, 34, 36, 37, 46 y 47, esto ocurrió hasta el año 1991 como lo señala Giraldo (1998) citado por Romero (2011).

Por otro lado, en el año 1983 operaba en el Magdalena Medio y el Bajo Cauca el ELN a través del frente José Antonio Galán; entre 1983 y 1987 actuó el regional Luis Fernando Giraldo Builes en la ciudad de Medellín.

Por su parte, el paramilitarismo nació en el Magdalena Medio y se asentó en los municipios de Amalfi y Segovia, en el nordeste antioqueño. Con la financiación de narcotraficantes y esmeralderos se implementaron diferentes ejércitos privados ilegales

paramilitares que tuvieron varias denominaciones: Muerte a Revolucionarios del Nordeste –MRN-, Muerte a Secuestradores –MAS-, Colombia sin guerrilla –COLSINGUE-; a partir de 1994, Autodefensas de Córdoba y Urabá –ACCU-, Autodefensas Campesinas del Magdalena Medio –ACDEGAM- y en 1997, Autodefensas Unidas de Colombia –AUC. La actuación desmedida e irracional de estos grupos paramilitares complejizó mucho más la situación en el Departamento (Gallego 1990 citado por Romero 2011).

En los años 90 surgieron los Frentes 57 y 58 de las FARC, se asentó el frente 18 que estaba ubicado en Córdoba en Antioquia. Por su parte, el EPL se desmovilizó con sus 667 militantes en el año 1993 y pasó a ser una fuerza política: *Esperanza, Paz y Libertad*; sin embargo, en la práctica un reducto del EPL se organizó como Comando Armado Popular y terminó aliado de los paramilitares, luego de la arremetida de las FARC contra ellos.

Las FARC, además de sus acciones desde los Frentes, también utilizaron otra modalidad para operar a través de las compañías móviles como la del bloque Noroccidental y la Manuel Cepeda Vargas.

En general, Romero (2011) contextualiza las décadas de los ochentas y noventas en el departamento de Antioquia, destacando la disputa territorial de los diferentes grupos armados, asesinatos selectivos, atentados, voladuras de torres, masacres. Algunos de estos crímenes fueron cometidos por parte de los paramilitares en alianza con el Ejército Colombiano. Además, menciona las rutas estratégicas del departamento para el tráfico de estupefacientes, áreas de cultivo de coca, entre otros.

Los ataques de los paramilitares y el Ejército Nacional obligaron a la guerrilla a cambiar de táctica, empezaron a usar el minado como forma de controlar el ingreso a las zonas en donde operaban. Esto, para Romero (2011), explica la gran cantidad de población civil afectada por las minas antipersonas (p.40).

En medio de este panorama de guerra se dieron desplazamientos forzados de la población, despoblamiento y repoblamiento; los bloqueos que realizaron los actores armados impidieron la libre circulación de las personas, la provisión de alimentos, medicinas e insumos necesarios para las distintas actividades cotidianas. Romero (2011) da cuenta, así, de cómo en el período trabajado todas las regiones han sido afectadas, con mayor o menor intensidad, por la presencia de las guerrillas y de los paramilitares, incluso a pesar de las desmovilizaciones masivas de paramilitares a partir del año 2002 y hasta el

2004, en el marco de acuerdos firmados con el gobierno del Presidente Álvaro Uribe Vélez, pues muchos se han reorganizado en lo que se ha llamado BACRIM, bandas criminales que siguen delinquirando. (p. 41).

Ahora bien, cabe destacar que desde la investigación de Romero (2011), las acciones de los actores armados ilegales han afectado a la población civil. Dentro de los afectados que se destacan se encuentran los maestros y las escuelas, por cuanto, en el marco del conflicto se ha presentado la destrucción de edificios escolares, así mismo, los distintos actores han “secuestrado, desaparecido forzosamente y torturado a miembros del alumnado, el claustro y el personal”; también se ha practicado el “reclutamiento forzado de niños y niñas soldados y secuestro y violación de alumnas y profesoras por parte de fuerzas militares” (p.50).

Tanto el ejército, como la guerrilla y otros actores armados “no han medido las consecuencias, o tal vez no les interesa medirlas”, (Romero, 2011, p. 55). Es así como muchas acciones han afectado no solo a la escuela como espacio físico, sino también a los educandos sin importar las edades. En este contexto, el hecho de ser estudiantes ya configura incluso a niños desde los 6 años como objetivos militares, esto lo deja ver el siguiente relato:

El conflicto armado de esta zona incluye un hecho que causó conmoción en la comunidad educativa: fue el asesinato, por parte del Ejército Nacional, de 6 niños y niñas, entre los 6 y 10 años de edad y las heridas a 4 más, en zona rural del municipio de Pueblo Rico (Antioquia), cuando 47 niños de la escuela rural de la vereda "La Pica" salieron de paseo; habían transcurrido apenas unos minutos de su salida, cuando fueron atacados con disparos provenientes de tropas del Batallón de Infantería No 32; el ataque duró 40 minutos aproximadamente; llama la atención que, a pesar de que los adultos gritaban a la tropa que dejara de disparar, que quienes allí iban eran los niños de la escuela, el fuego no fue suspendido (Equipo NIZKOR citado por Romero 2011, p.53).

Producciones académicas elaboradas en Bogotá.

Maestros desplazados de sus territorios.

Una mirada a las prácticas pedagógicas y configuración de subjetividades a la luz del conflicto armado interno en un grupo de maestros sindicalizados es un trabajo de grado publicado en el año 2014, el cual recoge las voces de cinco maestros que pertenecen a la

Asociación Distrital de Trabajadoras y Trabajadores de la Educación ADE, que fueron desplazados a causa del conflicto armado interno.

Aunque la única sede de la ADE se encuentra ubicada en Bogotá, las memorias recogidas de los maestros pertenecen a las experiencias vividas por ellos en las escuelas de los Departamentos de los que fueron desplazados -Córdoba, Norte de Santander y Meta-, razón por la cual en el presente proyecto se realiza una muy breve descripción de los territorios en relación con el conflicto armado interno.

Córdoba: Córdoba es un Departamento que por su ubicación geográfica ha sido blanco de disputa entre los diferentes actores armados, ya que conecta a la región Caribe con Departamentos del interior del país como Antioquia y además posee una salida por el río Sinú hacia el mar Caribe. Así, según un informe del Centro de Investigación y Educación Popular CINEP (2016), para finales de los años 60 el Ejército Popular de Liberación (EPL), que antes se encontraba ubicado en Urabá y en el bajo Cauca Antioqueño, se expandió a Córdoba y Sucre, departamentos en los que contó con el apoyo del campesinado. De igual manera, hacia la década de los años 80 las FARC comenzaron a hacer presencia en las costas de la región Caribe, dentro de sus actividades se encontraba el enfrentamiento contra grupos de cualquier índole que quisieran monopolizar la región.

La organización campesina y los grupos subversivos representaban una amenaza para los sectores del poder económico, como los grandes hacendados, por lo que tomando como referencia a las Autodefensas de Puerto Boyacá, en el Magdalena Medio, comandadas por Ramón Isaza, entre 1989 y 1990 se consolidaron las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá ACCU al mando de Fidel Castaño, estructuras de corte paramilitar de derecha que se encargaban de combatir a la guerrilla y de asesinar a todas aquellas personas que pudieran considerar como simpatizantes de la izquierda o de la guerrilla. Como lo relata un maestro desplazado de Córdoba:

(...) En el año de 1996 se inician las actividades de los paramilitares en Montería con el asesinato a los docentes, el primer asesinato fue el de Rafael. En Enero de 1997 se llevan a un maestro y estudiante del sindicato, y el 9 de marzo se conoce que fueron asesinados y que antes habían sido torturados, que les habían hechos grabar un video donde contaban lo que ocurría al interior del sindicato, a los pocos días aparece una lista con los nombres de los maestros. (Tomado de Arias; Cerquera; Galindo, 2014. p18)

Más adelante, estas dos estructuras bajo la pretensión de conformar “una única estructura contrainsurgente a nivel nacional” (CINEP, 2016. p. 14) se unifican originándose así las AUC. Esto desembocó en un ambiente de violencia en el que los campesinos “quedaron en medio, muchos de ellos tuvieron que desplazarse masivamente o sufrieron los vejámenes de la guerra de los años noventa y principios del año 2000, en la que, bajo la consigna de “quitarle el agua al pez”, el paramilitarismo se expandió por todo el país (CINEP, 2016.p. 14). Esta expansión se generó bajo la premisa de ser una estrategia contrainsurgente y, además, como método defensa de la propiedad privada, de los hacendados y ganaderos, y de la extracción agroindustrial (p.14) por medio de las armas.

A este conflicto se unió un componente más: el narcotráfico, que recrudeció la violencia en el territorio. A la disputa se sumaron las pretensiones de los grupos armados por el control de los cultivos ilícitos y de las rutas de transporte de estupefacientes del departamento, las cuales según el informe del CINEP (2016) “han sido controladas históricamente por grupos paramilitares en acuerdos tanto con frentes guerrilleros con presencia en la zona como con bloques de la fuerza pública que permiten el tránsito” (p.15).

Aunque entre los años 2002 y 2005 se llevaron a cabo procesos de desmovilización de diversos grupos paramilitares del país, las AUC hacen presencia en el territorio a través de estructuras paramilitares derivadas de la misma, como lo son: las BACRIM, el clan Úsuga y los Rastrojos. Estas organizaciones han generado que algunos municipios del departamento sean considerados como zonas de alto riesgo por las dinámicas de cultivo ilícito, tráfico de drogas, instalación de minas antipersona, control social y territorial, reclutamiento, hostigamiento y desplazamiento forzado.

Norte de Santander: En el Norte de Santander a mediados de los años 60 se instalaron el ELN, el EPL y las FARC en el Catatumbo y el Sarare. El ELN también se instaló en la provincia de Ocaña, en Pamplona y en el área metropolitana de Cúcuta. Sin embargo, el ELN es la guerrilla que ha tenido, a lo largo del tiempo, mayor preponderancia en el Departamento.

A mediados de los años 80 las guerrillas lograron ampliarse, en mayor medida el ELN, hasta llegar a ubicarse en zonas estratégicas de cultivos ilícitos, de explotación de petróleo y de explotación minera de oro, carbón y caliza. Sin embargo, el secuestro, la extorsión y

las amenazas se convirtieron también en fuente de recursos económicos para las guerrillas, estas no se mantuvieron en el área rural sino que se expandieron hacia centros urbanos.

Es así como las guerrillas detentaban el control del territorio. No obstante, para la misma época empiezan a emerger las primeras organizaciones paramilitares representadas en ejércitos privados encargados de proteger a los hacendados y ganaderos.

La expansión del paramilitarismo en el Norte de Santander se dio hacia mediados de los 90 con el patrocinio del narcotráfico, cuando grupos narco paramilitares compraron tierras en el norte del Departamento con el fin de ingresar al Cesar por el sur.

Hacia 1999 se conformó el “Bloque Catatumbo” el cual era un “subgrupo del Bloque Norte de las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá” (Observatorio de los Derechos Humanos y DIH, 2002. P. 6) que tenía como principal objetivo arrebatarle el dominio de la zona a las guerrillas y que dado a “su compromiso con el narcotráfico progresivamente se convirtió en uno de los más importantes bloques de las AUC” (MOE, 2007, p. 3).

De ahí en adelante, esta organización paramilitar ingresó a diferentes municipios del departamento como la Gabarra en 1999, El Carmen, el Tibú, El Zulia y Las Mercedes en el 2001. Las AUC ocasionaron múltiples violaciones a los derechos humanos en términos de violencia sexual, hostigamiento, masacres, desapariciones forzadas, reclutamiento, desplazamiento forzado, asesinatos selectivos, amenaza y tortura. Con la invasión del paramilitarismo al departamento se presentaron múltiples enfrentamientos entre esta organización y las guerrillas, lo que ha afectado a la población civil en cuanto a la vulneración de sus derechos.

En el 2017, luego de las negociaciones de paz con las FARC las organizaciones narco paramilitares, el Clan del Golfo y los Rastrojos, derivados de la desmovilización de la AUC, han hecho presencia en el Departamento del Norte de Santander de tal modo que, según el Espectador (2017) el “ministro de Defensa, Luis Carlos Villegas, dio esta semana la orden de aumentar casi en 50% la Fuerza Pública, para evitar el fortalecimiento de grupos armados organizados” (párr. 11).

Meta: Por último, para elaborar la contextualización del Departamento del Meta se ha tomado como referente principal un documento elaborado por la gobernación del Meta⁵

⁵ ANÁLISIS CARTOGRÁFICO DEL POSCONFLICTO EN EL DEPARTAMENTO DEL META. Reintegración de excombatientes y riesgo de reclutamiento.

(2016). Desde donde se afirma que este Departamento es un territorio que ha sido, a lo largo del tiempo, centro de disputa de diferentes actores armados que han pretendido ostentar el dominio de los municipios que lo conforman, lo que ha acarreado graves consecuencias sobre la población civil en el marco del control social y económico por parte de los grupos armados, así como en el marco del enfrentamiento entre estos grupos.

Según este documento hacia la década de los años 60 las FARC se instalaron en el Meta donde contaron no sólo con el apoyo de la población, sino con las condiciones necesarias para lograr una economía basada en el cultivo de coca y el tráfico de armas y drogas. Así, entre los 70 y 80 las FARC fortalecieron y ampliaron su poder militar y social, de tal modo que las regiones de los ríos Ariari, Guayabero y Duda se consolidaron como sus bastiones (p.11).

En 1982, fue elegido presidente de Colombia Belisario Betancourt, quien inició diálogos de paz con diferentes guerrillas, entre ellas las FARC. Lo que permitió, luego de la firma entre esta guerrilla y el presidente, la emergencia de la Unión Patriótica UP un partido político que podría representar a la guerrilla de manera legal.

Para la misma época acaecieron dos hechos que le dieron paso a las primeras organizaciones paramilitares. Desde Boyacá llegaron empresarios esmeralderos con sus propios ejércitos de protección privada e ilegal, como es el caso de Víctor Carranza quien compró tierras en Puerto López, el Dorado y Cubarral (p.12). Paralelamente, los narcotraficantes empezaron a comprar tierras en la región y organizaron sus propios ejércitos ilegales para que las protegieran, tal es el caso de Gonzalo Rodríguez Gacha quien promovió la creación de “Los Masetos”.

“Los Masetos” iniciaron, también en los 80, el exterminio sistemático de la UP, a través del asesinato de líderes del partido político y de la población civil simpatizante del mismo. Lo que no fue sólo una acción deliberada del narcotráfico, sino que también contó con el apoyo del paramilitarismo y “de los mandos locales del ejército” (Melo, 2017.p.263), quienes según las descripciones de Melo (2017) iniciaron una campaña de destrucción de “las redes políticas de la UP” (p. 263) por temor a que los guerrilleros llegaran a las alcaldías.

A lo largo de los años 90, en el Meta se crearon y expandieron más organizaciones paramilitares que posteriormente se vincularon a las AUC, la mayor estructura paramilitar

liderada por los por los hermanos Fidel y Carlos Castaño. Las AUC ingresaron al Meta con la masacre del municipio de Mapiripán efectuada en julio de 1997 y su dominio en la zona se dio bajo el supuesto de la lucha contrainsurgente. Como lo recuerda una maestra desplazada de este territorio: “(...) la situación se agudiza cuando entran los paramilitares a la población y en ese momento no solo estábamos en manos de los guerrilleros y las fuerzas del Estado que también cometen delitos sino también de las AUC” (Tomado de Arias; Cerquera y Galindo, 2014. p. 18).

En el marco de las negociaciones de paz que tuvieron lugar entre 1998 y 2002 cuatro municipios del departamento fueron establecidos como zonas de distensión: La Uribe, Mesetas, La Macarena y Vista hermosa. No obstante, el aumento del poder militar y social de las FARC provocó varias tensiones Estatales por lo que los acuerdos de paz fueron suspendidos en el 2002 y el gobierno intentó retomar el control del territorio.

Luego del 2002, se agudizó el conflicto en el departamento, pues la disputa por el territorio llevó a confrontaciones armadas entre las guerrillas, los paramilitares y las fuerzas estatales. Mientras las guerrillas se debilitaban, las organizaciones paramilitares se fortalecieron y aumentaron. Hasta el punto que incluso hubo enfrentamientos entre organizaciones paramilitares de diversa índole, como es el caso del combate entre las Autodefensas Campesinas de Casanare ACC y el Bloque Centauros a mediados de los 2003 y 2004.

Tras la desmovilización, en 2005, de las organizaciones paramilitares existentes, emergieron nuevos grupos paramilitares como el Ejército Revolucionario Popular Antisubversivo de Colombia ERPAC que tras ser desmantelado en el 2010 se subdividió en los grupos: el Bloque Meta, el Ejército Anti-Restitución de Tierras y el Frente Libertadores del Vichada, grupos armados que pretendían seguir con el negocio del narcotráfico realizando alianzas para tal fin.

Durante el año 2016 hace presencia en el Meta la Organización narcoparamilitar denominada “Autodefensas Gaitanistas de Colombia” o “Clan del Golfo”, que además del negocio ilícito genera hostigamiento en la zona a partir de la amenaza y el homicidio de los líderes sociales.

Arias, Galindo y Cerquera (2014) logran develar, a través de las narrativas de los maestros recogidas en el trabajo de grado, que la escuela ha estado en medio de la guerra.

Según estas narrativas, las clases debían impartirse en escuelas donde las balas atravesaban las aulas; los maestros tuvieron que sepultar tanto compañeros como estudiantes víctimas del conflicto armado.

De igual modo, dada su labor intelectual y política los maestros resultaban ser una amenaza para los actores armados, razón por la cual ejercían, estos últimos, prácticas de hostigamiento contra los educadores, lo que ponía en riesgo sus vidas y las de sus familiares debido a lo cual se vieron obligados a desplazarse forzosamente de los territorios.

Producción académica elaborada en Bogotá-Bosa

Por su parte, *Recorriendo el camino de la inclusión educativa desde las voces del conflicto armado. Estudio de caso en la IED San Bernardino, jornada tarde* es un trabajo de grado que fue publicado en el año 2015. Como su nombre lo indica, el trabajo de campo fue elaborado en la Institución Educativa Distrital San Bernardino, que es un colegio ubicado en la localidad de Bosa, de carácter oficial, el cual dentro de sus niveles formación cuenta con: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Con jornadas mañana y tarde.

Gracias al trabajo de campo llevado a cabo, las autoras logran evidenciar que para el 2014, época en la que realizan las indagaciones en la institución, en el colegio estaban matriculados 995 estudiantes de los cuales 36 eran víctimas del conflicto armado, 51 se encontraban en condición de desplazamiento forzado y 68 se hallaban entre las dos condiciones, esto para un total de 155 estudiantes dentro de los cuales 83 eran hombres y 72 eran mujeres. Así pues, aunque la institución no se encuentra directamente afectada por las dinámicas del conflicto armado, a esta ingresan personas que han experimentado, de diversas maneras, la guerra, lo que exige a la institución alternativas que permitan el restablecimiento del derecho a la educación de esta población.

En cuanto a la localidad, Bosa se encuentra ubicada al sur occidente de Bogotá y con base en un informe realizado por la Fundación Apoyar Fundap (2013) las autoras afirman que “es la segunda localidad receptora de población en desplazamiento en Bogotá” (p.45) de tal modo que, parafraseando a las autoras, de cada cinco personas desplazadas en Colombia una llega a Bosa.

Producción académica elaborada en Cali

Darí la vida por estudiar, pero no me dejan. Deserción escolar y desplazamiento forzado en la comuna 15 de Santiago de Cali. Es un trabajo de grado publicado en el año 2012, que identificó algunos factores que inciden en la deserción escolar de niños, niñas y adolescentes víctimas de desplazamiento forzado en la Comuna 15 de Cali, específicamente en el Colegio Nacederos, por medio de un ejercicio etnográfico exploratorio.

En cuanto al contexto espacial y social, Bolaños (2012) expone que en el “sur oriente de Santiago de Cali se da, al finalizar 1979, una acción colectiva de apropiación y asentamiento de tierras; en este territorio convergieron habitantes procedentes de los departamentos de Nariño, Valle del Cauca (zona costera), Cauca y Chocó, después del evento sísmico (terremoto y maremoto) de Tumaco, del 12 de diciembre de 1979”, (p.14). Además de esta reorganización territorial, se presentaba la falta de planes de vivienda idóneos económicamente para la clase trabajadora, y la pobreza se incrementó con la confluencia de migrantes que llegaron a la ciudad en la década de los setentas en busca de mejores condiciones de vida. Esto se debe a que las condiciones previas del campesinado del suroccidente colombiano en materia económica, el escaso acceso a tecnología del campo y el impacto de las dinámicas del conflicto social, político y armado, produjeron unas grandes oleadas migratorias hacia la ciudad, propiciando consigo una crisis social y espacial a la ciudad por esta inesperada eclosión, pues “el crecimiento no planificado de la ciudad, [llevó] a una crisis de planificación de la capital vallecaucana, expresada en la falta de servicios públicos, la creciente inseguridad, la desordenada expansión física, la incapacidad para establecer usos de suelos acordes con la naciente dinámica urbana” (Sánchez & Gonzales 2006 citado por Bolaños 2012, p.19).

Es así como el fenómeno migratorio, las condiciones económicas y la no planificación frente a este impulsan a los “recién llegados” a la toma, por vías de hecho, de terrenos considerados ejidos, es decir a lo que comúnmente se conoce como “invasiones”. Siguiendo este orden Archila (1995 citado por Bolaños, 2012), menciona un crecimiento demográfico en Santiago de Cali por tres aspectos: 1) el crecimiento industrial y agroindustrial en el Valle del Cauca, 2) el impacto en la población civil del conflicto social, político y armado y 3) los efectos de problemas coyunturales en la localidad. La conjugación de estos aspectos

conllevó que la población caleña participara activamente en las luchas sociales y políticas desarrolladas en esta época para alcanzar mejores condiciones en su calidad de vida (p. 19).

Para cerrar el contexto de los setenta y ochenta Bolaños (2012), destaca cómo la explosión geográfica anteriormente mencionada seguía en aumento, conllevando, al mismo tiempo, al aumento acelerado del desplazamiento forzado hacia la ciudad. Este último fenómeno se presentaba con mayor frecuencia por el conflicto social, político y armado; también, con la aparición del narcotráfico como principal actividad económica ilícita en el país, se van creando nuevas dinámicas sociales de violencia que introducen otro tipo de desplazamiento al interior de los espacios urbanos. En contraste, es un periodo de fuertes luchas sociales, políticas y cívicas por el empleo, la vivienda, la educación y la organización social, que benefician a la clase popular en su búsqueda de mejores condiciones de vida (p. 21).

A finales de los años noventa “se agudiza el conflicto en la región con la ofensiva paramilitar disputando el control territorial a las guerrillas” (Archila, 1995 citado por Bolaños 2011, p. 22), es así como se evidencia un incremento del número de víctimas de desplazamiento forzado que llegaron a los principales municipios del Valle del Cauca, teniendo una totalidad 21.066 víctimas hacia 1999.

Ahora bien, desde 1998 hasta el 2011, se ha presentado un nuevo fenómeno de desplazamiento forzado denominado “intraurbano”, que se ha dado en las ciudades de alta recepción, entre esas, Santiago de Cali (Unidad de Análisis y Evaluación de Política Pública). Este fenómeno consiste en el desplazamiento de un barrio a otro y/o intermunicipal. “Dichas modalidades de desplazamiento se caracterizan por afectar a comunidades que previamente habían sido sometidas a una situación de desplazamiento de su región de origen, y que al llegar a la ciudad deben desplazarse continuamente, debido a las difíciles condiciones de vida que encuentran en el barrio al que llegan” (Bolaños, 2012, p. 23).

La caracterización del observatorio social de Cali evidencia que: “la situación social muestra un panorama más preocupante, puesto que para el año 2005 se registraron en Cali 30.288 desplazados aproximadamente y 3620 habitantes de la calle” (p. 10). Las principales causas de este aumento son el conflicto armado interno, las bandas delincuenciales y el narcotráfico.

Bolaños (2012) muestra cómo este fenómeno del desplazamiento forzado se hace aún más presente en la comuna 15 de Cali, y cómo afecta a los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento que ingresan al Colegio Los Nacederos, generando principalmente la deserción escolar. Pues esta llegada de estudiantes nuevos se configura por condiciones exógenas como la reestructuración y la inestabilidad económica por parte del núcleo familiar, los efectos psicosociales procedentes en sus territorios de origen por el desplazamiento forzado, que da apertura a una forma de desplazamiento individual ya que “las masacres, asesinatos, desapariciones y amenazas dejan de ser permanentes y se convierten en selectivas o esporádicas, de modo que las familias deciden huir ante los rumores o amenazas de ser las próximas víctimas de situaciones similares, procurando que las demás familias e instituciones de la región no se enteren de su salida de la zona” (Bolaños, 2012, p. 50). Así, estas familias no se registran como “víctimas del desplazamiento forzado” por su seguridad y pierden algunas ayudas educativas por parte del Estado o en algunos casos hasta las desconocen.

Por otra parte, dentro de la institución estos “recién llegados” son víctimas de señalamientos, burlas, hostigamientos y abusos por parte de compañeros y hasta de profesores. Señala Bolaños (2012) que “es a este entorno escolar al que se están enfrentando las víctimas de desplazamiento forzado en la escuela y una de las causas de deserción escolar de esta población” (p. 80).

Finalmente, la ubicación espacial de la comuna constituye un contexto complejo por las disputas territoriales de pandillas y grupos delincuenciales, que pueden reflejarse al interior de las instituciones con intimidaciones a estudiantes y profesores.

Producción académica elaborada en los Llanos de Yarí

Toda la gente se metía en ese salón para cubrirse. La escuela y sus actores en medio del conflicto armado interno en los llanos de Yarí. Es un trabajo de grado publicado en el 2016 que caracteriza ocho escuelas rurales de los llanos de Yarí y visibiliza las experiencias de profesores y estudiantes de estas escuelas, que han estado en medio del conflicto armado entre el Ejército y las FARC-EP.

Según Pérez (2016), “el nombre de esta región se lo dan los trabajadores que trabajaban en la explotación del caucho “Antes estos llanos eran ignorados. Según la tradición, la designación de Yarí fue tomada de una voz carijona, cuyo significado se ignora” (p. 36).

Los llanos del Yarí son una región ubicada en el suroriente del territorio colombiano, se encuentra entre los departamentos de Meta y Caquetá. Esta región se caracteriza por ser un ecosistema donde se encuentran las amplias llanuras de la Orinoquia y la selva Amazónica. Por esa ubicación y un acceso a vías de comunicación, principalmente fluviales, Pérez (2016) señala que esta zona era estratégica para la, otrora, insurgencia de las FARC, debido a que por distintas rutas pueden pasar armas y combatientes hacia otras zonas del país. También menciona que existen varias vías secundarias y terciarias las cuales han sido construidas por la comunidad y su mantenimiento no tiene apoyo alguno por parte de ningún ente gubernamental (p. 41).

Los Llanos de Yarí están compuestos por decenas de veredas, un resguardo indígena, el Yaguara, el cual está habitado por indígenas Pijaos que no son originarios de allí, sino que también hacen parte del proceso de colonización de la Macarena. Existen dos zonas declaradas baldías de la nación. Luego de un análisis al mapa de la división político administrativo de Colombia, Pérez (2016) señala cómo estas regiones son muy poco pobladas, menciona cómo, pese a que la Orinoquia y la Amazonía comprenden más de un 50% del territorio colombiano, su población alcanza solo el 5.4 % de la población del país, (p. 42).

Debido al abandono estatal y las dinámicas del conflicto armado interno en esta zona:

Las personas que habitan esta región han aprendido a vivir en medio de las adversidades, alejados de espacios gubernamentales que contribuyan a su desarrollo, allí han aprendido a trabajar la tierra y hacer proyectos como parte de sus luchas, también han construido la escuela y gestionado la llegada de algún promotor de salud, algo que se da muy esporádicamente. El resistir al conflicto armado manteniéndose en un territorio que han trabajado les da autoridad para que la tierra pueda ser de ellos, consolidándose como comunidad (Pérez, 2016, p. 43).

Desde una perspectiva histórica, los Llanos de Yarí estuvieron conformados inicialmente por San Vicente del Caguan que fue fundada por un grupo de colonos liderados por José Vicente Quesada. Con el paso de los años llegaron personas de distintas partes del país, muchas de ellas huyendo de la Guerra de los Mil Días. Esto deja ver, según Pérez (2016), “cómo la región en varios momentos históricos ha tenido un estatus de zona refugio” (p.

40). Ya para 1926 tenía 86 habitantes divididos entre: 20 colonos blancos, 36 indígenas Tiniguas y 30 Witotos (López, entrevistado por Pérez, 2016).

La región no cuenta con mucho registro histórico, es así como Pérez (2016), nos amplía las condiciones históricas, económicas y sociales de los llanos de Yarí a partir de los relatos de sus habitantes recolectados en sus entrevistas y durante su proceso de observación y acción participativa con la comunidad. Estos relatos nos dan a conocer que los habitantes originales de la región fueron los indígenas Tiniguas quienes fueron extintos, debido a la violencia generada durante la explotación cauchera, y finalmente por la violencia política que alcanzó a llegar a la región de La Macarena. Ricardo Palma, un desertor de las guerrillas de Dumar Aljure⁶. Palma continuó sembrando terror en la población buscando ser dueño y señor de los llanos del Yarí. Con este propósito en mente y apoyado por las armas oficiales, dio en limpiar de colonos esa zona (Molano 1987 citado por Pérez 2016). Los colonos organizaron resistencia frente a Palma y lo mataron, este personaje se recuerda con miedo en las historias que cuentan en la región.

La fundación de la Macarena fue realizada por campesinos liberales y campesinos de filiación comunista (Espinoza 2008 citado por Pérez 2016). Estos huían de la persecución y la violencia bipartidista buscando tierras para trabajar y rehacer sus vidas (Molano, 1987 citado por Pérez 2016). Durante la década de los 50 se nombran algunas veredas habitadas en los llanos del Yarí como ciudad Yarí y La Sombra. Durante esta misma década Olivero Lara un político, empresario y ganadero, compró algunas tierras en esta región y construyó carreteras y pistas para mercantilizar su ganado, para 1965 fue secuestrado y asesinado por uno de sus trabajadores.

La década de los años 60 se caracteriza por el incremento de la llegada de los colonos, a causa de la riqueza de la zona en pieles, madera y pescado, estos colonos generaron un cambio productivo; sin embargo, la situación económica de los campesinos seguía siendo precaria, algunos narcotraficantes iniciaron a regalar semillas de marihuana a la comunidad (Molano, Fajardo, 1989 citado por Pérez 2016). Unos años después sería la coca. Un

⁶ Dumar Aljure fue un guerrillero liberal de los llanos que se alzó en armas ante la persecución conservadora luego del asesinato de Gaitán, este se acogió a la amnistía decretada en el gobierno de Rojas Pinilla (1953-1957) raptó una mujer Tinigua ella intentó envenenarlo para huir, él al descubrirla la asesinó y decidió ir masacrando cada poblado Tinigua por la “ofensa” dejando vivos únicamente a dos hermanos que no se encontraban en el poblado.

análisis de Pérez (2016) es que “este producto les permitía mejorar su situación económica pero también los vuelve objeto de persecución por parte de la fuerza pública” (p. 41).

Pérez (2016) durante su trabajo de campo con la comunidad, destaca que las migraciones de los indígenas, campesinos y los posicionamientos territoriales de los colonos generaron dificultades en la convivencia y las juntas de las comunidades no podían dar solución a dichos desacuerdos, es así como en 1970 las FARC “lograron cierta legitimidad al mantener el orden, ser juez de los conflictos de la comunidad, y ayudar en la construcción de trochas, lo que conllevó a que la comunidad los viera como la autoridad ausente pero que era necesaria para ellos” (p. 42).

Pérez (2016), caracteriza la década de los ochentas no solo desde las narrativas de los habitantes, desde su trabajo de campo, sino también desde artículos de la revista *Semana* y periódicos, en los cuales se entrevista a desmovilizados. Cabe mencionar que esta época se destaca por el auge del narcotráfico a nivel nacional, las entrevistas exponen que en la región del Yará este auge se da con presencia Gonzalo Rodríguez Gacha quien montó su producción de cocaína en el Yará, en la llamada *Tranquilandia*. En principio en acuerdo con la guerrilla. Gacha les pagaba la vacuna. Después de que Gacha se sintiera intimidado en su poder y para liberarse de ese impuesto, les declaró la guerra creando sus propios ejércitos paramilitares. Gacha, creó una escuela del paramilitarismo en el Yará con la intención de avanzar hacia La Uribe⁷, golpeando frontalmente al frente 17 de las FARC. Pese a que no pudieron lograr mayor avanzada en lo militar, El Mexicano mantuvo control en el Yará. Esto cambió tras la muerte de Gacha a finales de 1989. La guerrilla avanzó y obtuvo una victoria militar sobre los paramilitares que quedaban en el Yará, recuperando un territorio histórico.

El autor expone que, pese a la salida de Gacha del Yará, se mantiene la siembra de hoja de coca por parte de los campesinos, con el fin de mejorar su ganado y fincas. Aun así, este cultivo continuó siendo regulado por las FARC. Para 1982 las FARC mantenían diálogos de paz con el gobierno de Belisario Betancur, ya en 1984 se firmaron una serie de puntos conocidos como “los acuerdos de La Uribe”, en los que se iniciaba un cese al fuego bilateral que daba garantías políticas para que varios guerrilleros tuvieran la posibilidad de

⁷La Uribe es un municipio ubicado en el departamento del Meta sirvió como sede de negociaciones entre las FARC y el gobierno de Belisario Betancur (1982-1986), ahí se instaló el estado mayor de las FARC 17

realizar una oposición política sin el uso de las armas. La década de los años 90 a nivel nacional, inició con el proceso de desmovilización de varios grupos. En 1998 el presidente Pastrana ordena la desmilitarización de cinco municipios (Uribe, Vistahermosa, Mesetas, La Macarena y San Vicente del Caguán). De acuerdo con los relatos de los entrevistados, Pérez (2016) expresa cómo “las personas de la región recuerdan esa época con agrado porque había trabajo, no había peligros de enfrentamientos, eso lo hacía un buen lugar” (p. 46).

Durante la década de los noventa la guerrilla construyó carreteras, escuelas y el único hospital que ha tenido la región. Este breve periodo de calma finalizó el 21 de febrero del 2002 por que se terminaron los diálogos de paz, tras el secuestro del congresista Jorge Gechen. El fin de los diálogos del Caguán significó el retorno de la guerra a la región, es así como los guerrilleros en el afán de su retirada dejaron y regalaron muchas cosas a los habitantes, sin embargo, el ejército destruyó todo lo que dejaron y se llevaron los equipos existentes. Aun así, quedaban casas de altos comandantes de las FARC que fueron utilizadas como “centros turísticos”. Según cuenta don Roberto, entrevistado por Pérez (2016) “subir a un gringo en un burro, y ponerlo a pasear todo esto que donde Manuel, donde el mono, el campamento del negro, la finca de Gacha, eso él feliz y nos dejaba platica” (p. 48).⁸

Entre el 2002 y el 2010, Pérez (2016), expone la influencia del gobierno del expresidente Álvaro Uribe en los llanos de Yarí, principalmente al dar de baja a Jorge Briceño alias el “mono Jojoy” comandante del bloque oriental de las FARC-EP que hacía presencia en la región del Yarí. Briceño fue abatido en septiembre de 2010 y Tomás Medina Caracas, alias “negro Acacio”, también miembro del secretariado de las FARC-EP, fue abatido en septiembre de 2007. Con esto, en los cascos urbanos y en algunas veredas comenzó el accionar por parte de paramilitares contra la población civil. La guerrilla también incrementó abusos en contra de la población y se amplió el sembrado de minas antipersona, incluso cerca de escuelas, lo cual afectó la cotidianidad de los niños y niñas. Los controles por parte de las fuerzas estatales afectaron la vida de la población, ya que

⁸ Durante esta década de los 90, específicamente el despeje que se da en 2002, el autor afirma un estigma, una marca sobre los pobladores de la región a quienes se acusa de ser parte de la guerrilla, pese a que a la población nunca se le consultó sobre poner o el quitar la zona de despeje. Finalmente, Pérez (2019) reflexiona a partir de la caracterización que la presencia estatal se ha limitado simplemente en soldados, aviones bombarderos, helicópteros de guerra y avionetas fumigadoras (p.50)

regulaban la cantidad de comida, medicinas y combustibles que se podían tener. Durante este gobierno, concluye el autor, la cotidianidad fue el desplazamiento forzado, los asesinatos selectivos, la persecución a líderes sociales (p. 48).

Para el año 2010, Pérez (2016) resalta el gobierno de Juan Manuel Santos y el giro a la política contrainsurgente de su antecesor, puesto que comienza por reconocer la existencia de un conflicto armado y, lo más importante, inicia una negociación con la guerrilla de las FARC-EP, algo que se daría en el 2012. Frente a esto, a la fecha de la investigación, la comunidad se encontraba a la expectativa de lo que pudiera pasar con estos diálogos de paz (p. 51).

Para finalizar la contextualización resaltando el papel de los habitantes, Pérez (2016) menciona la creación de estrategias de supervivencia, pero no solo con base en la unión de la comunidad, también en la desconfianza entre personas porque pueden ser señalados de servir a uno u otro bando.⁹

Otro rasgo social y geopolítico que se puede evidenciar en esta tesis, de este contexto es que los Llanos de Yarí se encuentran como zona de litigio limítrofe¹⁰, problemática que genera una división en sus habitantes, debido a que unos se sienten identificados con el departamento del Meta y otros del Caquetá. Sin embargo, esto va más allá de un sentido de pertenencia, en lo práctico ha generado disputas y fragmentación dentro de sus habitantes. Pérez (2016), señala que esto es un problema, porque en vez de potenciar las veredas en las que ambos departamentos creen tener jurisdicción (debido a que en teoría recibirían recursos desde los dos departamentos), lo que sucede es que ninguno se hace responsable

⁹ A modo de ejemplo el ejército ofreció dinero por información acerca de la insurgencia, no importaba confirmar su veracidad y muchos por tener un dinero extra, ven esa opción como una salida ante la precariedad económica (Espinoza 2008). En las comunidades, se señala a personas por supuestamente ser auxiliares de la guerrilla por darles agua, o por cruzar palabra con guerrilleros, o simplemente porque sí. Frente a ello también se fortalecieron y generaron procesos organizativos que se dan desde la comunidad, en los que exigen a los grupos armados respeto a la comunidad. Por ejemplo, las comunidades se enfrentaron al ejército para que no acampen cerca de la escuela, o le exigen que se retiren de ésta. También le han exigido a la insurgencia que no permita el daño al medio ambiente. En una ocasión en la guerrilla permitió a una multinacional iniciar exploraciones en busca de petróleo, tema que no fue discutido con la comunidad, tras enfrentarse y reclamarle a las FARC, la guerrilla terminó por aceptar los reclamos de los campesinos y la multinacional retiró su personal. Esto demuestra que la comunidad no es simplemente un actor secundario que solo observa en medio del conflicto armado, también se organiza y tiene estrategias de defensa y apropiación de su territorio (p.51)

¹⁰ Pérez (2016), explica que, al hablar de zona de litigio, se le reconoce como un problema limítrofe, la mayoría de veces relacionado a fronteras con otros países. Sin embargo, existen unos conflictos limítrofes dentro del territorio colombiano, entre los distintos departamentos. (p.40).

de problemáticas concretas. Esta problemática se traslada a la organización institucional de una escuela caracterizada por Pérez (2016), puesto que esta se divide en un espacio por docentes y estudiantes exclusivamente del Meta y en otro espacio estudiantes y docentes del Caquetá, incluso los horarios y descansos son diseñados para que los estudiantes no interactúen, cabe destacar que los estudiantes de los dos departamentos no están de acuerdo con esto y se oponen ante los directivos.

Ahora bien, el abandono estatal en la región también se manifiesta en las escuelas, pues como expresa Pérez (2016) “no hay materiales, no hay bibliotecas, los espacios están muy limitados, muchas veces no hay un docente”, (p.70), de ahí que la comunidad y algunas veces la guerrilla sean los responsables de la construcción de las escuelas. Por otra parte, la escuela “no escapa a las dinámicas de la región” (Pérez, 2016, p. 100), pues se convierte en un espacio de confrontación de los actores armados, donde en ocasiones sin importar la presencia de estudiantes y maestros, se llevan a cabo tiroteos, bombardeos, se instalan minas antipersonas cerca a las escuelas, además de que elementos como granadas y otros explosivos, que no explotaron en combate pueden ser tomadas por algún niño y generar un accidente. Finalmente, como expone Pérez (2016) “la escuela ha sido gravemente afectada por el conflicto armado interno y esto lo manifiestan los testimonios de estudiantes y docentes” (p.120). Como menciona una estudiante entrevistada por el investigador:

Que digamos había niños estudiando y se escuchaban bombardeos y tenían que los niños irse para sus casas, incluso esconderse. Digamos en esa casa de allá hay un hueco donde cuando habían esos bombardeos, toda la gente se metía en ese hueco, para cubrirse (p.48).

Producción académica elaborada en el Caquetá

Para empezar, en el marco de las negociaciones de paz entre las FARC y el entonces presidente de Colombia Andrés Pastrana, parte del departamento del Caquetá se constituyó hacia 1999 en una “zona de distensión”, lo cual, según Ballesteros (2017) —autora del trabajo de grado: *Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de maestros y maestras ubicadas en zonas afectadas por el conflicto armado: prácticas de cuidado y/o altericidio. El caso del departamento del Caquetá*—, influyó en el aumento de la violencia derivada del conflicto armado interno y en la estigmatización sobre este territorio que empezó a ser reconocido como ‘zona roja’. En palabras de Ballesteros (2017):

Con este proceso de paz llega el estigma más pesado para los caqueteños, la zona de distensión, que sería poco tiempo después una lucha sangrienta, un lugar al que todos temían ir e incluso mencionar. Colombia conoció el departamento del Caquetá no por sus bondades naturales sino porque en San Vicente del Caguán imperaban las guerrillas y estaba la zona de distensión que también abarcaba territorios en Meta y Huila (p.25).

Además del fortalecimiento y el arraigo de los grupos armados al margen de la ley favorecido por el abandono Estatal que se ha vivenciado en estas regiones. Tal como lo relata una persona de la comunidad:

Grupos como el M-19, como las FARC- EP, como los paramilitares en la zona de Belén y todo vienen a hacer un control del territorio, un control del territorio que tiene que ver con unas leyes, con un ejercicio de Estado que hacen estos grupos armados, es decir, el Estado no está en el Caquetá del todo, pero si hay unos grupos armados que vienen a configurar una especie de Estado (Entrevista a un líder comunitario del municipio de Belén- Caquetá, tomado de Ballesteros 2017, p. 23).

El trabajo de grado de Ballesteros se centró en recoger las experiencias de docentes que ejercen su labor en cuatro instituciones educativas ubicadas en tres municipios del Caquetá: en el municipio de San José de la Fragua se encuentra la institución educativa Don Quijote, que pertenece al sector oficial. Con referencia al municipio, la autora manifiesta que, fue altamente afectado por el conflicto armado interno dado que era una zona en la que se ejercía la presencia y el dominio por parte de organizaciones guerrilleras; sin embargo, el auge de las organizaciones paramilitares también se hizo sentir en el municipio, lo que aumentó la violencia, sobre todo hacia el 2005, cuando se instauraron en San José de la Fragua las ‘Águilas Negras’.

En el municipio de Florencia se encuentran dos instituciones. En primer lugar, la Institución Educativa La Esperanza, que pertenece al sector oficial y se encuentra ubicada en zona rural. En sus niveles formación posee “transición, primaria hasta cuarto grado y primaria básica para adultos” (Ballesteros, 2017, p. 13). En segundo lugar, la Corporación Educativa Amigos Instituto Jean Piaget que pertenece al sector privado y se encuentra ubicada en “el casco urbano” (Ballesteros, 2017, p. 14). Dentro de sus ciclos formativos se encuentran la educación preescolar, con grados Kínder y transición, la educación básica primaria, la básica secundaria y la media.

En cuanto a los efectos derivados de las dinámicas del conflicto armado interno en el municipio, una de las principales características de Florencia es que por ser la capital del Departamento recibió la población que había sido desplazada de otros territorios. Ballesteros (2017) tomó como referente el documento elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2014) desde el cual manifestó que “en el período 1990-2012, Florencia fue el tercer municipio de Caquetá con mayores índices de violencia contra la población civil y violación al DIH” (p. 12), además de ser una zona predilecta “por los actores armados para hacer sentir su presencia y dominio en el departamento” (p.13).

Finalmente, en el municipio de Cartagena del Chairá se encuentra la Institución Educativa José María Córdoba la cual pertenece al sector oficial y está ubicada en el casco urbano. Dentro de sus ciclos de formación cuenta con: preescolar, básica primaria, el modelo de aceleración del aprendizaje, los grados octavo y noveno de la básica secundaria y media. Respecto al municipio, la autora afirma, con base en un informe elaborado por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados ACNUR (2006), que desde la década de los años 70 Cartagena del Chairá, dados los cultivos de coca que se iniciaron en el bajo y medio Caguán, se convirtió en el principal “centro de operaciones de la coca y del narcotráfico, lo que generó que toda la actividad económica del municipio girara en torno a los cultivos de coca” (Ballesteros, 2017, p. 11), lo que conllevó la emergencia de los ‘raspachines’ y el control absoluto de la zona por parte de la guerrilla.

Ballesteros (2017) manifiesta que el Departamento del Caquetá ha sufrido el abandono estatal, razón por la cual los diferentes grupos armados han ejercido la labor de “gobernar” el territorio. Lo que ha desatado la violencia, una violencia que no dejó intacta a la escuela, pues esta se ha encontrado expuesta a los enfrentamientos armados; los estudiantes y maestros han tenido que adaptarse a las condiciones del conflicto, las normalizaron y aprendieron a seguir con el proceso educativo a pesar de “las balas y las bombas” (Ballesteros, 2017. p. 23)

Producción académica elaborada en Putumayo - Bajo Putumayo.

Ambientes educativos de escuelas en zonas de conflicto armado, es una tesis doctoral que, si bien se publicó en el año 2015, el autor afirma que entre 2010 y 2012 fue el lapso durante el cual se realizó el trabajo de campo y por ende la caracterización de las escuelas

por medio de las narrativas de los maestros, los estudiantes y de la comunidad cercana a las mismas.

Lizarralde realizó la investigación en el departamento de Putumayo, específicamente en 13 escuelas rurales del bajo Putumayo que hacen parte de tres instituciones educativas del municipio. Siendo así, “La muestra la constituyen entonces una institución educativa de Puerto Asís que está conformada por 7 escuelas ubicadas en distintas veredas, otra institución educativa en el Valle del Guamuez (Hormiga) también con 5 sedes, y finalmente la sede principal de una institución en Orito” (Lizarralde, 2015. p. 12).

El autor elaboró un recorrido histórico del territorio donde describe, a grandes rasgos, que dicho territorio a través del tiempo ha contado con la presencia de grupos armados tanto legales como ilegales. Así pues, Lizarralde (2015) evocó que la construcción del oleoducto, hacia finales de la década de los años 60 propició acciones de la guerrilla para dinamitarlo y a la vez la “presencia del ejército para protegerlo” (p.81). Sin embargo, la actividad petrolera no ha garantizado un empleo estable para la comunidad, puesto que el trabajo que se genera es temporal, como tampoco garantiza el mantenimiento de las vías o “el auxilio en materiales para las escuelas”, pues “solamente tienen acceso las comunidades que quedan en la zona de influencia del oleoducto” (p. 81).

A la falta de empleo estable y las escasas vías para transportarse y comercializar productos, se sumó la difícil producción agrícola, dada la acidez del suelo del bajo Putumayo, y el abandono Estatal, que impide la solución de dichas problemáticas. Lo que propició que luego de la inserción, hacia la década de los años 80, del narcotráfico en el territorio¹¹, esta actividad se convirtiera en el centro de la producción económica. De tal manera que se germinaron los cultivos ilícitos de coca, los cuales se han establecido como principal fuente de empleo para el campesinado y al mismo tiempo han fomentado la disputa entre los grupos armados por el control del territorio.

Además, en la década de los 80, según Lizarralde (2017) la guerrilla tuvo presencia en el territorio, en primer lugar, cuando el M-19 abrió frentes de guerra en Putumayo, Caquetá y Chocó con los combatientes entrenados en Cuba (p. 83). Sin embargo, la presencia del M-

¹¹ El narcotráfico se instala fuertemente cuando Gonzalo Rodríguez Gacha, a mediados de la década de los 80, entra a la región buscando nuevas zonas para producción y salida de droga como consecuencia de la persecución que el gobierno estaba haciendo contra el Cartel de Medellín (Bello & Cancimance, 2011, citado por Lizarralde 2017)

19 en la zona, según el autor, fue poco significativa dados los enfrentamientos con el ejército y la carencia de bases políticas por parte de la guerrilla.

En segundo lugar, el Ejército Popular de Liberación ingresó al territorio hacia 1983 “con la conformación del frente Aldemar Londoño y fue muy activo militarmente” (Lizarralde, 2015, p. 83) desde entonces tuvo presencia en la zona este grupo, hasta 1991, momento en el que se desmovilizó dicha guerrilla.

En tercer lugar, las FARC se incorporaron en el territorio por medio de “la creación del frente 32” (Lizarralde, 2015.p.84), convirtiéndose en la autoridad de la región. De este modo, fue esta guerrilla la que se encargó de regular el “mercado de la coca, estableciendo los precios para la hoja que se pagaba a los raspachines y cobrando impuesto de gramaje al comercio de base procesada” (p.84).A lo que el narcotraficante Gonzalo Rodríguez Gacha, quien ya se había establecido en el territorio con anterioridad, respondió con el uso de sus propias organizaciones paramilitares, “Los Masetos” y “Los Combos”, para defender su negocio.

Lo anterior agudizó de manera violenta la disputa por el territorio, donde fueron dadas de baja no sólo aquellas personas pertenecientes a alguno de los grupos armados, sino campesinos, líderes sociales y simpatizantes de los movimientos de izquierda, esto último con el fin de eliminar el apoyo a las guerrillas.

No bastando con la violencia desatada en medio de la disputa por el territorio, el Estado ejecutaba -y ejecuta- fumigaciones aéreas para la erradicación de la coca, lo que dificultó aún más las condiciones de vida de los pobladores del Putumayo, pues los efectos negativos recaían no sólo sobre la mayor fuente de empleo de los campesinos, los cultivos de coca, sino también sobre otro tipo de cultivos lícitos. Sin embargo, según Lizarralde (2015) existen extensiones del territorio en las que, a pesar de las prácticas de erradicación, subsisten cultivos de coca, lo que posibilita la continuidad de las confrontaciones armadas entre narcotraficantes, paramilitares y guerrilla, por el control de la producción y comercio de este tipo de mercancía. De tal modo que, “en los municipios donde hay mayores áreas cultivadas es donde los homicidios y en general las violaciones a los derechos humanos registran los niveles más elevados” (p. 88).

Lizarralde (2015) afirma que hacia la década de los 90 las FARC consolidaron con mayor fuerza su poder y dominio sobre el Putumayo, ya no sólo se encargaban del control

de los cultivos de coca, sino que empezaron a ejercer control a nivel social y militar en el territorio, de tal modo que ejecutaron combates contra el ejército.

Además de los enfrentamientos con el ejército, dado el fortalecimiento de la guerrilla las Autodefensas Unidas de Colombia AUC, que se habían conformado en 1997, fueron enviadas “desde el Magdalena Medio y bajo las órdenes de Rafael Antonio Londoño, alias “Rafa Putumayo” organizaron escuelas de entrenamiento y comenzaron con retenes en las carreteras y asesinatos selectivos” (Lizarralde, 2015, p. 89), de tal modo que hacia 1998 con el apoyo del ejército, que se demostraba en actos como la protección a las escuelas de entrenamiento por parte de las bases militares que quedaban junto a estas y el resguardo a los retenes efectuados por las AUC, esta organización paramilitar logró dar inicio a “una ofensiva de terror dirigida a quitar la base social de la guerrilla en los cascos urbanos” (p. 89), siendo de esta manera como el 9 de enero de 1999, mientras Pastrana intentaba llegar a un acuerdo de paz con las FARC en las Zonas de distensión, las AUC perpetraron su primera masacre en la vereda El Tigre y más adelante “el 7 de noviembre las de El Placer y La Dorada” (p. 89). Las Autodefensas buscaban apropiarse del territorio no sólo para manejar el negocio de la coca y quitarle el poder a la guerrilla, sino porque esta zona se encuentra próxima a la frontera lo que resulta útil para el tráfico de armas y droga.

El autor expone que la anterior situación ha perdurado durante un amplio lapso, de tal manera que incluso hacia finales del 2004 e inicios del 2005 las AUC seguían efectuando masacres y asesinatos selectivos de líderes sociales. Es más, después de la desmovilización de esta organización, la situación se tornó aún más compleja con la llegada de los Rastrojos, estructura paramilitar derivada de las AUC que reemplazaba a esta última con el fin de no perder el control sobre el negocio de la coca. Mientras las FARC, por su parte, intentaban recuperar el poder por medio de acciones contraofensivas dirigidas al ejército y a los paramilitares.

Con base en el anterior recorrido histórico Lizarralde (2015) asevera que el Putumayo es un territorio que posee problemas sociales y económicos estructurales coadyuvados por el abandono Estatal y la presencia de actores armados que a lo largo del tiempo se han disputado por medio de la violencia armada el control del departamento. Situación que ha afectado a la población de diversas maneras, llevándola incluso a adaptarse a las dinámicas de la guerra y la débil presencia Estatal.

En cuanto a las escuelas, Lizarralde (2015) expone que, puesto que existen irregularidades en la contratación de los docentes, las escuelas permanecen en la primera parte del año académico sin la presencia de los mismos, razón por la cual la comunidad se organiza para realizar la exigencia, por medio de manifestaciones, a la Secretaría de Educación para que sean asignados dichos docentes.

Asimismo, el abandono estatal ha generado diversas dinámicas en las instituciones educativas. Por un lado, a razón de la escasez de recursos destinados desde el Estado hacia las escuelas, también es la comunidad la que se ha encargado de gestionar dichos recursos para la construcción y la reparación de las escuelas e incluso son ellos quienes llevan a cabo estas labores.

Por otro lado, por el mismo abandono estatal en los territorios, las escuelas han estado en medio de la guerra. Lo que ha propiciado que tanto estudiantes como maestros hayan terminado por adaptarse a las dinámicas de la misma. Por ejemplo, los maestros deben acomodar sus horarios de clases para que no se “cruzen” con los enfrentamientos entre los grupos armados. Mientras para los estudiantes y para la comunidad del rededor de las escuelas no son extraños los actos de violencia, como el asesinato, incluso los naturalizan hasta el punto que los estudiantes han llegado a interpretar que es necesario comportarse como los actores armados, tal y como lo demuestra Lizarralde (2015) a través de la narrativa de un grupo de estudiantes: “si no se quiere vivir en el temor hay que ser como ellos “...valientes, fuertes y con armas” (Grupo focal estudiantes, Escuela 1, Bajo Putumayo) (p. 169).

En este capítulo, se logra evidenciar la forma en que el conflicto armado interno se estableció hacia los años 60 y se ha prolongado en Colombia, sobre todo en aquellos espacios geográficos en los que el abandono estatal propició que las guerrillas ejercieran mayor control al sustituir las funciones del Estado.

En estos territorios, más adelante, a mediados de los años 80, se recrudeció la violencia a partir del auge del narcotráfico y de la emergencia de grupos armados de protección privada de terratenientes, ganaderos, esmeralderos, empresarios y, por supuesto, narcotraficantes, que enfrentaron de manera bélica a las guerrillas, con el fin de disputarles el poder y el control de los territorios. Esto produjo una ola de violencia en la se vieron afectados, sobre todo, los sectores populares que pertenecen a estas regiones.

La persecución, las masacres, el hostigamiento, el asesinato, la tortura y el desplazamiento forzado hacia el campesinado o hacia cualquier persona que pudiese ser filial de los sectores de izquierda se convirtió en la cotidianidad del contexto colombiano a lo largo de los años 80 y 90. Hacia las mismas décadas los constantes enfrentamientos entre los grupos armados tanto legales como ilegales debilitaron el poder de la guerrilla en algunas áreas geográficas y ésta “endurecida por tantos años de lucha, ha visto diezmado su ideal y liderazgo en aras de responder a como dé lugar a las estrategias del ejército y los paramilitares” (Quintero et al. 2012, p.28). Mientras que, por su parte, los “paramilitares, [fueron] apoyados por el Estado y liberados de su ilegalidad por las decisiones gubernamentales” (Quintero et al. 2012, p. 28). A través de estrategias como las “Convivir”, estas organizaciones, lograron fortalecerse y expandirse “legalmente” ingresando a diferentes territorios y apropiándose de los mismos a partir de la ejecución de cuantiosas masacres.

La violencia se agudizó aún más cuando a finales de los años 90 tras la fallida negociación de paz entre el expresidente Andrés Pastrana y las guerrillas de las FARC “los paramilitares siguieron expandiendo sus grupos y establecieron mecanismos de coordinación regional y nacional” (Melo, 2017, p. 274), confinando a las guerrillas a la selva y a las áreas de cultivo de coca, desde donde aumentaron sus golpes militares y empezaron a efectuar “secuestros masivos en las principales carreteras” (p.275).

Como lo mencionan Quintero y otros (2012), “los gobiernos de turno sólo [han] atinado a elaborar gruesos planes basados principalmente en la seguridad y por ende en el fortalecimiento de las fuerzas militares” (p.23) lo que, por un lado, ha agudizado la violencia, y por otro, ha deslegitimado a las víctimas. Aún hoy, en la coyuntura de un posacuerdo de paz los grupos armados descendientes del paramilitarismo siguen desapareciendo a los líderes sociales y a todo aquel que sea percibido como un enemigo para “sus causas” y ante estos hechos el gobierno guarda silencio.

De ahí que, al ser la escuela una institución social, no es inmune a las dinámicas de los actores armados. Es así como la historia nacional, tejida en un contexto de guerra, configura las instituciones escolares como espacios de confrontación armada, quedando expuestas a bombardeos, minas antipersonas y otros efectos del conflicto armado interno. Por otra parte, los agentes educativos no solo son coaccionados por los grupos armados,

sino que se convierten en objetivos militares. Así pues, la historia de la guerra en Colombia es también la historia de la guerra que se filtra en la escuela.

Luego de realizar una aproximación al contexto, es necesario retomar las voces de los actores educativos en pro de conocer la vida cotidiana de las escuelas en el marco del conflicto armado interno, con el fin de problematizar las funciones sociales adjudicadas a la escuela desde las políticas educativas, en un contexto real y de esta manera, posibilitar una nueva lectura por medio de las acciones de los sujetos educativos.

CAPÍTULO III

DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS A LA VIDA COTIDIANA DE LAS ESCUELAS EN EL MARCO DEL CONFLICTO ARMADO INTERNO

Dado que las políticas presentan un sesgo institucional, resultan no ser suficientes para analizar las funciones sociales de la escuela en el marco del conflicto armado interno, pues “no recurren a otras fuentes como las narrativas o los testimonios de las víctimas” (Quintero et al., 2012, p.28).

En concordancia con Quintero y otros (2012), es necesario como indican Gvirtz, Grinberg y Abregú (2009):

Preguntarnos por lo que sucede, se hace, se vive y se piensa en las aulas, pasillos en definitiva en las escuelas. Por más adecuada que sea una propuesta educativa, es en la vida cotidiana de las escuelas donde ésta adquiere sentido y significado. Muchos de los intentos de reforma de los sistemas educativos obviaron (y obvian) ese momento de construcción y suponen que solo con decir que se debe hacer, ese deber ser se traduce sin modificaciones en la vida de las aulas (p.97).

El concepto de vida cotidiana se incorporó en la presente investigación como un eje de análisis, desde referentes teóricos de la nueva sociología que permiten entender no solo la presencia de los grupos armados antagónicos en la escuela, sino también extraer las apropiaciones reales y potenciales desde los sujetos particulares que viven cotidianamente en las escuelas. Se comprende la vida cotidiana como ese espacio social de construcción de los sujetos inscritos en determinadas relaciones sociales, si se quiere históricamente. Así, como señalan Ezpeleta y Rockwell (1985) citados por Gvirtz, Grinberg y Abregú (2009):

Del proceso de control resultan, tendencias constantes y rasgos comunes de constitución, así como rupturas significativas que reubican la escuela entre Estado y clases subalternas. Pero el control es insuficiente para explicar cómo se construye esta relación. El proceso de relación en tanto vincula el sujeto con la historia, para reproducirla o para transformarla, se vuelve central para la comprensión de la construcción social de la escuela (p.201-202).

Lo cotidiano por lo tanto se constituye como una categoría potente ya que posibilita el análisis de las funciones sociales de la escuela en un contexto real con sujetos particulares que se desarrollan, construyen y participan en contextos históricos y geográficos específicos, y por ende configuran relaciones sociales concretas.

Indagar por la vida cotidiana de las escuelas en el marco del conflicto armado colombiano conlleva de igual forma que propone Gvirtz, Grinberg y Abregú (2009) a “no negar la presencia del Estado en la vida escolar, sino preguntarse cómo este se hace presente, como es negado apropiado y reconstruido en las escuelas” (p. 99). Cabe destacar que no solo se pretende analizar la presencia del Estado en las escuelas, también se analiza la forma en que los múltiples actores armados son partícipes de las configuraciones de realidades escolares; asimismo, se busca reconocer el papel de estudiantes y maestros en el tejido de la vida cotidiana de las escuelas.

Con lo anterior, es preciso aclarar que en el presente capítulo de ningún modo se intenta definir qué es la escuela, ni conceptualizar los roles del maestro o del estudiante, pues como bien lo menciona Martínez Boom (2015) “la singularidad de la escuela y del maestro no coincide con la historia de todos y de cualquiera, alude mejor a una historia contingente” (p. 15), de tal modo que lo que el lector encontrará a continuación es la particularidad de unas escuelas que se hallan en un tiempo y espacio geográfico específicos.

Para comprender la influencia del conflicto armado en la escuela y la manera en que esta responde ante dicho conflicto es tomado como referente Martín Criado (2010) quien supera la hipótesis de la perfecta integración de los sistemas sociales y propone a “la sociedad como [un] entramado de interdependencias” (p.85) en la que se generan conflictos y tensiones que la modifican paulatinamente a lo largo de la historia.

Así, para explicar el entramado de interdependencias Martín Criado (2010) toma como referente los modelos de juego propuestos por Elías (1999), desde los cuales la sociedad es abordada como un juego, donde existe una mutua dependencia entre los jugadores, de tal modo que la acción de un jugador depende de la precedente acción de su ‘contrincante’ y asimismo, son estas acciones de ambos jugadores las que orientan y definen dicho juego de tal manera que este no permanece estable e inmutable.

Es esta metáfora del juego lo que Martín Criado (2010) denomina entramado o configuración, que “son productos de las acciones de los sujetos que, a su vez, solo se pueden comprender en el seno de estos entramados” (2010, p. 86); es decir, las acciones de los sujetos producen el juego, pero, a la vez, estas acciones se desprenden únicamente del desarrollo del mismo juego. Trasladando dicha metáfora a la realidad del orden social Martín Criado (2010) manifiesta que:

Una sociedad es un entramado de interdependencias que se modifica por las jugadas de los actores: la figuración no se entiende aparte de las jugadas que la conforman, como tampoco se entienden las acciones de los individuos fuera de los entramados en que se hallan. Las regularidades sociales se componen de acciones individuales, no como agregación de voluntades individuales, sino como entramados de interdependencias que cambian incesantemente modificando a su vez a los sujetos” (p. 89)

De este modo se concluye que existe una correlación entre sociedad e individuo, es decir, entre “estructura y acción” (Martín Criado, 2010, p. 89), respectivamente. De tal manera que en la lógica de la interdependencia las acciones de los sujetos se encuentran condicionadas por otra acción precedente lo que a la vez genera modificaciones en el entramado.

Es allí, donde este entramado de interdependencias permite leer la interrelación existente entre la escuela y el contexto; en este caso un contexto horadado históricamente por el conflicto armado que genera dinámicas específicas de violencia ante las cuales, la escuela y sus agentes —estudiantes, maestros y comunidad que la circunda— producen acciones en respuesta.

Ahora bien, con el propósito de indagar la vida cotidiana de las escuelas y comprender la forma en que se genera la interdependencia entre estas y el contexto, fueron retomadas las narrativas de maestros, estudiantes y comunidades que se encuentran en los trabajos de investigación seleccionados. Es necesario destacar que las narrativas como menciona Atkinson & Coffey, (2003) citado por Cardona & Salgado (2015), “representan las realidades vividas” (p. 174). Por lo tanto, las narrativas permiten entrar a los contextos escolares y aproximarse a las acciones circunstancias y demás aspectos, para posibilitar un análisis de las funciones sociales de las escuelas en Colombia desde las experiencias directas de los actores del hecho educativo.

3.1. De la escuela “protectora” a la escuela desprotegida

la escuela no sólo sirve para conjurar el peligro inmediato de un retorno a las hostilidades, sino también para proteger a las personas y las sociedades contra futuras amenazas de violencia.
(UNESCO, 2011, p. 272).

¿Cómo pueden proteger las escuelas a las personas contra futuras amenazas de violencia, cuando desde la vida cotidiana escolar esta es un objetivo e instrumento militar? El marco discursivo histórico de la escuela muestra como esta es percibida como institución social, que debe constituirse como un lugar “sagrado” (Dubet, 2002, p.17) en el que sus funciones se rigen bajo los principios de la razón y la ciencia. Así, por medio de la educación escolar se deben instituir estos principios en los sujetos que convergen en ella.

No obstante, en el marco del conflicto armado interno es posible evidenciar que se genera una ruptura de la escuela comprendida como “lugar sagrado”, ya no se trata de una relación entre maestro, conocimiento y estudiantes, sino de una relación entre estos y la realidad del contexto en guerra que interviene en las dinámicas institucionales. De este modo, la escuela, en vez de ser un lugar de protección, es usada como objetivo e instrumento militar de los diferentes grupos armados.

Como bien lo demuestran las narrativas de maestros, estudiantes y personas de la comunidad que han vivido los sucesos acaecidos en dichas escuelas, las funciones reales de la escuela en algunas circunstancias no corresponden para nada a espacios protectores y de pacificación. Más bien se pone en evidencia su lugar como espacios de lucha, esto se denota en los siguientes relatos que permiten un acercamiento a los usos que los grupos armados le dan a las escuelas como espacios físicos.

La escuela como trinchera y cuartel de grupos armados

Los siguientes relatos permiten conocer la cotidianidad de las escuelas en momentos de enfrentamiento entre los diferentes grupos armados, circunstancias en las cuales la escuela como espacio físico y sus actores educativos quedan en medio del fuego cruzado, así tanto estudiantes como maestros han tenido que adoptar diversas estrategias que les permiten sobrevivir a estos enfrentamientos. Así lo expresan los maestros del Bajo Putumayo:

[...] se tenía la orden de que si alguien escuchara la balacera, ninguno podía salir corriendo a la casa, porque las casas quedaban retiradas y ellos tenían que irse por el monte y las instrucciones era quedarse en el salón y acostarse en el piso y estar debajo de la mesa y no salir, era la única estrategia que se tenía, porque los niños vivan a una hora de camino, que se les iba a mandar ahí entonces a los papás también se les recomendaba que no salieran de la casa (Entrevista a maestra, escuela del Bajo Putumayo, tomado de Lizarralde 2015, p. 223).

En voz de los estudiantes, Lizarralde (2015) encuentra el siguiente testimonio: “[...] mire profe cuando hay combate nos tiramos al piso, pero no de cualquier manera... hay que poner las manos bajo el pecho para que la explosión no le dé tan duro y tener la boca abierta para que no le reviente los oídos” (Grupo focal de estudiantes, escuela del Bajo Putumayo, tomado de Lizarralde 2015, p. 257).

En este caso se evidencia que la escuela es también un lugar de socialización. De acuerdo con Martín- Baró (1982) “(...) la socialización es el proceso a través del cual los individuos adquieren aquellas habilidades necesarias para adaptarse y protegerse en una determinada sociedad” (p.162) Así, a partir de las anteriores narrativas es posible afirmar que en estas escuelas que se encuentran en medio de la guerra los sujetos deben generar un tipo de aprendizaje que les permite preservar su vida en el caso de que se desate un combate entre los grupos armados.

Asimismo, la escuela en medio de la guerra también es usada por los actores armados como un lugar para protegerse del ataque de sus adversarios, es decir, se convierte en una trinchera:

[...] Yo estudiaba antes en la escuela del Alto, hasta que hubo lo del encuentro, eso los soldados se hicieron detrás de la escuela y los guerrillos les disparaban desde la loma del frente, a nosotros nos tocó salir corriendo, todos pa’ las casas de arriba y allá todos esperando, en esas le botaron una bomba hasta la escuela, sonó durísimo y mató unos soldados que estaban escondidos en la casita de atrás, donde duermen ahora los profes, pero ahí asustan, no ve que es la casa de los finados (Grupo focal de estudiantes, escuela del Bajo Putumayo, tomado de Lizarralde 2015, p. 350).

Incluso se transfigura en una base militar, de tal modo que los actores armados no sólo se resguardan en la escuela, sino que la toman por un lapso para ejecutar operaciones militares de distinta índole, interrumpiendo de esta manera las actividades académicas que se gestan en la institución:

...Después cuando el ejército en el año 2002 aproximadamente decidió recobrar el control del territorio, los enfrentamientos con la guerrilla se agudizaron y la

población quedo en medio del conflicto, ya que este se tomaba las escuelas de las veredas como bases militares, según cuentan los pobladores; situación que obligaba a la población a la huida y trastornaba el curso regular de los procesos educativos de los niños y jóvenes (Entrevista a líder comunitaria del oriente antioqueño, tomado de Romero, 2011. p.48).

La anterior narrativa describe que, en ese caso, fue el ejército estatal el que convirtió a la escuela en una base militar, empero en esta actividad han incurrido grupos armados tanto legales como ilegales:

[...] La gran mayoría de las escuelas se volvieron cuarteles, cuarteles de las FARC, del ELN, de los paramilitares, de los militares, se volvieron cuarteles, y quedan totalmente deterioradas en sus estructuras, sin nada de implementos, se encuentran los pupitres tirados en las mangas, los libros de las profesoras, todo tirado, dañado, deteriorado. No hay derecho donde estamos formando a nuestros niños para que hagan patria, ver ese patrimonio con el que contaban para ser seres humanos al servicio de una patria, para que sean hombres de bien verlo ahí destruido y tirado en una manga por un conflicto absurdo, no hay derecho. Las escuelas de las otras veredas desplazadas se encuentran en iguales condiciones, los baños quebrados, las paredes rayadas, con los grafitos de la guerra, del se busca y sus muebles y enseres totalmente deteriorados (Entrevista a líder comunitaria del oriente antioqueño, tomado de Romero, 2011, p. 50).

En medio de la lógica de la escuela como base militar estos agentes del conflicto la usan para efectuar actos de tortura, asesinatos selectivos y masacres. Así logra demostrarlo Romero (2011) tomando como referente la revista *Noche y Niebla*, en la que se recogen los hechos de violencia acaecidos en Colombia entre enero y marzo del año 2000, y de la cual se ha decidido retomar el siguiente suceso, dada su relación con la escuela: el 13 de marzo del año 2000,

Paramilitares ejecutaron a cuatro campesinos en la vereda El Líbano, hacia las 7:00 p.m. Juan Pablo fue ejecutado en su casa al negarse a salir de ella. Mientras que los demás fueron sacados de sus viviendas y llevados hacia la escuela, donde fueron amarrados y ejecutados (CINEP, *Noche y Niebla* No. 15, p.159)

Así pues, se evidencia cómo los grupos armados hacen uso de la escuela con el fin de llevar a cabo diferentes actos de barbarie transformándola en un lugar poco atrayente, que, parafraseando a Quintero y otros (2012) genera miedo por su condición de blanco militar y por ser un espacio en el que los actores armados siembran el terror.

Según Diker y Frigerio (2007) “la escuela fue, desde su creación, y lo sigue siendo, un proyecto y un dispositivo para «trascender» la vida cotidiana: para juzgarla, para

moralizarla, para perfeccionarla, para señalarle sus errores” (p. 78). No obstante, de acuerdo con el anterior recorrido que evidencia los usos de la escuela en el marco del conflicto armado interno, es posible afirmar que es la cotidianidad de la guerra la que se filtra en la institución, la transgrede y la lleva a adoptar prácticas que le permitan adaptarse a un contexto atravesado, en una gran medida, por la violencia armada.

La escuela como lugar de alojamiento

Las actividades académicas de la escuela se ven interrumpidas en ocasiones por el alojamiento de personas de la comunidad que luego de un enfrentamiento buscan un lugar donde pernoctar y resguardarse de los peligros de la guerra, pues sus propios hogares se convierten en lugares inseguros:

[...] La escuela entonces se convierte en el lugar que utiliza la comunidad para resguardarse; es el espacio que, en medio de la dureza del conflicto armado, les da seguridad: —... durante dos días los campesinos ocupan la Caja Agraria y de allí salen hacia el corregimiento de San José de Apartadó, en donde, en la escuela, se concentran 700 personas, la mayoría mujeres y niños (Entrevista a líder comunitaria del oriente Antioqueño, tomado de Romero 2011, p.48)

La UNESCO (2011) plantea que una de las funciones de la escuela es “proteger a las personas y las sociedades contra futuras amenazas de violencia” (p. 272), sin embargo, esta proposición es realizada desde una postura en la que el deber de la escuela es educar a las sujetos para la paz y la prevención de la violencia; y como se observa en la anterior narrativa, en los contextos afectados de manera directa por el conflicto armado la escuela es vista como lugar de protección no desde una perspectiva de educación sino desde el amparo que el espacio físico puede brindar a la comunidad.

Los enemigos alrededor de la escuela: las minas antipersona

Cuando la escuela es usada ya sea como trinchera o como base militar se produce una serie de efectos sobre esta. De este modo, no sólo se ve afectada su infraestructura, sino que la institución se transforma en un objetivo militar, razón por la cual los actores armados usan técnicas como la instauración de minas antipersonas alrededor de las escuelas, lo que se convierte en un mecanismo de ataque no únicamente contra el grupo armado que se representa como contrincante, sino contra los estudiantes, los maestros e incluso la comunidad que converge en la escuela. Así lo relata una profesora:

...Las escuelas son trincheras de conflicto, nos toca dictar las clases en tableros llenos de agujeros por las balas, la sociedad colombiana piensa que las fuerzas subversivas son las únicas que ponen minas antipersonas, pero en el pueblo, el jardín infantil estaba rodeado por minas puestas por el ejército militar (Entrevista a profesora desplazada del Meta, tomada de Arias; Cerquera; Galindo, 2014. p. 58).

De hecho, lo evocan también entidades gubernamentales encargadas de garantizar el derecho a la educación:

Donde hicieron masacres, como en Samaná, que es un corregimiento eran utilizadas algunas escuelas como sitios de masacres; en la Escuela de la Vereda Arenosa, mataron a personas. En la Vereda Puerto Rico encontraron minas en la Escuela, cerca de la cancha (Entrevista Secretaria de Educación, Municipio de San Carlos, tomado de Romero, 2011. p. 51)

Al respecto la Unicef (2000) muestra a mayor profundidad el efecto de las minas antipersonas sobre la identidad de los actores educativos en ocasiones llega a parecer irreversible, esto muestra la siguiente narrativa:

[...] Yo era bonita, bonita cuando chiquita, mejor dicho, antes de pararme en esa mina..., No, ahora estoy muy feíta pues imagínese quien me va a querer sin una pierna y con la cara llena de cortadas. ¿Cómo me imaginaba que iba a ser mi vida cuando fuera grande?, quería ser como mi mama: tener hijos y esposo y trabajar en el campo... ¡No! Ahora como... aquí botada en la cama, si ni puedo estudiar...” (p.159).

En este sentido, la escuela deja de concebirse como el lugar predilecto para llevar a cabo procesos educativos y se convierte en un espacio de inminente peligro, en donde “en vez de diseminar semillas para la formación integral de los niños y las niñas, los actores en guerra plantan en ellos minas ‘quiebrapatras’” (Quintero et al., 2012, p. 202). Lo que genera una “ruptura de las rutinas cotidianas” (Martin- Baro, 1982, p.174), pues, en algunos casos, el daño físico y psicosocial causado por estos artefactos transforma negativamente la percepción que la persona tiene sobre sí misma y las relaciones con los otros, lo que incide en la permanencia de los sujetos en la escuela.

Reclutamiento y proselitismo en las escuelas

La escuela se convierte en uno de los lugares predilectos de los actores armados para reclutar niños, niñas y jóvenes, y hacerlos parte de sus filas. No obstante, no siempre el reclutamiento se genera de manera forzada, sino que en ocasiones son las mismas condiciones de la estructura social las que propician que los estudiantes decidan unirse a

estos grupos, pues las diversas situaciones que viven los niños, las niñas y los jóvenes parecen indicar que no hay otra opción: “*Sí hubo reclutamiento forzado a los muchachos y también por falta de oportunidades muchos de ellos se fueron a trabajar con los grupos armados*” (Entrevista Alcalde de San Francisco, tomado de Romero, 2011. p.50). Siendo así, los grupos armados “seducen a los menores a vincularse con la esperanza de un mejor futuro” (Bello y Ruiz, 2001 citados por Quintero et al., 2012, p.82).

Asimismo, la escuela también es usada por los actores armados para difundir sus propios ideales no sólo a los estudiantes sino también a la comunidad en general,

[...] Mientras el ejército apela a las acciones cívico-militares en las instalaciones de la escuela, la guerrilla la utiliza para convocar a la comunidad, la guerrilla acá viene, reúne la comunidad en la escuela y los lleva después en buses hasta la frontera donde les hablan de la situación y de la formación política y después los traen (Entrevista a maestro de escuela del Bajo Putumayo, tomado de Lizarralde, 2015. p. 184).

Giroux (1990) afirma que las escuelas son “lugares culturales y políticos, (...) que representan campos de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico” (p. 32), lo cual permite explicar la razón por la que los actores armados tanto ilegales como legales buscan infundir sus ideales por medio de la escuela, pues está como espacio cultural propicia la emergencia de “mapas de significados” (Hall y Jefferson, 1996 citados por Torres y Torres, 2000) en los sujetos, a partir de los cuales se comprende e interpreta la realidad social, lo que a su vez forja patrones de organización y relación social en los individuos.

Así pues, la escuela se convierte en el medio a través del cual los actores armados intentan cimentar sus proyectos sociales y políticos mediante la intervención en los mapas de significados de los sujetos. Además, al ser la escuela un espacio de la comunidad, por excelencia es utilizada para amenazar a la población y enviar mensajes para quienes se oponen a sus acciones (Romero, 2011, p. 49).

La escuela y el “amparo” estatal

Luego de haber identificado todas las aflicciones que la escuela como espacio físico debe sobrellevar en el marco del conflicto armado, es fundamental cuestionar ¿cuál es la intervención que genera el Estado para coadyuvar a la solución de las problemáticas que posee la escuela en estos territorios?

Para responder el anterior interrogante es preciso citar a Gentili (1996), quien reseña la forma en que se estableció el modelo neoliberal en América Latina, así, afirma que:

Desde inicios de los años 70, y siendo su marco de origen la dictadura militar impuesta en Chile luego del derrocamiento del gobierno constitucional de Salvador Allende, el programa de reformas impulsado por el neoliberalismo en América Latina se ha expandido progresivamente a casi todos de los países de la región. La frágil institucionalidad que marcó la transición hacia la democracia en aquellas naciones que superaban la traumática experiencia de largas dictaduras, por un lado, y, por otro, las peculiaridades de regímenes políticos democráticos de carácter tutelar y con un alto grado de corrupción, en los pocos países que no enfrentaron gobiernos de facto durante este período, constituyeron factores propicios para la expansión del neoliberalismo en América Latina (Gentili, 1996, p.102).

Según el autor el neoliberalismo termina de instaurarse en América Latina hacia los años 80 a partir de un acuerdo neoliberal global conocido como el consenso de Washington, el cual es un conjunto de reformas políticas y económicas impulsadas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario que pretenden dar solución a la crisis de la deuda externa de los territorios latinoamericanos.

El consenso de Washington ha tenido una notable influencia sobre los sistemas educativos Latinoamericanos, puesto que desde la perspectiva neoliberal estos se encuentran en “una profunda crisis de calidad” (Gentili, 1996. p.106) que se derivó de la universalización de la educación “sin que la misma haya sido acompañada de una distribución eficiente de los recursos asignados al sector y sin un eficaz control de la productividad alcanzada por las instituciones escolares”. En este sentido, desde el neoliberalismo, mayor cobertura educativa no implica la necesidad de aumentar el presupuesto educativo sino la distribución ‘adecuada’ de los recursos que se encuentran dirigidos previamente a este sector.

Siguiendo a Gentili (1996) el neoliberalismo propone que para superar la crisis de calidad los sistemas educativos deben inscribirse, a partir de las reformas políticas, en una doble estrategia de centralización y de descentralización. Así la centralización se basa en el diseño de programas nacionales de evaluación aplicados a la población estudiantil con base en los currículos nacionales obligatorios que deben ser implementados en cada escuela, además de programas nacionales de capacitación y actualización docente de acuerdo con las reformas curriculares.

Sin embargo, estas capacitaciones de los docentes entran en tensión en algunas escuelas del contexto colombiano dada la evaluación estudiantil sobre contenidos obligatorios que a la vez se convierte en un medio para evaluar al educador: “[...] *son buenas propuestas pero quitan tiempo para preparar a los niños para las pruebas [...] y a fin de cuentas es sobre el resultado que ellos tengan que a uno lo evalúan en la Secretaría*” (Entrevista a maestra de Escuela del Bajo Putumayo, tomado de Lizarralde, 2015, p. 151).

O incluso se genera la imposibilidad de capacitar a los educadores por las condiciones del territorio en el que se encuentran:

Aquí en cuanto capacitaciones no nos dan prácticamente, se supone que estamos trabajando con mejorar la calidad educativa. Yo creo que para mejorar la calidad educativa tendría que nosotros capacitarnos bien, darnos unas herramientas que nos sirvan mucho para facilitar el proceso, y aquí es complicado debido a que estamos muy lejos de la parte urbana y tampoco viene alguien que venga a capacitarnos por acá. (Entrevista a maestra en escuela de los Llanos de Yarí, tomado de Pérez, 2016. p.71)

La descentralización, por su parte, sugiere que en las escuelas se institucionalice una lógica de la competencia, por medio de la meritocracia; es decir, que sólo los estudiantes que se logren cualificar como capital humano y demostrarse ‘exitosos’ dentro de la estructura del mercado podrán permanecer en el sistema educativo; quienes no, estarán destinados al fracaso y por ende a la exclusión de dicho sistema. Pero, además, esta estrategia, implica la abolición del Estado intervencionista, de este modo ya no es el sistema educativo estatal el que debe proveer los recursos educativos, sino que esta responsabilidad se transfiere a la esfera provincial y de ahí a la municipal. Incluso las escuelas deben buscar sus propios mecanismos de financiación.

En el caso de Colombia que además de ser un país en el que se ha perpetuado la guerra, es un Estado latinoamericano que se ha inscrito en la lógica neoliberal, aproximadamente desde los años 90, a partir de las dinámicas de importación y exportación del mercado y la disminución gradual de la intervención estatal en la economía. Con todo, es posible desvelar que las reformas de las políticas educativas han logrado generar los efectos anteriormente descritos en el sistema educativo. A continuación, lo describe un maestro:

[...] El 29 de enero de 2009 hicimos una reunión de todos los directivos con el señor Edmundo, quien era el Secretario de Educación de ese entonces, en eso nos dijo miren, vamos a seguirles girando exactamente lo mismo que se les giró en el 2008, ustedes pueden hacer el presupuesto con esa plata; es decir, si a un centro se

le giraban dos millones trescientos mil pesos, en este año se les va a volver a girar la misma plata, ustedes más que yo saben, dijo en ese momento, entonces todos dijimos que bueno, porque a todos los centros en el 2008 se le giraron 10 mesadas de dos millones trescientos. En el 2009 comenzó, nos dieron febrero y marzo y ahí ya se quedaron, ya no dieron mayo, ni junio, ni julio eso ya se empezaron a quedar, ni nada el resto del año... y o sea pues nos tocó poner el pecho hasta que de parte de la Secretaría de Educación departamental ya nos hicieron algunas consignaciones... nosotros habíamos hecho un presupuesto de acuerdo a la reunión inicial que hubo y por eso varios de los directivos estábamos endeudados, ¿por qué? Porque en el caso mío contaba con que yo iba a tener los veintitrés millones de pesos del año anterior, entonces uno pues lógico para que las escuelas funcionen hace convenios con la gente que conoce que uno es responsable y entonces le fian y de todo hace y al finalizar, pues nada no había plata... y ahí llego la intervención del Ministerio de Educación, ahora si ya dijo la doctora Nelcy, yo no vengo a solucionar problemas del 2009, yo vengo a tratar de organizar el 2010... Y dijo, ustedes verán cómo van a hacer, esas ya son deudas personales... porque ustedes no tenían por qué hacer deudas si no tenían plata...por eso es que en este momento hay directivos que están debiendo hasta cuarenta millones de pesos porque están debiendo transporte, están debiendo alimentación de los internados y todo, y cuando se tiene una comunidad educativa, o sea, unos estudiantes a cargo, uno ¿cómo los va a poner a aguantar hambre? (Entrevista a maestro, escuela del Bajo Putumayo, tomado de Lizarralde 2015, p.104).

Esta doble lógica de centralización y de descentralización pone en jaque a los educadores, pues por un lado deben cumplir con programas curriculares y sistemas evaluativos nacionales y, por otro lado, se ven afectados por la insuficiente asignación de recursos destinados al sector educativo.

[...] A uno siempre le piden que cumpla, que haga, que los chinos tengan buen rendimiento académico y que tienen que salir bien en las evaluaciones porque está en juego el prestigio de uno y el puestico... pero uno como maestro de convenio o ya del departamento tenía un sueldo deplorable, no solo por lo poquito sino que uno no a veces no se acuerda de que le pagaban, porque eso era cada cinco o seis meses que le pagaban a uno y uno se endeuda mucho... solo para soportar uno ... es que toca estar en el magisterio (Entrevista a maestra, escuela del Bajo Putumayo, tomado de Lizarralde, 2015, p. 107).

La falta de recursos económicos en las escuelas genera que la comunidad establezca maneras de gestionarlos ya sea por medio de protestas ante las sedes de las secretarías de educación, de acuerdos con empresas privadas o siendo ellos mismos quienes reparan la infraestructura de las instituciones (Lizarralde, 2015). O, de otro lado, son los actores armados los que terminan haciéndose cargo de la construcción de las escuelas. Como lo expresa el investigador de las escuelas en los Llanos de Yarí:

Pero no toda la intervención de los actores armados, ha sido en episodios de combates. La gente comenta que durante la zona de despeje la guerrilla mandó a construir varias escuelas. Específicamente una de estas, que curiosamente es la que mejor estructura tiene, fue construida por órdenes de alias el mono Jojoy. Los profesores mencionan que la comunidad fue la que construyó la escuela, los estudiantes al interrogarles de –qué si saben, ¿Quiénes construyeron la escuela?- responden que no saben. Es hablando con ya varias personas en otros espacios, que cuentan la historia de que Jojoy se lamentó del tipo de escuelas, en las que tenían que ver clase los niños. Ante esta situación decidió, y dio la orden de construir esa escuela. (Pérez, 2016, p. 126).

Siendo así, con el fin de terminar de responder el interrogante, es posible afirmar que las escuelas se enfrentan al abandono estatal lo que, por un lado, las debilita dada la escasez de recursos y, por otro, ha favorecido que la influencia de los actores armados se presente como un imperativo en las mismas.

Ahora bien, una vez abordados los usos que se otorgan a la escuela en el marco del conflicto armado es de vital importancia preguntarse por los sujetos que convergen en esta, es decir, ¿Qué sucede con los maestros y los estudiantes en las escuelas que han sido transgredidas por el conflicto armado?

3.2. Vivir... educar y educarse: una escuela en medio de la guerra

El maestro y la función social

Sólo el trabajo decidido y protagónico de los maestros ayudará a que las intenciones de las políticas trazadas se vuelvan un hecho efectivo. No se pueden transformar las prácticas educativas y garantizar con ello que los niños sepan lo que deben saber, sin la consolidación de las instituciones escolares y sin la activa presencia de los maestros.
(MEN, 2002, p. 4).

Desde el marco político, la labor docente es protagónica para la ejecución de los objetivos de las políticas educativas, su labor fundamental es la de “formar a las jóvenes generaciones”. Frente a esto, se puede resaltar la idea de Durkheim (1976) sobre la educación, la cual la define como:

La acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objetivo suscitar en el niño cierto número de

estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado (p.70).

Esta labor se convierte una responsabilidad social, que en el contexto colombiano se ha vuelto compleja por el fenómeno del conflicto armado interno (MEN, 2002, p. 6). El Ministerio de Educación Nacional ha posicionado dos decretos aún vigentes que regulan la profesión docente, así estos se encargan de determinar la relación entre el docente y el Estado, los criterios para ejercer dicha labor, los mecanismos de inserción y permanencia dentro de la profesión y por supuesto las funciones del profesional.

Para el presente trabajo de grado resulta importante identificar estas funciones. Siendo así, el Decreto 2277 de 1979 define que todo aquel que ejerce la profesión docente debe llevar a cabo “el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles de educación” (p. 01), de una manera similar el Decreto 1278 de junio 19 de 2002, manifiesta que la función del docente “implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza – aprendizaje” (p. 1)¹². Ahora bien, desde la vida cotidiana de las escuelas en el marco del conflicto armado interno: ¿Cómo asumen los maestros esta función social? En los siguientes apartados desde las voces de los docentes se realizará un acercamiento a la vida del aula de las escuelas en el conflicto armado interno.

El crono sistema que regula las prácticas de enseñanza, aprendizaje y los momentos de ocio dentro de la escuela es afectado por los enfrentamientos entre los grupos armados es así como un maestro expresa:

Estamos en clase y empieza de pronto un enfrentamiento, entonces pues se genera la zozobra, ya los niños de ahí para adelante no van a estudiar tranquilos porque pues es esperando que Dios no lo quiere que pase algún enfrentamiento y pues acá se puede dar cuenta que algunas aulas son de madera entonces no tienen mayor resistencia (Entrevista a Maestra en escuela de los Llanos de Yarí, tomado de Pérez, 2016, p.71).

El estado de zozobra e incertidumbre caracteriza la preocupación de maestros y estudiantes cuando están en las aulas, es así como el maestro asume una función simultánea entre la realización directa de los procesos de enseñanza y aprendizaje y estar alerta a los

¹² En el caso de ambos Decretos, para efectuar los procesos de enseñanza- aprendizaje el educador debe realizar otro tipo de actividades que permiten la planeación, ejecución y evaluación de dichos procesos de acuerdo con los lineamientos curriculares nacionales. No obstante, en el presente proyecto no se profundiza en este tipo de actividades porque lo que interesa aquí es exponer todas aquellas labores que realiza el maestro en las escuelas que se encuentran en medio del conflicto armado interno.

enfrentamientos para efectuar rutas de evacuación en pro preservar la vida propia y de sus estudiantes. Estas situaciones afectan el proceso educativo de los estudiantes y las garantías sobre el saber que deben poseer los estudiantes estipulados en el MEN. Por otra parte, la atención que es un dispositivo básico para el aprendizaje es perturbada por dinámicas de la guerra, como menciona una maestra:

Cuando hay cerca enfrentamientos, dígame que estudiante va estar pendiente del tema de la clase, se va a distraer demasiado, también genera temor por lo que se ve en el noticiero, inseguridad les puede crear ellos, tanto de un lado como de otro (Entrevista a Maestra en escuela de los Llanos de Yarí, tomado de Pérez, 2016. p.121).

Las dinámicas del contexto que atraviesan las aulas también generan modificaciones en los tiempos de los planes de trabajo, así lo revela la siguiente narrativa de un Maestra:

[...] uno con eso se vuelve como conchudo, pero lo otro es que los niños tienen la información porque ellos a veces decían profe a tal hora se van a agarrar.....entonces uno decía si es a las 10 no se puede trabajar, entonces mejor los despachaba o los regresaba para evitar cualquier cosa, pero cuando el combate iba a ser por ahí a la 12, trabajábamos hasta las 11 y los mandábamos para las casas (Entrevista a maestra del Bajo Putumayo, tomado de Lizarralde, 2015. p. 206).

Por otra parte, a causa de las minas antipersonas, los maestros no pueden desarrollar actividades extracurriculares, limitando el acto educativo solo a las aulas, esto manifiesta la siguiente narrativa de una maestra:

Uno no puede hacer las cosas con libertad porque en cualquier momento uno se mantiene pensando que los niños, uno no puede salir del salón para hacer recorridos pedagógicos porque puede encontrar problemas de minas, enfrentamientos entonces todas esas cosas como que interrumpen mucho el desarrollo del trabajo con los niños en la sede (Entrevista a Maestra en escuela de los Llanos de Yarí, tomado de Pérez, 2016. p.122).

De las funciones sociales del maestro al “juego” de interdependencias entre: Estado, agentes del conflicto armado y maestros

Al indagar la cotidianidad del aula en las escuelas en el marco del conflicto armado interno, se revelan una parte de la vida de las escuelas que es omitida en las políticas e incluso, “la activa presencia de los maestros” destaca por el MEN (2002), es configurada por las dinámicas del conflicto armado que no deja intacta la escuela. Siendo así, es

necesario retomar a Martín Criado (2010) y su postulado del entramado de interdependencias, desde el cual es posible comprender que la labor del maestro en el marco de conflicto armado interno trasciende la enseñanza de contenidos curriculares, pues en este contexto algunas de las acciones de los maestros se presentan en correspondencia a la previa acción de los grupos armados.

Así, por ejemplo, en el caso del departamento del Caquetá la comunidad relata que dado el abandono estatal fueron las guerrillas las que empezaron a suplir las funciones del Estado, hasta el punto de que estas organizaciones ilegales crearon manuales de convivencia que determinaban las leyes de la región y quien las incumpliera no tendría otro destino que el castigo. Los grupos ilegales decretaban incluso los contenidos que debían ser enseñados en la escuela y los maestros no tenían otra opción que ceder a esta imposición, así lo evoca una persona de la comunidad: *“no tenían derecho a opinar, y algunas veces tenían que dar cátedra de marxismo, de comunismo; siempre a favor de la guerrilla (...) tenían que acomodarse o adaptarse, enseñar algunas cosas que ellos decían”* (Líder comunitaria del Caquetá, tomada de Ballesteros, 2017, p. 52).

Siguiendo los modelos de juego propuestos por Elías (1990), retomados por Martín Criado (2010), en este caso existen tres jugadores: un Estado ausente, un grupo armado que sustituye al Estado y unos maestros que deben acceder a cumplir los requerimientos, en cuanto a contenidos de enseñanza de dicho grupo, o arriesgarse a ser castigados.

Martín-Criado (2010) sustenta que en el entramado de interdependencias existe “la fuerza relativa de juego [que es] la capacidad que tiene un jugador o un grupo de jugadores de conseguir sus objetivos frente al otro” (p. 89). En este caso, es posible evidenciar que ‘el grupo de jugadores’ que ha logrado imponer sus objetivos sobre los otros —los maestros— son los agentes armados.

Sin embargo, Martín Criado (2010) manifiesta que el ‘juego’ es condicionado por acciones, pero no se determina por estas. Por esta razón, los jugadores sobre los que han sido impuestos los objetivos también tienen la posibilidad de actuar generando nuevas estructuraciones en el entramado. En este sentido, los maestros en medio de la guerra han actuado de diversas maneras para hacer frente a los actos de los grupos armados. De esta manera lo relata Romero (2011): “en la toma guerrillera a Cañasgordas el 12 de mayo del 2001, un profesor y un sacerdote tuvieron que ponerse al frente, protegiendo a 70 niños,

retenidos como escudos humanos” (p.49). Por consiguiente, en un contexto en guerra el maestro tiene que responder ágilmente con el fin de salvaguardar a sus estudiantes:

[...] *Una noche cuando yo trabajaba en la nocturna, la primera vez que se entraron los paramilitares al barrio fue frente al colegio y yo tuve que negociar con los policías para sacar a los estudiantes y que no me les pasara nada, ya que afuera en medio del conflicto había cinco muertos, entonces para que no me los cogieran porque a veces hacían batidas, y los que encontraban por ahí se los llevaban presos y ahí fue cuando nos tocó ponerle camiseta con escudo y carnet a los estudiantes para que los identificaran, ya que los paramilitares a veces los esperaban para matar a algunos* (Entrevista a maestra desplazada del Norte de Santander, tomado de Arias; Cerquera; Galindo, 2014 p.18).

Los padres de familia también generan acciones que les permiten responder a las maniobras efectuadas por los grupos armados. Así, por ejemplo, se encontró el caso de unas mujeres de la comunidad que, dada la imposición del ejército de acampar en la escuela, ante lo cual ni los maestros ni la comunidad podían negarse pues serían acusados de colaborar con la guerrilla, tuvieron que llegar a un acuerdo con los profesores en pro de la protección de la vida de los estudiantes: *“por eso aquí había hace unos añitos que nos tocaba, era ya tener convenido con los profesores que apenas llegaba el ejército, ellos tenían que despachar todos los niños pa’ las casas ya”* (Entrevista a líder comunitaria del Bajo Putumayo, tomado de Lizarralde, 2015, p. 225).

De este modo, es posible evidenciar una sucesión de acciones que son las que producen la interdependencia entre los “jugadores” pues el comportamiento de un “bando” se encuentra coaccionado y regulado por el comportamiento del otro, de tal forma que no existen acciones aisladas, sino que todas se encuentran relacionadas en el entramado de interdependencias (Martín Criado, 2010, p. 86).

Socializarse en medio de la guerra

Martin- Baro (1982) entiende la socialización como “aquellos procesos psicosociales en los que el individuo se desarrolla históricamente como persona y como miembro de una sociedad” (p.163). En este sentido, el sujeto inmerso en un tiempo, en un espacio geográfico y en un contexto social específicos construye su propia identidad la cual se encuentra demarcada por la sociedad en la que está inmerso.

Así, en contextos transgredidos por el conflicto armado se evidencia que algunos estudiantes configuran su identidad a través de los grupos armados: *“Algunos niños ven a*

los combatientes con cierto idealismo y parte de su proyecto de vida” (Entrevista a líder comunitario de los Llanos de Yarí, tomado de Pérez, 2016, p. 22). Así, los niños, niñas y jóvenes que han crecido en contextos de guerra no son inmunes a su influencia, pues como lo enuncian Bello & Ruiz, 2001 referidos por Quintero y otros (2012) “La cotidianidad de la guerra hace que los jóvenes construyan imaginarios y formas de relación mediados por los valores y símbolos propios de la guerra” (p.70), donde los grupos armados representan el símbolo del poder, lo que incita a los jóvenes a desear pertenecer a dichos grupos.

De hecho, no sólo los estudiantes se identifican con los grupos armados, sino también los maestros, además de identificarse ven como necesaria su intervención en el contexto:

[...] Pues la cuestión era de que todo era mejor cuando esta zona era manejada por la guerrilla, ponían condiciones a las comunidades, por decir algo de aquí ese camino hasta por allá tocaba trabajarlo... la gente no podía decir que no trabajaba por ese camino porque por ahí no pasaban... ellos colocaban las reglas y listo, incluso a veces lo comprometían es a uno cuando ya llegaban hacían la reunión me decían profesor ¿cómo le trabaja la gente? ...y a veces a uno como maestro le ponían acá a un líder para estar pendiente de las cosas (Entrevista a maestro de escuela del Bajo Putumayo, tomado de Lizarralde, 2015, p. 232)

Para comprender las maneras en que los sujetos se configuran en el entorno es necesario “examinar como variables fundamentales en qué sociedad, en qué clase social, en qué grupo, en qué época, en qué situación, en qué coyuntura tienen lugar esos procesos” (Martin – Baró, 1982, p. 163), de tal manera que en los territorios transgredidos históricamente por el conflicto lo que se “transmite mediante el aprendizaje social” (p. 164) es la naturalización y la aprobación de la presencia de ciertos grupos armados en estos territorios.

En medio de la socialización en un determinado contexto, también se produce la subjetividad. Tal como lo afirman Torres & Torres (2000) “la subjetividad es simultáneamente constituyente del proceso social y constituida por él; es producto y a su vez produce y refuerza discursos y acciones; se teje en la historia, dentro del marco de las estructuras -espaciales, económicas y sociales-” (p. 7). Así, en un contexto atravesado por el conflicto armado los maestros a través de las experiencias vividas han asumido diferentes marcos de interpretación de su realidad objetiva.

De tal manera que es posible notar, en los discursos de algunos maestros y personas de la comunidad, que su subjetividad se ha inclinado a la aceptación y la naturalización de la

violencia: *“nosotros hemos sido víctimas de varios tipos de violencia en general y nos hemos acostumbrado tanto a vivirlas que ya nos parecen normales”* (Entrevista a maestra de escuela del Caquetá, tomado de Ballesteros, 2017, p. 26).

Asimismo, en “la interacción del individuo con su medio” (Martín- Baró 1982, p. 170) surgen esquemas valorativos sobre la realidad que experimenta el sujeto, como es posible evidenciarlo en el relato de una maestra en el que un niño murió ametrallado en medio de un combate y ella afirma que *“menos mal no era uno de los niños aplicados”* (Entrevista maestra, escuela del Bajo Putumayo, tomado de Lizarralde, 2015, p. 257), de tal manera que esta realidad vivenciada por la maestra fue sometida a un juicio donde le otorgó una connotación al parecer positiva.

Estos esquemas valorativos también producen juicios de valor acerca de la muerte. De tal manera que los sujetos llegan a plantear argumentos para justificar los hechos de asesinato: *“es que era revoltoso”, “no debió relacionarse con esa gente”, “si lo mataron, por algo sería”, “...quién lo mandó a ir por allá”* (Grupo focal comunidad del Bajo Putumayo, tomado de Lizarralde, 2015, p. 170).

Es de destacar que los maestros terminan por sobrellevar los diversos efectos de una escuela en medio de la guerra. Así, se encuentran maestros que aprenden a vivir y a educar en un contexto en guerra pero que para lograrlo han desarrollado mecanismos de protección como la desconfianza permanente hacia sus estudiantes,

[...] No se puede interactuar mucho con los niños entre sí, darle mucha confianza, uno no sabe con qué niño esté tratando. De pronto llegue a la casa y diga una cosa, haya tomado los consejos que se le dan como diferentes y va los comunica a la casa de otra manera. Pues ya uno no sabe qué tipo de padres tenga, entonces de pronto esos padres le van a formar algún problema, le proporcionan un problema. Entonces uno se va ateniendo a mejor no decir nada como que vive suprimido la libre expresión (Entrevista a maestro, escuela de los Llanos de Yarí, tomado de Pérez, 2016, p. 124).

Hacia los padres de familia *“uno no sabe con qué clase de padre de familia está hablando, entonces uno también tiene miedo porque son padres de familia, pero pueden estar vinculados de un lado o del otro”* (Entrevista a maestra, escuela del Bajo Putumayo, tomado de Lizarralde 2015, p. 263). E incluso hacia sus compañeros de trabajo: *“No se puede confiar uno, porque si los conoce de hace rato quien sabe con quién han andado para poder seguir acá sin problemas, y si no los conoce pues con mayor razón... uno tiene*

que cuidarse, mostrarse neutral y no dar papaya” (Entrevista a maestro, escuela del Bajo Putumayo, tomado de Lizarralde, 2015, p. 263)

Martín-Baró (1990) explica que los contextos atravesados por la guerra, en los que priman las situaciones amenazantes, propician el desarrollo de conductas paranoides en los sujetos de tal modo que se genera “un alto grado de distorsión de la realidad objetiva” (p.08) que dificulta distinguir la forma y la dimensión real en la que se presenta una amenaza. Siendo así, a partir de las narrativas no es posible dictaminar que los maestros hayan desarrollado dicha conducta paranoica, pero sí es posible notar cómo la desconfianza hacia todo y todos se torna inevitable esto porque que la única certeza que tienen los maestros “es la amenaza permanente sobre sus vidas” (Quintero et al. 2012, p. 201), lo cual repercute, como fue posible evidenciar, repercute en la interacción con la comunidad académica afectando negativamente el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Los hechos acaecidos en el marco del conflicto armado además de favorecer la aparición de mecanismos de defensa también ocasionan otro tipo de afecciones psicológicas sobre los maestros:

[...] Cuando me vine a trabajar a Bogotá entre en una crisis psiquiátrica, no podía dormir soñaba con las masacres siempre sentía el olor a muerto, ya que en algunas ocasiones no dejaban que los recogiéramos y el pueblo se impregnaba con ese olor (Entrevista a profesora desplazada del Meta tomada de Arias; Cerquera; Galindo, 2014. p.49).

Martín-Baró (1990) define este tipo de experiencias como traumas psicosociales, los cuales son una herida, una marca que dejará un residuo desfavorable y permanente en la vida de la persona. Y que, por demás, poseen un “carácter esencialmente dialéctico” (p.10), pues son el resultado de la vivencia prolongada de una guerra en relación con las características particulares del sujeto.

De acuerdo con lo anterior, lo que se desvela aquí es la forma en la que la realidad contextual ha intervenido en la subjetividad de los individuos otorgándoles “formas de aprehender el mundo de manera consciente e inconsciente” (Calvillo y Favela, 1995 citados por Torres & Torres, 2000, p. 07), a través de creencias, valores, discursos, emociones y pensamientos desde los cuales se configuran “las identidades y modos de ser” (p.07) tanto colectivos como particulares del sujeto.

La vida del maestro en riesgo

Freire propone dos tipos de prácticas educativas: la conservadora que, es el tipo de práctica educativa que se reduce a transmitir contenidos de enseñanza buscando que los educandos se adapten al mundo dado por determinación sin que estos logren comprender la razón de los problemas sociales; y la progresista, que tiene como fin no sólo enseñar los contenidos, sino desafiar a los estudiantes a entender la razón de estos problemas sociales, así como, a percibir el mundo como un elemento que no es estático, que se encuentra en constante construcción y que por ende, puede ser cambiado, transformado, reinventado (Freire 1995, referido por Torres 2007). Así, es posible evidenciar maestros que a través de su disciplina promueven una práctica educativa progresista que busca dar cuenta de la realidad social:

[...] Mi proyecto matemática social para analizar y transformar la realidad en que vivimos, usaba la geometría para mirar como nuestro país se encontraba distribuido, los conceptos de pobreza se manejaban así: el que gasta más de la décima parte de sus ingresos en servicio público es pobre, hacía uso la probabilidad, la estadística nos ayudaba a entender temas como la discriminación económica de la mujer. De esta manera veíamos ecuaciones sobre la desigualdad para llegar a hablar de la injusticia social (Entrevista a maestra desplazada de Norte de Santander tomado de Arias; Cerquera; Galindo, 2014. p. 56)

Sin embargo, llevar a cabo este tipo de prácticas educativas implica que los maestros pongan en riesgo su vida, pues reciben toda clase de hostigamientos e incluso son asesinados: “Recuerdo un maestro de artes muy joven que desarrollaba una serie de obras en donde se evidencia la realidad que atraviesa la población y es asesinado por esos actos”. (Entrevista a maestro desplazado de Córdoba tomado de Arias; Cerquera; Galindo, 2014. p. 17)

Así, son múltiples los relatos de maestros que, dado el trabajo que realizan con los estudiantes o con lo comunidad, terminan por convertirse en objetivo militar de los grupos armados: son amenazados, desplazados forzosamente, desaparecidos y asesinados, tanto ellos como sus familiares. De hecho, la sola presencia de los profesores en algunos territorios se vuelve motivo de hostigamiento, como se puede evidenciar a continuación:

[...] Y por ejemplo los militares siempre han dicho que los paramilitares eran un bando aparte y qué va... ellos eran los mismos, porque ellos andaban con los mandos altos, entonces ya comenzaron a perseguirlo a uno, de que bueno por qué la viajadera?, y los de allá, usted ¿qué? y los del otro lado también (Entrevista a maestro, escuela del Bajo Putumayo, tomado de Lizarralde, 2015, p. 227)

En este sentido, además de las afecciones psicológicas, el maestro también arriesga su propia vida al pretender generar un proceso educativo en territorios atravesados por el conflicto, lo cual se ha reflejado en las narrativas, donde el educador intenta ser coaccionado de diferentes maneras, lo cual sucede porque como lo manifiesta Quintero y otros (2012) en la lógica de la guerra en la que los diferentes grupos armados se enfrentan con la “intención de conquistar el territorio y a sus habitantes” (p.200) los maestros terminan siendo percibidos como los enemigos estos actores armados y se convierten en objetivo militar “por las sospechas que despiertan en uno u otro bando” (p.200)

Hasta el momento se ha realizado el análisis de las escuelas en los territorios de Caquetá, Putumayo, Antioquia, Llanos de Yarí, Córdoba, Norte de Santander y Meta. Los hallazgos muestran que, en estas escuelas, por su ubicación geográfica, se experimenta de forma directa los devastadores efectos de la guerra.

No obstante, en medio del presente ejercicio investigativo se logró evidenciar que los efectos del conflicto armado interno varían según los territorios, así por ejemplo, los trabajos de investigación realizados en un colegio de Bogotá y en un colegio de Cali, demuestran cómo estas instituciones educativas, aunque no reciben la guerra de manera directa, sí deben hacer frente al fenómeno del desplazamiento forzado.

3.3 Escuela y desplazamiento forzado

Las instituciones y centros educativos que atiendan población afectada por la violencia, incluirán en el proyecto educativo institucional (PEI) orientaciones para la adecuada atención a estas poblaciones. (MEN, 2010.p. 23)

El conflicto armado interno ha generado desplazamientos masivos en Colombia, de ahí que las siguientes narrativas revelen algunas de las causas por las que los estudiantes y sus familias deben desplazarse de sus territorios.

Al respecto un estudiante del colegio San Bernardino comenta: “[...] *por la noche llegaron, unos mansitos armados y nos dijeron que nos viniéramos porque nos mataban, no sé porque motivo, no tengo idea quienes eran esos mansitos*” (Entrevista a estudiante de

colegio en Bogotá, tomado de Muñoz; Perdomo; Romero, 2015, p. 63). Otro estudiante de la misma institución evoca:

[...] *Nos amenazaron no sabemos quién, yo lo viví, llegaron con armas y nosotros estábamos durmiendo a las doce pero no sabemos quiénes fueron, es que como nosotros estábamos arreglando un lote que estaba vacío y nos dieron permiso, mi papa ya tenía la plata para hacer la casa y al otro día nos sacaron* (Entrevista a estudiante de colegio en Bogotá, tomado de Muñoz; Perdomo; Romero, 2015, p. 63).

Estos dos relatos manifiestan los casos de dos estudiantes que a causa de la violencia armada tuvieron que abandonar instantáneamente sus territorios de residencia y situarse en un nuevo territorio siendo despojados de esta manera de su cotidianidad anterior y viéndose enfrentados a una nueva realidad que incide de forma negativa en el acceso y la permanencia en los nuevos escenarios escolares.

Martin-Baró (1982) afirma que esta ruptura en la cotidianidad genera transformaciones en el “propio yo”¹³ (p. 174) del sujeto, de tal manera un cambio importante en la forma en la que el sujeto se relaciona con los otros. Así lo narra una maestra: “*Pueden ser agresivos por el conflicto que vivieron, como pueden ser muy introvertidos, que fácilmente no hablan de lo sucedido, no manejan, no tiene reconocimiento de las emociones*” (Entrevista a maestra de colegio en Bogotá, tomado de Muñoz; Perdomo; Romero, 2015, p. 59).

Respecto al acceso a la educación en instituciones formales de la población desplazada por la violencia, el Decreto 2562 del 2001 manifiesta en el artículo dos que: “Los establecimientos educativos, efectuarán la matrícula a los educandos sin exigir los documentos que se requieran, a quien no esté en capacidad de presentarlos”. (Parágrafo 1) Sin embargo, se encontró la narrativa de un joven a quien, al llegar a un municipio del Departamento de Boyacá, le fue negado el acceso a la educación por no poseer los documentos obligatorios:

[...] *Solo sé que nos tuvimos que ir; nos huimos para Puerto Boyacá. Yo me tuve que salir de estudiar y después fue muy maluco porque como no teníamos papeles, no me quisieron matricular. Me acuerdo que nos tocó salir con las cositas a esperar un carro que iba a cargar yucas y llegamos a la una de la mañana.* (Entrevista a estudiante de colegio en Bogotá, tomado de Muñoz; Perdomo; Romero, 2015, p. 85).

¹³ “El ‘yo’ es la reacción del organismo a las actitudes de los otros (...) emerge en un proceso de relación con las demás personas, sobre todo con aquellas personas que tienen más importancia en la vida del individuo” (Martin- Baró, 1982, p.177).

En este sentido, contrario a lo exigido por el Decreto, la realidad demuestra que algunas instituciones incurren en la negación del derecho a la educación lo cual se puede concebir como una manera de segregar a la población víctima del desplazamiento forzado.

Las “orientaciones para la adecuada atención a estas poblaciones”, establecidas por el MEN (2010), comprenden un currículo alterno e inclusivo construido por las instituciones educativas y los profesores, sin embargo, en un marco real la narrativa de una maestra da cuenta del reto que es sumir un currículo alterno:

[...] el currículo alterno es difícil, porque no todos vienen del mismo lugar, [...] yo creería que más que eso, sería como tratar de explorar lo que ellos traen y pueden aportar en algunas clases que no fueran diferenciadas, pero si enfocadas en algún tema en específico (Entrevista a maestra de colegio de Bogotá, tomado de tomado de Muñoz; Perdomo; Romero, 2015, p. 77).

Al respecto de su lugar de origen y sus diferentes historias de escolarización un profesor expresa:

[...] Creería yo que en un alto porcentaje estos estudiantes presentan dificultades en sus desempeños académicos, hago la aclaración, no me refiero a desempeño académico al desarrollo cognitivo, pueden estar en el mismo nivel de desarrollo cognitivo, pero no pueden tener el mismo desempeño que sus compañeros (Entrevista a maestro de colegio de Bogotá, tomado de tomado de Muñoz; Perdomo; Romero, 2015, p. 77)

Los estudiantes que llegan de escuelas rurales enfrentan en ocasiones desventajas en cuanto al rendimiento académico con sus pares y sus propios procesos de aprendizaje en los niveles educativos a los cuales las intuiciones los incluyen. Los efectos psicosociales, económicos, sociales y culturales de sus desplazamientos por motivos de la guerra no solo generan retos y dificultades para la función original de inclusión que debería asumir la escuela y los profesores, sino también para el acceso y la permanencia por parte de ellos mismos, esto es revelado en el siguiente relato de una joven víctima del desplazamiento forzado que ahora está a cargo de sus hermanos y su hija junto a su mamá:

[...] Daría la vida por estudiar, yo quiero estudiar, y yo quiero sacar el mejor puntaje del año para entrar a universidad porque yo quiero conseguir un buen trabajo para tener a mi mamá viviendo bien y a mi hija, que mi hija estudie porque yo quiero que mis hermanitos los pequeños estudien porque ellos son la razón de mi vida y yo los quiero mucho a ellos, a veces peleamos nos enojamos con mi mamá también peleamos, pero ellos son mi debilidad (Entrevista a madre adolescente víctima del desplazamiento forzado, tomado de Bolaños, 2012, p.121)

En la anterior narrativa es posible evidenciar que la educación es percibida como un medio para la movilidad social, sin embargo, el desplazamiento forzado no deja de ser un fenómeno social que limita el acceso y la permanencia en la educación formal, por lo que ha propiciado la emergencia de nuevos retos para la escuela colombiana y sus agentes.

Finalmente, en este capítulo es posible evidenciar las formas en que el conflicto armado se filtra en la escuela, hace uso de ella para la obtención de sus fines y condiciona las acciones de los sujetos de la educación. Asimismo, se desvela como el abandono estatal tanto hacia los diversos territorios expuestos en el presente trabajo de grado como hacia a las escuelas que se encuentran en estos ha potenciado el ejercicio de poder de los grupos armados de diferente índole lo que a la vez ha agudizado las problemáticas que devienen de la guerra. Por otro lado, es indudable que en un país como Colombia, transgredido por el conflicto armado, este fenómeno no ha dejado intacta a la escuela, de tal modo que ingresa en ella aunque de distintas maneras; algunas deben afrontar la guerra de forma directa a lo largo de su cotidianidad, otras se encargan de recibir a la población afectada lo que también implica que deben modificarse, acoger estrategias para poder incluir dicha población.

CONCLUSIONES.

Transcender la identificación del marco discursivo político que engendra las funciones de la escuela en el marco del conflicto armado en Colombia, implica no solo situar una perspectiva política, sino también teórica, que permita ampliar su comprensión. En el caso del presente trabajo de investigación, se tomó como perspectiva teórica la sociología de la educación, eje teórico fundamental para comprender lo político, lo histórico y lo social en relación con la escuela.

Desde las funciones adjudicadas en las políticas educativas, la escuela es asumida como una “caja negra” y por ende se desconoce los procesos concretos que suceden en la realidad escolar, interrogarse por las funciones sociales de la escuela produjo la necesidad de recurrir a las voces de los agentes educativos, lo cual a través del análisis documental permitió conocer la realidad de la escuela en relación con el conflicto armado interno, desde varios contextos geográficos del territorio nacional.

Leer la escuela como un entramado de interdependencias, permite superar la doble lógica de función- disfunción que la ha permeado desde los discursos políticos. Y comprender que esta se encuentra en correlación con la estructura social que la configura. Así, en el marco del conflicto armado esta correlación se puede interpretar a partir del “juego” en el que convergen tres actores: Estado ausente, grupos armados y actores educativos. Cada uno de los cuales produce una acción que le da lugar a la acción del otro posibilitando que se perpetúe dicho “juego”, aunque con transformaciones.

La contextualización geográfica social e histórica de los territorios en los que se encuentran las escuelas que fueron objeto de investigación en los trabajos de grado y doctorado seleccionados permitió establecer relaciones entre las dinámicas sociales de la guerra y la configuración de la escuela como institución social que no es inmune a los intereses de los grupos armados. El fenómeno del conflicto armado resulta ser en palabras de Martín-Baró (1990) el “fenómeno más englobante de la realidad de un país (...) que, de manera directa o indirecta, afecta a todos los miembros de una sociedad” (p.09), de esta manera el conflicto armado interno no solo afecta a la escuela como espacio físico, sino también pone en riesgo la vida de sus agentes, así pues, la historia de la guerra en Colombia es también la historia de la guerra que se filtra en la escuela.

Como indica Martín-Baró (1990) “El carácter absorbente de la guerra puede llevar a ignorar la manera diferencial como afecta a los grupos y personas (...) Una es la guerra que tiene que sufrir en carne propia el campesino y otra muy distinta la que en sus pantallas de televisión contempla el burgués industrial” (p. 9). La ubicación geográfica de las escuelas condiciona la manera en que estas le deben hacer frente a los efectos del conflicto armado interno, así se encuentran escuelas que reciben de manera directa la violencia armada, mientras otras funcionan como lugares de inclusión para las víctimas del desplazamiento forzado.

Aunque en el marco del conflicto armado interno las escuelas se encuentran afectadas de maneras similares por las dinámicas de la guerra, es posible afirmar que cada escuela en particular se configura como un entramado de interdependencias que depende de las acciones específicas de los agentes tanto armados como no armados que intervienen en ella. Así pues, en el presente proyecto fue posible identificar que el entramado de interdependencias que se genera en los colegios de Bogotá y Cali es diferente al que se genera en las escuelas de los territorios de Antioquia, Córdoba, Norte de Santander, Caquetá, Llanos de Yarí, Meta y Putumayo.

En el entramado de interdependencias “cuando los jugadores son muy numerosos el juego se desarrolla a varios niveles” (Martín Criado, 2010, p. 88). Siendo así, Elías (1999) referido por Martín-Criado (2010) propone esencialmente dos niveles: el superior que tiene que ver con las políticas y el inferior que se refiere a la población en general que se encuentra representada por estas políticas. Así en cada nivel debe haber un equilibrio entre los jugadores y a la vez los niveles deben interrelacionarse, sin embargo, a partir del análisis de las políticas educativas y las narraciones de los agentes educativos es posible evidenciar que existe una ruptura entre estos dos niveles, pues por un lado están las políticas proponiendo y exigiendo y por el otro están los actores educativos en una realidad que desborda a dichas políticas.

Ante los hallazgos vale la pena preguntarse: ¿realmente somos conscientes del impacto del conflicto armado interno en las escuelas y los actores educativos?, ¿sabemos hasta dónde puede llegar la escuela en un contexto de violencia?, ¿la escuela puede constituirse en un agente de cambio? Estos interrogantes competen a cualquier profesional en educación, en especial al licenciado en psicología y pedagogía quien, de acuerdo con su formación se

supone que debe ser “consciente de la realidad con criterios investigativos sólidos, que proyecten su acción hacia la transformación de las instituciones educativas” (Retomado del perfil profesional del Lic. en psicología y pedagogía de la UPN). Dichas transformaciones son funciones delegadas a los maestros desde el MEN, que pese a las condiciones de violencia del contexto colombiano desde la práctica docente se asumen como una responsabilidad social.

Más allá de los ideales de las funciones sociales y de las limitaciones impuestas por los grupos armados a la escuela, desde las voces se evidencia un contexto real de juego donde las acciones y persistencia de los actores educativos mantienen la existencia de la escuela, aquí es necesario destacar al igual que lo postulan Gvirtz, Grinberg y Abregú (2009) que:

Es hora superar las visiones antagónicas respecto del margen de acción de la educación. **La escuela puede mucho, aunque no puede todo ni tampoco puede sola.** Apostamos, entonces a un optimismo pedagógico no ingenuo, sino crítico y reflexivo, que asuma las responsabilidades y los límites de la institución escolar como agente de mejora social, sin dejar de reclamar políticas educativas que posibiliten, acompañen y sostengan las mejoras... ¿una utopía? Quizás... (p. 152).

Finalmente, como lo enuncian Quintero y otros (2012) existe una dificultad en la formación de los maestros puesto que los educadores son preparados “en las normales y universidades utilizando contenidos desarticulados de los ambientes de guerra que se viven en Colombia” (p.200) razón por la cual desde el presente trabajo de grado se hace una invitación a conocer una escuela contextualizada, no siempre conocida en la academia, que posibilite aterrizar los marcos teóricos y políticos a un marco real, impulsando una práctica pedagógica reflexiva en las escuelas de hoy, más aun en la actual coyuntura de pos acuerdos de paz que atribuye otras funciones a la escuela.

Se deja abierta una posible línea de investigación socioeducativa, que reconstruya una contextualización general de las escuelas colombianas en el marco del pos acuerdo de paz, que develen los nuevos retos de la escuela.

BIBLIOGRAFÍA.

Fuentes primarias:

- Gvirtz, S; Grinberg, S. y Abregú, V. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Aique educación.
- Martín- Baró, I. (1990). *Psicología social de la guerra*. San Salvador: UCA.
- Martin-Baró, I. (1982). *Psicología Social. II. Los procesos de Socialización*. El Salvador. Universidad Centroamericana Ana José Simeón Cañas, San Salvador
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones: crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona. Bellaterra

Fuentes secundarias:

- Baudelot, C y Roger, E. (1999). El aparato escolar y la reproducción. En: Enguita, Mariano (Ed.) *Sociología de la educación* (p.p. 97-104). Barcelona: Ariel.
- Brigido, A. (2006.) Capítulo II. La sociología de la educación. En: Sociología de la educación. *Temas y Perspectivas fundamentales* (p.p. 37-78). Córdoba: Brujas.
- CINEP (2000). Revista Noche y niebla No 15
- CINEP (2016). Tierra y territorio en el Departamento de Córdoba en el escenario del posconflicto. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20160928054004/20160301.tierra_territorio_cordoba.pdf
- Dubet, F. (2002). Capítulo I. El programa institucional. En: *El declive de la institución*. P.p. 28-58
- Diker, G & Frigerio, G. (2007). *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: el estante editorial.
- Durkheim, E., (1922), “Educación y sociología”, París: Editorial Librairie Félix
- El Espectador. (2017). El fantasma paramilitar en Norte de Santander. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/colombia2020/pais/el-fantasma-paramilitar-en-norte-de-santander-articulo-855199>
- Enguita, M. (1999), El marxismo y la educación un balance. En: Enguita, Mariano (Ed.) *Sociología de la educación*. Barcelona: GGGGGGG

- Gentili, P. (1996) El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el-consenso-de-washington-y-la-crisis-de-la-educacion-en-america-latina.pdf>
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como intelectuales hacia la pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gobernación Del Meta Secretaría De Víctimas, Derechos Humanos Y Paz. (2016). Análisis cartográfico del posconflicto en el Departamento del Meta. Reintegración de excombatientes y riesgo de reclutamiento. Recuperado de: <https://repository.oim.org.co/bitstream/handle/20.500.11788/1785/Meta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Martínez Boom, A. (2015). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades
- Martínez Boom, A. (2013). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*.
- Martínez Boom, A. (2014). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades
- Melo, J. (2017). *Historia mínima de Colombia*. Madrid. Ediciones Turner.
- MOE (2007). Monografía Político Electoral. DEPARTAMENTO DE NORTE DE SANTANDER 1997 a 2007. Recuperado de: https://moe.org.co/home/doc/moe_mre/CD/PDF/ndesantander.pdf
- Observatorio Del Programa Presidencial De Derechos Humanos Y Derecho Internacional Humanitario. (2002). Panorama actual del Publicación Fondo de Inversión de la República de Colombia Vicepresidencia NORTE DE SANTANDER. Recuperado de: http://historico.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/documents/2010/Estu_Regionales/04_03_regiones/norte_santander/nsantander.pdf
- Pulido, S. (2017) Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. *Educación y Ciudad*. pp. 13-28

- Pérez, A. (2009) “Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia”. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf>
- Quintero, M; Alvarado; Tapia, L; Luna, M; Ospina, M; Patiño, J; Orofino, I, Ospina, H. (2012) Las escuelas como territorios de paz: construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado. Buenos Aires. CINDE CLACSO
- Ruiz, A (2004) “Texto, testimonio y meta texto: el análisis de contenido en la investigación en educación”. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0co%2FcoZz-014--00-1----0-10-0---0---0direct-10---4-----0-0l--11-es-Zz-1---20-home---00-3-1-00-0--4----0-0-01-00-0utfZz-8-00&a=d&cl=CL1&d=D7848.2>
- Salas, A (2016) “Conflicto armado en Colombia y configuración territorial”. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/biut/v26n2/v26n2a05.pdf>
- Torres, A (2007). Paulo Freire y la educación popular. Recuperado de: <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-692007/el-decimo-aniversario-de-la-muerte-de-paulo-freire/paulo-freire-y-la-educacion-popular/>
- Torres, A & Torres, J (2000). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Marco político:

Decreto 2277 de 1979

Plan Decenal De Educación 2006-2016: La educación que queremos para el país que soñamos

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad.*

MEN (2002). La función social del docente

UNESCO (2015). Estrategia de educación de la UNESCO 2014-2021.

UNESCO (2013). La educación después del 215

UNESCO (2011). La UNESCO y la educación “Toda persona tiene derecho a la educación”

UNESCO (2000). Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia.

UNESCO (1998). Proyecto transdisciplinario de la UNESCO “hacia una cultura de paz.

UNESCO (2011). Una crisis encubierta: conflictos armados y educación.