

**Estado, Desigualdad y Educación: *Análisis del Proceso de
Implementación de Políticas Públicas Educativas para la Paz en
Colombia***

Autora:

MARCELA GIRALDO MORALES

Directora:

Dra. MARÍA EUGENIA VICENTE

Tesis presentada para optar al título de Doctora en Ciencias de la Educación

La Plata, Argentina, 2020

Resumen

El propósito de este trabajo de investigación es indagar por los procesos de implementación de Políticas Públicas Educativas para la Paz en Colombia. Para ello, se analizaron las trayectorias socio educativas de estudiantes víctimas del conflicto y las decisiones y experiencias pedagógicas de docentes y directivos de instituciones educativas del barrio Moravia del municipio de Medellín, en los periodos comprendidos entre 2017 y 2019. El barrio Moravia es un territorio construido históricamente sobre la base del despojo y la exclusión, aislamiento, precariedad y marginalidad. La población de este barrio es heredera de un histórico conflicto por la tierra, con repetidas situaciones de expulsión y desplazamiento forzado, nada alejado de las condiciones de sus lugares de origen, dado que la gran mayoría de sus pobladores son de origen campesino desplazados por el conflicto armado en Colombia, que arribaron a Moravia tratando de reconstruir su vida. En el estudio se plasma una apuesta social y política por visibilizar las experiencias subjetivas de estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia y las acciones colectivas gestadas en las instituciones educativas con población víctima del conflicto en contraste con el análisis de las políticas públicas educativas para la paz planteadas por los entes gubernamentales.

Palabras claves: Educación, Conflicto, Política, Estado, Desigualdad, Trayectorias Socio Educativas, Practicas Pedagógicas.

Summary

The purpose of this research work is to investigate the processes of implementation of Educational Public Policies for Peace in Colombia. To do this, the socio-educational trajectories of students who were victims of the conflict and the pedagogical decisions and experiences of teachers and directors of educational institutions of the Moravia neighborhood of the municipality of Medellin were analyzed. In the periods between 2017 and 2019, were analyzed. The Moravia neighborhood is a territory historically built on the basis of dispossession and exclusion, isolation, precariousness and marginality. The population of this neighborhood is heir to a historic conflict over land, with repeated situations of expulsion and forced displacement, nothing far from the conditions of their places of origin, given that the vast majority of its inhabitants are of peasant origin displaced by the armed conflict in Colombia, which arrived in Moravia trying to rebuild his life. The study reflects a social and political commitment to make the subjective experiences of student's victims of the armed conflict in Colombia visible and the collective actions carried out in educational institutions with the population victim of the conflict in contrast to the analysis of educational public policies for peace raised by government entities.

Key word: Education, Conflicts, Politics, State, Inequality, Socio-Educational Trajectories, Pedagogical Practices.

Agradecimientos

Agradezco a los estudiantes, docentes y directivos participantes de esta investigación, por su generosidad y confianza para compartir conmigo su vida.

Agradezco a mi directora de tesis, Dra. María Eugenia Vicente, por su orientación siempre oportuna y clara. Por compartir conmigo esta aventura.

Agradezco a mi esposo Luis Fernando y a mi hijo Juan José, por acompañarme en este proceso con su paciencia, comprensión y amor.

Índice

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1: ENCUADRE CONCEPTUAL	12
1.1. Miradas Funcionalistas sobre las Políticas Públicas Educativas y el Conflicto Social.....	14
1.1.1. <i>Sobre Conflictos Sociales y Escuela</i>	16
1.1.2. <i>Sobre las Políticas Públicas Educativas sobre el Conflicto Social</i>	19
1.1.3. <i>Enfoque Lineal y Hegemónico sobre Trayectorias</i>	26
1.2. La Mirada Socio Crítica y de Restitución de Derechos sobre las Políticas Públicas Educativas y el Conflicto Social.....	31
1.2.1. <i>Sobre Conflictos Sociales y Escuela</i>	32
1.2.2. <i>Sobre Políticas Públicas Educativas y Conflicto Social</i>	40
1.2.3. <i>Enfoque de Trayectorias entendiendo las Desigualdades Sociales</i>	48
1.3. Propuestas Analíticas sobre Políticas Públicas	52
1.4. Problema de Investigación.....	56
1.4.1. <i>Objetivo General</i>	58
1.4.2. <i>Objetivos Específicos</i>	58
CAPÍTULO 2: DISEÑO METODOLÓGICO	59
2.1. Enfoque del Estudio.....	59
2.2. Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información	62
2.2.1. <i>Técnicas de Recolección de la Información</i>	63
2.2.2. <i>Relatos Autobiográficos de los Estudiantes Víctimas del Conflicto</i>	64
2.2.3. <i>Entrevistas Semi- Estructuradas a Docentes y Directivos</i>	67
2.2.4. <i>Observación Participante</i>	70
2.2.5. <i>Revisión Documental</i>	72
2.2.6. <i>Instrumentos para el Registro de la Información</i>	75
2.3. Estrategias para la Sistematización, Lectura e Interpretación de la Información Producida	77
2.3.1. <i>Propuesta Analítica para la Política Pública Educativa para la Paz en Colombia</i>	77
2.3.2. <i>Dimensiones de Análisis</i>	83
2.4. Consideraciones Éticas	86
CAPÍTULO 3: CONTEXTO Y POLÍTICAS EDUCATIVAS EN COLOMBIA.....	88
3.1. Los sistemas educativos y las políticas públicas a través de los años.....	88

3.2.	Políticas Públicas Educativas en Colombia, en la Actualidad	102
3.3.	Los Jóvenes y la Justicia Social en el Ámbito Rural	117
CAPÍTULO 4: TRAYECTORIAS SOCIO EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES.....		122
4.1.	Niños, Niñas y Jóvenes Atrapados en el Conflicto Social Armado en Colombia.....	123
4.2.	Los Impactos de la Guerra en la Biografía de Niños, Niñas y Jóvenes	145
CAPÍTULO 5: TRAYECTORIAS SOCIALES Y EDUCATIVAS CONDICIONADAS POR EL ORIGEN Y EL ROL DEL ESTADO		164
5.1.	Trayectorias sociales y educativas Condicionadas por el Origen	164
5.2.	El Rol del Estado	168
5.2.1.	<i>Afectaciones Recibidas por la Guerra y las Medidas de Atención, Asistencia y Reparación</i> 168	
5.2.2.	<i>Atención, Asistencia y Reparación en el Campo Educativo</i>	176
CAPÍTULO 6: LA CONSTRUCCIÓN DEL TEJIDO SOCIAL DESDE EL ESTADO Y LA ESCUELA: CARACTERÍSTICAS SOCIO-TERRITORIALES DEL LUGAR DE ORIGEN Y DE MORAVIA		181
6.1.	Ruralidad en Colombia: Inequidad y Exclusión	181
6.2.	Moravia, la Ciudad como Territorio de Llegada.....	193
CAPÍTULO 7: ESTRATEGIAS DE GESTIÓN Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS		216
7.1.	El Acceso a la Educación.....	217
7.2.	Posiciones de Docentes y Directivos, frente a las Prácticas y Propuestas Pedagógicas como Restitutivas de los Derechos Vulnerados a sus Estudiantes en el Marco del Conflicto Armado.....	245
7.2.1.	<i>Indiferencia Social y Estigmatización de las Víctimas del Conflicto.....</i>	286
7.2.2.	<i>Acciones y Omisiones que Habitan la Escuela con Población Víctima del Conflicto Armado</i>	303
CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES		321
8.1	Presentación	321
8.2	Ámbito de la Indagación.....	321
8.3	Hallazgos.....	324
8.4.	Consideraciones Finales.....	354
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		356

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Caracterización Entrevistados	69
Tabla 2. Dimensiones de Análisis	79
Figura 1. Organización del Sistema Educativo Colombiano	102
Figura 2. Tasas de Cobertura Neta	109
Figura 3. Tasas de Cobertura Bruta.....	111
Figura 4. Indicadores de Infancia Adolescencia y Juventud	119
Figura 5. Desplazamiento Interno por Países.....	151
Figura 6. Panorámica Moravia 2004	191
Figura 7. Panorámica Moravia 2020	191
Figura 8. Presupuesto General para la Nación 2019.....	237

Introducción

Sin lugar a duda, los daños ocasionados por el conflicto armado afectan a toda la sociedad colombiana, en distintas formas y magnitudes. Estos, han trastocado las diferentes dimensiones de la vida humana y han instalado en la sociedad diferentes transformaciones en la geografía social de los campos y de las ciudades debido al desplazamiento forzado y al arribo a las ciudades de millones de personas que tratan de proteger su vida y su integridad de los ataques perpetrados por los diferentes actores armados legales e ilegales.

Los daños también han sido morales, psíquicos, emocionales, físicos, socioculturales, materiales, ambientales y políticos. Los proyectos de vida individuales y colectivos han sido alterados y destruidos. Millones de personas han tenido que cambiar sus roles sociales y familiares abruptamente, así, que los daños no se han quedado solo en el plano individual, sino que han sido también familiares, comunitarios, colectivos y diferenciales. La fragmentación, la exclusión, la desigualdad social, la indiferencia estatal y social, el abandono estatal al que se han visto sometidos diferentes poblaciones, la estigmatización, el miedo... rompieron el tejido social, la confianza en el otro y se instaló en la sociedad el miedo y la desconfianza en los otros, en la política. Todo esto ha generado lo que Cruz (2008) denomina “patologías culturales” término con el que se refiere a las diferentes modalidades de violencia: cultural, estructural, directa, simbólica y psicológica que circulan ancladas a la vida familiar, escolar, social y los medios de comunicación como “naturales” o “normalizadas”, sin que haya plena conciencia de sus orígenes y de sus efectos perversos.

Todo lo anterior plantea la exigencia fundamental de una construcción sociopolítica de acciones necesarias y deseables en el campo de la definición de políticas públicas, que hagan posible realizar el ideal de ejecutar las reformas y las transformaciones orientadas a la superación de las causas y efectos generados por el conflicto armado. Es claro que no basta con la proclamación de derechos y libertades, sino que es necesaria la adopción de planes, como base para la gestión de una política pública, encaminada a afianzar las acciones del Estado y la sociedad en este campo.

En este contexto, este trabajo de investigación tiene por objetivo, analizar las características y tensiones en el proceso de implementación de las políticas públicas educativas para la paz en Colombia, a través de las trayectorias socio educativas de estudiantes víctimas del conflicto y decisiones y experiencias de docentes y directivos en sus prácticas pedagógicas, en los periodos comprendidos entre 2017 y 2019.

El estudio se inscribe, particularmente, en los aportes de la Sociología de la Educación y la Pedagogía y se entrecruza con los aportes provenientes de la Ciencia Política. En este dialogo es posible conocer el origen histórico de los sistemas educativos latinoamericanos, su configuración y las tensiones que los atraviesan, que servirán como base para el análisis de la implementación de políticas públicas para la paz en Colombia.

En el estudio se plasma una apuesta social y política por visibilizar las experiencias subjetivas de estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia y las acciones colectivas

gestadas en las instituciones educativas con población víctima del conflicto en contraste con el análisis de las políticas públicas educativas para la paz planteadas por los entes gubernamentales.

El trabajo de investigación se posiciona en dos puntos de inicio, a partir de los cuales se definen las áreas de influencia para la comprensión teórica y acción metodológica en el análisis del proceso de implementación de políticas públicas educativas para la paz en Colombia y la vivencia de éstas en las trayectorias socio educativas de estudiantes víctimas del conflicto y decisiones y experiencias de docentes y directivos en sus prácticas pedagógicas. En primer lugar, se exploran las investigaciones que han sido dadas desde una mirada del funcionalismo estructuralista sobre las políticas públicas educativas y al conflicto social. Esta visión cuyo principal representante es Emile Durkheim (1996), plantea que lo importante es la “función” o sea la misión o realización que se le adjudica a cada acción para que la sociedad funcione correctamente, por lo que supone una sociedad armónica, donde hay que trabajar para evitar el conflicto, por el desarrollo de valores morales y de competencias ciudadanas que permitan el mantenimiento del orden establecido por el sistema. En segundo lugar, se exploran las investigaciones que han sido dadas desde una mirada socio crítica y de restitución de derechos sobre las políticas públicas educativas y al conflicto social. Esta visión que tuvo lugar en la escuela de Frankfurt, tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción reflexión de los integrantes de la comunidad. Plantea la necesidad de una racionalidad sustantiva que incluya los juicios, los valores y los intereses de la sociedad.

Este trabajo está conformado por ocho capítulos, el primero contiene los antecedentes, el marco teórico, planteamiento del problema, la pregunta y los objetivos; el segundo capítulo, plantea el diseño metodológico en el cual se encuentran las técnicas de recolección de la información, los instrumentos para el registro de la información, las estrategias para la sistematización, lectura e interpretación de la información producida, las dimensiones de análisis y las consideraciones éticas.

Para destacar los resultados, cada una de las dimensiones de análisis ha sido ubicada en un capítulo, así, el capítulo tres analiza el contexto y trayectorias socio educativas de los estudiantes víctimas del conflicto. En el capítulo cuatro, se analizan las políticas públicas educativas. En el capítulo cinco; se estudian las Trayectorias Socio Educativas condicionadas por el origen y el rol el Estado. En el capítulo seis se indaga por la reconstrucción del tejido social desde el Estado y la Escuela: características socio territoriales del lugar de origen y de Moravia que es el barrio de la ciudad de Medellín donde se realiza el estudio. En el capítulo siete se indaga por las estrategias de gestión y prácticas pedagógicas desarrolladas por docentes y directivos docentes de la población estudiantil víctima del conflicto armado. Para finalizar, se presenta el capítulo número ocho dedicado a las conclusiones, en el que se realiza una síntesis relacional de los resultados, resaltando los hallazgos más relevantes en diálogo con otros estudios que sobre el tema se han realizado.

Capítulo 1: Encuadre Conceptual

La revisión y estudio de la literatura y fuentes relevantes de información sobre el tema de las políticas públicas educativas para la paz, muestra distintas tendencias y formas de abordaje, desde las cuales se pueden identificar diferentes líneas, en las que se encuentran preguntas por *las competencias individuales* para educar la actitud de la tolerancia en el contexto escolar, a partir de estrategias pedagógicas que puedan planificar la respuesta educativa ante las situaciones de convivencia escolar. Morales (2007); Solano (2010); Vergel, Guzmán y Martínez (2016) abordan la temática de educación para la paz desde una línea de pensamiento más orientada a una mirada funcionalista sobre las políticas públicas educativas y al conflicto social.

Abregon (2016); Cruz (2008); Hernández (2015); Ospina (2015); Salguero (2004). Desde una mirada socio crítica y de restitución de derechos sobre las políticas públicas educativas y el conflicto social, se preguntan por *los derechos* y hacen referencia especialmente a la vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en un contexto de conflicto armado, haciendo énfasis en flagelos, como el desplazamiento forzado en Colombia, la violencia urbana y el derecho a la educación en países como Colombia, México y Chile.

Una tercera línea relevante en los estudios analizados es la referida a las *políticas públicas educativas para la paz* que inicialmente se encuentran descritas por autores como Infante (2013); Valderrama, González y Restrepo (2016); Vergel, Guzmán y Martínez (2016), quienes realizan su abordaje desde una mirada funcionalista sobre las políticas públicas educativas y al conflicto

social. En la misma línea de los autores anteriores, pero desde una visión socio crítica se encuentran los aportes de Álvarez y Reyes (2013); Bonhomme y Gulin (2015); Castellani (2008); Zapata (2015).

Finalmente se plantean estudios de Bello (2015) que desde un abordaje filosófico realiza aportes para comprender y explicar la configuración de la identidad y la vinculación de ésta con la escuela. En este sentido, pero desde la psicología Arrona (2012) y Cledon (2011) estudian la identidad de estudiantes inmigrantes sudamericanos en países europeos como España y países anglosajones como Canadá. Asimismo, se han interesado en la implementación de estrategias didácticas y metodológicas para la construcción de una identidad saludable.

Estos temas de investigación han sido abordados por diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales como la Psicología, la Antropología, el Derecho, la Sociología y la Filosofía. Particularmente, la tesis que aquí se presenta se inscribe en los aportes de la Sociología de la Educación y la Pedagogía. Debido a la riqueza que se encuentra en las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales en cuanto a intereses y aportes investigativos sobre el tema de las políticas públicas educativas para la paz, se pueden reconocer dos abordajes principales de estudio sobre el tema. Para efectos de mayor claridad en esta investigación se realiza la clasificación de los estudios encontrados de acuerdo con estos dos abordaje o miradas, la primera corresponde a *Miradas funcionalistas sobre las Políticas Públicas Educativas y el Conflicto Social* y la segunda a *Miradas Socio Críticas y de Restitución de Derechos sobre las Políticas Públicas Educativas y el Conflicto Social*. Es importante señalar que los aportes a nivel investigativo desde la mirada

socio crítica y de restitución de derechos constituyen la base teórica sobre la cual se realiza el análisis en la presente investigación.

1.1. Miradas Funcionalistas sobre las Políticas Públicas Educativas y el Conflicto Social

Desde esta perspectiva se plantea que la función de la educación es adaptar al estudiante al medio social, convertirlo en un individuo útil dentro de la sociedad que se incorpore al sistema de creencias y valores imperante, y adquiera competencias para insertarse en el mundo del trabajo, lo que garantizaría el orden de la sociedad. Lo importante en esta teoría es la “función” es decir, la misión o realización que se le adjudica a cada acción para que la sociedad funcione correctamente, por lo que supone una sociedad armónica, donde hay que trabajar para evitar el conflicto, por el desarrollo de valores morales y de competencias ciudadanas que permitan el mantenimiento del orden establecido por el sistema.

Desde el funcionalismo estructuralista, los aportes teóricos de Emile Durkheim (1858-1917), pensador interesado especialmente en los profundos cambios y crisis que sucedieron en las sociedades del siglo XIX, consideraba que la relación entre sociedad e individuo se caracteriza por ser de implicación mutua, en la cual la sociedad prima sobre el individuo, puesto que para formar parte de esta debe incorporar determinadas pautas. Por lo tanto, “la principal preocupación de Emile Durkheim fue la influencia de las grandes estructuras de la sociedad, y de la sociedad misma, en los pensamientos y acciones de los individuos” Ritzer (2001: 224). En este sentido, la educación es uno de los dispositivos utilizados por la sociedad para introducir en el sujeto la

conciencia colectiva, a partir de la “socialización metódica de la nueva generación” Durkheim en Brígido (2006: 26).

La conciencia colectiva en Durkheim cumple una función central en el mantenimiento de la cohesión y orden social. Para él, lo que es común a un grupo social se transmite de generación en generación a través de la tradición, mientras que la educación refuerza los mandatos sociales. Sin embargo, se debe tener en cuenta que a través de la educación se logra el control de la sociedad por medio de la coacción que generan los hechos sociales, como un mandato que obliga e impone determinadas pautas a seguir. Es decir, “...poco a poco origina hábitos y tendencias internas que la hacen útil, a la coacción, pero que sólo la reemplazan porque derivan de ella” Durkheim (1961: 45).

De esto se desprende la función principal de la educación: la formación del ser social, permitiendo de esta manera que la sociedad se desarrolle y perpetúe, mediante el control social y el mantenimiento de la estructura de poder. Asegura Durkheim que: “cuando se miran los hechos tales como son y como siempre han sido, salta a los ojos que toda educación consiste en un esfuerzo continuo para imponer a los niños maneras de ver, de sentir y de obrar, a las cuales no habrían llegado espontáneamente” Durkheim (1961: 45). Es así, como la homogenización de los miembros de la sociedad sería uno de los objetivos de la educación para introducir en ellos la conciencia colectiva. Desde esta perspectiva se encontraron los siguientes estudios sobre educación para la paz.

1.1.1. Sobre Conflictos Sociales y Escuela

Las investigaciones que desde el campo educativo se han encontrado tienen interés en la puesta en práctica de estrategias didácticas y metodológicas que abarcan temas como: el adecuado desarrollo de la identidad, formación sobre competencias ciudadanas, la resolución pacífica de los conflictos, diseño y aplicación de programa educativo orientado a promover la formación de valores, a fomentar la participación y la comunicación entre los estudiantes y a brindarles a los docentes estrategias pedagógicas para que puedan planificar su respuesta educativa ante las situaciones de convivencia escolar.

Este último es el caso de Solano (2010), quien se propone diseñar y aplicar un programa educativo orientado a promover la formación de valores y brindarles a los docentes de Costa Rica, estrategias pedagógicas para que puedan planificar su respuesta educativa ante las situaciones de convivencia escolar. Para el desarrollo de su investigación, Solano implementa su estrategia a partir de cuatro módulos diferentes: (*Soy así, Controlo mi ansiedad, Busco la paz a mi alrededor y Soluciono pacíficamente los conflictos*). Con cada uno de estos módulos Solano (2010) pretende desarrollar y potenciar habilidades sociales y emocionales en los estudiantes que les permitan construir una cultura de paz en la resolución pacífica de los conflictos.

Solano no solo evalúa los resultados del programa, sino que lo hace también con todo el proceso realizado durante su implementación y entre sus conclusiones se puede resaltar que logra identificar que al implementar programas que ayuden a disminuir las situaciones de violencia escolar se forjan individuos con pensamiento crítico, reflexivo que procuran solucionar sus

conflictos de manera pacífica. Según la autora, el programa desarrollado brinda recursos al alumnado para que fueran capaces de enfrentarse a la realidad que les rodea desde una perspectiva de educación para la paz y resolución pacífica de los conflictos. En sus hallazgos, repone la necesidad que desde las instituciones educativas se establezcan protocolos estandarizados para la atención de problemas de violencias en el aula. Es enfática en que la prevención de la violencia siempre es la mejor opción, pero que siempre se debe hacer un diagnóstico de los grupos con los que se van a desarrollar las estrategias para poder brindar una atención eficaz a las necesidades que presenten. Encuentra, además, que en Costa Rica el Ministerio de Educación Nacional ha dado directrices para trabajar en las instituciones educativas temas relacionados con la cultura de paz, pero la realidad es muy compleja ya que los responsables de su aplicación no cuentan con el tiempo y la metodología necesaria para hacerlo, así que se aprecia la necesidad de implementar programas a nivel nacional que atiendan a una mayor cantidad de personas y que garanticen la aplicación efectiva de los mismos.

En la misma línea de Solano (2010), Morales (2007) se ubica en el territorio colombiano donde pretende definir las competencias para educar la actitud de la tolerancia en el contexto escolar, de modo que se favorezca la convivencia en las sociedades plurales. En el diseño metodológico opta por una metodología mixta, debido a que, en primer lugar, la investigación tiene un carácter teórico y, en segundo lugar, diseña indicadores y pautas de observación, en referencia a cuatro competencias de tolerancia en el marco de las competencias ciudadanas colombianas. Sus principales aportes están en el diseño de una propuesta curricular para las competencias de tolerancia que se complementa con una serie de indicadores y pautas de

observación que sirven de base a los educadores colombianos para orientar su acción en torno al tercer grupo de estándares de competencias ciudadanas: pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Siguiendo la línea de pensamiento planteada por Solano (2010) y Morales (2007), Vergel, Guzmán y Martínez (2016), analizan las prácticas pedagógicas para fortalecer la construcción de paz de los docentes bajo el enfoque de competencias, y su influencia en las habilidades de los estudiantes. Según los autores, en Colombia, la educación por competencias se constituyó en una meta y en una problemática a resolver, dada la hipótesis de que estas incidían en el rendimiento académico de los estudiantes y en resultados de pruebas de orden nacional e internacional. Por lo que existe la necesidad de dotar a los estudiantes de una serie de habilidades, las cuales les permitan sentirse competentes no solo en un contexto académico, sino en su vida cotidiana. Lo cual haría del desarrollo de competencias en todas las áreas, una necesidad imperante en las instituciones y, por lo tanto, las actividades desarrolladas por el maestro en el aula deberían apuntar a tal fin.

Los autores muestran que frente a la implementación del enfoque, existieron cuestionamientos críticos por parte de los profesores al considerar las competencias como una política de apertura educativa del enfoque neoliberal; perciben que con los estándares básicos de competencias, los estudiantes son sometidos a una limitación que no respeta sus capacidades, su realidad social, su pensamiento crítico, ni autonomía institucional y les representa una carga laboral (aumento del quehacer pedagógico), al tener que modificar toda la estructura curricular.

Además, plantearon la necesidad de que desde el Estado se generen capacitación, que involucre a toda la comunidad, niños, jóvenes, padres de familia, maestros y no dejar esta responsabilidad únicamente a los profesores, dado que esta se da de manera desarticulada y la comunidad pierde credibilidad en el tema.

1.1.2. Sobre las Políticas Públicas Educativas sobre el Conflicto Social

Infante (2013) analiza la situación de posconflicto de tres países: Bosnia y Herzegovina, El Salvador y Sierra Leona, con el propósito de extraer algunas enseñanzas que puedan ser útiles para el caso de Colombia, además pretende resaltar el papel importante de la educación en este proceso. Asegura Infante (2013), que las lecciones aprendidas en los países que sufrieron crisis causadas por conflictos internos y que ahora gozan de paz duradera se usarán para construir un marco de trabajo para la recuperación de los sistemas educativos que pueda ser útil para países con conflictos armados internos, como Colombia y Siria, una vez se haya alcanzado la paz.

Entre sus recomendaciones y conclusiones, plantea estrategias a corto y largo plazo. En las estrategias a corto plazo propone que, para la estabilidad política, se debe iniciar con el diálogo entre las partes en conflicto donde se aborden las causas del conflicto, para así sugerir soluciones viables y crear incentivos para el cese de las hostilidades. Asimismo, se debe aumentar la presencia gubernamental en las regiones más pobres y afectadas por el conflicto, y finalmente insiste en la importancia de lograr la ayuda internacional para financiar proyectos de desarrollo en aquellas regiones que hayan sido más afectadas por la violencia.

En cuanto a la estabilidad económica afirma que el gobierno debe asegurar un ambiente seguro para la inversión extranjera. Si no se ha logrado una paz estable, el país no se podrá beneficiar de los capitales foráneos para lograr su desarrollo económico. Se deben establecer nuevas políticas que satisfagan las necesidades de la nueva economía, además se debe prestar más atención a la reconstrucción, rehabilitación y reparación de la infraestructura relacionada con las actividades económicas. La prioridad debe ser para carreteras, puertos marítimos, aeropuertos y comunicaciones participar en la recuperación económica del país.

En las estrategias economicistas a largo plazo asegura que las mejoras del sistema de salud son importantes porque suministran una mano de obra saludable lista para participar en la recuperación económica del país. En cuanto a la educación, el autor considera que es un factor importante para la recuperación política y económica de un país, debido a que la nación necesitará de una mano de obra calificada y capacitada para enfrentar los nuevos retos de la situación posconflicto.

En la misma línea de Infante (2013), Valderrama, González y Restrepo (2016) consideran que las experiencias del Departamento de Antioquia en Colombia a través del programa “Preparémonos para la Paz” de la Gobernación de Antioquia, en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana, son un ejemplo de como un Departamento se prepara para la construcción de paz y la implementación de los acuerdos de paz que se firmaron entre el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Con base en esa experiencia regional proponen una ruta para las gobernaciones, alcaldías y el Gobierno Nacional con el fin

de incluir el tema de la paz en sus planes de desarrollo. Esta ruta traduce el proceso y el accionar del programa “Preparémonos para la Paz” a la luz de las fases del Plan de Desarrollo: *planeación, formulación, ejecución, seguimiento y evaluación*. Entre sus conclusiones señalan que es de suma importancia comprender los territorios en su complejidad y diversidad. Además, se debe diseñar una política que atiendan las necesidades de las comunidades y los contextos. De todos modos, aseguran que la ruta creada por ellos tras su investigación, ofrece un paso a paso para transferir sus experiencias y aprendizajes a otras entidades territoriales de orden departamental y municipal, así como para el Gobierno Nacional en la planeación territorial para la paz.

Blanco (2014) ofrece una descripción de los enfoques de las Naciones Unidas sobre la paz internacional y analiza cómo se han transformado en el escenario internacional a lo largo del tiempo, específicamente a partir de Segunda Guerra Mundial y en la actualidad, explica la configuración y los principales elementos de las operaciones de paz en ambos periodos y cómo cambió esta configuración entre un periodo y otro. Según el autor, durante la Guerra Fría, el principal tipo de intervención por parte de la ONU en materia de paz internacional fue el mantenimiento tradicional de la paz, que se centraba particularmente en el Estado y excluía a actores y temas no estatales. A partir de los fracasos y las limitaciones de este enfoque, la ONU comprendió que, para transformar los conflictos violentos intra-estatales, era necesario prestar atención a las necesidades humanas y subsanar las fuentes estructurales de violencia.

Esta ideología política dio inicio lo que se llamó la democracia liberal que tiene una postura más ambiciosa respecto a la paz. En el ambiente internacional un gran número de actores

internacionales entendían la democracia liberal como “el único modelo de gobierno con algún tipo de legitimidad generalizada y atractivo ideológico en el mundo”. De acuerdo con esta línea de razonamiento, la paz debe obtenerse con la liberalización de los Estados en distintos ámbitos: el político, el económico y el social. Este razonamiento permeó las políticas públicas encaminadas a la paz y se convirtió en el “marco normativo” que determina la configuración de las operaciones de paz de las Naciones Unidas hoy en día.

Según Blanco (2014) una consecuencia directa de esta línea de pensamiento es la cristalización y con bastante frecuencia la legitimación de un razonamiento según el cual fomentar globalmente los valores democráticos liberales tiene como resultado explícito la propagación de la prosperidad y la paz a lo largo del mundo, asegura el autor, que incluso cuando se lucha por ellas a punta de pistola, como se sostuvo en el caso de la invasión estadounidense a Iraq o Afganistán. En esencia promueve y, por lo tanto, sustenta una sola manera de ver el mundo: una visión neoliberal, democrática y noratlántica. En efecto, para Roland Paris (2009) citado por Blanco, esta clase de enfoque sobre la paz es, en realidad, un “enorme experimento de ingeniería social”, un “experimento que implica trasplantar modelos occidentales de organizaciones sociales, políticas y económicas a Estados destrozados por la guerra a fin de controlar el conflicto civil; en otras palabras, la pacificación a través de la liberalización económica y política” (2014: 287) dado que estos “Estados fallidos” son percibidos como fuentes potenciales y albergues de pobreza, enfermedad, terrorismo, flujo de drogas, migración ilegal. Es decir, se trata del supuesto de que los Estados pobres son más proclives a experimentar inestabilidad y violencia, lo que de ser así representaría una amenaza no sólo para sus poblaciones sino para sus vecinos regionales

y para el resto del mundo. Para finales de la década de 1990 y principios de la década de 2000, las operaciones de paz se habían transformado en concordancia con este razonamiento.

Las investigaciones analizadas en este apartado con una visión funcionalista muestran cómo la escuela puede propiciar los ambientes escolares adecuados y esenciales en la configuración de la identidad. Para ello, consideran necesario promover la autoestima en los estudiantes, propiciar espacios adecuados de convivencia y de reconocimiento, establecer objetivos precisos y asequibles a partir de los valores y fines compartidos. Asimismo, se plantea la necesidad de dotar a los estudiantes de competencias ciudadanas que cumplen un papel muy importante en evitar que se generen conflictos. Además de las competencias ciudadanas, Vergel, Guzmán y Martínez (2016), plantean el enfoque por competencias en todas las áreas del conocimiento, estas políticas focalizadas según los autores les permiten a los estudiantes tener mejores resultados académicos en pruebas nacionales e internacionales. A pesar de que en los resultados expuestos por Vergel, Guzmán y Martínez (2016) muestran como un aspecto negativo en el desarrollo del estudio el hecho de que los docentes consideran que la implementación de los estándares básicos por competencia como políticas de Estado impuestas por organismos internacionales; en los cuales los estudiantes son sometidos a una limitación que no respeta sus capacidades, su realidad social, su pensamiento crítico, ni autonomía institucional y les representa una carga laboral (aumento del quehacer pedagógico), al tener que modificar toda la estructura curricular.

Asimismo, se puede establecer en estudios como los de Infante (2013) y Valderrama, González y Restrepo (2016), la idea de que las experiencias vividas en cuanto a posconflicto en otros países y territorios pueden constituir una ruta a seguir en el caso colombiano, por ejemplo. Valderrama, González y Restrepo (2016) aseguran que la ruta creada por ellos tras su investigación, ofrece un paso a paso para transferir sus experiencias y aprendizajes a otras entidades territoriales de orden departamental y municipal, así como para el Gobierno Nacional en la planeación territorial para la paz. En el caso de Infante (2013) considera que las lecciones aprendidas en los países que sufrieron crisis causadas por conflictos internos y que ahora gozan de paz duradera deben ser usadas para construir un marco de trabajo para la recuperación de los sistemas educativos que pueda ser útil para países con conflictos armados internos, como Colombia y Siria. Desde esta línea, la educación es considerada como un factor importante para la recuperación económica de un país, debido a que la nación necesitará de una mano de obra calificada y capacitada para enfrentar los nuevos retos de la situación posconflicto.

Finalmente, Blanco (2014) muestra cómo la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha buscado la manera de superar los retos, las dificultades y los fracasos de sus operaciones de paz de distintas maneras. No obstante, todas estas acciones siguen partiendo del mismo “marco normativo” de la paz liberal, ideología orientada hacia una línea de razonamiento que considera que la paz debe obtenerse con la liberalización de los Estados en distintos ámbitos: el político, el económico y el social. Dado que, de acuerdo con esta forma de pensar, los Estados liberales son más desarrollados, pacíficos y sobre todo estables, tanto en el terreno nacional como en el internacional. Por lo tanto, la “paz” se convertiría en la mera institucionalización de un tipo único

de gobierno, a saber, el gobierno democrático liberal; concepto que se consolidaría como piedra angular para apuntalar las operaciones de paz en la actualidad. De acuerdo a los planteamientos del autor, se trata de un tipo de paz que interviene en los Estados posconflicto para que cumplan con estándares “internacionales” en campos diversos como seguridad, control fronterizo, derechos humanos, corrupción, desarrollo, Estado de derecho, entre muchos otros. En esencia, promueve y, por lo tanto, sustenta una sola manera de ver el mundo: una visión neoliberal, democrática y noratlántica.

No obstante, para los fines de esta investigación, estas miradas funcionalistas sobre las políticas públicas educativas y el conflicto social, implican el riesgo de caer en generalizaciones que no reflejen la enorme heterogeneidad de situaciones que existen, tanto entre las diferentes comunidades como al interior de cada una de ellas, por ello es indispensable dar un lugar central a las discusiones acerca de la agenda de políticas y de estrategias educativas, no únicamente desde una lógica académica sino desde una postura que reconozca y valore la diversidad y necesidades reales de cada comunidad. En este sentido, se encuentran otras investigaciones que han demostrado que estas ideas que se sostienen en modelos educativos actuales tienen una concepción utilitarista del conocimiento y la experiencia educativa, donde el ser humano sacrifica su existencia en nombre de la producción, lo que busca favorecer el predominio de la clase dominante, y como estrategia de despolitización se despoja al individuo de las competencias que lo habiliten para participar como sujeto de derecho en la esfera pública. Esta perspectiva será desarrollada en el apartado 1.2. titulado “La Mirada Socio Crítica y de Restitución de Derechos

sobre las Políticas Públicas Educativas y el Conflicto Social”. A continuación, se realiza una descripción de las trayectorias juveniles desde un enfoque lineal y hegemónico.

1.1.3. Enfoque Lineal y Hegemónico sobre Trayectorias

Siguiendo a Roberti (2012), en el modelo de la era industrial, la forma hegemónica de pensar la juventud sostenía que se trataba de un período transitorio de formación para la asunción de roles adultos. De este modo, en las Ciencias Sociales hasta la década del ochenta, la juventud fue conceptualizada como una fase de la vida, una moratoria que sigue a la infancia y sirve como preparación a la edad adulta. Este modelo vigente luego del período de posguerra estructuraba el ciclo de vida en tres momentos temporales sucesivos, cuyas funciones se encontraron claramente diferenciadas: la primera etapa estaba asociada a la preparación para la vida activa (niñez-juventud), la segunda a la vida activa con empleo (adulthood) y una tercera de retiro de la actividad productiva (vejez).

Según Leccardi y Feixa (2011), las nociones de progreso y linealidad habían ya marcado la producción de la sociología positivista en el siglo diecinueve, sobre todo a partir de la obra de Auguste Comte, en el contexto de una perspectiva biologicista que proponía una mirada sobre la duración media de la vida y sobre el vínculo entre las distintas generaciones. Gaston y Oddone (2008), afirman que, a partir de entonces, la edad se impuso como marcador cronológico del curso irreversible de la vida, designó un ritmo uniforme a las etapas de las biografías y delimitó el paso entre estatus bien definidos. En esta dirección, Roberti, (2012) sostiene que los umbrales tradicionales de transición a la vida adulta -abandono de la familia de origen, unión conyugal,

obtención de empleo-manifiestan una multiplicidad de estatutos intermedios y reversibles, más o menos transitorios y precarios de transición lineal, circunscripta a una sucesión de etapas identificables y previsibles en dirección recta a la edad adulta.

El Estado Social condujo a una estandarización de los acontecimientos de la vida y a una institucionalización del trayecto de las edades. La predominancia del tiempo de trabajo sobre los otros tiempos vitales produjo la sincronización de los calendarios biográficos alrededor del calendario profesional. En la sociedad industrial se asociaron formas de empleo, protecciones sociales ligadas a la condición salarial y un modo particular de organización del curso de la vida, que configuraron las relaciones de los individuos con respecto al tiempo y al porvenir. Al nivel de las trayectorias de vida, los sistemas de protección social desempeñaron una función central en el advenimiento de trayectos biográficos legibles a largo plazo. La organización específica entre esferas del trabajo, protección social y trayecto vital otorgó a la sociedad industrial su propia temporalidad. Esta configuración temporal específica se descompone en la actualidad provocando una des-sincronización del curso de vida. Gastron y Oddone (2008).

En las últimas décadas, en el marco de los cambios sociales inducidos por las modernizaciones científicotecnológicas y económicas y por los procesos de globalización en su conjunto, Bendit (2015) plantea que se han ido creando nuevos modelos de referencia no tradicionales para los procesos de crecimiento, socialización e inserción laboral y social de las nuevas generaciones y, por tanto, para el relevo generacional, factor determinante del cambio social. Para el autor, en este contexto, de modernización globalizada y de cambios sociales

acelerados, en Europa y América Latina es posible identificar algunos rasgos comunes, aunque con diferentes grados de intensidad, en cuanto a las consecuencias que tales procesos han tenido sobre la juventud. Así, por ejemplo, en ambas regiones, la modernización tecnológica y la relevancia del mercado en todos los ámbitos de la vida, exigen de las y los jóvenes unos recursos personales, una calificación profesional y unas competencias cada vez mayores y más adecuadas a la demanda y necesidades de las empresas en periodos de tiempo determinados. Asegura Bendit “que la educación, los conocimientos informáticos en diferentes niveles, la formación profesional, así como la experiencia laboral y las redes sociales, se han convertido en las claves del éxito del desarrollo personal y de la integración económica y social de los individuos. La educación formal e informal han adquirido extraordinaria importancia y la lucha por la obtención de mayores logros educativos y titulaciones académicas se ha masificado e intensificado enormemente” (2015: 4).

En cuanto a la importancia del sistema educativo en los procesos de emancipación familiar de los jóvenes, Casal, García, Merino y Quesada (2006), afirman que el sistema escolar y de certificaciones profesionales es la vía general y discriminante de los jóvenes: o por itinerarios formativos en dificultades y pocas conquistas, o por prolongarlos con certificaciones medias, o por proyectarlos hacia el éxito comedido por la universidad. Es decir, que “la escuela es una vía consistente y actual de clasificación social” (2006: 45). Esto no es un imaginario social nuevo, debido a que, por décadas se ha relacionado la movilidad social con el acceso a la educación, ir a la escuela en el imaginario de los estudiantes y las familias más vulnerables significa la posibilidad de pensar un futuro en mejores condiciones, ya sea porque capacitaba para el trabajo,

o porque permitía acceder a estudios superiores. Es decir, que la movilidad social ha sido relacionada con la educación, como la posibilidad de revertir desigualdades que impedían el acceso a bienes simbólicos o materiales.

Por su parte, Reguillo (2011) plantea que en el marco de los cambios sociales inducidos por las modernizaciones científicotecnológicas y económicas y por los procesos de globalización en su conjunto, uno de los problemas y características centrales es depositar la responsabilidad del desarrollo de la biografía de la trayectoria de vida en el propio sujeto y apartarla de las instituciones. Con esta afirmación, la autora explica que los jóvenes tienen la sensación permanente de ser culpables de todo lo que les pasa y lo ejemplifica así: “Si no consiguen trabajo es porque no son lo suficientemente rubios como Ricky Martín, lo suficientemente bellos como Claudia Schiffer, lo suficientemente educados como nuestros presidentes que estudian en Oxford” (2011:59). Para Reguillo (2011), hay una sensación de que el problema de su imposibilidad de insertarse en la dinámica social es responsabilidad absoluta de ellos. Con ello se puede ver cómo, al apartar la culpa de las instituciones y depositarla en los sujetos, lo que este modelo social contemporáneo está haciendo es empujar a los jóvenes a encontrar soluciones individuales, soluciones ad hoc, soluciones siempre temporales.

En este sentido, Mora Salas y Oliveira (2008) argumentan que la transición hacia la adultez implica un proceso de emancipación a través del cual las personas van ganando autonomía y asumiendo nuevas responsabilidades, tanto en el plano público como en el seno familiar. Según los autores, la transición se ubica en una fase temprana en el curso de la vida en donde se

incrementan las interacciones sociales, se toman decisiones y se experimentan eventos con amplias repercusiones en el proyecto de vida. Las instituciones sociales tales como la escuela, la familia y el mercado de trabajo organizan normativamente los eventos socialmente validados, estableciendo las secuencias en que estos deben organizarse.

No obstante, López (2006) plantea que, en la sociedad actual, definida como postmoderna, los jóvenes toman decisiones y asumen sus responsabilidades en aspectos de la vida, y lo hacen de un modo individual y subjetivo, no impuesto ni determinado por otros, por la tradición o las costumbres. Los jóvenes no están simplemente determinados por la sociedad, ni son meros “objetos de socialización” (2006: 265). Son actores reales que manejan o al menos influyen sobre las condiciones de sus vidas.

Desde esta lógica argumentativa, el proceso completo de la transición a nivel individual representa el movimiento por el cual las personas pasan desde una condición de dependencia/cuidado, hacia una situación de autonomía/independencia (Balardini y Miranda, 2000). El pasaje completo a nivel social (o macro) constituye un proceso de “enclasmiento”, es decir, de posicionamiento en la estructura social, que se constituye como saldo general de los procesos inserción laboral. Casal, (2000). Visto de esta forma, en el recorrido final de la transición (trayectorias) se hacen evidentes las tendencias generales hacia la movilidad o la reproducción social, sobre todo en relación con las ocupaciones o puestos de trabajo que los y las jóvenes obtienen, los cuales los ubican en segmentos laborales que signan sus perspectivas futuras. Miranda, (2007).

No obstante, frente a la evidencia de que los trayectos a la adultez se producen de manera cada vez más individualizada y en un contexto de gran desigualdad, las tendencias investigativas al respecto, en los últimos años han presentado una postura crítica sobre el modelo normativo que establece la secuencia y los eventos lineales durante la juventud. Sobre todo, por la escasa vigencia que tiene para el análisis de las particularidades de las sociedades periféricas, donde las desigualdades tienden a acoplarse Tilly (2000). Como así también, las desventajas se incrementan desde edades tempranas, generando diferencias sustantivas en los procesos de crecimiento, con amplias consecuencias en materia de autonomía, participación y acceso a los derechos sociales. Salas y Oliveira (2008). Sobre estas estas nuevas miradas y perspectivas en el apartado 1.2.3. *“Enfoque de trayectorias entendiendo las desigualdades sociales”* se desarrollarán ampliamente.

1.2. La Mirada Socio Crítica y de Restitución de Derechos sobre las Políticas Públicas Educativas y el Conflicto Social

Esta visión reconoce una Ciencia Social que no sea ni puramente empírica, ni solo interpretativa y sobre todo que ofrezca transformaciones desde el interior de las propias comunidades. Este paradigma también llamado Teoría Crítica, que tuvo lugar en la Escuela de Frankfurt, pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano que se consigue mediante la formación de los sujetos para la participación y la transformación social. La teoría crítica, propone que el conocimiento está mediado por la experiencia del sujeto, así como por su contexto histórico, político, económico y social, y sostiene que tanto los intereses teóricos como los no teóricos influyen en la forma en que se organiza, forma y constituye el conocimiento. La finalidad

de esta visión es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por estas, partiendo de la acción reflexión de los integrantes de la comunidad. Se plantea la necesidad de una racionalidad sustantiva que incluya los juicios, los valores y los intereses de la sociedad.

No hay, para la Teoría Crítica, una teoría pura, separada del individuo, su experiencia y su contexto histórico. El conocimiento sólo es posible si se lo considera en su relación con la vida social, pues todos los aspectos de la realidad tienen un valor teórico que determinan en cierta medida la forma en que se produce el conocimiento. Como ya se mencionó, esta perspectiva es tomada en la presente investigación como referente para el análisis de resultados, dado que se prestará especial atención al contexto histórico y social en el cual se desarrollan los procesos de implementación de políticas públicas educativas para la paz en Colombia. A continuación, se presentan las investigaciones que desde esta mirada fueron abordadas.

1.2.1. Sobre Conflictos Sociales y Escuela

Ospina (2015) aborda la educación para la paz en situación de conflicto armado y elige para el desarrollo de este estudio los territorios palestinos ocupados. Realiza una definición amplia del concepto de paz, no únicamente como ausencia de una violencia directa como lo son las guerras, los conflictos armados o todo tipo de agresiones físicas. Además de esto, muestra que la para que haya paz es necesaria la ausencia de la violencia estructural que conllevan todos aquellos fenómenos presentes en las estructuras sociales contemporáneas que impiden la satisfacción de las necesidades básicas y el desarrollo humano, tales como la pobreza, el

analfabetismo, el desempleo o la represión. Mientras que la violencia cultural son aquellos hábitos, comportamientos y normas que a través de varios dispositivos como la religión, el idioma, la ciencia o el arte promueven y justifican la violencia estructural y cultural.

Además de los dispositivos señalados por Ospina (2015), Abregon (2016) muestra en su investigación, que la educación puede convertirse en un dispositivo de violencia estructural y cultural. En sus conclusiones, Abregon (2016) evidencia cómo a través del tiempo ha existido y existe violencia estructural, simbólica y cultural en la educación mexicana. Esto se debe a que la escuela no es una entidad neutra, sino uno de los principales aparatos ideológicos del Estado que produce y reproduce las relaciones de producción y de sociedad y, por tanto, de la cultura. Los aportes insisten en la necesidad de involucrar en la educación para la paz el contexto social (político, económico y cultural), pues la educación no es neutra, y las políticas educativas son determinadas desde los contextos sociopolíticos y que estas decisiones son las que en última instancia determinan el tipo de sociedad de cada país.

Ospina (2015) realiza un análisis no solo sobre cómo actúa la educación para la paz en los contextos de conflicto armado, además profundiza en la diversidad de enfoques que exige la variedad de los mismos conflictos. Según ella, a pesar de que los conflictos sociales comparten ciertas causas, tendencias y consecuencias, cada uno de ellos tiene un origen, actores e historia específicos. Es decir, cada conflicto tiene su propia identidad y, para ello no sólo basta con formular análisis y soluciones ya establecidas desde la investigación para la paz y la educación

para la paz. Por lo tanto, antes de emprender cualquier acción educativa, se debe partir del contexto y las dinámicas del conflicto presente en él.

En este sentido, Hernández (2015) aborda su trabajo de investigación desde el binomio educación inclusiva y calidad de vida, y coincide de forma enfática con Ospina (2015) y Abregon (2016) al afirmar que, en el abordaje de la educación inclusiva desde los componentes de calidad de vida, las soluciones están inmersas dentro de las especificidades de las mismas colectividades, por lo que la intervención es multidimensional y particular para cada núcleo poblacional. Lo que trasciende acciones aisladas como la dación de cupos escolares o la integración a un escenario educativo. Para Hernández (2015), si se desea realmente una educación inclusiva se requieren de una visualización y una filosofía integral que vaya más allá de la simple cobertura. Para ello, los procesos de inclusión que se realicen deben partir de las causas que generaron la exclusión y que fueron ajenas a la existencia de los menores. La investigación pone la educación inclusiva en binomio con la calidad de vida y eleva a mínimos vitales el conjunto de condiciones, estilos y medios que necesitan los menores para su formación y desarrollo, superando no solo el modelo de integración al sistema educativo, sino articulando y elevando de manera práctica, el fenómeno a la esfera de los Derechos Humanos.

Ospina (2015), Abregon (2016) y Hernández (2015), convergen en afirmar que desde un *enfoque socio-crítico de la educación*, los conflictos son entendidos como procesos constitutivos a las diversas relaciones humanas y con enormes posibilidades educativas, que, con una adecuada gestión, pueden llevar a contribuir a la generación de cambios sociales que conllevan hacia el

establecimiento y consolidación de la paz. Jares (2001) afirma que el conflicto no sólo forma parte de la naturaleza organizativa de la escuela, sino que además es una de sus dimensiones más relevantes, se establece como un elemento necesario para la vida, que actúa como fuerza motivadora del cambio y el desarrollo. Por lo tanto, debe ser objeto prioritario de análisis e investigación tanto en la construcción del cuerpo teórico de la organización escolar, como para su transformación.

Salguero (2004), de nacionalidad española quien pasó varios años de su vida en Colombia, realizó una investigación sobre la educación para la paz. Afirma que para la creación de una “cultura de paz” en Colombia es necesario pasar de un modelo de educación institucionalizada a un modelo de sociedad educativa. Además, analiza el papel del profesional docente, encontrando que éste debe partir de la conciencia del funcionamiento de mecanismos sociopolíticos distorsionantes y de su influencia en los objetivos y prácticas educativas. También propone que se debe propiciar la discusión en debates más amplios del papel de la educación en la sociedad. Además, afirma que desde la acción educativa se deben corregir mentiras históricas, reconstruyendo la memoria y dignificando el cuerpo, afirmando los derechos humanos, recuperando una experiencia más integral de la salud social y emocional y la capacidad de entendimiento y relacionamiento que permita resolver los conflictos y reconocer a las personas.

Por su parte, Cruz (2008) guiado en la misma línea de los autores anteriores, se ubica en el departamento de Caquetá, Colombia, un departamento altamente afectado por el conflicto armado. En su estudio aporta a la construcción de una propuesta educativa para la paz que articule

ámbitos sociales y educativos que contribuya a transformar las prácticas actuales de los conflictos por parte de la gente de la región. Se reconoce que el conflicto armado en Colombia transita por las diferentes vías de la sociedad, formando lo que él llama “patologías culturales”, que crean barreras que impiden una relación fluida y diáfana entre sus pobladores al momento de tener contradicciones. Al igual que los autores anteriores, Cruz (2008) reconoce que la resolución de conflictos no puede verse y tratarse únicamente desde una perspectiva académica, sino que exige el contacto con la comunidad que los vive. En su estudio refiere a distintos tipos de violencia: cultural, estructural, directa, simbólica y psicológica se dan en el contexto de la investigación. Unas en mayor grado que otras, algunas apoyadas por la propia sociedad, otras negadas o peor aún invisibilizadas. La juventud es la principal encausada por los grupos armados para aplicar sus prácticas violentas y engrosar sus filas.

Las motivaciones de la violencia son muy variadas: cultural, étnica, política, religiosa, de género, económica; estos tipos de violencia que se dan a nivel escolar, familiar y social expresan la vida en sociedad y la población las asume como “natural” sin que haya plena conciencia de sus orígenes y de sus efectos perversos. Dada la situación, el autor es enfático en asegurar que es necesario trabajar por la creación de un currículo educativo fundamentado en la filosofía con bases ampliamente reflexionadas y consensuadas. Además, un currículo que incorpore la educación para la paz, mediante la cual se afiance un compromiso dinámico y permanente de toda la comunidad educativa.

Las temáticas sobre configuración de la identidad colectiva han sido más ricamente estudiadas por disciplinas como la Sociología y la Psicología. La Pedagogía, no ha sido ajena a estos intereses, este es el caso de Rosales (2015), quien centra su estudio en la construcción de la identidad, la relación de ésta con la construcción del conocimiento. Posteriormente, los aportes se centran en el descubrimiento del aprendizaje cooperativo como herramienta válida para mejorar los aprendizajes y, por lo tanto, para construir identidades de aprendices ciudadanos. Rosales evidencia que la escuela debe diseñar cuidadosamente todo un entramado educativo que favorezca el desarrollo positivo del alumnado pues, si bien la escuela no es el único espacio en el que el alumnado construye sus múltiples identidades, sí tiene un papel relevante. Afirma que el aprendizaje cooperativo, puede ser una herramienta válida para la construcción de una identidad de aprendiz ciudadano.

Desde el campo de la Filosofía también se han realizado importantes aportes para comprender y explicar la configuración de la identidad y la vinculación de ésta con la escuela. Este es el caso de Bello (2015) quien aborda en su investigación *la identidad personal y la interacción educativa*. El estudio utiliza como metodología la revisión documental y el análisis crítico e interpretación de algunas de las obras de autores clásicos en cada uno de los asuntos tratados, Aristóteles, Kant o Hegel. También tiene en cuenta obras actuales que resultan más relevantes en cada uno de los asuntos que aborda: identidad e interacción educativa, para ello aborda los planteamientos de Charles Taylor, Paul Ricoeur. Los aportes y conclusiones a los que llega es que se debe educar en una ética ilustrada contraria al puritanismo, que parta de la estima de sí y de la responsabilidad ante el proyecto biográfico personal como tarea irrenunciable,

promoviendo la estima del propio sujeto, del medio ambiente físico y del medio social de convivencia, como elementos identificadores. Ello, a partir de propicia en los trabajos en equipo y en grupo, la interacción educativa, con objetivos precisos y asequibles, a partir de valores y fines compartidos y favorecer en el ejercicio de la discusión y la interacción mediante el lenguaje argumentado y el discurso lógicamente construido.

Desde la Psicología, los intereses por la configuración de la identidad han estado enmarcados de alguna manera en el campo educativo, en el conflicto armado colombiano y también se evidencia el interés de extranjeros por ahondar en el tema de la identidad en refugiados colombianos en países anglosajones y por la identidad de inmigrantes sudamericanos en países europeos. Este es el caso de Arrona (2012), quien realizó una investigación sobre la identidad de estudiantes y madres inmigrantes de países sudamericanos en España, cuyo objetivo fue explorar las identificaciones socioculturales de madres e hijos procedentes de localidades de centro y Sudamérica a partir de su participación en las prácticas en un Centro Educativo de la ciudad de Barcelona.

La investigación, de corte cualitativo y exploratorio con enfoque etnográfico, tuvo como fin obtener una visión holística del fenómeno estudiado a partir de un estudio de caso. Los principales resultados obtenidos en esta investigación fueron que las experiencias de participación de los sujetos de estudio dieron cuenta de vivir los eventos del ser y de las identidades de forma fragmentada, creando demarcaciones de fronteras entre las prácticas cotidianas ya que se conciben como contextos aislados, sin apreciar lo que Bronfenbrenner,

(1987), llama “la variedad de interconexiones” entre los entornos. Asimismo, la autora reconoce que, en el contexto de inmigración y educación presentado, se pudo apreciar que las identidades y tradiciones de prácticas se relativizan y la permanencia, estabilidad, solidez y seguridad con que se experimentaban, se ven quebrantadas.

Siguiendo la línea de Arrona (2012), pero en un país anglosajón, Cledon (2011) orienta su trabajo de investigación hacia la descripción y análisis de los efectos de la violencia organizada que sufren los refugiados colombianos en Colombia y sus consecuencias sobre su integración en una región de Quebec, la Haute Yamaska. Para abordar la investigación realiza doce relatos autobiográficos a refugiados colombianos, estos relatos fueron realizados y analizados a partir de entrevistas semi dirigidas. La autora señala como principales resultados de este estudio la identificación de diversos procesos de integración donde observa la necesidad, para los refugiados, de un trabajo de elaboración de la propia identidad a través la experiencia vivida; la retirada y el aislamiento como mecanismos de protección que se reproducen en el país de acogida. Como así también, la reproducción de conductas violentas que no son percibidas de la misma manera en Colombia y Quebec, teniendo diferente sentido en ambos contextos, los límites de tolerancia a la violencia son diferentes; la actitud personal positiva y una red de apoyo de familiares o amigos son facilitadores de la integración. Finalmente, los efectos del duelo no resuelto hacen más lenta la implicación personal y afectiva en el nuevo país.

1.2.2. Sobre Políticas Públicas Educativas y Conflicto Social

El estudio de Zapata (2015) analiza la vulneración de los derechos de los menores en Colombia como consecuencia del conflicto armado. Su abordaje metodológico está dado por la revisión y el análisis documental sobre temas como: la situación de los menores en el contexto del conflicto armado colombiano, los derechos de los menores, la protección jurídica del menor frente al conflicto armado. Para esto analiza y estudia los lineamientos jurisprudenciales de la Corte Constitucional de Colombia y de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Como también diversos tratados internacionales y especialmente la Convención Americana de los Derechos Humanos, la Convención de los derechos del niño; y las negociaciones de paz que en ese entonces se realizaban.

Dentro de sus conclusiones, da gran relevancia a derechos fundamentales como la educación, salud, trabajo digno, permanencia en el territorio y recreación; hace especial énfasis en que estos derechos son vulnerados por parte del Estado Colombiano. Ello se debe a la falta de cobertura, eficiencia, calidad, infraestructura y atención oportuna e inmediata a aquellos niños, niñas y adolescentes afectados. Reconoce que las personas vulneradas en sus derechos por causa de la violencia, requieren de acciones y condiciones concretas para gozar efectivamente de derechos, no solo a través de la proporción de servicios, sino también a partir del reconocimiento de unos sujetos activos, con recursos y mecanismos individuales, familiares, comunitarios que les permiten confrontar los efectos de la guerra. Además, es enfático en afirmar que el Estado Colombiano debe diseñar e implementar políticas públicas que garanticen que los niños, niñas y adolescentes no se vean vinculados, sometidos, desplazados y marginados por causa del conflicto

armado. Al respecto, afirma que una forma de lograrlo es adoptar políticas que se centren más en lograr la seguridad de la población civil a través de la satisfacción de sus necesidades básicas y no en la militarización, sino que sean compatibles con los procesos de desarrollo sostenible, desarme y reducción de ejércitos.

Por su parte, Álvarez y Reyes (2013) agrupados en el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEPAL), realizan un análisis comparado entre Colombia, Chile y México. Esta investigación contó con el patrocinio de la Oficina Regional de Unesco (OREALC), entidad motivada en establecer e identificar contextos donde la violencia urbana y sus diversas expresiones amenazan el derecho a la educación. Para esto, el equipo de investigadores concentró sus análisis comparativos en la ciudad de Medellín (Colombia), Torreón (México) y Santiago (Chile), identificando comunas al interior de estas ciudades que presentaran altos niveles de violencia urbana y que tuvieran escuelas en su territorio. Este estudio resulta muy valioso para la presente investigación debido a que analiza la situación de la ciudad de Medellín Colombia, ciudad en la que tiene lugar la presente investigación.

Entre sus hallazgos evidencian que las escuelas están sitiadas por la violencia urbana, y su rol educativo, pedagógico, formativo se encuentra amenazada por estos contextos, que inciden fuertemente en los niños y niñas de América Latina. La calidad educativa que concentra la atención de las políticas educativas, no se agota sólo en una preocupación sobredimensionada por resultados a partir de la aplicación de instrumentos estandarizados en las escuelas. La fiebre por la cuantificación y la estadística no permite avanzar en aspectos cualitativos en la formación de

nuestros niños, niñas y jóvenes, el foco por la preocupación en los resultados académicos ha generado que las escuelas desarrollen buenos alumnos, pero no ciudadanías activas. No sirve sólo manejar competencias duras y caer en la mera instrucción, sino que se requiere recuperar la escuela como un espacio de construcción de lo público, donde se forman sujetos críticos y capaces de vivir en la diversidad y el respeto al otro.

En sus conclusiones, Álvarez y Reyes (2013), afirman que sería de gran importancia preguntarse por los efectos sociales que se están promoviendo en el mediano y largo plazo, cuando en el presente inmediato las condiciones de existencia que harán posible ese futuro no son dignificantes para quienes serán protagonistas de ese lugar en el tiempo. Los autores ponen de manifiesto que no se trata de seguir aduciendo con tono cínico que los jóvenes han perdido los valores, cuando ni siquiera han saboreado de manera integral el valor de la dignidad humana en toda la dimensión de sentidos que el término evoca. No se puede pedir a alguien que predique algo que no ha vivido, que no ha experimentado.

Según los resultados obtenidos por los autores a nivel macro, los programas que se ofertan desde la Secretaría de Educación Municipal, no reconocen los contextos situados, la política no lee las realidades de los estudiantes, docentes, familias y comunidad. En general, no hay una lectura estructural del problema. Desde la escuela, en el nivel curricular tampoco se hace lectura de los contextos y de las problemáticas de estos, lo que conlleva a que los actores de la comunidad educativa no asuman la posibilidad de trabajar desde la escuela para modificar sus realidades.

Asimismo, se afirma que se percibe una negación de muchas problemáticas por parte de la Secretaria de Educación Municipal y de los propios actores educativos. En este mismo sentido, encontraron que en el caso Medellín, no se cuenta con mecanismos de reparación, en parte porque ni desde la Secretaria de Educación de Medellín ni desde la escuela en particular, se hace lectura de las violaciones a los derechos humanos. Muchas formas de manifestación de la violencia se invisibilizan o naturalizan, por lo tanto, no hay respuesta y atención a éstos. Asimismo, encuentran que, frente a la democratización de la escuela, no hay coherencia entre lo que se dice y lo que se hace con relación a la política pública educativa.

Los derechos humanos sólo son un contenido temático del área de sociales, pero no se asumen desde la vivencia ni se analizan las situaciones a la luz de estos. Hay un gran desconocimiento en este sentido. La ley está en el papel, no hay conciencia histórica, no se leen las situaciones desde las transformaciones sociales, económicas, sociales y políticas, ni se establecen relaciones entre lo que sucede en las comunidades, la ciudad, el país, etc. Sólo hay miradas inmediatistas poco críticas. Esto favorece el acostumbramiento ante la permanente violación a derechos como la libre movilidad, la educación, la libertad de expresión, entre otros. Álvarez y Reyes (2013).

Por su parte, Castellani (2008) realiza un análisis sobre las relaciones entre educación y pobreza a partir de un triple enfoque: global, nacional y la realidad local que se viven en Brasil y, particularmente en Belo Horizonte, capital de Minas Gerais. Pese a que este estudio es realizado en Brasil, muestra una realidad que se vive en Colombia respecto a la adopción de

políticas públicas adoptadas de otros contextos de otros lugares que son ajenas a la realidad que se vive en el contexto colombiano. En este estudio Castellani (2008) plantea que se debe realizar un análisis para que las agendas globales sean recontextualizadas en contextos nacionales, dado que estas agendas deben responder a las características económicas, sociales, políticas de cada país y región. Según la autora, sin contemplar dichas particularidades nacionales y regionales no se puede entender el grado de influencia y repercusión que ha tenido la agenda global en la definición de políticas educativas aplicadas a la región.

Asimismo, pone en evidencia los límites de las políticas de focalización como estrategia educativa prioritaria de lucha contra la pobreza. Según la autora, evidentemente, las políticas de focalización no pueden intervenir en todas las áreas generadoras de la pobreza y desigualdad; por sí solas, no tiene la capacidad de hacerlo, y de hecho su propia naturaleza selectiva lo impide. En este punto, Castellani (2008) reconoce que en un contexto de pobreza estructural es imprescindible la articulación de políticas focalizadas con políticas de tipo universal orientadas a actuar sobre las causas generadoras y reproductoras de la pobreza. Las políticas focalizadas con intervención sobre la oferta educativa intervienen exclusivamente sobre cuestiones materiales y de gestión suponiendo que los bajos resultados de los procesos educativos están dados por la mala gestión, el uso ineficiente de los recursos o la escasa capacidad del profesorado.

Según Castellani (2008), la investigación logró demostrar que la pobreza es uno de los principales determinantes contextuales de los procesos educativos, y por tanto de las oportunidades de éxito escolar de los estudiantes. Al analizar los efectos de la pobreza en el

ámbito familiar deja ver que los efectos son multidimensionales y generan múltiples repercusiones sobre las posibilidades de aprovechamiento educativo de los menores. Estas repercusiones se alejan claramente de los tópicos y estereotipos que generalmente se tienden a utilizar para explicar la situación educativa de los colectivos pobres.

Efectivamente, si los menores en situación de pobreza están en desventaja, no es porque ellos y sus familias no se interesen por los estudios. En su caso, sin embargo, se presentan serias carencias de orden estructural para poder hacer frente a los requisitos de la escolarización. La investigación pone en evidencia la paradoja que se esconde bajo la agenda global de desarrollo, una agenda que sigue defendiendo las políticas de privatización y recuperación del coste, al tiempo que enfatiza la intervención estatal para los pobres. Una agenda que construye un modelo paralelo de intervención social, donde el mercado sigue ocupando un lugar en la asignación de recursos y la provisión de servicios. Una agenda que acaba depositando en el propio individuo, en la propia familia la responsabilidad de salir de la pobreza.

En la misma línea de Castellani (2008), Bonhomme Gulin (2015), de nacionalidad haitiana, analiza las desigualdades sociales que se reproducen a través del sistema educativo, explorando las políticas educativas de los diferentes gobernantes de Haití. Para el autor, las políticas educativas de los diferentes gobernantes haitianos a lo largo de la historia tienen un gran impacto en las desigualdades sociales que persisten en el país hasta el día de hoy. Haití es considerado el país más pobre del Continente Americano, la tasa de alfabetización de la población adulta no llega al 60% y la de niños y niñas que asisten a un establecimiento escolar no supera el

50%. Esto, según el autor, es consecuencia de la inestabilidad política, los problemas internos y el desinterés de los gobernantes para implementar un sistema educativo inclusivo y democrático.

En sus conclusiones, el autor muestra cómo en la sociedad haitiana el acceso a la escolaridad no es entendido como un derecho sino como un servicio donde el acceso depende mucho del poder económico de los padres, a pesar de que la constitución exige al Estado procurar educación gratuita a todos sin discriminación alguna. Esta situación ha sido producto de la forma como se ha constituido el poder público y el Estado haitiano donde la escolaridad como la educación, han estado fuera de las propuestas y acciones de todos los gobernantes. Se crea así, un sistema educativo que promueve las desigualdades sociales a través de la bipolarización de las categorías de alumnos en el sector educativo, ya que la educación depende del origen social del educando o de la capacidad de sus padres para comprar los servicios educativos.

El análisis de las anteriores investigaciones con una mirada Socio Crítica y de restitución de derechos sobre las políticas públicas educativas y al conflicto social, brinda relevantes aportes a la presente investigación en cuanto a la forma como se realiza en diferentes contextos afectados por el conflicto social la implementación de políticas públicas educativas, poniendo en evidencia que dichas políticas y acciones educativas deben tener como eje central la justicia social, donde se garantice el derecho a la educación no solo desde la oferta educativa, además, esta debe incluir el acceso a ella en condiciones de goce efectivo de los derechos fundamentales. Las investigaciones ponen de manifiesto la necesidad de movilizar diferentes variables en el sistema educativo que permitan identificar los mecanismos que provocan la injusticia social. Esta mirada

le apuesta a la transformación desde el interior de las propias comunidades a través de la formación de los sujetos para la participación y la transformación social, donde se incluyan sus juicios e intereses.

Por ello, en su mayoría, los aportes coinciden en la necesidad de tener en cuenta las características y experiencias de los contextos donde serán implementadas dichas políticas públicas educativas. Se reconoce que, al no tener en cuenta sus características, no se logran los efectos que deberían tener, pues al no realizarse los análisis e intervenciones que garanticen la efectividad de dichas políticas en las poblaciones afectadas, no se logra determinar los alcances reales de éstas. Asimismo, se muestra como la intervención del Estado debe implementar políticas focalizadas acompañadas de políticas universales que respondan efectivamente a suplir necesidades esenciales, que al no ser satisfechas impiden que los efectos de una política focalizada sean realmente significativos.

Como así también, respecto de la importancia que tiene el docente en la implementación de las políticas públicas, debido a que, si el docente no cuenta con el empoderamiento de la política pública educativa, estas difícilmente podrán llegar a las aulas. Otro aspecto para resaltar es la relación que se realiza de los efectos negativos de la pobreza en los procesos de aprendizaje que puede alcanzar un estudiante.

Finalmente, la presente investigación da cuenta de múltiples trabajos investigativos desde las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales que muestran el creciente interés por temas de

educación para la paz, y de la educación en contextos de conflicto social; provocando en los últimos tiempos el surgimiento de nuevas miradas y comprensiones sociales y políticas.

1.2.3. Enfoque de Trayectorias entendiendo las Desigualdades Sociales

Desde este enfoque se considera que las trayectorias que trazan los jóvenes están influenciadas profundamente por las transformaciones sucedidas durante las últimas décadas y por las condiciones de origen. En este sentido la pertenencia de los jóvenes a un determinado sector social propicia una configuración desigual de sus trayectos vitales. Así, Casal (2010) plantea que las transiciones profesionales y de emancipación familiar plena de los jóvenes están constreñidas por el contexto social, por las elecciones del sujeto, por las probabilidades de resolución, por la acumulación de experiencias vitales significativas, por la proximidad de políticas sociales de transición y, obviamente, por el origen social familiar (2010: 19).

La construcción de tipologías de trayectorias que utilizan estudios recientes, advierten la complejidad y heterogeneidad en las formas de ser joven, así como también las desventajas estructurales que se inscriben en los diversos recorridos juveniles. Estas investigaciones diferencian entre la mayor propensión a desarrollar “*trayectorias no lineales o fallidas*” por parte de los sectores menos favorecidos, que padecen mayores condicionamientos a la hora de incidir sobre el curso de sus vidas. En oposición, se encuentran las “*trayectorias biografiadas o exitosas*” características de los sectores más acomodados, que experimentan un margen más amplio de elección. Roberti (2014).

Siguiendo a Roberti (2014), el contexto histórico global de cambios socio-estructurales, políticos y culturales profundos, ha dado lugar a la configuración de un nuevo horizonte de oportunidad para los jóvenes, distinto al que tuvieron las generaciones anteriores. No obstante, según la autora, también se observan signos de continuidad. En un escenario que presenta nuevas oportunidades y viejas desigualdades para las jóvenes generaciones, los itinerarios adoptan un carácter contingente, al tornarse cada vez más inciertos y aleatorios a medida que se diluye el marco normativo del trayecto vital. En este sentido, Roberti (2014) plantea que el derrumbe de los sistemas de regulación colectiva produce un aumento de la inseguridad social y una creciente fragmentación de las experiencias biográficas. La estabilidad familiar, una carrera laboral a largo plazo, la seguridad social, se ven debilitados como supuestos y pilares sobre los cuales se podía construir la propia biografía.

Si bien los procesos de individualización subrayan que el joven tiene que construir su propia biografía, las condiciones de origen atraviesan y condicionan claramente las decisiones que los jóvenes toman, lo que influye vastamente en la distribución de oportunidades desiguales Biggart, Furlong y Cartmel (2008). En consecuencia Roberti (2014) y Bendit (2015) plantean que, de acuerdo a la complejidad del escenario actual en el que se inscriben las trayectorias juveniles, se hace necesario atender el modo en el que operan los constreñimientos estructurales; la tendencia generalizada de las investigaciones contemporáneas en la exageración de los procesos de diversificación de las trayectorias juveniles como sintomático de las “biografías de elección”, pueden ayudar a enmascarar las estructuras de desventaja. La desigualdad en el acceso a recursos y oportunidades persiste también en las trayectorias individualizadas, provocando

opciones biográficas más amplias o más estrechas. Desde este lugar, el análisis de trayectorias juveniles debe tener en cuenta el marco estructural en el que se desarrolla. Así, para los autores, la juventud como categoría analítica cobra sentidos particulares al ser analizada en un contexto social determinado. Ello, debido a que lo que se entiende por juventud varía a lo largo del tiempo, de una sociedad a otra y, dentro de una misma formación social, de un grupo a otro. Así, la juventud como fenómeno social depende, más que de la edad, de la posición de la persona en diferentes estructuras sociales, entre las que se destacan la familia, la escuela, el trabajo y los grupos de pares. Así, Roberti (2014), plantea que el marco para entender la condición juvenil debe incluir, por tanto, el análisis de cada una de dichas esferas, al mismo tiempo que deben ser aprehendidas en su conjunto.

Por consiguiente, Roberti (2012) afirma que según la pluralidad de las transiciones e itinerarios hacia la adultez encuentra como trasfondo el proceso individualización de la vida social. La desinstitucionalización del curso de vida se interpreta así a la luz de la diversificación de las biografías, que se tornan más inciertas y aleatorias a medida que se diluye el marco normativo del trayecto vital. En este contexto, los itinerarios juveniles adoptan un carácter contingente, es decir, se transforman en trayectorias biografiadas, que traslucen las múltiples maneras de vivir la juventud. Así, los investigadores Bendit (2015); Roberti (2012); Casal (2000); du Bois Reymond (2003); Machado País (2004) y Gil Calvo (2011) afirman que las transiciones a la vida adulta no solo se han tornado más complejas y prolongadas, sino que, cada vez más frecuentemente, dejan de ser lineales, estandarizadas y homogéneas, adquiriendo formas cada vez más fragmentadas, diferenciadas y reversibles. Así, Corica, Freytes y Miranda (2018)

Afirman que “en el período del curso de vida que corresponde a la juventud se concentran importantes tendencias al cambio y la reproducción de la estructura social, con fuertes implicancias en términos individuales y sociales. En la región, la vulnerabilidad de la juventud se manifiesta a través de distintas expresiones y situaciones sociales, y se relaciona centralmente con la desigualdad educativa y las dificultades en el acceso al empleo decente” (2018: 16).

Reguillo, (2011) plantea la precarización de las biografías juveniles, afirmando que, frente a este contexto de incertidumbres profundas, se suma la precarización reciente para millones de jóvenes en el continente. En su discurso muestra que en países como Argentina, El Salvador, Colombia y México están presentando una incidencia del 50% de pobreza en los jóvenes. Por precarización, la autora nombra el descenso del sistema de estos jóvenes que cada vez tienen menores posibilidades de mantenerse atados, aunque sea con un lazo pequeño a las instituciones de la modernidad, a las instituciones del Estado. Afirma Reguillo (2011) que se cuenta con índices que van por arriba del 40% de jóvenes que no estudian ni trabajan en el continente, de jóvenes que quedan por fuera de las posibilidades de educación y que solamente pueden aspirar a trabajos informales precarios, totalmente desprotegidos de las dimensiones de la seguridad social. Así, Reguillo, (2011) sostiene que “Si nos preocupa que se trate de una precarización estructural, más debería preocuparnos lo que podríamos llamar precarización vital o precarización subjetiva. Esta última significa la imposibilidad para millones de jóvenes de poder pronunciarse con certeza sobre su propia biografía” (2011: 58).

En este sentido, Casal, García, Merino y Quesada (2006) proponen un análisis de la juventud desde una perspectiva biográfica desde la cual se ha construido una teoría con un enfoque de la juventud más sociológico, más político y también más próximo a las elecciones racionales y a las emociones de los actores. Según los autores el punto de partida es el actor social como sujeto histórico y protagonista de la propia vida que articula de forma paradójica y compleja la elección racional, las emociones, las constricciones sociales y culturales y las estrategias de futuro. De acuerdo con Casal, García, Merino y Quesada (2006), existe un proceso social en las biografías que tiene un comienzo biológico y orgánico (la pubertad), pero repleto de efectos propios de la estructura social, política y familiar y de sucesos claves y determinantes del enclasamiento y la posición social.

1.3. Propuestas Analíticas sobre Políticas Públicas

Para entender el mundo de la formulación y el análisis de las políticas públicas se requieren formas de pensar o modelos. Es así que Parsons (2007) plantea que la forma en que las personas observan e interpretan el mundo de las políticas públicas, al igual que cualquier otro, depende del tipo de modelo o marco al que recurren. “En el caso del análisis de las políticas públicas hay que tener una conciencia aguda acerca de la forma en que se trazan los mapas del terreno social y económico, entre otros: cómo llegan las personas a compartir un mapa, por qué tienen mapas distintos, por medio de qué procesos un mapa reemplaza a otro” Parsons (2007: 96).

Surge entonces la pregunta *¿Con qué lentes conceptuales se pueden explicar y analizar las políticas públicas?* Esta pregunta constituye uno de los principales desafíos en torno al campo disciplinar que componen las políticas públicas, y necesaria para abordar el objeto de análisis de la presente tesis. Es así, que desde distintas vertientes teóricas y epistemológicas se han planteado perspectivas que posibilitan aproximarse al conocimiento de este objeto. Estas propuestas se han enriquecido, como en todas las Ciencias Sociales, de paradigmas epistemológicos como el positivismo, el neopositivismo, la teoría crítica y el constructivismo. Roth (2007).

Según Cano (2014), los modelos de elección racional, secuencial y neoinstitucional pueden inscribirse dentro de un paradigma pospositivista –e incluso positivista– mientras que el enfoque cognitivo correspondería a una postura epistemológica constructivista. Además de los modelos cognitivos, el paradigma constructivista también sustenta lo que en años recientes se ha denominado el “giro argumentativo” Fisher (1996) dentro del cual es posible adscribir enfoques como el discursivo Fischer (1996), el retórico Majone (2005) y el enfoque narrativo del Policy Analysis Roe (1994).

De acuerdo con Roth (2008), “en el campo de las políticas públicas ha prevalecido la concepción positivista o empirista, que privilegia el tecnicismo en las decisiones, la racionalidad instrumental y la objetividad o neutralidad en el analista” (2008: 69). Desde esta perspectiva, se entiende que las políticas públicas recorren un ciclo que inicia con la formación del problema y su incorporación a la agenda, continua con la formulación de alternativas de solución y la decisión por una de ellas, lo que conlleva a una etapa de ejecución o implementación de tal decisión. Por

último, contempla la evaluación de sus resultados o impactos en el problema que se busca transformar. Este ciclo de política o modelo secuencial fue inicialmente sugerido por Lasswell (1956) y luego desarrollado por Jones (1970) que permitió realmente “lanzar” el análisis de política como objeto de estudio en el campo académico Roth (2007).

Según Cano (2010), a partir de las controversias generadas en torno a este modelo de análisis, por fragmentado e incompleto según sus críticos y sustentados en paradigmas alternativos al esquema positivista, en los últimos años han proliferado los enfoques de análisis de políticas públicas. Los distintos modelos de análisis buscan responder a preguntas tales como ¿cuáles son las variables que determinan la política pública?, ¿de qué depende su éxito o su fracaso?, ¿cómo explicar la relación causal entre problema y solución?, ¿cómo justificar una decisión ante la opinión pública, ¿qué aspectos hay que tener en cuenta al momento de adoptar una política?, ¿qué elementos de la política deben ser evaluados? Cada enfoque tendrá respuestas distintas para estas preguntas. Así, por ejemplo, para la perspectiva neoinstitucional el éxito o el fracaso de la política dependerá de su adecuado diseño institucional, mientras que, desde la elección racional, importan los intereses en juego y la forma en que los actores de una política racionales y maximizadores se comportan dentro de los espacios de incertidumbre y ambigüedad de la política Cano (2010).

Los enfoques cognitivos, por su parte, estiman que las políticas públicas, contrario al ideal racional, son resultado de ideas, creencias, de factores cognitivos más que de cálculos matemáticos. Al respecto Muller (2006) sostiene que las políticas públicas “constituyen el lugar

donde una sociedad dada construye su relación con el mundo” (2006: 98) por lo que defiende la existencia de marcos cognitivos dentro de los cuales se diseñan e implementan las políticas a partir de la subjetividad de los actores y no a partir de la objetividad científica de un analista de políticas.

Finalmente, el paradigma constructivista, plantea lo que en años recientes se ha denominado el “giro argumentativo” Fischer (1993), el cual abarca elementos discursivos, retóricos y narrativos, que introducen nuevos factores explicativos de las políticas públicas. El éxito de la política dependerá, en gran medida, de los argumentos que la justifican como una buena alternativa de política. En los últimos, años ha sido progresivo el interés por el “giro argumentativo” del análisis de políticas públicas, que surge como respuesta a las limitaciones epistemológicas del “neopositivismo” o empirismo, y como alternativa frente al proceso de decisiones tecnocrático y lineal que de él se deriva. Así, el giro argumentativo ofrece un modelo de comunicación dialéctica de la toma de decisiones políticas y la sustenta en una lógica informal de la razón práctica, como una alternativa a la lógica formal del neopositivismo Fischer (2006).

Para los fines de esta investigación, el giro argumentativo constituye un modelo que responde a los planteamientos metodológicos que la constituyen, debido a que la presente investigación en su modelo metodológico opta por la utilización de narrativas de historias de vida de estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia y por los relatos de docentes y directivos, en cuanto a sus decisiones y experiencias pedagógicas en la implementación de políticas públicas educativas para la paz. Además, el giro argumentativo se condice con una

perspectiva democratizadora del análisis de políticas públicas donde ciudadanos, analistas y tomadores de decisiones participan con sus intereses, argumentos y discursos en el proceso analítico. Desde este modelo se brindan las bases teóricas que sustentan la decisión de optar por el “giro argumentativo”, específicamente por el “Marco de análisis narrativo de la política pública” planteado por Emery Roe (1994). En el siguiente capítulo de diseño metodológico se detalla la forma como el análisis narrativo de la política pública propuesto por Emery Roe será utilizado en el análisis de la presente investigación.

Además, este trabajo de investigación se posiciona desde una mirada crítica sobre las políticas públicas, con una perspectiva de restitución de derechos que comprende que las desigualdades sociales, y las condiciones de origen propician configuraciones desiguales de las trayectorias vitales, que distan mucho de ser lineales. Esta línea de abordaje permite plasmar una apuesta social y política por visibilizar las experiencias subjetivas de estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia y las acciones colectivas gestadas en las instituciones educativas con población víctima del conflicto en contraste con el análisis de las políticas públicas educativas para la paz planteadas por los entes gubernamentales. En consecuencia, surge el siguiente problema de investigación.

1.4. Problema de Investigación

En la actualidad, las políticas públicas educativas para la paz y resolución de conflictos en Colombia no garantizan el derecho a la educación en contexto de conflicto armado. Por el

contrario, están encaminadas a responder a intereses internacionales y a cierto modelo educativo con una propuesta dominante basada en una concepción performativa y exitista del actuar humano. Dicha concepción, orientada a un uso utilitario del conocimiento y de la experiencia educativa, acaba configurando a ésta como un espacio de transacción mercantil. Anclada, a su vez, en una perspectiva socio- pedagógica en donde la propia vida se abandona a su pura mercantilización, organizando la sociedad de tal manera que la persona es sacrificada en nombre de la productividad, y valorada sólo en términos de su instrumentalidad para con un modelo biopolítico extrínseco al propio ser humano.

Así, la asignación y provisión de servicios educativos por parte del Estado está dada por una intervención social, donde el mercado sigue ocupando un importante lugar al igual que la privatización y recuperación del coste. Dentro de estos modelos se gestan relaciones de poder que están basados en un modelo de identidad que apela a la satisfacción del deseo por medio de la acumulación y la diferenciación. Ello genera desconfianza en la política, en lo público, haciendo ver la política como un campo ajeno y poco confiable donde no es seguro participar. Así, la desesperanza y la desconfianza forma ciudadanos apáticos que se abstienen de ejercer sus derechos como actores políticos. Ello se traduce en una desmovilización paulatina, pero constante, de los sujetos respecto a su participación y preocupación política, lo que garantiza la perpetuación del dominio de ciertas clases sociales.

En este marco, la tesis propuesta interroga sobre las características y tensiones en el proceso de implementación de las políticas públicas educativas para la paz en Colombia, cómo

se evidencian éstas en las trayectorias socioeducativa de estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia, y que experiencias y prácticas pedagógicas y de gestión sostienen los docentes y directivos, en el marco de políticas públicas de educación para la paz, en los contextos, sociales, educativos, culturales propios de instituciones educativas con población víctima del conflicto.

1.4.1. Objetivo General

Analizar las características y tensiones en el proceso de implementación de las políticas públicas educativas para la paz en Colombia, a través de las trayectorias socio educativas de estudiantes víctimas del conflicto y decisiones y experiencias de docentes y directivos en sus prácticas pedagógicas, en los periodos comprendidos entre 2017 y 2019.

1.4.2. Objetivos Específicos

1. Analizar el proceso de implementación de las políticas de educación para la paz en el contexto colombiano.
2. Reconstruir las trayectorias sociales y educativas de estudiantes víctimas del conflicto armado.
3. Analizar las decisiones y experiencias docentes en relación a la implementación de políticas públicas de educación para la paz.
4. Indagar en las estrategias de gestión y prácticas pedagógicas de las escuelas con población víctima del conflicto armado.

Capítulo 2: Diseño Metodológico

2.1. Enfoque del Estudio

Este trabajo se inscribe en el paradigma cualitativo, debido a que es una forma de acercarse a la comprensión de la realidad social, con una mirada que va más allá de los hechos observables, y profundiza en las tramas y modos de gestionar e implementar las políticas públicas educativas para la paz en instituciones educativas con población estudiantil víctima del conflicto armado. La investigación cualitativa rescata la importancia de la subjetividad, la asume y es ella el garante y el vehículo a través del cual se logra el conocimiento de la realidad humana. Además, tiene como énfasis comprender en profundidad las realidades sociales, su sistema de relaciones y su estructura dinámica, aquella que da razón plena de sus comportamientos y manifestaciones. A partir de descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos; los y las investigadoras van tras lo significativo para los seres humanos y los grupos sociales, logrando así develar los sentidos que se encuentran en las realidades e incorporando lo que los participantes dicen y piensan, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como ellas/ellos mismos lo expresan.

Para Taylor y Bogdan (1994) “Un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o persona. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados” (1994: 22). El conocimiento desde esta perspectiva se hace posible mediante la cooperación estrecha entre el investigador y los actores sociales que mediante la interacción

comunicativa se proponen construir perspectivas de comprensión más complejas y de transformación social más viables. Para Luna (2006), la investigación cualitativa es una perspectiva en la que se auscultan, con la mediación del diálogo, los diferentes lenguajes en los que se expresa la experiencia humana. Decir investigación cualitativa, es en este sentido, hablar de un proceso que permite construir datos que, al ser procesados, habrán de articularse en nuevas narrativas, discursos y textos sobre un objeto de estudio.

El paradigma cualitativo, desde un enfoque crítico social e histórico hermenéutico, no constituye solo la manera de acercarse a las realidades sociales para comprenderlas; sus propósitos son también de naturaleza teórica y metodológica inscritos en un cambio paradigmático que resultó de una larga y compleja polémica que por varias décadas enfrentó a los investigadores y teóricos sociales. Según Galeano (2011), tres puntos centraron esta polémica: la naturaleza del conocimiento y la realidad, la relación sujeto- objeto y el proceso de construcción de conocimiento. El resultado de esta polémica implicó lo que algunos teóricos de las Ciencias Sociales han denominado “el retorno del sujeto” al escenario de las Ciencias Sociales y Humanas y a la investigación social, que exigió otras maneras no necesariamente cuantitativas para interpretar, clasificar, comparar y enunciar la situación o problemas observados y para develar las lógicas y manera de construir la realidad. Asegura Galeano (2011) que la mirada se “giró” al mundo de la vida de los sujetos sociales con sus significados, motivos y emociones; al abordaje de realidades subjetivas e intersubjetivas. La atención se centró en el contacto dialógico con los actores en escenarios, a la comprensión de realidades sociales desde múltiples perspectivas.

De otro lado, la construcción teórica, otro punto de partida de la investigación, se concibe como punto de llegada, como referentes contextuales construidos específicamente para la situación que se estudia, no como marcos conceptuales aplicables al conjunto de situaciones observables en diferentes culturas y espacios territoriales.

En este paradigma, la acción comunicativa hace del lenguaje un elemento de mediación que posibilita la vinculación del mundo cotidiano en la construcción de espacios argumentativos, Para Luna (2006), el lenguaje se convierte entonces en una alternativa de aproximación a lo humano, en el lenguaje y por el lenguaje, es un camino para acceder al sentido de lo humano. El lenguaje se convierte así en objeto y mediación, dentro de la aspiración de dar cuenta comprensivamente de la experiencia de vida humana. En este sentido, el lugar del lenguaje no se reduce a la recordación del pasado en el acto de narrar sino en la posibilidad que se gesta por la reflexión para reinterpretarlo y resignificarlo desde diferentes perspectivas. Por ello, las narraciones “están siempre abiertas a posibles reinterpretaciones y que en cada acto de narrarlas a otros o a nuevos lectores abrimos el camino hacia nuevos sentidos” Lara (2009: 82).

Por lo anterior, en esta investigación se recurre a las narrativas como principal estrategia de investigación en tanto permite la construcción de los datos empíricos con los cuales se pretende reconstruir las trayectorias sociales y educativas de estudiantes víctimas del conflicto. Es así, que este paradigma de investigación se constituye en una alternativa de aproximación a lo humano a través del lenguaje como mediador, para acercarse a la comprensión de experiencias vitales en lo social y educativo de estudiantes, docentes y directivos docentes en el marco de la gestión e

implementación de las políticas públicas de educación para la paz en el contexto actual colombiano.

En palabras de Luna (2006) la narración hace parte de nuestra natural forma de ser y estar en el mundo, de crear y recrear los dispositivos simbólicos y morales para dotar de sentido a las experiencias. Al respecto, Bruner afirma que “nos hacemos en narrativas permanentes de lo que suponemos que somos o en la comprensión que hemos logrado de lo que somos, de lo que hemos vivido y de lo que nos ha pasado. Por eso, la creación de un yo “es un arte narrativo” Bruner (2003: 94).

Los planteamientos anteriores proporcionan la riqueza para entender la condición humana como una realidad continúa y cambiante, pero socio histórica, donde tiene lugar los procesos intersubjetivos que establecen experiencias que determinan la realidad en la cual nos encontramos inmersos y que son fundamentales para la construcción social de lo común que conduzca a la emancipación.

2.2. Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información

Las técnicas y los instrumentos como conectores entre el objeto y objetivos y la perspectiva, intención y concepción que guía la investigación, se construyen de manera permanente durante el proceso investigativo en sintonía con los objetivos de la investigación y constituyen el eje operacional de la misma.

En el campo de la construcción de los datos, el retorno al sujeto, planteado por la investigación cualitativa implicó una reorientación de la investigación empírica, propiciando el giro de lo objetivo, cuantitativo hacia lo subjetivo cualitativo con el despliegue de múltiples estrategias de investigación. Igualmente puso en crisis las pretensiones de generalización, de inferir a poblaciones con base en muestras de individuos que cuentan como números (no como sujetos sociales), centrando la mirada en el sujeto de la acción, en sus contextos particulares con sus determinaciones históricas, sus singularidades culturales, sus diferencias y las distintas maneras de vivir y pensar sobre los grandes y los pequeños acontecimientos y situaciones por las que han cruzado sus historias personales Uribe (2014). Se dejan de lado los universalismos y generalizaciones para dar paso a lo local, lo micro, lo particular.

Para Galeano (2011), el retorno al sujeto ha demandado acudir a metodologías interactivas, subjetivas y dialógicas para acercarse a esos sujetos y entender con ellos y desde ellos como se construye y comprende esa realidad. Según Galeano (2011), en la investigación cualitativa, el dato es un producto social, una producción compartida y su proceso de producción está atravesado e influido por los valores de los sujetos que lo constituyen. Por tanto, la inmersión intersubjetiva en la realidad que se estudia es la condición a través de la cual se logra construir los datos y las comprensiones de la realidad.

2.2.1. Técnicas de Recolección de la Información

Austin (2004), plantea que “el paradigma cualitativo apareció presentando al mundo como una estructura en movimiento, cambiante y lleno de dinamismo, en donde las personas son

concebidas como agentes activos en la construcción de las realidades que se presentan” (2004: 115). Así, el paradigma cualitativo evidencia fenómenos y realidades que pueden ser estudiados a través del acercamiento a la comprensión del sujeto, sus interpretaciones, inferencias y todo lo que éste expresa de su realidad, de las acciones que emprende en su trayectoria vital y las relaciones con su entorno. Para acercarse a estas comprensiones, el investigador social recurre a técnicas para la recolección de datos, estas técnicas son definidas por Arias (2006), como “las distintas formas o maneras de obtener la información” (2006: 53). Por medio de estas técnicas se recopilan todos los datos que estos sujetos emiten o producen. En la investigación cualitativa estas técnicas se caracterizan por ser amplias, flexibles, distanciadas de la rigidez, abiertas a las modificaciones o cambios; debido a que, si se pretende develar sentidos y significados, desde la reflexibilidad de los sujetos sociales, es necesario, además, recurrir a técnicas interactivas y dialógicas. A continuación, se exponen las técnicas para recolección de la información definidas para la presente investigación.

2.2.2. Relatos Autobiográficos de los Estudiantes Víctimas del Conflicto

Como ya se había mencionado anteriormente, esta investigación utilizará las narrativas específicamente a partir de los relatos autobiográficos que los/las estudiantes víctimas del conflicto armado realizan. En estos encuentros, cada uno de los/as participantes asistió de forma individual. El espacio es dispuesto de tal manera que propicie un ambiente casual donde la narrativa pueda fluir de forma espontánea. Para Luna (2006), particularmente, este tipo de encuentros suceden a modo de entrevista narrativa, así que la entrevista:

“...se basa en la posibilidad de que el sujeto narrador pueda elaborar sus relatos de manera libre, a partir de un primer enunciado generador. Este punto de entrada permitirá al narrador elegir con libertad el tipo de narración que realizará, la manera como ordenará en el tiempo los distintos relatos, detenerse en aquellos que considera especialmente significativos, pero también permite al investigador introducir un matiz conversacional que dé lugar a la pregunta focalizada. En todos los casos es el narrador el que teje los relatos, pero es la conversación en la que es posible ahondar en sus significados” Luna, (2006: 31).

Realizar una historia de vida supone, por tanto, una voluntad de aproximarse a un mundo individual y social que en ciertos casos está distante del nuestro, y para ello es preciso estar dispuesto a no ser totalmente un investigador ajeno al modo de vida del sujeto o de los sujetos que informan, entender las categorías que conforman sus estilos de pensar. Como así también, sus modos de expresión, sus sentimientos y sus vivencias y para ello es preciso que el investigador se extrañe ante lo que no es él mismo, es preciso no tener prisa, dejar hablar, tener aprecio y consideración al otro, al sujeto que narra su historia de vida. Es decir, tener una escucha sensible, enriquecida por el conocimiento previo sobre el campo de estudio.

Los estudiantes participantes de la investigación quienes narraran sus historias de vida son víctimas del conflicto armado y están vinculados a la educación media, es decir, de noveno a once grados del bachillerato en diferentes instituciones educativas dentro del barrio Moravia de Medellín, o en instituciones educativas aledañas al barrio. Es importante decir que el barrio

Moravia ha sido un territorio construido históricamente sobre la base de la exclusión, el desplazamiento, la marginalidad; sus habitantes son herederos de un histórico conflicto por la tierra. Explicitar el contexto donde se desarrolla la investigación y sus circunstancias, no reduciéndolo a un medio físico, sino concibiéndolo como marco de acción que contribuye a modelar las percepciones y a reconocer que este lleva la marca de la sociedad y la evolución con ella, constituye un medio de referencia que tiene gran valor en el análisis e interpretación de la información.

La edad promedio de los estudiantes participantes de la investigación está entre los 14 y 19 años, los estratos socioeconómicos a los que pertenecen son 1 y 2. Esta estratificación socioeconómica determinada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y consiste en una clasificación en estratos de los inmuebles residenciales que deben recibir servicios públicos. Se realiza principalmente para cobrar de manera diferencial por estratos los servicios públicos domiciliarios permitiendo asignar subsidios y cobrar contribuciones en esta área. Los estratos 1, 2 y 3 corresponden a estratos bajos que albergan a los usuarios con menores recursos. En el caso de los estudiantes participantes de la investigación, debido a que su lugar de residencia está ubicado en el barrio Moravia de Medellín, un barrio construido a partir de invasiones ilegales, el estrato socio económico es 1 o 2. Las familias de los estudiantes se dedican especialmente al trabajo informal: reciclaje, venta ambulante de diferentes productos, labores domésticas y otros formalizados como servicio de vigilancia, confecciones y oficios varios que por lo general no exigen certificaciones académicas. Los relatos fueron registrados a partir de la grabación digital

con previa autorización de los participantes y sus acudientes debido a que en su gran mayoría los participantes son menores de edad.

2.2.3. Entrevistas Semi- Estructuradas a Docentes y Directivos

La entrevista semi- estructurada deja una mayor libertad a la iniciativa de la persona entrevistada. Se trata en general de preguntas abiertas que son respondidas dentro de una conversación, teniendo como característica principal que el entrevistador lleva una pauta o guía con los temas a cubrir, los términos a usar y el orden de las preguntas. Tiene como propósito fundamental interpretar los motivos profundos que tienen los actores a la hora de actuar o pensar de determinada forma con respecto a distintas problemáticas sociales. Dada su flexibilidad frecuentemente, los términos usados y el orden de los temas cambian en el curso de la entrevista, y surgen nuevas preguntas en función de lo que dice el entrevistado.

La persona entrevistada responde de forma exhaustiva con sus propios términos y dentro de su marco de referencia a la cuestión general que le ha sido formulada, lo que permiten más profundidad y la posibilidad de aclarar cualquier malentendido, además permite ver hasta dónde llega el conocimiento de la persona entrevistada y facilita la cooperación y la empatía permitiendo evaluar mejor lo que realmente piensa el entrevistado. En este sentido, la entrevista semi estructurada es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial. Debido a su flexibilidad permite obtener información más profunda, detallada, que incluso el entrevistado y

entrevistador no tenían identificada, ya que se adapta al contexto y a las características del entrevistado.

La entrevista en la investigación cualitativa permite obtener información en relación con un tema determinado; se busca que la información recabada sea lo más precisa posible; se pretende conseguir los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión. El entrevistador debe mantener una actitud activa durante el desarrollo de la entrevista, en la que la interpretación sea continua con la finalidad de obtener una comprensión profunda del discurso del entrevistado

La entrevista emerge como un lugar en la mediación a través de la palabra oral, el tradicional instrumento de transmisión cultural. En ésta, el entrevistado es colocado frente a la necesidad de organizar discursivamente su experiencia, pero no taxonómica o analíticamente sino a partir de sus identificaciones, sus proyecciones y sus disposiciones. Para tales efectos se preparará con antelación un lugar agradable que favorezca un diálogo profundo con el entrevistado y sin ruidos que entorpezcan la entrevista y la grabación en audio. Se les explicó a los entrevistados los propósitos de la entrevista y se solicitó autorización por escrito a través del consentimiento informado para registrar la entrevista a través de la grabación digital como ya se mencionó con autorización previa de los participantes.

A continuación, se presenta la caracterización de los docentes y directivos entrevistados:

Tabla 1. Caracterización Docente y Directivos Entrevistados

Docentes y Directivos Entrevistados	Área de Desempeño	Tiempo de Servicio (años)	Formación Académica	Estrato Socioeconómico en el que Labora	Número de Estudiantes a Cargo
Directivo 1	Coordinador	15	Licenciado en Pedagogía Infantil.	1	
Directivo 2	Coordinador	10	Licenciado en Ciencias Sociales	1	
Directivo 3	Rector	21	Licenciado en Matemáticas	1	
Directivo 4	Director de Núcleo Educativo.	26	Licenciado en Español y Literatura.	2	
Directivo 5	Rector	19	Ingeniero Agrónomo	2	
Directivo 6	Coordinador	12	Licenciado en Español y Literatura	2	
Docente 1	Química	17	Licenciado en Ciencias Naturales con Énfasis en Química	1	200
Docente 2	Tecnología e Informática	14	Ingeniero de Sistemas	1	240
Docente 3	Matemáticas	18	Ingeniero de Materiales	1	200
Docente 4	Filosofía	12	Filósofo	1	250
Docente 5	Sociales	12	Abogado y Sociólogo	1	200
Docente 6	Artes	11	Licenciado en Artes	1	500
Docente 7	Sociales	20	Licenciado en Ciencias Sociales	2	200
Docente 8	Español	8	Licenciado en Español y Literatura	2	200
Docente 9	Español	16	Licenciado en Español y Literatura	2	200
Docente 10	Educación física	11	Licenciado en Educación Física y Deportes	1	500

Docente 11	Matemáticas	13	Licenciado en Matemáticas	2	200
Docente 12	Inglés	8	Licenciado en Lenguas Extranjeras	1	250
Docente 13	Sociales	6	Sociólogo	2	200
Docente 14	Matemáticas	18	Ingeniero Sanitario	1	200
Docente 15	Química	13	Licenciado en Ciencias Naturales-Química	2	200

2.2.4. Observación Participante

La observación en esta investigación es un medio de referencia para la construcción de conocimiento acerca de la realidad física, social y cultural, de las instituciones educativas que atienden población víctima del conflicto armado en Colombia, también servirá como elemento importante en la triangulación de los datos, que profundizará y complementará la información obtenida con las diferentes técnicas de recolección de datos. Dice Galeano (2011) que:

La evolución de esta técnica ha llevado a pasar de una perspectiva externalista, donde la realidad se mira solamente en su dimensión fenoménica o de apariencia, hacia un plano más analítico y comprensivo, que en el espacio de la realidad social y cultural implica desenmarañar la red oculta de relaciones que subyacen a las acciones y situaciones humanas (2011: 57).

Para evitar que la observación se reduzca a una colección de eventos inconexos que no aporten a la construcción de conocimiento se explicitará un marco de referencia en cuanto a la delimitación de espacios físicos, sociales, culturales. Este marco de referencia estará

fundamentado en el soporte teórico y en los supuestos que orientan la investigación, es decir la relación con los objetivos, las ideas directrices y el encuadre teórico. Ello, siguiendo los planteamientos de Galeano quien afirma que:

A pesar de que la observación es una técnica de gran apertura, no puede confundirse esto con la carencia absoluta de categorías de análisis o de ideas directrices que orienten la investigación. De lo contrario es posible disolverse en la multiplicidad de cosas que suceden en la cotidianidad de los grupos sociales (2011, p. 63).

En este sentido, la observación estará enfocada en la organización escolar, las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de población víctima del conflicto, los aprendizajes construidos por los estudiantes, los procesos de gestión de políticas de educación para la paz realizados por los directivos docentes, el proceso de matrícula de dichos estudiantes, el proceso de incorporación a la institución de estudiantes víctimas del conflicto, adaptaciones curriculares para población víctima de conflicto realizadas por los docentes, la acogida por parte de los diferentes miembros de la institución educativa (estudiantes, docentes, directivos) de población víctima del conflicto.

Para estos fines será indispensable la observación de espacios físicos como las aulas de clase durante el desarrollo de estas, los lugares de descanso de los estudiantes como patios de recreo, bibliotecas, pasillos, cafetería. También los eventos culturales como actos cívicos y culturales, las reuniones de docentes y directivos docentes, los encuentros del consejo académico

y del comité de convivencia escolar. Así como las reuniones del consejo directivo y las reuniones con padres de familia en escuelas de padres y reuniones de informes académicos. El registro de las observaciones se realizará en forma escrita a través de un diario de campo y se hará una interpretación permanente en el marco de los objetivos de la investigación.

2.2.5. Revisión Documental

La revisión documental acompañará la construcción de los antecedentes, de los referentes conceptuales, la reflexión teórica, estará presente en el proceso de recolección y análisis de información. La revisión ayudó a definir las categorías, en el marco de los objetivos de la investigación. Con esta técnica se privilegia el rastreo, la ubicación, el inventario, la selección y consulta de las fuentes y documentos que se utilizaran como materia prima en la investigación. Para el rastreo, inventario y selección de la información se realizó una descripción bibliográfica completa, se evaluó el material encontrado, se realizó un informe analítico donde se incluyeron la relación completa de los materiales encontrados teniendo como base los propósitos de la investigación. Los documentos se clasificaron de acuerdo a las tipologías que se consideren pertinentes para los intereses investigativos. En el análisis de la información se elaboraron notas que dieron cuenta de patrones, tendencias, convergencias, vacíos, contradicciones.

Asimismo, la revisión documental incluye el análisis de proyectos educativos institucionales (PEI) dentro de los cuales se establecen la misión la visión, los valores institucionales, así como los planes de estudio, el manual de convivencia escolar etc. Además, se analizaron leyes, normativas, decretos, informes, acuerdos y protocolos nacionales para la

protección de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Así como normas relevantes y mecanismos legales de carácter internacional que establecen obligaciones para el Estado colombiano frente a los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. A nivel nacional fueron analizados los siguientes documentos:

1. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación.
2. Ley 1448 de 2011. Ley de Víctimas y restitución de tierras y decretos reglamentarios Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dicta otras disposiciones.
3. Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia. Congreso de Colombia.
4. Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Congreso de Colombia.
5. Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (2016).
6. Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz.
7. Informe CONPES (2010), Política de prevención del reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes por parte de grupos armados organizados al margen de la ley y de los grupos delictivos organizados. Bogotá D.C., 19 de julio de 2010.
8. Medellín cómo vamos, Informe de calidad de vida Medellín 2012-2015.

9. Lineamientos de formación docente para la atención diferencial y pertinente de niños, niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad, situación de desplazamiento y en contextos de violencia, 2014, Ministerio de Educación nacional-Colombia.

Las normativas y mecanismos legales de carácter internacional que establecen obligaciones para el Estado colombiano frente a los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que fueron analizados son:

1. Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).
2. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966).
3. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966).
4. Convención Internacional de los derechos del niño, 20 de noviembre de 1989.
5. Asamblea General de Naciones Unidas. (1989).
6. Convenio de la OIT 138 sobre edad mínima de admisión al empleo (1998).
7. Convenio de la OIT 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación. (2005).
8. Protocolos facultativos a la Convención de los derechos del niño relativo a la venta de niños; a la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía y a la participación de niños en los conflictos armados (2000).

9. Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Transnacional Organizada (2000).
10. Estatuto de la Corte Penal Internacional. Crimen de guerra y de lesa humanidad: reclutar a menores de 15 años para participar en conflictos armados (1998).
11. Informe Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (2014). Elementos para la incorporación del enfoque psicosocial en la atención, asistencia y reparación a las víctimas. Bogotá: Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas.
12. Tendencias Globales, informe anual presentado por la Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR) *desplazamiento forzado 2017*.

2.2.6. Instrumentos para el Registro de la Información

El registro y sistematización de la información son procesos mediadores entre la recolección y generación de la información el análisis de la misma. El registro sistemático y riguroso de la información permite poner en orden la información recopilada o generada en el proceso investigativo, de tal manera que su recuperación sea ágil y eficiente, además permite construir una base empírica que soporta los hallazgos de su trabajo y posibilita a otros investigadores evaluar los resultados. La utilización de técnicas y estrategias adecuadas para el registro de la información posibilita el manejo ágil de los datos, la recuperación de aquellos que se consideren pertinente de acuerdo con los objetivos de estudio, además de facilitar la

socialización de estos. En consecuencia, para el registro y la sistematización de la información generada en la presente investigación se designaron los siguientes instrumentos:

2.2.6.1. Grabación Digital. Para los relatos autobiográficos y las entrevistas semiestructuradas se utilizará la grabación digital con previa autorización de los participantes, se opta por este instrumento debido a que esta metodología de registro no interfiere con la interacción natural con el entrevistado.

2.2.6.2. Diario de Campo. Se realiza una ficha en la que se consigna la información obtenida en cada uno de los momentos de observación. Luego se realiza un análisis respectivo de los aspectos relevantes de la experiencia de observación. El registro de la observación será interpretado de forma constante y se tratará de que sea muy cercano a la hora del registro de la observación, para garantizar en cierta medida el conocimiento de la población objeto de estudio y que la interpretación este orientada a los propósitos de la investigación. Para Galeano (2011), “el diario de campo es el registro acumulativo de todo lo que acontece durante el desarrollo de la investigación. Su carácter continuo permite al investigador reconstruir los procesos metodológicos, confrontar sus propias visiones con las de los actores de la investigación, llevar un registro de las limitaciones y dificultades en el desarrollo de estas, captar la cotidianidad de escenarios y participantes y es un instrumento que permite al investigador plasmar sus vivencias, inquietudes, temores, alegrías y desesperanzas” (2011: 94).

2.2.6.3. Fichas Contenido. Las fichas de contenido son un instrumento que permitirá en la presente investigación de manera funcional y organizada, consignar información proveniente de la revisión documental que se realice, en general de todo tipo de documento escrito o grabado. En ellas se podrá escribir resúmenes, interpretaciones o referencias textuales. Este instrumento permite ordenar por categorías de análisis, confrontar, validar y cruzar datos, ubicar vacíos de información y complementarla permanentemente. Como sistema abierto, posibilita la entrada permanente de datos, apoya la construcción de ejes temáticos y permite usar un sistema único de registro y sistematización que agiliza el intercambio y socialización de la información. Galeano (2011), plantea que el registro de la información a través de las fichas de contenido apoya el análisis e interpretación de información en cuanto permite soportar o respaldar los hallazgos e interpretaciones; contrastar conceptos, teorías o categorías de manera sistemática. También sirve de base para la construcción y afinación de categorías de análisis: la triangulación de teorías, informantes, fuentes o técnicas de recolección de la información. Asimismo, permite fundamentar la construcción de la memoria metodológica; diferenciar las percepciones y argumentos del investigador de los informantes, evidenciar vacíos y saturaciones de información y, utilizar toda la información disponible y necesaria.

2.3. Estrategias para la Sistematización, Lectura e Interpretación de la Información Producida

2.3.1. Propuesta Analítica para la Política Pública Educativa para la Paz en Colombia

Para los fines de la presente investigación el análisis narrativo de la política pública propuesto por Emery Roe en su libro “Narrative Policy Analysis: Theory and Practice” de 1994 constituye un importante modelo que se ajusta al diseño metodológico y a los objetivos planteados. Este marco de análisis narrativo sugiere que alrededor de cada política pública se tejen relatos, habitualmente en conflicto, que muestran la polarización propia de los asuntos públicos. Según Cano (2010), esto no solo explica la dinámica del proceso de la política pública, al demostrar la presencia de narrativas múltiples y contradictorias, sino que, además, otorga igual peso a las narrativas de los actores, de forma que distintas versiones de un mismo asunto sean consideradas en el proceso de formulación de las políticas, particularmente en los asuntos complejos e inciertos y que suscitan polarización.

Así, las narrativas dentro del proceso comunicativo se definen como las unidades fundamentales para el análisis, y son consideradas las unidades donde subyacen múltiples variables como lo retórico, lo argumentativo, lo contextual, etc. Según Álvarez (2016), los análisis de estas variables pretenden comprender los procesos por los cuales se producen los discursos, como operan, quien los opera, en qué forma se presentan para persuadir y que recursos utilizan, los relatos son considerados fuerzas que entran en un cambio simbólico en relaciones de poder para influir en el escenario público.

Según Álvarez (2016) adicionalmente esta perspectiva encuentra su base en el estructuralismo lingüístico (semiótica) que se encarga de estudiar el signo, este pretende entender como en determinada sociedad un conjunto de palabras, objetos, lugares, enunciados, llegan a

significar y a producir sentido, así la producción de sentido determina realidades, problemáticas y en consecuencia políticas públicas, es decir que la estructura más profunda de la política puede encontrarse en un análisis de este tipo.

En el análisis narrativo de política pública se parte de la idea de que el poder determina las configuraciones del sentido, sus relaciones crean los signos, el sistema de interrelaciones entre actores y discursos forman estructuras sociales que produce sentido y canales culturales de significado, por eso como enuncia Emery Roe (1994), el objetivo de esta propuesta es permitir al analista comprender como el poder y la política se configuran y se articulan en temas controversiales, se pretende la construcción de una mirada que amplíe la percepción del problema, de este modo para Roe el análisis se encamina en identificar una controversia.

El giro argumentativo se ha desarrollado para comprender la naturaleza del problema, pero también para encontrar nuevas perspectivas de análisis y de asesoramiento. Las ideas y los discursos resultan relevantes, no solo como expresión de la subjetividad de los actores sino, ante todo, como elemento de transformación de la acción y la explicación de los resultados de una política.

Para este enfoque, el conocimiento es producto de la interacción y del conflicto entre interpretaciones distintas, e incluso opuestas, de un problema de política, es decir el trasfondo del análisis empírico y normativo es la deliberación. De ahí que la interpretación de la realidad social y política no sea unidimensional ni objetiva, como lo pretende el análisis de política

convencional. En efecto esta propuesta se sustenta en el construccionismo social que establece que “la construcción social de la realidad se da a partir de múltiples formas de entenderla y percibirla” Cerón y Camacho (2010, p. 265), por lo que la tarea del analista discursivo será ordenar y explicar los discursos que compiten por convertirse en la lectura hegemónica de una situación problema.

En esta propuesta, adicionalmente, se destaca el interés porque el proceso de políticas sea participativo e incluyente, puesto que más allá de servir a las necesidades de políticas del mercado, los analistas de políticas asumen como tarea mostrar un amplio rango de intereses, argumentos y discursos en el proceso analítico, lo que logra haciendo énfasis en la participación ciudadana e identificando la forma en que los ciudadanos construyen discursivamente sus intereses y los justifican. Fischer (2007, p. 225).

Más allá de la eficiencia y la eficacia, esta perspectiva llama la atención sobre el potencial democrático del análisis de políticas, en la medida en la que puede facilitar el proceso deliberativo fomentando las competencias comunicativas y la capacidad de deliberación y aprendizaje social.

Según Cano (2010), de esta forma, el “el análisis de políticas participativo” tiene como centro de su actividad la interacción deliberativa entre ciudadanos, analistas y tomadores de decisiones. Su propósito es empoderar a la ciudadanía para que acceda a la información del caso y participe de los procesos de políticas. En últimas, se busca superar la mística tecnocrática del análisis convencional a través de una mayor participación ciudadana, por lo que el análisis de

políticas deliberativo promueve la gobernanza democrática Fischer (2001, p. 225), aunque su éxito dependa en todo caso, del desarrollo de instituciones que regulen y faciliten el intercambio de argumentos normativos.

Para Cerón y Machado (2010), esta visión discursiva y deliberativa de las políticas públicas es coherente con un tipo de gobernanza deliberativa en la que expertos y ciudadanos deliberan sobre asuntos de políticas (p. 275). Según Cano (2010), esta propuesta por tanto pretende democratizar la práctica científica y hacer converger el ámbito político y el técnico, que son considerados ajenos y hasta contradictorios por la visión empirista del análisis (p. 33).

El objetivo de la perspectiva narrativa es construir una meta narrativa, una especie de comprensión panorámica que resulta de la identificación de las narrativas hegemónicas y de las contra narrativas subalternas o las no historias que los actores definen en sus discursos, lo que concede igual peso a las narrativas de los actores, de forma que diferentes versiones de un mismo asunto sean consideradas en el proceso de formulación de las políticas, particularmente en los asuntos complejos e inciertos y que generan polarización. La controversia que se genera alrededor de la política pública es el hecho que el analista deberá evidenciar para dar cuenta de los conflictos, ideas, creencias, instituciones e intereses que, incluso frente a evidencia empírica, los actores no están dispuestos a dejar de lado.

Desde este enfoque se pretende entender el proceso de la política desde una mirada sistemática procurando un mayor entendimiento de la construcción social de las problemáticas

sociales, sus posibles soluciones y la arena en la que se mueven; esta teoría entiende que las políticas públicas son construcciones sociales; se cuestiona sobre la función empírica de las narrativas y en cómo estas influyen el proceso y el resultado de las políticas. Así, el estudio de las historias narradas por los diferentes actores en la investigación, dan sentido a las decisiones del mundo construido socialmente desde las decisiones políticas. En este sentido, esta propuesta de análisis narrativo emerge para lograr captar la naturaleza Intersubjetiva de la política, más allá de la razón instrumental y modelos econométricos, que piensan las políticas públicas dejando por fuera las formas en que se mueve el poder para lograr el movimiento de las decisiones públicas.

Como ya se mencionó, la metodología de este enfoque tiene como núcleo fundamental la identificación de controversias, esta se sustenta en los diferentes argumentos y escenarios en el tiempo. Es así, como sus unidades de análisis son las historias de los relatos individuales donde lo retórico, cognitivo y subjetivo son los fenómenos por los que hay que dar cuenta, porque estos son los que permiten llegar al núcleo de la propuesta analítica de Emery Roe, las controversias.

Roe (2004, p. 155-156), propone las siguientes etapas para realizar el análisis narrativo de la política pública. Al cual se acoge la presente investigación.

1. Identificar los relatos principales o dominantes en relación con la controversia de la política; cada uno con su guion determinado: inicio, desarrollo y final o premisas y conclusión.
2. Identificar los contra relatos, relatos alternativos a los dominantes; y los no relatos, caracterizados por ser argumentos circulares.

3. Generar una meta narrativa a partir de la comparación de los dos grupos de relatos.
4. Determinar cómo este meta relato permite replantear la controversia de una manera más amena.

Las narrativas objeto de análisis de la presente investigación están diferenciadas por grupos de actores que desde su nivel de incidencia en la política pública educativa para la paz narran su experiencia a partir de sus trayectorias educativas: estudiantes víctimas del conflicto, docentes, directivos y administradores de la educación. Cada grupo debe dar cuenta de un relato en particular, esto con el objetivo de encontrar los elementos narrativos que la subyacen, estos son: declaración del problema, personajes, pruebas, moralejas (soluciones políticas), esto nos da la forma y descripción de las principales narrativas de política pública sobre el tema.

2.3.2. Dimensiones de Análisis

La identificación de dimensiones o categorías de análisis se constituye en un elemento central del análisis, esta clasificación de la información por categorías difiere de los códigos típicos de la investigación cuantitativa. En la investigación etnográfica no se requiere que los datos se asignen a una única categoría ni que haya reglas explícitas para efectuar esta asignación. Becker (1968) plantea que:

“Codificamos (las notas de campo) de manera inclusiva; es decir, que, si por alguna razón creemos que algunas cosas pueden ir bajo un encabezamiento, la ponemos. No

perdemos nada. También las codificamos por categorías múltiples, bajo cualquier encabezamiento que sea pertinente. Como regla general, pretendemos llevar las cosas hacia un interés dado al que concebiblemente pudieran aplicarse...Este es un procedimiento de pesquisa que permite rescatar lo que resulta pertinente de todo el material” (1968: 245).

A medida que se desarrolla la teoría en la investigación, generalmente, la lista de dimensiones o categorías pueden ir cambiando hacia categorías más analíticas debido a que a medida que el análisis avanza las categorías se van afinando teóricamente. Para organizar y reorganizar la información de acuerdo con las dimensiones o categorías de análisis en esta investigación, se opta por un formato empleado para escribir las notas y transcripciones de las grabaciones en audio que se realizan y los comentarios que relacionan la información a categorías descriptivas o analíticas se escriben en las márgenes en el dorso de cada página.

En este sentido, Hammersley y Atkinson (1994), afirman que el registro, archivo y consulta de la información deben ser procesos reflexivos en los cuales las decisiones se elaboran, dirigen y si es necesario se reelaboran a la luz de las consideraciones éticas y metodológicas. Sin embargo, al mismo tiempo, estas técnicas juegan un papel importante a la hora de facilitar la reflexividad. Estas aportan un instrumento crucial para la valorar la tipificación de los ejemplos, para comprobar las construcciones de vínculos entre los indicadores, para buscar casos negativos, para triangular entre diferentes recursos y grados de información del trabajo de campo, para

valorar la influencia del investigador sobre la naturaleza de la información y los resultados y que en consecuencia facilitan el proceso de análisis (1994: 190).

Tabla 2. Dimensiones de Análisis

OBJETIVO TRANSVERSAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DIMENSIONES DE ANÁLISIS	FUENTES DE RELEVAMIENTO
Analizar la implementación de las políticas de educación para la paz en el contexto colombiano.	Reconstruir las trayectorias sociales y educativas de estudiantes víctimas del conflicto armado.	<p>Biografías socio culturales de los estudiantes víctimas del conflicto.</p> <p>“La organización familiar/barrial – las estrategias de supervivencia”: ello es una doble dimensión que determina la escolaridad de las víctimas. Tanto en sus pueblos de orígenes, como en Medellín luego de la mudanza.</p>	<p>Historias de vida de estudiantes víctimas del conflicto.</p> <p>Entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos docentes de población víctima del conflicto.</p> <p>Análisis documental.</p>
	<p>Analizar el proceso de implementación de las políticas de educación para la paz en el contexto colombiano.</p> <p>Reconstruir las trayectorias sociales y educativas de estudiantes víctimas del conflicto armado.</p>	<p>Trayectorias Socio Educativas Condicionadas por el Origen y el rol del Estado: Esta vinculación también determina la forma en que transitan la escolaridad de las víctimas.</p> <p>La reconstrucción del tejido social desde el Estado y la Escuela: “Diferencias y similitudes entre las características socio territoriales del lugar de origen y del lugar luego de la mudanza – estrategias para escapar”: esto da cuenta de las condiciones en que vivían antes y luego de la mudanza las víctimas, lo que también determina la escolaridad. No se trata solamente de mudarse, sino en qué condiciones y cómo el Estado acompaña en eso.</p>	<p>Historias de vida de estudiantes víctimas del conflicto,</p> <p>Entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos docentes de población víctima del conflicto.</p>
	Indagar en las estrategias de gestión y prácticas pedagógicas dentro de las escuelas con población víctima del conflicto armado.	<p>Estrategias de gestión y prácticas pedagógicas de las escuelas a las que asisten los estudiantes víctimas del conflicto: Esta dimensión pretende develar cómo viven los estudiantes víctimas del conflicto su escolaridad, así como las experiencias y posiciones de docenes y directivos que trabajan con esta población.</p>	<p>Historias de vida de estudiantes víctimas del conflicto,</p> <p>Entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos docentes de población víctima del conflicto.</p> <p>Análisis de documentos: cuadernos de los estudiantes, planificaciones áulicas, proyectos institucionales.</p> <p>Manuales de convivencia escolar.</p>

2.4 Consideraciones Éticas

Sin duda, en esta investigación se ponen en juego aspectos vitales de las personas, que, en el caso de estudiantes menores de edad y víctimas del conflicto armado, en un acto de confianza narran sus historias de vida. Como así también, lo hacen los docentes y directivos docentes que comparten sus experiencias y puntos de vista frente a la política pública educativa para la paz. Por lo que es importante tener en cuenta que detrás de un ideal de conocimiento se encuentra una profunda dimensión ética y moral que es necesario respetar; brindando a los participantes la confianza en que se dará un adecuado manejo a la información, por lo que es una responsabilidad personal, social y científica garantizar los debidos acuerdos.

En este sentido, se hizo uso del consentimiento informado que, de acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (2005), el consentimiento informado es un proceso por medio del cual un sujeto voluntariamente confirma su deseo de participar en un estudio. En particular, después de haber sido informado acerca de todos los aspectos relevantes de la investigación, con sus implicaciones y riesgos. El consentimiento informado se materializa en un formato escrito, firmado y fechado. Este documento contiene la información general del proyecto, los aspectos prácticos de la investigación, los beneficios, los riesgos, la mitigación de posibles riesgos, el compromiso de confidencialidad con los datos generados y con la información aportada por los estudiantes, docentes y directivos. También se realiza un consentimiento informado para los representantes legales de los estudiantes menores de edad que participan de la investigación. En los consentimientos informados se especifica la autorización para la

grabación, en audio, de los testimonios de los participantes y su posible publicación en medios impresos y digitales. Este documento fue diligenciado por cada uno de los participantes de la investigación y por los representantes legales de estudiantes menores de edad. El consentimiento informado se constituye así, en un documento escrito en el que se explicitan los objetivos y las pretensiones del proyecto, de tal manera que los participantes puedan vincularse libre y voluntariamente al proceso. Esta estrategia será una oportunidad de puntualizar los compromisos tanto los participantes como de la investigadora, de tal manera que todo se realice con un adecuado manejo ético y se garantice la autonomía y la confidencialidad.

Con el propósito de proteger los derechos de los participantes de la investigación se utilizarán seudónimos, también, se eximirá la información, datos que permitan la identificación del participante. Así mismo, los participantes se mantendrán informados sobre el curso de la información que proporcionan. En este sentido, Galeano (2011) afirma que “los investigadores cualitativos son huéspedes de los espacios privados de sus informantes. Su comportamiento debe ser adecuado y su código ético muy estrictamente observado. Asegurar la confidencialidad y el anonimato, no trasgredir los límites acordados con el informante, no abordarlos en condiciones que no les permitan tener control sobre lo que dicen o hacen, son asuntos para tener siempre presentes” (2011: 39).

Capítulo 3: Contexto y Políticas Educativas en Colombia

Para comprender las políticas públicas educativas se hace necesario conocer el origen histórico de los sistemas educativos latinoamericanos, su configuración y las tensiones que los atraviesan. En este sentido, Suasnábar (2018) afirma que los sistemas educativos en la región se conformaron en el marco del proceso de formación de los Estados Nacionales, entre fines del Siglo XIX y comienzos del Siglo XX como parte del proceso más amplio del ingreso a la modernidad de las sociedades latinoamericanas. “La expansión de instituciones de control social como los tribunales, cárceles, hospitales y obviamente el sistema educativo, da cuenta de la progresiva inclusión de la población como objeto de la intervención estatal, pero también de la fuerte regulación sobre los comportamientos, creencias y valores” (2018: 11). En este sentido, este capítulo realiza un recorrido histórico de los sistemas educativos en la región y en particular, en Colombia, rescatando la particularidad de las políticas de juventud y la ruralidad en el país.

3.1. Los sistemas educativos y las políticas públicas a través de los años

Partiendo de las particularidades de cada país, los sistemas educativos se estructuraron alrededor de un conjunto de funciones sociales solidarias con el proceso de conformación de los Estados nacionales, que supuso un cierto tipo de estructura de organización y de dispositivos pedagógicos, que vistos en conjunto erigieron al sistema educativo como uno de los dispositivos de gobierno característicos de las sociedades modernas que definieron no solo la función del dispositivo escolar sino también el rol de los maestros y la tarea docente Suasnábar (2018). En Colombia el sistema educativo se forma signado por guerras civiles entre liberales y

conservadores lo que tendió a conformar una pauta selectiva que, combinando la exclusión abierta y la inclusión diferenciada de parte de la población, avanzó de manera desigual en su modernización Suasnábar (2018).

Según Pulido (2014), si se considera que en Colombia desde 1903, final de la Guerra de los Mil Días, el Congreso de la República no expedía una ley general de educación y la regulación de la educación estaba a cargo del Ejecutivo, se hacía evidente el mérito de la Constitución de 1991 de haber transferido la facultad del presidente de regular y ejercer la inspección y vigilancia de la educación al Congreso de la República. La Constitución de 1991 exigió la expedición de una ley que regulara la educación y esa fue la misión de la Ley 115 de 1994. Este es un hecho de enorme significación en materia de política pública para la educación que, sin embargo, no logró afectar sustancialmente el poder centralizado del Ejecutivo en materia educativa. En todo caso, la expedición de la Ley 115 de 1994 fue un importante logro de concertación entre el magisterio y el gobierno nacional, gracias al Movimiento Pedagógico impulsado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y acogido por la comunidad educativa nacional, que logró incluir en la agenda de las discusiones nacionales el tema de la educación con énfasis en el enfoque de derechos, la pedagogía y el papel central de los maestros.

Cabe resaltar que la expedición de la Ley también formó parte de un proceso de introducción de leyes generales para la educación en América Latina y el Caribe, que en general se inspiraban en los principios del llamado Consenso de Washington. López (2007) y que iniciaron con distintos matices la aplicación de las estrategias neoliberales en las políticas

públicas, con el fin de ajustar el modelo global de desarrollo que venía recomponiéndose desde la crisis de los años setenta.

Hacia la década de los 60 en los países de la región se dieron diferentes reformas educativas que, si bien desde el punto de vista de las ideas educativas y la profesionalización académica resulta un punto de inflexión, por otra parte, también expresa una fuerte continuidad de los rasgos estructurales del sistema y la cultura escolar que se manifiesto en una expansión desigual y una pauta de diferenciación social selectiva. Ello demostró las limitaciones de una visión tecnocrática que supuso el cambio educativo como una cuestión esencialmente instrumental, que vía el cambio en las formas de intervención (planificación) y en los métodos de enseñanza, se podría transformar la función de la escuela y el rol de los maestros. En la década de los 90, de manera general, las reformas educativas si bien incorporaron un conjunto de políticas específicas y nuevos dispositivos de gobierno su propia racionalidad técnico-pedagógica, terminaron desdibujando una mirada estructural de los problemas educativos. Hecho que se revela en que casi ninguno de los países modificó la arquitectura organizacional de las escuelas ni las regulaciones de los docentes.

Según Saforcada y Vassiliades (2011), esta disposición por atender los intereses neoliberales y anclarlos a las reformas educativas, inicia en Colombia y en los países de la región en los años 90 como parte de las reformas del Estado que se produjeron a la luz de los intereses hegemónicos. Entre los componentes de estas reformas educativas, uno de los de mayor gravitación simbólica fue la sanción de leyes generales de educación que encarnaban las

orientaciones dominantes. El énfasis en la calidad de la educación, el protagonismo del sector privado y de los particulares, la autonomía de la escuela y los agentes, la evaluación y la rendición de cuentas, la competencia y la eficiencia, conformaron el núcleo de las políticas educativas de modernización neoliberal y de las leyes que las acompañaron.

Al igual que Saforcada y Vasiliades (2011), Puiggrós (2016) plantea que en la última década del milenio los burócratas de organismos internacionales y fundaciones, de nacionalidades diversas, que convencidos de su superioridad se instalaban en los despachos de las administraciones nacionales y provinciales, munidos de un modelo cerrado de política educativa y de la más completa descalificación de la capacidad educadora de nuestros países. Según la autora, “en la cartera de los empleados del banco mundial, FMI y el BID, primaban papeles relativos a la reducción del gasto educativo, de modo que las políticas educativas implementadas no escaparon a las reglas generales y a las consecuencias del neoliberalismo” Puiggrós (2016: 220).

Es así, como en las últimas décadas del milenio las clases dominantes empiezan a interesarse por el control de los procesos educativos en general (escuela, familia, medios de comunicación, lugares de trabajo, comunidad), según Puiggrós (2016) con la intención de controlar los procesos de reproducción ideológica, romper la unidad socio- cultural preexistente, e incorporar el grupo al capitalismo. En países como Colombia, México y Perú con una gran densidad poblacional, con gran cantidad de población campesina y pueblos originarios, el

desarrollo del capitalismo dio lugar a una estructura interna desigual y a una intensa lucha ideológica.

Por ello es que el balance de las reformas de los noventa, si bien marcan un punto de ruptura respecto del período anterior, por otro lado, expresa las mismas limitaciones de una concepción tecnocrática que piensa el cambio educativo desligado de la modificación de las normas y reglas que estructuran las prácticas docentes y la cultura escolar. Así, para finales de la década, el fracaso del consenso neoliberal que orientó estos procesos quedó en evidencia no solo por el aumento de la desigualdad y la profundización de la exclusión social sino también por la crisis de cohesión social e inestabilidad política en toda la región. Suasnábar (2018).

En la década del 2000, una de las principales características de las reformas educativas estuvo dada en la evaluación estandarizada en aras de la calidad, que, si bien no son nuevas porque iniciaron con las reformas de los 90, según Suasnábar (2018), se volvió un factor de presión que tendió a conducir y orientar no sólo el comportamiento de los actores, sino también la concreción del currículum escolar. Convirtiéndose, así, en dispositivos centrales en la regulación y gobierno de los sistemas educativos en la mayoría de los países de la región. En Colombia se inician con la prueba SABER creada en 1991 (muestral) que en 2001 pasó a ser censal en distintos años de la educación básica.

En Colombia, el énfasis neoliberal continuó con la expedición de la Ley 715 del 21 de diciembre de 2001, el cual modificó sustancialmente la estructura básica de la legislación

educativa nacional. Entre los principales efectos generados por la norma, es de mencionar: la afectación del proceso de descentralización educativa, la transformación de los rectores y de los directivos docentes en gerentes responsables de la eficiencia y la calidad del servicio educativo, la implantación de la evaluación anual para directores y rectores, la fusión de las instituciones educativas mediante la administración única por establecimiento, la creación del Fondo de Servicios Educativos para cada institución para financiar los gastos distintos a los de personal, la asignación de recursos por alumno matriculado o población atendida, las restricciones financieras para contratación y nominación y para ascenso en el escalafón, la inestabilidad de los maestros y la supresión del derecho de traslado por solicitud de los docentes, el incremento del tiempo para ascenso en el escalafón a partir del grado once y la eliminación de estímulos; y la introducción de la contratación del servicio educativo con entidades privadas de lucro especializadas en educación. Rodríguez (2002).

Entre los años 2002 y 2010 en Colombia se consolidó la visión neoliberal en materia educativa que acabó por desvirtuar el espíritu que la Constitución del 1991 había inspirado para la concertación de la Ley 115 de Educación. La implementación de la política permitió afianzar el modelo neoliberal basado en tres énfasis: el incremento de la cobertura, medido por matrícula; el mejoramiento de la calidad, medido por los resultados de los estudiantes en logros de aprendizaje por pruebas censales sobre estándares y competencias; y los esfuerzos por el mejoramiento de la eficiencia y la eficacia en la gestión del sistema y de las instituciones educativas.

Según Pulido (2014), el sistema educativo colombiano se ha venido consolidando en concurrencia con las grandes tendencias mundiales que favorecen la mercantilización de la educación, enfatizando los siguientes rasgos: el debilitamiento de la educación oficial frente a la privada; la desregulación y la desprofesionalización del trabajo docente; la desfinanciación estatal y la implementación de las alianzas público privadas; la instrumentalización gerencial y administrativa del sistema y de las instituciones educativas con énfasis en el control, la eficacia y la eficiencia y sus efectos en la despedagogización; la consolidación de la evaluación de las competencias como eje de la actividad cotidiana de las instituciones y del proyecto educativo; la cooptación de la consigna de defensa del derecho a la educación para neutralizar su carácter esencial y los procesos de exigibilidad y justiciabilidad adelantados por los actores del movimiento social educativo; la subordinación de los fines de la educación a las metas del desarrollo y del crecimiento económico; la instrumentalización de la educación de la primera infancia, valorada como inversión con altísima tasa de retorno para la sociedad, para citar los más relevantes (p. 23).

Es así, como en Colombia las lógicas que se posicionan en el campo educativo a partir de la formulación e implementación de políticas públicas educativas, nutren de forma directa los intereses centralistas, produciendo y reproduciendo desigualdades sociales. Durante la última década del milenio, Colombia se ajusta al modelo hegemónico. La alianza con éste exige una serie de compromisos que influyen de forma directa en el sistema educativo, donde se conciben a los problemas anclados a las soluciones del mercado. No obstante, después de casi tres décadas de reformas educativas a la luz de los intereses centralistas, Colombia no ha trascendido en la

construcción de una política pública educativa que pueda ser leída crítica y atentamente desde su trayectoria histórica y social, donde se pueda comprender la presencia del pasado en los procedimientos del presente, lo que podría ayudarnos, a partir de la comprensión del pasado, a superar sus vestigios. En palabras de Freire (2015):

Vivir la historia como un tiempo de posibilidades y no de determinación. [...] pues no somos solo objetos de la historia, sino también sus sujetos. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política no constatamos para adaptarnos sino para cambiar Freire (2015: 98).

Por el contrario, Colombia continúa atendiendo y adaptándose desde la formulación e implementación de su política pública educativa a intereses imperialistas. Se ha anclado en una suerte de tecnocracia donde se tiene una perspectiva que piensa los problemas de la educación a partir de técnicas y no tiene en cuenta otras dimensiones, no se da lugar a las diversas miradas, perspectivas y sentidos que deberían contemplarse en estos procesos legislativos. En este sentido, Dinez (2009) analiza la tendencia que se tiene a desconsiderar los trazos históricos de los países en el plano de la formulación e implementación de políticas públicas.

Existe una propensión a desconsiderar los trazos históricos como variables importantes para explicar las diferencias de desempeño entre los distintos países. Esta postura analítica, con consecuencias teóricas y prácticas, tiene implicaciones de las organizaciones institucionales de los países centrales del capitalismo occidental, como si fuese posible descartar las especificidades

históricas que interfieren en los procesos de ajuste a los imperativos externos. En el plano de las políticas puestas en práctica, tal tendencia se traduce, frecuentemente, en un proceso de mimetismo acrítico. Ello implica la adopción de soluciones extraídas de recetarios internacionales, como si fuese posible cambiar por decreto situaciones reales Dinez (2009).

En Colombia y en los países de la región, según Puiggros (2016), la evidente intención de limitar que los maestros de las escuelas públicas pudieran transmitir su propia cultura fue acompañada por una estrategia de calificación laboral, directamente dirigida a segmentar el sector. Es así como el programa educativo neoliberal no tenía solo la intención de reducir económicamente los gastos en educación, sino reducir y subordinar la Pedagogía explícitamente a la Economía, a un sistema de balance permanente de hombres, mujeres e instituciones de países “atrasados”, dependientes; que el imperialismo y las clases dominantes locales necesitaban para sostener y mantener sus programas de dominación, implantando y expandiendo su ideología en América Latina. En palabras de Puiggros (2016): “el objetivo primordial es la formación de recursos humanos, como parte de la planificación de un desarrollo dependiente, basados en la superexplotación del pueblo latinoamericano” (2016: 225).

En 1979 el magisterio colombiano logró concertar, después de un arduo proceso de negociación, el Decreto-Ley 2277 para regular el ejercicio de la profesión docente. Según Pulido (2013), con los avances del control fiscal, objeto de especial atención por parte de los estrategas del neoliberalismo, el Estatuto regulado por el Decreto 2277 fue duramente cuestionado por el Ministerio de Hacienda y el Departamento Nacional de Planeación, hasta el punto que se hizo

necesario constituir un grupo de trabajo integrado por el gobierno y la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), para preparar un proyecto de estatuto de la profesionalización docente. Las dificultades encontradas en el proceso de negociación llevaron al retiro de Fecode del grupo de trabajo y a la expedición unilateral por parte del gobierno del Decreto 1278 del 19 de junio de 2002, por medio del cual se expidió el Estatuto de Profesionalización Docente. Este nuevo Estatuto comenzó a regir para los maestros y maestras que se incorporaran a la docencia a partir de su expedición, por lo que el 2277 siguió regulando la carrera docente de los vinculados hasta entonces. Con ello se generó la problemática situación de coexistencia de dos estatutos docentes con enfoques diferentes, situación que se mantiene hasta el día de hoy.

Por otro lado, el nuevo Estatuto desmontó varias de las conquistas logradas en la concertación de 2277. Entre sus nuevas disposiciones incluye la posibilidad de que cualquier profesional pueda ingresar al servicio educativo como docente, inscribirse en el escalafón y hacerse acreedor de los beneficios de la carrera docente, sin tener formación inicial para ello. Con esta posibilidad, señalada como lo más grave regresión del Estatuto, se desvirtúa el carácter de la profesionalización, que pretende regular el estatuto pues se atenta contra la profesión misma o desprofesionaliza el ejercicio docente. Adicionalmente, suprime el requisito de experiencia docente para el ejercicio de cargos directivos docentes, incluye una valoración de antecedentes ilimitada en la etapa de concurso, y omite especificar el tipo de instituciones con capacidad para la realización de los concursos de ingreso. También se excluyó de la carrera y del escalafón docente a los maestros y maestras de las instituciones privadas y generó trabas y dificultades para el ascenso entre grados y niveles salariales dentro de cada grado. Entre las dificultades para ello,

están la introducción de la evaluación del período de prueba y la evaluación anual de desempeño, que sancionan, pero no incentivan ni estimulan, y afectan la estabilidad laboral de los docentes.

El momento histórico que vive Colombia con la firma del acuerdo final de paz entre la FARC-EP y el Gobierno Nacional, el debate sobre los retos que el contexto actual presenta al sistema educativo, se convierte en un tema central de las agendas y los debates en los diferentes escenarios académicos de organizaciones y colectivos que trabajan en la construcción de cultura de paz y educación para la paz. Es marcada la tendencia a otorgarle responsabilidades cada vez mayores a la escuela en la formación para la resolución de conflictos, la democracia y la convivencia, incluso se puede afirmar que se sobredimensiona el papel de la escuela desconociendo la incidencia de otras organizaciones sociales con un alto espectro en este sentido. Ello, dadas las afectaciones en todas las dimensiones de la vida humana causadas como consecuencia del conflicto armado.

Según datos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF (De Álvarez y Reyes, 2013), desde 1999 hasta hoy, Antioquia, departamento donde se ubica la ciudad de Medellín, donde tiene lugar la presente investigación, es el departamento del país donde más niños y niñas se han desvinculado y han sido rescatados de las filas de grupos armados ilegales. No se dispone de cifras exactas, aunque el Ministerio de Defensa habla de 8.000 para toda Colombia y algunas Organizaciones No Gubernamentales de 11.000 y hasta de 14.000. En lo que sí se coincide es en que cada vez las víctimas son los más pequeños. Según datos de Unicef, en el 2002, la edad media de reclutamiento era de 13,8 años y en el 2006 de 12,8, lo que indica que el promedio de edad de

vinculación va en descenso. Según la pasada Secretaría de Gobierno de Medellín, unos 50.000 menores de edad se encuentran inmersos en entornos de violencia y conflicto, y unos 9.000 están en riesgo de ser reclutados por grupos delincuenciales de la ciudad. Al menos la mitad de los integrantes de estos combos serían menores de edad, aseguran organizaciones sociales. En condición de víctimas, un buen porcentaje es involucrado inicialmente contra su voluntad, en labores como la distribución de estupefacientes, porte ilegal y transporte de armas. Posteriormente se transforman en victimarios al participar en delitos como el hurto calificado agravado, concierto para delinquir y homicidio, al servicio de algún “capo”. Álvarez y Reyes, (2013).

Más de 1.000 menores de edad en la ciudad se encuentran en situación de indigencia, alrededor de 10.000 desplazados. Según informa la Personería Municipal, entre los años 2009 y octubre de 2011 diferentes comunas y otros municipios han expulsado a 11.391 niños, niñas y jóvenes a vivir en situación de calle en la ciudad, y entre enero y noviembre de 2011 se presentaron 82 casos de amenazas contra la vida de niños, niñas y adolescentes. Sólo entre enero y septiembre de 2011 fueron asesinados en la ciudad 624 jóvenes que no superaban los 25 años y 155 no superaban los 17 años. Día a día, niños, niñas y adolescentes se socializan en un ambiente violento e ilegal que está sirviendo como referente para la configuración de sus identidades, valoraciones morales, ideas de justicia, dignidad, legalidad y formas de relacionarse con otros sujetos. Algunas expresiones como fronteras invisibles, extorsión, reclutamiento, desplazamiento, narcotráfico hacen parte de la gramática sociocultural en la que se socializan nuestras nuevas generaciones. Álvarez y Reyes (2013).

El trabajo infantil aparece como otro factor de importante incidencia en la múltiple afectación de derechos de niños, niñas y adolescentes. La Organización Internacional del Trabajo, OIT, define como trabajo infantil “todo lo que priva a los niños de su niñez, su potencial y su dignidad, y que es perjudicial para su desarrollo físico y psicológico” (2013:22). Alrededor de 60.000 niños y niñas de la ciudad trabajan, asegura la Secretaría de Bienestar Social, situación que sirve como detonante de riesgos y vulneraciones diversas, al tiempo que estimula la desescolarización incentivada por las necesidades de sobrevivencia, está restando tiempos para el ocio, la recreación y al buen trato, se les somete a largas jornadas de esfuerzo físico y a tratos desproporcionados acorde a sus condiciones y en desventaja desde todo punto de vista. Asimismo, esta realidad estimula el círculo de la pobreza y es una amenaza para la configuración de relaciones familiares estables, de amor y cuidado, de protección y seguridad. Álvarez y Reyes (2013).

La Constitución Colombiana de 1991 había consagrado la educación en su Artículo 67 como un “derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social” y esa ponderación como derecho, le señalaba al Estado, según tratados internacionales, una responsabilidad protagónica e irrenunciable en su realización. No obstante, la Ley General de Educación se limitó a reglamentar la educación no como un derecho humano, sino a encuadrarla como un servicio educativo, es así como encabeza todo su propósito en la regulación del “servicio público educativo”.

Para Ortiz y Vizcaíno (2014), “regular la educación como un servicio público sin hacer mención explícita y detallada a los aspectos que configuran el derecho, puede abrir campo para que quede indefinida la responsabilidad que le cabe al Estado frente a su protección, respeto y garantía, y frente al contenido de tales obligaciones” (2014: 31). En este sentido, se trata de un derecho humano fundamental, la condición de “sujeto de derecho” le cabe a la totalidad de los/as ciudadanos/ as, que deben poder disfrutar de su realización en condiciones de igualdad y libres de cualquier tipo de discriminación. Esto es particularmente importante y ha sido subrayado en numerosas ocasiones por la normativa internacional, pues no basta con que el Estado preste un servicio público para que se considere que está garantizando un derecho, sino que tal prestación debe hacerse en condiciones de universalidad, igualdad y obrando para superar cualquier forma de discriminación.

No se garantiza el derecho humano a la educación, por ejemplo, si existe un sistema público educativo que cubre solamente a una parte de la población, o que deja excluidos a grupos específicos, en virtud de sus condiciones particulares (discapacidad, etnia, edad, lengua, estatus socioeconómico, lugar de habitación, etc.). Tampoco se garantiza el derecho si el servicio público se ofrece en condiciones deficientes, de manera que quienes tienen capacidad de aportar sus propios recursos para acceder a la educación, terminan en una mejor condición frente a quienes solo tienen la opción del servicio público. Como tal, la igualdad y la no discriminación son condiciones indisociables del derecho humano a la educación en cuanto derecho humano fundamental.

Durante casi tres décadas transcurridas después de que se aprobara la Ley de Educación en Colombia, es oportuno generar un espacio de reflexión sobre el sentido, no solo de la Ley 115 sino de toda la política educativa aplicada en el país durante estos años y, lo más importante, sobre lo que se debe hacer a la luz de los efectos producidos. Esta reflexión debe implicar algo más que un simple ajuste de la Ley. La aplicación de la Ley General, con sus numerosas normas reglamentarias, ha consolidado un sistema educativo que debe ser examinado en su complejidad. Para ello, es necesario hacer un esfuerzo por superar los análisis aislados de tópicos particulares como la calidad, la formación de maestros, el desempeño, la cobertura, la eficacia y la eficiencia, para citar los más destacados en estos tiempos, y lograr una visión integral, compleja, del sistema en su conjunto. Cuenta para ello con algo que no existía en 1994: un aparato conceptual, con importantes desarrollos, construido desde el enfoque de la educación como derecho humano fundamental. La aplicación de estos enfoques ha permitido avanzar en la comprensión de los efectos producidos por las políticas educativas aplicadas en América Latina y el Caribe desde cuando se pusieron en práctica las tesis del neoliberalismo. Esta tensión entre las políticas de enfoque neoliberal y las de enfoque de derechos son las que encuadran las líneas actuales de desarrollo educativo en la región y en el mundo.

3.2. Políticas Públicas Educativas en Colombia, en la Actualidad

En el campo de estudio de la Educación, en los últimos años se ha desarrollado un creciente interés por el contexto político, que se ha traducido en la acentuación del interés por analizar multidisciplinariamente las políticas públicas y los problemas públicos que se encuentran inmersos en sus dinámicas. Lo que es comprensible, si se piensa la educación como un hecho

histórico, cultural y político y la escuela como un espacio de lo público, puesto que mediante la educación es posible contribuir al logro de significativas transformaciones políticas y culturales. En este sentido, Freire criticó las prácticas políticas y educativas basadas en la comprensión mecanicista de la historia y sugirió el análisis de la misma como una posibilidad en permanente transformación. Desde esta perspectiva Freire (1997), plantea que “es necesario reexaminar el papel de la educación... factor fundamental en la reinención del mundo... la educación es práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia.” (1997: 16).

Coincidiendo con los planteamientos de Freire (1997), Dinez (2009) y Puiggrós (2016) sostienen que las categorías pedagógicas no podrían deducirse de conceptos económicos o sociológicos, pero deberán dar cuenta de los procesos económicos – sociales – culturales en los cuales los procesos educativos nacen y se desarrollan. La Pedagogía deberá dar cuenta de su pertenencia a la historia social y de la historicidad de su objeto. Según Puiggrós (2016), para desarrollar una teoría acerca de los procesos educativos latinoamericanos, se debe tener en cuenta los procesos que constituyen su contexto y sobre los cuales aquellos revierten su acción.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, es pertinente pensar en una educación contextualizada en donde las condiciones del presente y del pasado histórico inciden en los procesos que se desarrollan. Para ello es indispensable conocer el origen, el propósito, el alcance y las limitaciones de los debates sobre las políticas públicas para la educación. En estos análisis es fundamental comprender la relación Estado - escuela, debido a que esta es de vital importancia para entender la función que ha de desempeñar la escuela dentro de la sociedad. Puesto que una

de las finalidades del Estado es la “reproducción de las relaciones sociales”, y en este sentido la escuela se constituye en un medio esencial para este propósito. El sistema educativo no sólo legitima, sino que además reproduce las condiciones y los intereses de los grupos sociales más representativos y privilegiados de un país o una nación. En este marco, Apple (1987) plantea que:

“La escuela se encuentra atrapada sin salida. Por una parte, debe colaborar en la acumulación, produciendo agentes para un mercado laboral jerárquico, y un capital cultural de conocimiento técnico-administrativo. Por otra parte, nuestras instituciones educativas deben legitimar ideologías de igualdad y movilidad social, y hacer que las vean positivamente tantas clases y grupos sociales como sea posible” (1987: 72).

Esta problemática, en el caso colombiano, suscita la reflexión acerca de la falta de políticas educativas que realmente tengan un impacto en la función y efectividad de la educación como derecho pleno del ser humano. Las nuevas políticas y agendas educativas que hoy surgen demandan un programa educativo integral comprometido con el cambio, que parta de una educación abierta, responsable y crítica que demande un posicionamiento ético y político por parte de actores como docentes, directivos, autoridades educativas y encargados de establecer las políticas educativas, que permita configurar un enfoque que oriente los discursos, las prácticas y los proyectos pedagógicos de los contextos desde sus realidades históricas, culturales y sociales.

Esta necesidad surge al reconocer que en Colombia la configuración del discurso pedagógico se presenta anclado a la calidad, las competencias y los estándares que desconocen

la pluralidad y diversidad de su contexto. Pues si bien, en los proyectos educativos institucionales se establece que el 20% de estos deben estar dedicado a las realidades del contexto de la institución educativa, la realidad es que la cantidad de cátedras impuestas por el Estado y la presión por obtener resultados “positivos” en las pruebas censales internas y externas, como SABER y PISA, asfixian las realidades de los contextos. Ello promueve la homogeneización de los proyectos educativos institucionales y condenan a poblaciones, como la de los pueblos originarios, las comunidades afro, las poblaciones campesinas y en general a los grupos poblacionales más vulnerables, a permanecer en los últimos lugares de estas exigencias.

A ello se suma el tema de exterminio de estas poblaciones evidenciado en la problemática de conflicto armado, debido a que se identifican a estas poblaciones como las que mayores afectaciones han sufrido en la historia de horror vivida en Colombia a causa del conflicto armado. Muestra de ello son las extinciones culturales debido a la gran cantidad de pueblos originarios extintos y en peligro de extinción debido al desalojo violento de sus territorios y al asesinato sistemático de sus líderes y lideresas, sin que haya mayores intervenciones estatales para su protección.

En este marco, Ortega (2009) recoge los planteamientos de Paulo Freire sobre la pedagogía crítica y plantea que ésta se construye y se moviliza desde la memoria, el territorio, el conflicto, las sensibilidades, el cuerpo, el poder, los saberes y las prácticas que configuran nuestras actuaciones y plantea que:

La Pedagogía Crítica se constituye en un espacio para la denuncia y el anuncio. Denuncia de las condiciones estructurales de desigualdad en todos sus órdenes – económicas, políticas, culturales y educativas–. De anuncio desde la posibilidad de implicarse con el “otro”, de hacerse responsable y, en esa medida, comprometerse en la lucha por construir modos de vida más justos, más democráticos y más solidarios (2009: 32).

Así, la Pedagogía Crítica constituye un punto de partida que conduce a que la escuela interiorice el marco político de la educación. Es decir, este paradigma es una base para que el sistema educativo, en su conjunto, fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social. En Colombia, de conformidad con la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación 115 de 1994, se contempla la educación como “*derecho fundamental de los niños*” (Art. 67), como “*un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura*”. La educación obligatoria actualmente es de 10 años, desde los 5 hasta los 15 años. La educación media en Colombia está dirigida a estudiantes entre 15 y 16 años, tiene un carácter de técnica o académica y una duración de dos (2) grados, que comprende décimo y once. Al culminar, se obtiene el título de Bachiller, que habilita al estudiante para ingresar a la Educación Superior en cualquiera de sus niveles y carreras. El sistema educativo colombiano no asume como obligatoria la educación media, sin embargo, desde el año 2012 la educación media es gratuita y se tiene como objetivo que para el 2030 sea universal y obligatoria. A continuación, se presenta

el esquema de organización del Sistema Educativo Colombiano, acorde con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE).

Figura 1. Organización del Sistema Educativo Colombiano

CINE 9 EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO Y DESARROLLO HUMANO	CINE 8	DOCTORADO O EQUIVALENTE	Educación superior				
	CINE 7	ESPECIALIZACIÓN, MAESTRÍA O EQUIVALENTE					
	CINE 6	UNIVERSITARIO O EQUIVALENTE					
	CINE 5	EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL O TECNOLÓGICA					
	CINE 4	EDUCACIÓN POSTSECUNDARIA NO SUPERIOR	Educación postsecundaria no superior				
	CINE 3	EDUCACIÓN MEDIA O SECUNDARIA ALTA	16	11	Educación Media		
			15	10			
			CINE 2	EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA O SECUNDARIA BAJA	14	9	Educación Básica Secundaria
					13	8	
	CINE 1	EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA	12	7	Educación Básica Primaria		
11			6				
10			5				
9			4				
8			3				
CINE 0	EDUCACIÓN PREESCOLAR	7	2	Educación para la primera infancia			
		6	1				
		5	0				
		4					
		3					
	EDUCACIÓN INICIAL	2					
		1					
		0					
		Edad teórica					

Fuente: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación adaptada para Colombia- CINE 2011 A.C

Desde sus inicios, los sistemas educativos y en consecuencia la Pedagogía es un campo politizado, debido a que la educación no es neutra, y las políticas educativas son determinadas desde los contextos sociopolíticos y estas decisiones son las que en última instancia determinan el tipo de sociedad de cada país. El sistema educativo cumple unas funciones sociales como parte de los dispositivos de gobierno en las sociedades modernas, donde la homogeneidad y verticalidad de las acciones estatales; y una clara diferenciación entre los que piensan la política (especialistas, técnicos, políticos) y los que la ejecutan cotidianamente (maestros y alumnos), es su común denominador. Por ello no es casual que la educación haya sido históricamente una arena de disputa donde se dirime la lucha por el poder y el conflicto social en términos de acceso

(quiénes entran en la escuela), distribución (qué saberes se transmiten) y apropiación del conocimiento (qué capacidades y posibilidades generan) Suasnábar (2018).

La educación en Colombia está atravesada por enormes brechas propias de una de las sociedades más desiguales de América Latina: la discriminación, la segmentación según condiciones socioeconómicas, la prevalencia de las inequidades regionales, sociales, poblacionales, étnicas y culturales, con especial énfasis en las zonas rurales, porque es allí donde con más fuerza se producen las exclusiones e invisibilizaciones que han estado determinadas históricamente por la ubicación geográfica, el origen socio económico, la etnia y el género. Ello ha determinado una limitación para garantizar el derecho a la educación, sumado a esto se encuentra el conflicto armado de las zonas rurales del país y las zonas periféricas más vulnerables de las grandes ciudades. La inequidad se sigue reproduciendo tras generaciones y hay una naturalización que equipara la diferencia cultural con la desigualdad social y económica. El sistema educativo colombiano es inequitativo y reproduce la inequidad, la manera en que opera sigue reproduciendo factores de pobreza y desigualdad. Estas son algunas de las cuestiones esenciales para explicar los bajos niveles de acceso y de calidad que recibe la población de estratos sociales medios y bajos.

En Colombia la educación media, según la OCDE tiene una tasa de cobertura de un 41%, indicador bajo en comparación con la mayoría de países de la OCDE, y las evaluaciones nacionales e internacionales sugieren que los estudiantes no están adquiriendo las competencias necesarias para el mercado laboral ni para seguir estudiando. Aproximadamente el 36% de los

jóvenes entre 15 y 19 años no recibe educación formal alguna; cifra que representa más del doble del promedio de la OCDE el cual es el 13% OCDE, (2015). Los jóvenes que no culminan la educación media entran en una situación de vulnerabilidad económica y social, no cuenta con la formación necesaria para acceder a empleos o actividades productivas que les generen ingresos dignos, además los hace presa fácil de grupos delictivos que operan en su entorno. La educación media en Colombia no ha sido suficientemente discutida y por tanto no se le ha brindado la importancia que tiene como mecanismo de inclusión social, superación de la pobreza y reducción de las desigualdades sociales y económicas.

Desde esta perspectiva, Andrenacci (2019) plantea que los Estados despliegan formas de control social notablemente abarcativas, que introyectan representaciones y modelan conductas, de modos que hubieran sido política y tecnológicamente imposibles en pasados no muy lejanos. Según Andrenacci (2019), los Estados derivan estos imperativos y justifican sus acciones presentándose como organizaciones responsables de la seguridad colectiva y del orden social. “La ciudadanía contemporánea es vista, entonces, como el resultado, en un momento dado, del juego de tensiones y puntos de equilibrio en tres campos claves: La inclusión sociocultural, sociopolítica y socioeconómica (2019: 34). En este sentido, Zúñiga (2013) afirma que los sistemas educativos:

Están basados en una concepción, orientada a un uso utilitario del conocimiento y de la experiencia educativa, lo que acaba configurando a ésta como un espacio de transacción mercantil, enraizada, a su vez, en una perspectiva antropológica en donde

la propia vida se abandona a su pura mercantilización, organizando la sociedad de tal manera que la persona es sacrificada en nombre de la productividad, y valorada sólo en términos de su instrumentalidad para con un modelo biopolítico extrínseco al propio ser humano (2013: 75).

El autor lo califica como el rasgo más característico del principio educativo contemporáneo, que busca silenciar el resto de las dimensiones constitutivas del ser, y en este caso del ser educativo, y reduce el campo interpretativo mediante el cual se comprende y da sentido a la existencia. Según Zúñiga (2013), estos modelos reducen la condición humana y neutralizan el dialogo apelando a una supuesta neutralidad técnica y tecnocrática. Dicha actitud repercute directamente en lo educativo el cual reproduce un tipo de ser humano laboral, productor y consumidor de cosas que no le son significativas como herramientas para pensar su propia existencia.

Al respecto, Puiggrós (2016) coincidiendo con los planteamientos de Zúñiga (2013), analiza cómo el vínculo de la Pedagogía con la Filosofía ha sido abandonado y se reduce a la posibilidad de trabajo de los pedagogos latinoamericanos, debido a que:

“El modelo economicista y eficientista exhibe un grado de generalidad que todo lo abarca: el fin, los objetivos, el carácter de las mediciones, los objetos de la pedagogía están ya determinados en forma universal y nada resta a la reflexión. Hombre y sociedad, cosificados, son descritos por una pedagogía reduccionista dedicada a

realizar un balance permanente de los hombres y las instituciones de países dependientes, que el imperialismo y las clases dominantes locales necesitan tener en cuenta para sus programas de dominación. Se trata de clasificar las inteligencias, la creatividad, las formas de pensamiento en una escala que justifique la marginación, la selectividad y el elitismo del sistema escolar y la proliferación de formas no escolarizadas de educación sistemática masiva y altamente tecnificadas – dirigidas a homogenizar las conciencias en torno a un modelo educativo universal” (2016: 16).

Dentro de estos modelos educativos, se gestan relaciones de poder que están basados en un modelo de identidad que apela a la satisfacción del deseo por medio del consumismo, la acumulación y la diferenciación, lo que acaba traducéndose en el ámbito político como una desmovilización paulatina, pero constante de las personas respecto a su participación y preocupación política. Esto como parte de la estrategia de dominación de las mentes utilizada por los sistemas políticos dominantes para su permanencia en el poder y que sigue marcando abismalmente las brechas sociales. Los privilegiados son minorías y los excluidos son el alto porcentaje de la sociedad, la pobreza se esparce y la riqueza es condensada en las clases dominantes que establecen cadenas, para someter cada vez con más fuerza las voluntades de las mayorías y lo hacen mostrándoles que es inútil su participación en la toma de decisiones. Así, han generado desconfianza en la política, en lo público, han hecho ver la política como un campo ajeno y poco confiable donde no es seguro participar, la desesperanza y la desconfianza forman ciudadanos apáticos, abúlicos que se abstienen de ejercer sus derechos como actores políticos. Las condiciones enormes de desigualdad generadas por estos sistemas en todas las dimensiones

de la vida humana, y en todos los espacios de interacción social, son analizadas por Andrenacci (2019), quien afirma que:

“La intensidad de desigualdad social latinoamericana se manifiesta en la distancia relativa que existe entre las condiciones de vida de un conjunto de “polos” estratégicos de diferencia, combinada con la relativa ausencia de puntos intermedios entre estos polos, y el notable tamaño de la población condenada al polo débil [...]. Son las notables brechas que abre esta desigualdad material, y su entrelazamiento perverso con cuestiones culturales y políticas, lo que ha facilitado la generalización del uso de términos como “vulnerabilidad” y “exclusión” para captar los mundos de vida de una proporción importante de la población” (2019: 40).

Según la OCDE (2018), el gasto en educación por alumno en Colombia está muy por debajo del promedio de los países de la OCDE. En educación primaria solo alcanzó 28,5% del promedio de la OCDE en 2014, y 35,9% para educación secundaria. El gasto público de Colombia en educación secundaria por estudiante para 2014 fue de USD \$ 3 060 por año, mientras que Argentina gastó \$ 4 790, Brasil \$ 3 837, Chile \$ 4 478 y México \$ 3 219. Con la Ley 715 de 2002, los criterios establecidos para la descentralización de la educación en el país fueron orientados más a factores operativos (como, por ejemplo, el número de habitantes), que a una lectura de las necesidades y capacidades regionales que conllevara a un proceso de fortalecimiento de los territorios.

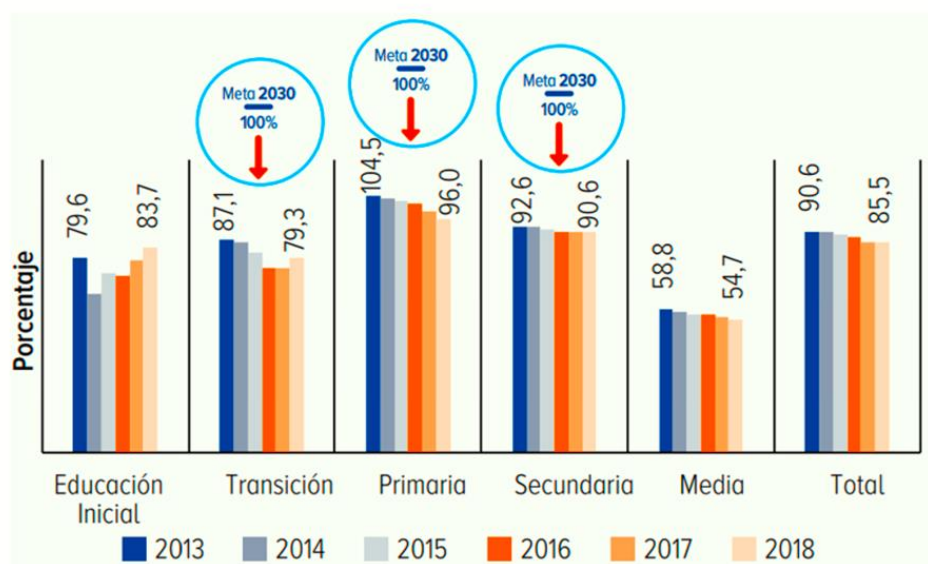
Al respecto, la OCDE (2018) menciona que las asimetrías territoriales fiscales no son compensadas adecuadamente en el sistema educativo. La distribución territorial es asignada principalmente por estudiante, sin mayores compensaciones por el grado de vulnerabilidad social y económica de diferentes departamentos. Al complementar con los recursos propios se generan grandes brechas entre los departamentos. Por ejemplo, Chocó, un departamento rural, con un índice de pobreza de más del 60%, gasta lo mismo por estudiante que Bogotá, uno de los municipios más ricos del país, con uno de los índices de pobreza más bajos (OCDE, 2016).

Según la Fundación de Empresarios por la Educación (2018), las dificultades del proceso de descentralización en la educación están en gran medida dadas por la imposición legal y política que se hizo en los territorios, la debilidad del acompañamiento para generar capacidades locales, la superposición de competencias entre el nivel central y regional, la inequidad en la transferencia de recursos, la corrupción local y la restricción cada vez mayor de toma de decisiones por parte de las entidades territoriales, lo que desestimula aún más la participación local. Todo esto ha generado asimetrías fiscales entre territorios que no son compensadas adecuadamente en el sistema educativo y que al complementar con los recursos propios se generan grandes brechas entre los departamentos. Lo que sigue ampliando las brechas de inequidad educativa según el lugar de origen. De acuerdo con la CEPAL (2018), la desigualdad en materia de educación es una correa de transmisión intergeneracional de la desigualdad de capacidades y oportunidades y un mecanismo clave que perpetúa la baja productividad.

Según el informe Calidad de vida 2013-2018, aportado por la Alcaldía de Medellín ciudad donde se realiza la presente investigación, en el periodo 2013-2018 –tal como se observa en la figura 2-, la cobertura en educación inicial aumentó un 0,8% promedio anual en el periodo 2013-2018, pasando de 79,6% a 83,7%, siendo la única tasa que aumentó en dicho periodo. Los otros niveles educativos, desde transición hasta la media, bajaron en el periodo 2013-2018. Las mayores reducciones se dieron en transición y en básica primaria, con 1,6 puntos porcentuales y 1,7 puntos promedio anual, respectivamente. Le siguieron la media con 0,8 puntos menos promedio anual y, por último, la básica secundaria con 0,4 puntos:

Figura 2.

Medellín: tasas de cobertura neta, 2013-2018



Fuente: Subdirección de información. Alcaldía de Medellín

En el marco de la agenda local, en la ciudad de Medellín se han establecido metas al año 2030 para tres tasas de cobertura neta, a saber: transición, básica primaria y básica secundaria. En los tres casos de un 100%. Es necesario recordar que las tasas de coberturas netas son aquellas que incluyen sólo a los estudiantes que tienen la edad apropiada para el grado cursado, de acuerdo con los parámetros que establece el Ministerio de Educación Nacional. En este sentido, la meta planteada por el gobierno local expresa el interés de que todos los niños en edad escolar para esos tres niveles estén en el sistema escolar en la edad adecuada. No obstante, de acuerdo con la evolución de las tres tasas en el periodo 2013-2017, donde en cada caso hubo una reducción, las metas al año 2030 no se cumplirían en ningún caso.

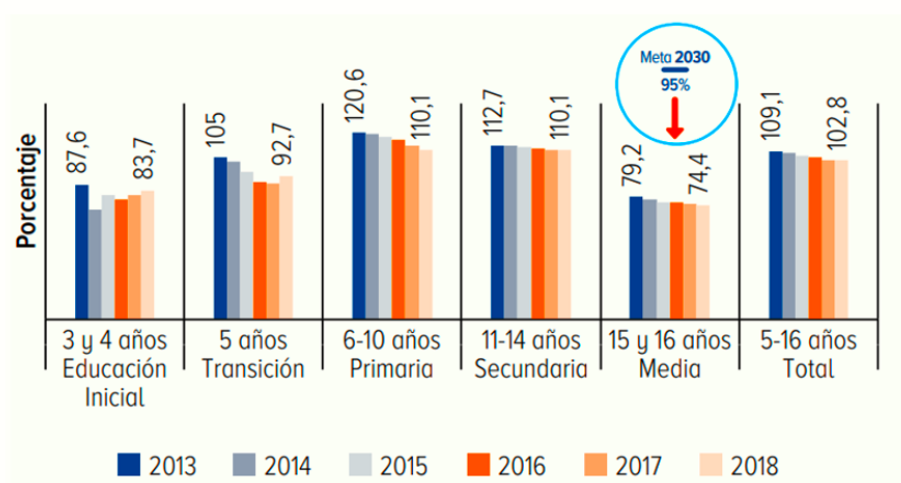
En el caso de las de las tasas de coberturas brutas Para el periodo 2013-2018 se tiene que todas las coberturas brutas, desde educación inicial hasta la media, se redujeron. Las mayores reducciones se dieron para la transición y la básica primaria, como en el caso de las coberturas netas, con reducciones promedio anual de 2,5 puntos y 2,1 puntos, respectivamente. Le siguieron en su orden, la media con 1 puntos menos promedio anual, la educación inicial con 0,8 puntos menos y la secundaria con 0,5 puntos menos.

No obstante, es de destacar que entre 2017 y 2018 hubo una mejora en las coberturas para los niveles de educación inicial y transición, aumentando 3,3 puntos y 4,1 puntos, respectivamente. Así, la cobertura bruta en educación inicial pasó de 80,4% a 83,7%, mientras que la cobertura en transición pasó de 88,5% a 92,7% (véase figura 3). En el marco de la agenda nacional y local de ODS, se tiene una meta de 95% de cobertura bruta para el nivel de media, que

históricamente es el más rezagado. Esta meta es compartida para el país y para Medellín. Así, entre 2013 y 2018 el comportamiento de la tasa en la media ha sido descendente, por tanto, dicha tendencia no permite concluir que la meta del 95% sea alcanzada al año 2030.

Figura 3.

Medellín: tasas de cobertura bruta, 2013-2018



Fuente: Subdirección de información. Alcaldía de Medellín

En el marco de la agenda nacional y local, se tiene una meta de 95% de cobertura bruta para el nivel de media, que históricamente es el más rezagado. Esta meta es compartida para el país y para Medellín. No obstante, entre 2013 y 2018 el comportamiento de la tasa en la media ha sido descendente, por tanto, dicha tendencia no permite concluir que la meta del 95% sea alcanzada al año 2030.

3.3. Los Jóvenes y la Justicia Social en el Ámbito Rural

Pardo (2017) realiza un diagnóstico de la juventud rural en Colombia donde encuentra que su visión, voces e intereses han sido invisibles tanto en las políticas públicas, y en los procesos de construcción de las dinámicas de desarrollo. Las juventudes rurales se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad en relación a sus pares urbanos, contando con menores oportunidades laborales de empleo decente, menores posibilidades de acceso a educación de calidad, y con altas tasas de pobreza. Además de una proporción mayor de personas que no se encuentran trabajando ni estudiando, especialmente mujeres jóvenes rurales.

La pobreza y la desigualdad en Colombia tienen un fuerte sesgo rural, Guerrero y González (2018) afirman que el reconocimiento de la diversidad de las juventudes rurales, de su valor social y de su papel político, se constituye en uno de los principales retos de la sociedad y de la institucionalidad para cerrar el ciclo de exclusión socioeconómica, de pobreza y silencio sostenido por décadas. Aseguran las autoras, que la pobreza y desigualdad en Colombia, es particularmente dramático en el caso de los jóvenes que habitan en zonas rurales, para quienes las brechas para el acceso a oportunidades y servicios básicos en el campo no solamente son enormes, sino que van en ascenso con respecto a sus pares urbanos.

En 2015, la población total de Colombia se calculó en 47 millones de personas, de las cuales aproximadamente 10,8 millones habitaba en la zona rural, representando el 23% de la población nacional (DANE, 2005). La población total de jóvenes entre los 14 y 28 años ascendió a 12 millones personas, de los cuales cerca del 22% corresponde a jóvenes rurales. Aunque

permanecen olvidados e invisibles, en el país hay aproximadamente 2,6 millones de jóvenes campesinos, indígenas y afrodescendientes que habitan en centros poblados y zona rural dispersa Pardo (2017).

A pesar de la escasez de datos e información específica acerca de esta población, Guerrero y González (2018), realizan comparaciones que permiten identificar las carencias profundas que experimentan los jóvenes rurales en contraste con los jóvenes urbanos. Según las autoras, en el 2012, la Tasa de Cobertura Neta (TCN) para la educación media en las zonas urbanas fue de 47,8%, mientras que en las zonas rurales fue de 24,9%. Por su parte, la TCN de educación secundaria para las primeras fue de 78,9% y para las segundas del 54,8% (Conpes, 2014). Lo anterior guarda relación con las altas cifras de analfabetismo en personas con 15 años y más, que en zonas rurales alcanzan el 17,4% (DNP, 2015). En términos generales, los jóvenes rurales alcanzan niveles educativos más bajos que los segundos: mientras que la población urbana de 15 años y más tiene al menos los nueve años de educación obligatoria, la mitad de los jóvenes rurales no alcanza a superar el quinto grado.

Las perspectivas laborales de los jóvenes rurales, según Pardo (2017), son precarias y existen marcadas diferencias entre hombres y mujeres, especialmente en lo que se refiere a la participación laboral y a la disparidad del salario promedio. La tasa de desempleo para las jóvenes es considerablemente superior: mientras el 8% de los hombres jóvenes en el campo ni estudian ni trabajan, la proporción es cinco veces mayor para las mujeres, es decir del 42%. Esta situación de desigualdad laboral se relaciona con la maternidad temprana, pues una de cada cinco mujeres

adolescentes, entre 15 y 19 años, está embarazada (19,5%) o tiene uno o más hijos. En efecto, el 26,7% del total de madres adolescentes del país son mujeres rurales (UNFPA, 2015).

Guerrero y González (2018), afirman que los jóvenes que viven en zonas rurales son los grupos más afectados por la pobreza después de los desplazados internos, los pueblos originarios y las comunidades afrodescendientes, UNFPA (2015). Casi el 40% de los jóvenes rurales se encuentra en condición de pobreza, lo que representa una incidencia 1,6 veces mayor a la de los jóvenes en zona urbana. Desde este lugar las autoras hacen énfasis en que los jóvenes rurales han vivido en entornos de inseguridad y de desprotección, sobreviviendo a escenarios de violencia permanente. Asimismo, señalan que, en la actualidad, el riesgo de violencia en los territorios rurales es alto, debido a que los grupos armados tradicionales siguen activos, así como los nuevos grupos herederos del negocio del narcotráfico y de rutas estratégicas para el mismo. Persisten, a su vez, estructuras socioeconómicas y políticas que sostienen el paramilitarismo y que representan una amenaza y un riesgo para los jóvenes en el campo. De acuerdo con la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV), entre 1985 y 2017, cerca de 2.740.000 jóvenes habían sido víctimas del conflicto en Colombia, es decir, el 28% de las víctimas a nivel nacional son jóvenes, 49% mujeres y 51% hombres.

En las últimas décadas la juventud ha surgido como un tema de creciente interés nacional, muestra de ello es la Ley 375 de 1997, también conocida como Ley de Juventud, que tuvo como objeto establecer el marco institucional y orientar políticas, planes y programas por parte del Estado y la sociedad para la juventud. Se estableció el Sistema Nacional de Juventud, entendido

como un conjunto de instituciones, entidades y actores para garantizar los derechos de esta población. No obstante, esta Ley solo hace dos menciones sobre los jóvenes rurales: una en la que recomienda tener en cuenta la representación de las minorías étnicas y otra en la que encarga al Ministerio de Agricultura crear líneas de crédito para la juventud del sector rural.

La Ley Estatutaria 1622 de 2013, busca crear el marco institucional para garantizar a los jóvenes de Colombia el pleno ejercicio de su ciudadanía. La ley contempla diversos escenarios de participación y encuentro entre las juventudes como los Consejos de Juventud, las Plataformas juveniles y las Asambleas de las Juventudes, entre otros. Sin embargo, Guerrero y González (2018), señalan que, en este Estatuto de Ciudadanía Juvenil, la inclusión de los jóvenes rurales fue nuevamente insuficiente: solo se hace mención de ellos en cuanto a las medidas de promoción de la ciudadanía juvenil en el ámbito rural, la implementación de estrategias de educación rural y para desarrollar acciones diferenciadas para los jóvenes víctima del conflicto armado y su participación en los Consejos Nacionales de Juventud. Aunque significativos, todos estos avances legislativos han sido insuficientes para incorporar a los jóvenes rurales en las agendas públicas. Las autoras concluyen que, de hecho, todavía hoy no existe una estrategia integral de política pública para la juventud rural.

Por el contrario, la coyuntura actual del país ha evidenciado que las demandas de los jóvenes rurales no han sido siquiera exploradas y que la legislación existente oculta la diversidad de sus problemáticas, potencialidades y expectativas, a la vez que invisibiliza su riqueza cultural, étnica y campesina. En este sentido, no solo ha prevalecido la imagen del joven urbano, sino que,

además, sus necesidades han sido expresadas por la voz de otros a partir de suposiciones y representaciones desactualizadas. Todavía hoy, los documentos de política expresan una subordinación y subvaloración profundas del campo y del joven rural, así como un desconocimiento de la diversidad de experiencias de las juventudes en los espacios rurales. Temas cruciales para ellos como el acceso a los factores productivos, la educación integral, la participación, el enfoque de género, la calidad alimentaria y la soberanía de sus territorios, entre otros, no han sido tratados con profundidad ni han merecido el desarrollo, financiamiento e institucionalización que requieren y que permiten la continuidad de la vida en el campo. Guerrero y González (2018).

CAPÍTULO 4: Trayectorias Socio Educativas de los Estudiantes

Luego de realizado el análisis del contexto de la educación en Colombia haciendo especial énfasis en el desconocimiento de los trazos históricos para la formulación e implementación de políticas públicas educativas. Asimismo, se analizó el contexto de la educación en la ciudad de Medellín donde tiene lugar la presente investigación, prestando especial atención a las poblaciones rurales.

En este marco, y a continuación, se analizan las trayectorias socio-educativas de estudiantes víctimas del conflicto armado a partir de las narrativas de sus historias de vida. En este sentido, se considera que para la reconstrucción de las trayectorias es necesario recurrir a la historia individual de los sujetos -a sus familias, a sus recorridos, a los procesos que los afectaron-, considerando que, en lugar de disponer de recetas generales aplicables a todos los casos, resulta indispensable desarrollar capacidades singulares ante situaciones que son singulares Rosanvallon (1995). Para este análisis se establecen dos apartados, el primero, *Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes Atrapados en el Conflicto Social Armado en Colombia* y el segundo, *Los Impactos de la Guerra en la Biografía de Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes*. En este capítulo se pretende aportar a los objetivos específicos orientados a reconstruir las trayectorias sociales y educativas de estudiantes víctimas del conflicto armado y al análisis del proceso de implementación de las políticas de educación para la paz en el contexto colombiano.

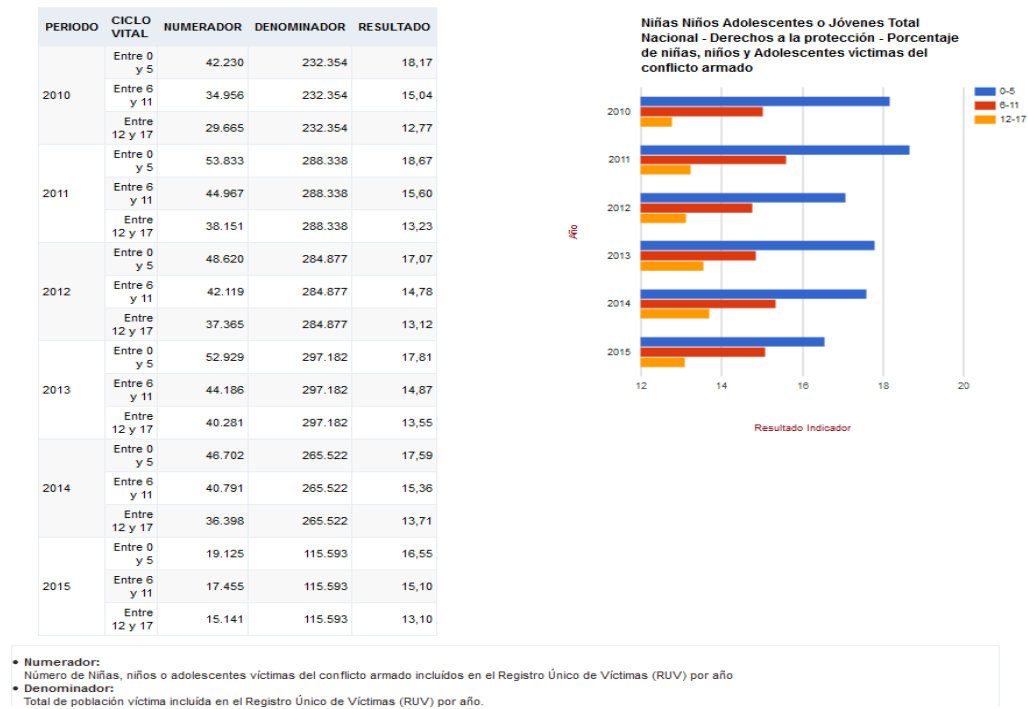
4.1. Niños, Niñas y Jóvenes Atrapados en el Conflicto Social Armado en Colombia

En Colombia, la Constitución Política de 1991 consagra la prevalencia de los Derechos del Niño; establece el deber de protegerlos integralmente y la corresponsabilidad entre el Estado, la Sociedad y la Familia (artículos 44 y 45), no obstante, el conflicto armado ha afectado en gran medida a los niños, las niñas y los adolescentes. Según datos de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas Gobierno de Colombia, (2018) en Colombia, los niños, niñas y adolescentes representan más de la tercera parte de la población víctima del conflicto armado con 2.237.049 de víctimas directas (49% de ellas niñas), lo que equivale aproximadamente a la población total de una ciudad como Medellín. Según este mismo informe, el desplazamiento forzado es el principal hecho victimizante para esta población y afecta al 94% de las personas entre los 0 y los 17 años. En el diagnóstico situacional de la infancia y la adolescencia en el municipio de Medellín, presentado por la alcaldía de Medellín en el año 2012 se muestra esta realidad:

Las cifras de niños, niñas, adolescentes y jóvenes vinculados a los grupos armados organizados al margen de la ley y utilizados por grupos delictivos organizados son disímiles, dependen de las fuentes de información y las variables utilizadas para tal efecto. Resalta que los reportes, estudios y análisis existentes tienden a no visibilizar específicamente este delito y violación a los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. En tal sentido, y en muchos casos, se confunde, subsume o conecta esta violación con otras violaciones a los derechos de los niños, las niñas, adolescentes y

jóvenes como la desaparición, el secuestro, la tortura y el desplazamiento, para citar solo algunos ejemplos (Conpes, 2010: 55).

Figura 4. Indicadores de Infancia Adolescencia y Juventud



Fuente: Registro único de víctimas (2015) Indicadores de infancia adolescencia y juventud.

La Red nacional de información al servicio de las víctimas, reporta que el año 2015 el 13.10% de los adolescentes entre los 12 y los 17 años fueron víctimas del conflicto armado, un porcentaje menor al de los de años anteriores que se evidencian en la gráfica anterior.

Al leer los acuerdos generales para la terminación del conflicto armado en Colombia por parte de la FARC y el gobierno nacional en agosto de 2012, es evidente que el tema de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el conflicto armado no se incluyó explícitamente en los acuerdos.

Ello no reconoce los daños sufridos por esta población dada su situación de indefensión, vulnerabilidad y la necesidad de garantizar su desarrollo armónico e integral. Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en virtud de su falta de madurez física y mental que les hace especialmente vulnerables e indefensos frente a todo tipo de riesgos, necesitan protección y cuidados especiales, tanto en términos materiales, psicológicos y afectivos, como en términos jurídicos, para garantizar su desarrollo armónico e integral y proveer las condiciones que necesitan para convertirse en sujetos autónomos de la sociedad. No obstante, tanto el tercer tema planteado en los acuerdos “*fin del conflicto*”, como en el quinto “*victimias*” constituyen oportunidades para tener en cuenta preocupaciones en torno a la protección de niños, niñas y adolescentes.

Asimismo, tanto la Constitución Política como el Código de Infancia y Adolescencia, le dan al ordenamiento interno colombiano una serie de principios que deben regir el cumplimiento de las obligaciones con respecto a los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, estos son el interés mayor, en el artículo ocho de los niños, niñas y adolescentes, se trata de un principio general o principio “*rector guía*” de la Convención de los Derechos del Niño y de la Ley de Infancia y Adolescencia. De acuerdo con la Corte Constitucional (Sentencia T-260/12). No obstante, la protección de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el territorio colombiano no ha cumplido con estas reglamentaciones y esta población ha tenido que sufrir el horror de la guerra y vivir con sus secuelas. Además de contar con una reglamentación interna para la protección de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, Colombia también cuenta con normas y mecanismos legales de carácter internacional que establecen obligaciones para el Estado colombiano frente a los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como: Declaración

Universal de Derechos Humanos (1948), Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), Convención Internacional de los derechos del niño. Asamblea General de Naciones Unidas (1989), Convenio de la OIT 138 sobre edad mínima de admisión al empleo (1998), Convenio de la OIT 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación (2005). Como así también se cuenta con protocolos facultativos a la Convención de los derechos del niño relativo a la venta de niños; a la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía y a la participación de niños en los conflictos armados (2000), el Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Transnacional Organizada (2000). Como así también, se cuenta con el Estatuto de la Corte Penal Internacional que define como crimen de guerra y de lesa humanidad, el reclutar a menores de 15 años para participar en conflictos armados (1998).

Es importante resaltar que estas normativas aún no son efectivas, porque para su materialización no basta con su reconocimiento normativo por parte del Estado, sino que además es indispensable la voluntad ética y política del conjunto de funcionarios estatales y del conjunto de la sociedad. Evidentemente en Colombia estas normativas están en el papel, en los escritorios de los funcionarios estatales, lo que evidencia la imperiosa necesidad de reconocer que la resolución de conflictos no puede verse y tratarse únicamente desde una perspectiva académica, sino que exige el contacto con la comunidad que los vive.

Los protagonistas de esta investigación han vivido de diferentes formas los efectos del conflicto social armado en Colombia. En su mayoría, a su corta edad, se han enfrentado a la pérdida de seres queridos a manos de grupos armados al margen de la ley que operan en su entorno inmediato, al desplazamiento forzado con todas las implicaciones que esto puede desatar en la vida de una persona. En este contexto se desarrolla el análisis de la escolaridad de las víctimas en Moravia, lugar que será descrito más adelante.

En cada una de las historias de vida narradas por estudiantes víctimas del conflicto armado, aparece la familia y los daños estructurales que sufren, las transformaciones que se producen en ella a partir de quedar inmersa en la guerra. El daño a las familias ha sido quizás la mayor tragedia social que ha dejado la guerra, que evidentemente genera daños en los individuos, pero cada individuo pertenece a una familia, es ésta la que ha sufrido el rompimiento de los lazos fraternos, el desalojo de sus lugares de origen, el destierro, la usurpación de sus bienes, el apartamiento de su cultura, así como la muerte de familiares, amigos y vecinos; además la negación de derechos civiles, políticos económicos, sociales y culturales. A continuación, los estudiantes narran esta realidad:

Entonces bueno, llegaron, y un día mi papá fue al pueblo y cuando ya venía de regreso para la casa lo encontraron en el camino, pues... y lo mataron, él iba también con un cuñado mío que también, pues lo ayudaba porque si no ayudaban a la guerrilla la guerrilla los mataba, cierto, entonces ellos no sabían cómo a quién ayudar, entonces querían era acabar con toda nuestra familia entonces mataron a mi papá y mi cuñado

se logró escapar y al único que mataron era a mi papá... (*Silencio*). Bueno, ya después le avisaron a mi mamá que mi papá... que mi papá estaba pues, herido y entonces mi hermanita mayor se fue en un carro y lo recogió porque él estaba tirado en el camino, cierto, y esa gente fue tan “pichurria” que él estaba ahí acostado y él se hubiese podido salvar, cierto, pero ellos lo voltearon, entonces él se ahogó con la sangre (**Antonia, 17 años, estudiante grado 11**).

Entonces mataron a mi tío, él era el que más aportaba en la casa, el que más trabajaba, era como un papá y ahí fue cuando le dijeron a mi mamita que si no nos íbamos nos mataban a todos, entonces mi mamá y mi mamita fueron a derechos humanos y de allá nos mandaron a traer a todos, mandaron un carro como de esos escolares y allá nos quedamos como 10 horas esperando a que dieran la orden de que nos llevaran a un albergue, después de que nos llevaron al albergue mandaron una patrulla para poder ir a sacar las cosas de nosotros a la casa, pues algunas, porque no pudimos sacar todo (**Jazmín, 15 años, estudiante grado 10**).

Recuerdo que mi hermana mayor que en ese entonces tenía 15 años, tenía un novio que era soldado del ejército y entonces eso no era permitido allá en San Carlos, entonces ellos, la guerrilla la llevaron a una cancha del pueblo y la torturaron y la mataron delante de la gente que había allá...eso fue algo demasiado duro, para nosotros y para toda la gente, el miedo era mucho (**Carlos 19 años, estudiante de la nocturna grados 10 y 11**).

La pérdida de un familiar y más aun de forma violenta, introduce cambios profundos en la vida cotidiana de la familia, afectando especialmente los ambientes de socialización que requieren sus integrantes y especialmente los niños, niñas, adolescentes y jóvenes para su pleno desarrollo y que serían la garantía de la realización de sus derechos. Estas situaciones producen inestabilidad emocional y afectiva, temores y un ambiente de inseguridad que llegan al extremo del desplazamiento, el cual se constituye en una problemática severa por la acentuación de las condiciones de pobreza de la familia, la incertidumbre sobre el lugar de destino, el cambio de rutinas familiares y las dificultades para generar las condiciones básicas de subsistencia a sus integrantes. Ello sin contar el desarraigo cultural y afectivo que trae consigo la pérdida de raíces y de los bienes materiales y simbólicos que han formado parte de la construcción del proyecto de vida familiar.

Mi nombre es Paola, tengo 16 años, vivíamos en San Carlos Antioquia, que fue uno de los pueblos más maltratado por la violencia y pues, nosotros vivíamos en una finca, vivíamos mi mamá, mi tía, dos primas y mi mamita. Mi mamá, mi tía mis primas y yo nos fuimos para el pueblo un fin de semana y mi mamita se quedó en la finca, entonces llegó la guerrilla y sacó a mi mamita de la casa... pues y la mataron, la sacaron de la casa para matarla y se la llevaron siempre retirado de la casa. Ya luego también estaban buscándonos a nosotros para matarnos, a nosotros nos tocó venirnos del pueblo. Mi mamá solo pudo volver a la finca el año pasado, es en una vereda que se llama sardinal, esa finca todavía está a abandonada. Entonces la gente de la vereda

encontró a mi mamita muerta donde ellos la dejaron tirada y ya la llevaron al pueblo y la enterraron. Dicen que mataron a mi mamita porque ella le daba comida a la gente que pasaba por la casa, ella era muy formal y como que le dio comida como a paramilitares y por eso la mataron **(Paola 16 años, estudiante de grado 11)**.

[...] Los sábados salíamos a la carretera a esperar a mi mamá porque ella venía del pueblo con el mercado para la casa y nos fuimos todos, el perro también. Cuando estábamos recibiendo a mi mamá los guerrilleros iban pasando y en ese momento, cuky empezó a ladrarle a la mujer guerrillera y esta mujer ni siquiera se descargó el arma del hombro y empezó a dispararle al perro, yo me le tire al perro encima, recuerdo los gritos de mi mamá que no me vayan a matar la niña, a los guerrilleros que iban más arriba gritándole a la mujer que qué había hecho, que acabara de matar al perro. Entonces fue como tanta impresión eso, lo tengo como tan presente en la memoria y fue que a partir de eso yo empecé a entender que era lo que estaba pasando **(Salome, 18 años, estudiante grado 11)**.

La guerra no solo produjo desplazados a causa del conflicto, también produjo desmovilizados de los grupos al margen de la ley que tuvieron que huir para proteger su vida y la de sus hijos de las represarías que implica abandonar las filas de un grupo armado. Matilde narra cómo su infancia estuvo marcada por esta situación.

Mi nombre es Matilde, tengo 15 años, mi papá vivía en puerto Valdivia cuando mi mamá lo conoció. Mi mamá se fue por allá porque no quería vivir más con mi papito, porque mi papito la maltrataba mucho, ella se fue a los trece años y allá en puerto Valdivia conoció a mi papá, yo nací en puerto Valdivia y mi hermanito nació en Taraza, después de que me tuvieron a mí me iban a matar porque mi papá se iba a salir de eso, **¿de dónde?** De ser paraco, allá lo conoció mi mamá y ella se volvió también eso, paraca, hasta los 17 años que me tuvo a mí. Entonces a mí me iban a amatar cuando tenía como dos años, me iban a matar porque mi papá era el que administraba eso y mi papá no quería administrar más eso, porque mi mamá se salió de eso y mi mamá le decía que se saliera de eso que hicieran otra vida, entonces mi papá tenía muchos enemigos y mi papá se tuvo que quedar en eso y mi mamá y yo nos tuvimos que venir para donde la mamá de mi papá, entonces nosotros nos trasteamos y hasta allá llegaron por nosotros y le dijeron a mi mamita que si mi mamá no salía entraban por la fuerza, entonces como había otra salida mi mamá y yo salimos por detrás. De ahí nos tocó irnos para taraza donde mi madrina a vivir allá unos días porque nos seguían buscando para matarnos, entonces mi hermanito nació en taraza y ya de ahí nos vinimos pa Medellín, nos vinimos, porque habían matado al hermano de mi papá en una finca delante de mi papá , entonces mi papá nos dijo que mejor nos viniéramos paca, entonces nos vinimos paca y nosotros vivíamos en Manrique , entonces yo allá estude y mi hermanito también y mi papá llamaba y mandaba la plata pa las cosas (**Matilde 15 años, estudiante grado 9**).

El relato de Matilde pone en evidencia otro flagelo social que propició y sigue propiciando el reclutamiento de niños, niñas y adolescentes por parte de los grupos armados. Matilde narra cómo su madre de tan solo 13 años se integró a las filas del paramilitarismo, como una forma de escapar de los maltratos constantes de su padre. El maltrato intrafamiliar, las situaciones de abuso y el poco o nulo acceso de los niños, niñas y adolescentes a derechos como la educación, la recreación y a una vida digna los convirtieron en presa fácil de grupos al margen de la ley, convirtiendo a estos niños de víctimas a “victimarios”. Se ubica, en este caso, la palabra victimario entre comillas, porque en realidad estos niños son doblemente victimizados, las historias de vida que antecede la incorporación a un grupo armado dejan ver claramente que el abandono estatal y familiar son los causantes de la situación. En este sentido, la Ley 782 de 2002, otorga a los niños/as que participen en el conflicto armado, la condición de víctimas de la violencia política. Para los efectos de esta ley, en el artículo 15 establece que se entiende por víctimas de la violencia política, aquellas personas de la población civil que sufran perjuicios en su vida, o grave deterioro en su integridad personal o en sus bienes, por razón de atentados terroristas, combates, secuestros, ataques y masacres en el marco del conflicto armado interno. Como así también, acorde al artículo 1 de la Ley 387 de 1997, son víctimas los desplazados y se entiende por víctima de la violencia política toda persona menor de edad que tome parte en las hostilidades.

Theodor W. Adorno en su texto "La educación después de Auschwitz" expresa: como debería ser la educación después del holocausto nazi y afirma que:

No creo que sirviese de mucho apelar a valores eternos, pues, ante ellos, precisamente quienes son proclives a tales crímenes se limitarían a encogerse de hombros; tampoco creo que ayudara gran cosa una tarea de ilustración acerca de las cualidades positivas de las minorías perseguidas. Las raíces deben buscarse en los perseguidores, no en las víctimas, exterminadas sobre la base de las acusaciones más mezquinas. En este sentido, lo que urge es lo que en otra ocasión he llamado el «giro» hacia el sujeto. Debemos descubrir los mecanismos que vuelven a los hombres capaces de tales atrocidades, mostrárselos a ellos mismos y tratar de impedir que vuelvan a ser así, a la vez que se despierta una conciencia general respecto de tales mecanismos. No son los asesinados los culpables, ni siquiera en el sentido sofisticado y caricaturesco con que muchos quisieran todavía imaginarlo. Los únicos culpables son quienes, sin misericordia, descargaron sobre ellos su odio y agresividad. Esa insensibilidad es la que hay que combatir; es necesario disuadir a los hombres de golpear hacia el exterior sin reflexión sobre sí mismos. La educación en general carecería absolutamente de sentido si no fuese educación para una autorreflexión crítica. *Conferencia originalmente realizada por la Radio de Hesse el 18 de abril de 1966; se publicó en Zum Bildungsbegriff des Gegenwart, Franefort, (1967: 111).*

Habitualmente las consecuencias originadas por las guerras se cuantifican por el número de muertos y la destrucción material que estas provocan. Pero cuando se escuchan y leen las historias de vida de estudiantes víctimas del conflicto se pone en evidencia otros factores incuantificables e incluso intangibles. Daños que han alterado profundamente sus proyectos de

vida y los de sus familias. Los estudiantes en la narración de sus historias de vida dejan ver cómo las diferentes situaciones de violencia a las que fueron sometidos alteraron y siguen alterando enormemente el equilibrio del sistema familiar generando cambios en toda su estructura, desde los lazos fraternos, afectivos, hasta las condiciones económicas y de supervivencia. En el caso de los estudiantes que perdieron seres queridos, la consiguiente adaptación a la pérdida generó una reorganización, a corto y a largo plazo que por lo general está marcada por el descenso en la calidad de vida de los integrantes de la familia.

Entonces nos vinimos para acá, para Medellín y eso ha sido humillación tras humillación uno siente que después de que murió mi papá uno ya en todo lado estorba porque mi mamá no trabaja y nosotros vivimos a esperanzas de las hermanas de uno y hay una que es muy grosera y lo único que hace es humillarnos y le saca a uno en cara todas las cosas (se le quiebra la voz). Después de tanto tiempo va creciendo como ese rencor y esa rabia con esa gente.... una familia que vivía feliz que así no tuviera todos los recursos del mundo y que fuera muy rica y tuviera todas las comodidades tienen que venir a acabar con eso y después de tanto tiempo llegan y....(*llora*) o sea el conflicto no solo queda hay en que lo mataron y ya, sino que uno va creciendo como con ese rencor, como con esa rabia, queriéndose vengar y de ahí surgen más problemas que la familia no tiene plata, uno siente que en todo lado estorba, entonces a uno le va creciendo como ese rencor, uno ya es queriendo hacer las cosas pero uno siente es que yo quiero acabar con esa gente con esas personas que destruyeron mi familia, vivíamos súper bien, felices (**Antonia, 17 años, estudiante grado 11**).

Al alterar y transformar la organización familiar con la muerte violenta de uno de sus integrantes y al tener que abandonar los territorios socialmente construidos, se perturban las condiciones que hacen posible cimentar ambientes seguros. Al producirse detrimento de los derechos económicos, sociales y culturales, se ocasiona la pérdida de recursos materiales y simbólicos. Con ello, el desarraigo, a lo cual se suma el hecho de ser testigos silenciosos de diversos delitos como homicidios, amenazas, despojos etc. Lo que produce traumas psicológicos al enfrentar situaciones de miedo, rabia, rechazo, hostilidad y abuso; nacen sentimientos de temor y pérdida de confianza en sí mismo y en los otros.

Yo nací en el 2001, mi familia la conforman mi mamá, mi papá y mis dos hermanos, somos 5. Vivíamos en Urabá Antioquia en una vereda que se llamaba monte verde, entonces se metía la guerrilla y se llevaba a los niños para reclutarlos, se llevaron a un tío mío que tenía la edad de 14 años, se lo llevaron para la guerrilla y estuvo desaparecido, hace tres años lo encontraron en Cúcuta, pues ya los restos, estaba muerto. Nosotros creíamos que él iba a volver, pero no, estuvo mucho tiempo desaparecido hasta hace tres años que nos informaron que encontraron los restos, estuvo desaparecido 6 años, solo encontraron los huesos y ya le hicieron la prueba de ADN y confirmaron que era él. Otro hecho que me marco así, fue que un día pasaron unos helicópteros, pero pues nadie sospechaba nada, cuando de un momento a otro se metieron esos militares con armas y empezaron a disparar, mi mamá estaba cocinando y le toco dejar todo eso ahí y salir con nosotros a correr, con mis dos

hermanitos y yo y mi papá también, nos fuimos para la casa de mi abuelita que vivía cerca, nos tocó pasar un poco de monte y ya pasar hasta allá. Lo más duro fue que al vecino de nosotros le mataron el hijo y la hija, a la hija porque se la iban a llevar para que les cocinara, la muchacha tenía 19 años, ya estaba grande y el papá no quería dejarla que se fuera y la mataron ahí al frente de ellos y al niño también se lo iban a llevar para reclutarlo, tampoco dejaron y también se los mataron ahí, el niño tenía como trece años **(Luisa, 18 años, estudiante grado 11)**.

La violencia logró imponer un orden absoluto que somete todos los demás aspectos de la vida social y suspende todas las libertades, dejando a los pobladores de las comunidades más vulnerables sin la posibilidad de tomar decisiones, debido a que la única opción es vincularse a los grupos armados o morir.

[...] Ya luego nos pudimos ir de la invasión para una casa, pero en esa casa paso algo muy duro... a mi otra hermana que tenía como trece años se la llevaron y desde eso no sabemos nada de ella **(Carlos 19 años, estudiante de la nocturna grados 10 y 11)**.

El reclutamiento de niños, niñas y adolescentes hace parte de la trama de violencia generada por los actores del conflicto armado. Ante el riesgo o la amenaza de vinculación o reclutamiento ilícito a los grupos armados, las familias optan por abandonar sus tierras y emprender el camino del desplazamiento como estrategia de protección. En el Auto N° 251 de

2008, la Corte Constitucional señala el reclutamiento ilícito de menores como causa directa y una de las principales del desplazamiento forzado.

Mi mamá viendo que habían pasado tantas cosas, porque pasaban a reclutar o disparando a todo mundo, decido que nos íbamos para el pueblo, el pueblo se llama el tres, como vivíamos en una vereda, allá en el pueblo estuvimos mucho tiempo, allá también pasaban cosas de esas que se llevaban a los niños, porque se los llevaban para el reclutamiento y ya luego en el pueblo pudimos vivir un poco más tranquilos, ¿Y ustedes que hicieron en el pueblo de que Vivian?, mi papá tenía un quiosco allá mismo en la vereda entonces lo que hizo él, fue dejarle ese negocio a otro tío mío que se quedó a cargo y que le pasara una mensualidad para nosotros pagar un arriendo en el pueblo, nos quedamos un tiempo en el pueblo y hubo un tiempo en el que todo estuvo bien y otra vez empezó la violencia, entonces mi mamá tenía mucho miedo y fue donde nos desplazaron acá a Medellín, empezaron otra vez a llegar, hubo enfrentamientos entre varios grupos, muertos. Entonces mi mamá por miedo a que nos hicieran algo, por miedo a que nos reclutaran porque ya mi hermanito era mayor, tenía 16 años , entonces a partir de los 12 años era que empezaban a reclutar, entonces a mi mamá ya le daba miedo dejar a mi hermanito por ahí, si mi hermanito iba para el colegio mi mamá lo llevaba, si no era mi mamá era mi papá, mi papá también nos acompañaba pa todas partes para que no nos pasara nada, entonces mi mamá ya no vivía tranquila por miedo a que nos pasara algo y ahí fue donde nos trajo para acá **(Luisa, 17 años, estudiante grado 11).**

A partir del registro y análisis de los casos de menores de edad desvinculados de los grupos armados, el equipo de memoria histórica *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*, revelan las situaciones que hacen más factible el reclutamiento ilícito de niños, niñas y adolescentes. En primer lugar, se destaca la proximidad del conflicto armado al territorio donde niños y niñas, adolescentes y jóvenes habitan. Esta situación los convierte en presa fácil de los grupos armados. En segundo lugar, se encuentran las situaciones familiares de abuso y violencia, abandono y orfandad y la carencia de oportunidades de educación y empleo en contextos de pobreza, donde la vinculación a estos grupos puede significar una “oportunidad”.

Según Springer (2012), en ningún caso en el reclutamiento, media la voluntad de los niños y las niñas. El reclutamiento, en naturaleza, se asimila en gran medida a los mecanismos usados por las mafias dedicadas al tráfico de personas. Es un acto de fuerza, facilitado por la vulnerabilidad social y económica de los afectados, pero que, de ninguna manera, tendría lugar sin la existencia de un conflicto armado, cuya violencia produce dinámicas que alienan todos los derechos y las libertades de las comunidades sometidas y arrastra consigo, especialmente, a los más vulnerables.

La invisibilización de este delito tiene que ver con las estrategias de ocultamiento de los actores armados y también con el miedo de las comunidades frente al hostigamiento cotidiano en sus territorios, que las lleva a no denunciar. Luisa y Carlos lo narra así, al interrogarlos por las autoridades del Estado que se encontraban en sus lugares de origen en el momento del reclutamiento forzado de su tío en el caso de Luisa y la hermana en el caso de Carlos.

No, eso no se podía, porque el pueblo estaba amenazado, todo eso por allá estaba amenazado y por ejemplo hubo una vez que mi mamá le tuvo que dar comida a un grupo de esos, a unos guerrilleros, pues llegaron y dijeron que tenían hambre, que querían comer y en la casa no había nada y ellos mandaron a traer comida y le dijeron a mi mamá que cocinara para ellos, entonces eso se volvió un riesgo para nosotros porque si los paramilitares se daban cuenta de eso nos mataban y entonces ya vivíamos con mucho miedo, por ejemplo nadie podía decir nada porque todo el mundo estaba amenazado por ellos , porque primero, **eso por allá los únicos que aparecían eran ellos** y como ya vivíamos con el miedo de que si uno no hacía lo que ellos querían lo mataban a uno, entonces por eso todo el mundo les corría, como le dije ahorita que un vecino no quería entregar a los dos hijos y se los mataron frente a ellos **(Luisa, 17 años, estudiante grado 11)**.

[...] San Carlos está más o menos a cuatro horas de Medellín, *¿En esa época de violencia había comando de policía en San Carlos?* Claro, la policía estaba allá, pero no hacían nada, todos teníamos mucho miedo, es que muchas personas del pueblo se desplazaron, allá casi nadie quedo, casi todos se vinieron para acá, para Medellín **(Carlos, 19 años, estudiante de la nocturna grados 10 y 11)**.

“Eso por allá, los únicos que aparecían eran ellos”, lo dice Luisa refiriéndose a grupos al margen de la ley que invadieron su territorio sembrando el miedo y el horror, en estas palabras

Luisa deja ver claramente el abandono estatal al que han estado sometidos, abandono que los condenó a sufrir el sometimiento, la humillación y por consiguiente las más difíciles condiciones de supervivencia. La invisibilización del reclutamiento forzado de niños, niñas y adolescentes también estuvo sustentado en la divulgación de un discurso que aseguraba que los menores de edad se vinculan voluntariamente a los actores armados ilegales. Afortunadamente la corte constitucional en el Auto 251 del 2008, manifestó enfáticamente que existe certeza jurídica sobre el carácter forzado y criminal del reclutamiento de menores de edad en todos los casos, independientemente de su apariencia de voluntariedad. Es clara en afirmar que este carácter voluntario del reclutamiento es simplemente aparente, ya que está motivado por razones de manipulación perversa y engañosa mediante las que los actores armados se aprovechan de la situación de vulnerabilidad, pobreza, desprotección, abandono, debilidad psicológica y falta de acceso a servicios de salud, educación y recreación de los menores y mostró que:

“El orden violento en el que se produce el reclutamiento ilícito elimina cualquier consideración sobre este como un acto voluntario y consensuado. Estos niños y niñas son reclutados, retenidos y obligados a convertirse en victimarios. No tienen derecho a abandonar las filas ni a expresar sus opiniones” (p. 86).

El 4 de diciembre de 2019, el periódico El Colombiano, medio líder de comunicación en Antioquia, realiza un informe titulado: ***“Cuando la guerra se roba la inocencia en la Colombia olvidada”***. En este informe se evidencia los alarmantes casos de reclutamiento forzado de menores de edad a manos de los diferentes actores armados que siguen operando en el territorio

colombiano, hace énfasis también, en el impacto irreparable de este flagelo en la sociedad. A continuación, se presentan algunos apartes del artículo presentado por Javier Alexander Macías y Ricardo Monsalve Gaviria periodistas del diario El Colombiano:

En sus periplos por el país, la Defensoría del Pueblo ha identificado que entre las zonas con más riesgo para que los menores de edad puedan ser reclutados o usados por los grupos armados está el Bajo Cauca y Nudo del Paramillo en Antioquia, la Costa Pacífica nariñense, Llanos del Yará (Meta), Norte del Cauca, las cuencas de los ríos Atrato, Baudó y San Juan en Chocó, la zona cordillera en Nariño y Catatumbo en Norte de Santander.

Explica la Defensoría que el fenómeno ha venido creciendo en zonas donde antes hubo presencia de las FARC, y con su salida, tras la dejación de armas, entraron en disputa grupos como el ELN, el Epl, las Autodefensas Gaitanistas de Colombia o Clan del Golfo, las disidencias de las FARC como el frente 1, el 7 y otros.

“Hemos emitido más de 140 alertas tempranas con más de 84 recomendaciones para evitar el reclutamiento. Esto es una situación muy grave que se presenta en la Colombia profunda y pasa en Orocué, Casanare, Vichada, Meta, Caquetá, Putumayo, pero también pasa en las comunas de Bogotá, Medellín, Cali y Bello”, explicó *Carlos Negret*, defensor del Pueblo.

El funcionario hizo un llamado a los grupos ilegales para que dejen de usar los niños “porque deben estar con los cuadernos y no con las armas en las manos. Los hemos visto uniformados en Chocó entregando secuestrados, pero también los usan para extorsiones, para el alquiler y venta de armas, para avisar si ven las autoridades o en la venta de drogas”, enfatizó Negret.

Evidentemente el título dado a este artículo desdibuja la gravedad de los acontecimientos, debido a que, en realidad no se trata de robar la inocencia, se trata de la vulneración de los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que han visto sus proyectos de vida truncados y destruidos. El aumento de la utilización de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la guerra, ya sea como combatientes en el frente, como mensajeros, centinelas, portadores, criados, cocineros, o esclavos sexuales. Da cuenta de crímenes de lesa humanidad contra los niños, niñas, adolescentes y jóvenes atrapada por el conflicto armado colombiano. La violencia ha formado parte de su vida cotidiana especialmente en los lugares más pobres y olvidados de Colombia, por ello la ven como “normal”. Los grupos armados que operan en sus territorios utilizan el reclutamiento forzado como una práctica que compromete múltiples violaciones graves a los derechos humanos, y la ejecutan de manera sistemática y consumada con la clara intención de someter a una población especialmente vulnerable. Con la clara intención de convertir a las víctimas en “victimarios”. En el número 33 de la revista SERVIR de diciembre 2004: *Niños soldado Educar para proteger a los niños*, se plantea lo siguiente al respecto.

Cuando una sociedad se hunde en la guerra, muchos niños son reclutados por la fuerza. Otros se unen a los grupos armados para escapar a la desesperación o por la promesa de comida, seguridad e incluso educación. En algunos casos, los niños son las víctimas incidentales; en otros, quedan atrapados por guerras en las que los agresores tratan directamente de mutilar, matar y destruir espiritualmente a los niños del enemigo. Los niños son particularmente vulnerables al alistamiento. Torturados y obligados a torturar o a participar en atrocidades contra otros, quedan traumatizados, con la incertidumbre de la reacción de la comunidad hacia ellos, e incapaces de regresar a casa. Los niños soldados son a menudo tratados con brutalidad e incluso mueren durante los duros entrenamientos. Dada su inmadurez, son más proclives a sufrir heridas que los soldados adultos (2004: 2).

Evidentemente el conflicto armado limita el ejercicio de los derechos de niños, niñas adolescentes y jóvenes, lo que tiene efectos devastadores en su desarrollo Físico, Social, Afectivo, Cognitivo, Emocional y en consecuencia en toda la sociedad colombiana. También es claro que estas violaciones a los derechos humanos no golpean por igual al conjunto de los ciudadanos, sino que afectan de forma específica los grupos sociales históricamente excluidos como las poblaciones originarias, afrodescendientes, rurales y a aquellos que viven en zonas marginales de las grandes ciudades de Colombia. En tal sentido, las graves violaciones a los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes no corresponden exclusivamente a la exposición a situaciones propias del conflicto armado, sino también a condiciones de exclusión social y desigualdad en el acceso a oportunidades para su desarrollo. Por ejemplo, la coyuntura actual

que vive el país ha evidenciado que las demandas de los jóvenes rurales no han sido siquiera exploradas y que la legislación existente oculta la diversidad de sus problemáticas, potencialidades y expectativas, a la vez que invisibiliza su riqueza cultural, étnica y campesina. En este sentido, no solo ha prevalecido la imagen del joven urbano, sino que, además, sus necesidades han sido expresadas por la voz de otros a partir de suposiciones y representaciones desactualizadas. Todavía hoy, los documentos de política expresan una subordinación y subvaloración profundas del campo y del joven rural, así como un desconocimiento de la diversidad de experiencias de las juventudes en los espacios rurales.

En este sentido Springer (2012), encuentra en su estudio sobre el uso y reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia, que la evidente condición de pobreza y vulnerabilidad presente en el perfil de todos los niños, niñas y adolescentes entrevistados en su investigación, no diezma la responsabilidad de los reclutadores sino que la maximiza: el reclutamiento de niños, niñas y adolescentes es una política dirigida contra los más vulnerables, que saca ventaja de su condición. Tampoco mengua las responsabilidades del Estado ni lo exime de las obligaciones de protección en su más amplia interpretación. Asegura Springer, que “el reclutamiento y uso de niños y niñas para los propósitos del conflicto armado es un crimen invisible (las denuncias no superan el 2% de los casos en todo el territorio). No se cuenta con un sistema de alerta temprana efectivo y esforzado en proteger e inmunizar a la niñez en situación de riesgo y vulnerabilidad que impida la rápida evolución del fenómeno ahora desbordado por la multiplicación de las Bandas Criminales” (2012: 30).

4.2. Los Impactos de la Guerra en la Biografía de Niños, Niñas y Jóvenes

En la última semana de noviembre de 2019, se realizó en Medellín un encuentro por la verdad de la Comisión de la Verdad. Con este evento se buscó generar conciencia sobre el reclutamiento como uno de los crímenes que se cometen contra los niños, niñas y adolescentes en medio del conflicto armado en Colombia, dada la situación de aumento alarmante de menores de edad enlistados forzosamente en los diferentes grupos al margen de la ley que operan en el territorio colombiano; con este encuentro también se buscaba el reconocimiento de excombatientes que desarrollaron esta práctica.

Durante el evento el Registro Único de Víctimas, dio a conocer que de las 8.8 millones de víctimas del conflicto armado, 2.3 millones son niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Entre 1960 hasta 2016, el Centro Nacional de Memoria Histórica, tiene un registro de 17 mil menores víctimas de reclutamiento y hasta el año 2018, más de 41 mil menores de edad fueron desaparecidos forzosamente. Macías y Monsalve (2019), periodistas del diario El Colombiano, en su artículo del 4 de diciembre muestran esta realidad:

El 18 de noviembre del 2000 tronaron sin descanso los fusiles del Ejército contra las FARC. La ofensiva se dio en el cerro Berlín, en zona rural de Surata, Santander, donde 362 guerrilleros que integraban la columna móvil Arturo Ruiz esperaban agazapados la hora de atacar. Lo que poco se conoce es que casi la mitad de esa unidad subversiva estaba compuesta por menores de edad reclutados. Eran en total 150 y en el cerro Berlín, murieron 74 de ellos.

Elkin Prada tenía 12 años cuando la FARC le arrebataron el resto de su infancia y se lo llevaron para el Meta. “Allí en la Macarena recibí instrucción militar y me di cuenta que no era el único niño, éramos casi la mitad de todo el grupo”, recuerda.

Haberle disparado a un helicóptero del Ejército en el que iba un general fue, para Elkin, el peor error. “Justo después de que casi derribamos ese aparato, el Ejército nos rodeó. Nos tocó resistir en un hueco el combate. A mi lado caían muertos muchos de mis compañeros, niños. Otros que decidieron entregarse fueron acibillados por los soldados. Para el Ejército fue un éxito, para quienes sobrevivimos, la crueldad más grande de nuestras vidas, no solo porque la guerrilla nos reclutó, también por el Ejército que nos acibilló”, asegura.

Este hecho que marcó el resto de su vida fue narrado por Elkin en el encuentro por la verdad, su reclutamiento generó un impacto mayor que se extendió a su familia y entorno. Esta persona tiene la fortuna de narrar lo ocurrido, contar su experiencia y hacerle un llamado al Estado para que su historia no se repita en otros menores.

“Yo actualmente tengo una familia, hemos sabido afrontar esto. Del grupo que éramos, actualmente no habemos (sic) sino 20 porque el Estado nos dió la espalda, nunca nos ayudó siendo menores de edad, gente que veníamos del campo, que no

sabíamos afrontar una ciudad. Hubo gentes (sic) que reincidió en grupos paramilitares o elenos por falta de apoyo”, añadió.

El relato de Elkin muestra la poca información que hay frente al reclutamiento. Muchos de los combatientes murieron siendo niños, otros, como pasó en la desmovilización de los paramilitares, fueron enviados a sus casas sin ni siquiera pasar por un registro, porque hacerlo sería endilgarles a los comandantes infracciones al Derecho Internacional Humanitario que les representarían penas en prisión más altas.

Alejandra Miller, comisionada de la verdad, aseguró que hay un profundo subregistro de lo que ha ocurrido en el conflicto colombiano. “La estadística, aunque importante, solo da un significado mínimo de lo que significa el dolor profundo de lo que vivieron estos jóvenes”, afirmó.

Ángela Salazar, también comisionada, recalcó que las cifras son importantes, “pero lo es más el impacto que dejó el conflicto en los menores de edad, sus familias y comunidades. No es lo mismo lo que ocurre con un niño en área metropolitana a lo que le ocurre a un niño en zona rural”. (Macías y Monsalve, 4 de diciembre de 2019, El Colombiano).

Al respecto del informe anterior realizado por el diario El colombiano, los estudios desarrollados por Springer (2012), acerca del uso y reclutamiento de niñas, niños, adolescentes y

jóvenes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia; muestra que los menores de edad reclutados son sometidos a un proceso de contrasocialización que:

“Concluye con la sustitución de estándares básicos en el desarrollo moral: “el buen combatiente” no llora, no fraterniza, no cuestiona sus propios motivos, ni cuestiona la autoridad de un comandante, no se pregunta por el impacto del dolor que causa, ni por el efecto que tiene la violencia de la que participa en la sociedad. Además, se adaptan más rápido a las condiciones difíciles, es más fácil alienarlos, intimidarlos y oprimirlos hasta la obediencia absoluta” (2012: 35).

Además, en su estudio, Springer (2012), muestra la gravedad y crueldad de las fallas en el proceso de desarme, desmovilización y reinserción de niños, niñas y juventudes combatientes que los reclutadores de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) entrevistados, declararon que, durante el primer periodo de contactos, se tomó la decisión de “*que no se entregaran niños*” porque esto podría generar serios obstáculos legales y de legitimidad en el proceso de paz. Los jefes paramilitares extraditados a los Estados Unidos han confirmado estas declaraciones ante autoridades norteamericanas, bajo juramento, cuando la cuestión fue planteada por los investigadores de la Unidad de Justicia y Paz. De acuerdo con Springer (2012), al investigar estas alegaciones, se encontró que el proceso de paz con las autodefensas procedió sin la aplicación de un protocolo específico para la desvinculación de niños y niñas a pesar de que existía abundante información para el momento, que indicaba que por lo menos 3 de cada 10 combatientes de las autodefensas eran menores de 18 años. Sin embargo, no se conoce de esfuerzos por priorizar la

entrega de los niños y las niñas en la primera etapa de la desmovilización, en temor con las obligaciones establecidas por el derecho internacional. Al respecto, cuando se preguntó a la comandancia de las AUC por la suerte de estos niños y niñas, respondieron que:

“En su mayoría fueron enviados de vuelta a sus lugares de origen, que tienen noticia de que muchos se asociaron en la conformación de Bandas Criminales, o se pusieron al servicio de los comandantes de los frentes que no participaron del proceso de paz. Igualmente, algunos de ellos fueron *desechados, desaparecidos o salimos de ellos* porque, según su juicio, constituían un *grave peligro para la sociedad* y para la *estabilidad del proceso de paz o sabían demasiado*” (2012: 54).

En este sentido, Redondo (2015) muestra cómo en los discursos sociales, se hegemoniza la idea de que los niños/adolescentes se tornan peligrosos y en ese desplazamiento discursivo se produce un borramiento de los derechos para el sentido común de la sociedad, ya que se borra la posición de niño como sujeto que responsabiliza a la sociedad como garante de sus derechos para pasar a ser criminalizado como pobre y peligroso. Asegura Redondo (2015) que, de ese modo, aumenta el clamor de más medidas de penalización y de presupuesto en seguridad o, de su eliminación directa bajo la pantalla de la culpabilidad. Sobre ello, Bustello (2007) señala que la existencia de un niño, aunque representa el inicio de la vida, conlleva la amenaza de que ésta pueda ser suprimida de manera impune. “Miles de niños y niñas (latinoamericanos) son eliminables o desechables y la característica básica es que su muerte no entraña ninguna consecuencia jurídica” (2007: 161).

Muestra Springer (2012), que los testimonios de los reclutadores paramilitares coinciden con apartes de los testimonios de los niños desmovilizados cuando se les pregunto por su desmovilización:

Los niños confirmaron que habían sido enviados a sus hogares “con nada” y que habían decidido desmovilizarse individualmente para acceder a los beneficios del proceso. 17 testimonios ofrecen indicios sobre la suerte de otros niños: “a más de uno lo jodieron, lo mataron ... ¿sí?... ahí hubo una “limpieza”. “varios se fueron por allá con otra gente [...] a mí me buscaron y todo” (2012: 54).

Asimismo, Springer (2012), evidencia en su investigación la responsabilidad de las Fuerzas Armadas de Colombia en los crímenes contra los niños. En las primeras etapas de su investigación, se detectó un grupo de casos (49) con serios indicios de malos tratos a niños y niñas desmovilizados. Entre las irregularidades se encontró que algunos niños eran retenidos indebidamente y obligados a suministrar información estratégica, hacer recorridos y señalar sospechosos. Algunos niños aseguraron haber sido torturados, interrogados hasta por periodos superiores a las 4 semanas y haber sido amenazados. A la mayoría se le tomaron fotografías y se encontraron serias fallas en su tratamiento en contradicción con la norma que establece que deben ser entregados de inmediato a las autoridades civiles de protección. Según Springer (2012), “esta información fue dada a conocer de inmediato a los responsables en el despacho del entonces Ministro de la Defensa” (2012: 57).

A pesar de que la ley colombiana prohíbe el reclutamiento de menores de 18 años a través de la ratificación del Protocolo Facultativo de la Convención sobre participación de niños y niñas en conflictos armados con la Ley 833 de 2003, los niños y niñas siguen siendo reclutados. Este delito de lesa humanidad y una evidente violación a los derechos de los niños, niñas y adolescentes, no ha recibido la debida atención por parte del Estado y la sociedad quienes son los garantes para garantizar la protección de los niños, niñas y juventudes. En palabras de Springer (2012):

“Hoy en Colombia, los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes son víctimas de los más graves crímenes en el marco del conflicto armado. Toda esa brutalidad extrema y deliberada contra los más indefensos no solo señala a los perpetradores, sino que nos expone como sociedad. Expone nuestros silencios, nuestra negación, nuestra incapacidad para protegerlos” (2012: 8).

En su narrativa de historia de vida, Salome pone de manifiesto cómo los grupos al margen de la ley visitaban su escuela en la zona rural con el ánimo de persuadir a los niños, niñas y a adolescentes a unirse a sus filas, Salomé lo relata así:

[...] iban a las escuelas, iba la guerrilla, iba el ejército, después iban los paramilitares, entonces eran un montón de grupos armados. **¿A qué iban a la escuela?** Iban a las escuelas por provisión, a pedir comida, a hablar con las profesoras, a veces nos hablaban a nosotros, conversaban con nosotros, eran muy amables, nos regalaban

balas, nos dejaban tocar las armas, siempre eran como mostrándonos como lo grandioso que eran y se mostraban como un tipo de autoridad, nosotros los veíamos así. Nosotros los distinguíamos porque los guerrilleros siempre eran vestidos como personas normales y con botas pantaneras, entonces uno ya sabía que eran ellos, los paramilitares tenían uniformes y a veces los confundíamos con los soldados. Recuerdo que hubo muchos enfrentamientos entre ellos, una vez en la finca eran esos helicópteros disparando y los casquillos de esas balas caían en el techo de la casa, éramos nosotros metidos debajo de la cama, angustiados, se escuchaban muchos rumores de que los paramilitares y los guerrilleros se llevaban a los jóvenes, muchos jóvenes se iban con los guerrilleros y los paramilitares llegaban a las casas de esas familias y mataban a las familias de los que se habían ido con los guerrilleros o mataban a las personas que les ayudaban, nosotros vivíamos con mucho miedo porque los guerrilleros ya habían ido a la casa y les dimos comida. Fue una época para mí como niña muy confusa, me daba un temor terrible de que un día llegaran a la casa y se llevaran a mis hermanas y mi hermano mayor, entonces vivía como con esa angustia. Todo eso generó un impacto muy grande en la familia porque la vereda se convirtió en una zona de guerra, se escuchaban muchos enfrentamientos entre todos esos grupos, ya no podíamos caminar tranquilos por las carreteras y caminos ya todo era muy restringido todos vivíamos con mucho miedo (**Salome, 18 años, grado 11**).

Las escuelas rurales constituyen para las comunidades campesinas los lugares de encuentro comunitario donde realizan sus rituales religiosos, los encuentros culturales, políticos, deportivos, las jornadas de salud etc. No obstante, las escuelas rurales han sido uno de los escenarios más afectados por la violencia armada y con ella los maestros, estudiantes y comunidades de dichas zonas. Al verse la escuela, directamente afectada por el conflicto armado, las comunidades campesinas, los docentes y estudiantes se convierten en objetivo militar, dejando menguados sus derechos sociales, políticos, culturales; los maestros se ven obligados al desplazamiento forzado para proteger su vida y su integridad y en el peor de los casos son asesinados por oponerse a los objetivos de los grupos alzados en armas. Además, Según el Ministerio de Educación (2016), 18 de los 20 municipios más afectados por el conflicto armado son rurales y 40% de los niños que no asisten al colegio en el país están en zonas afectadas por dicho conflicto. Entre 2013 y 2015, 65 escuelas rurales fueron directamente afectadas por el conflicto. En cuanto a lo que tienen que enfrentar los maestros, Rincón (2012), explica que los educadores y educadoras se convierten en objetos de cooptación. A través de ellos no sólo se busca llegar a los y las estudiantes para seducirlos a la guerra, también se buscaba acceder a las comunidades y familias para que se les reconociera y se les acogiera en los espacios rurales y de los corregimientos. La resistencia y la negativa al uso del rol de los maestros con esos fines, fue una de las causas de desplazamiento y muerte de estos actores sociales.

Bautista & González (2019), afirman que las escuelas rurales en el país configuran un foco importante de reproducción de la inequidad social y educativa, debido a las múltiples necesidades que presentan en términos de infraestructura, alimentación, transporte, acceso a

servicios básicos, materiales pedagógicos, propuestas educativas pertinentes para los contextos y formación docente. En este sentido la condición de pobreza y vulnerabilidad de las poblaciones rurales son determinantes en la definición de objetivos de los grupos armados para sus propósitos de reclutamiento forzado de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

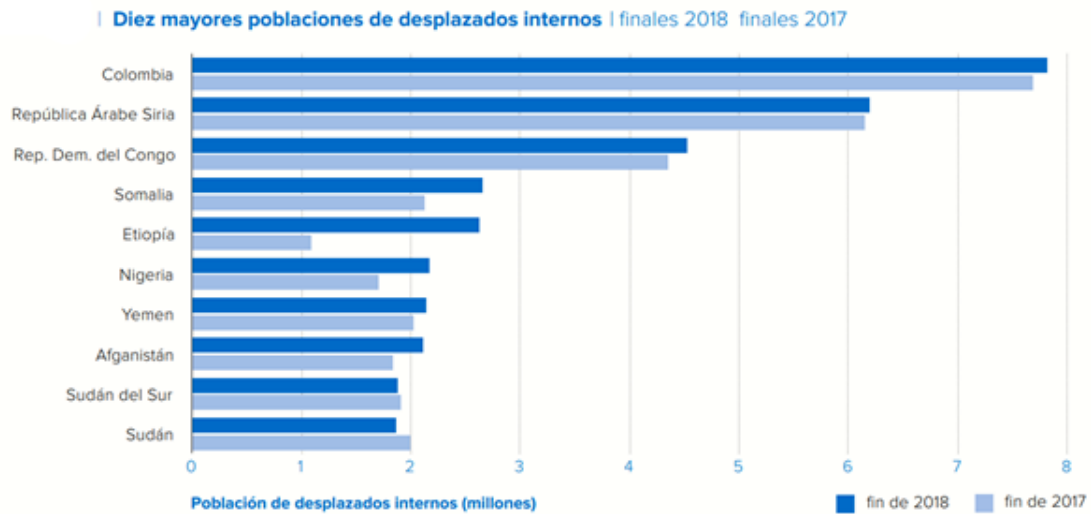
El reclutamiento forzado, el asesinato de familiares, amigos, vecinos, así como la usurpación de sus tierras, los hostigamientos constantes, las amenazas contra su vida y su dignidad. Son los factores que en el caso de los estudiantes participantes de la investigación desencadenaron el desplazamiento forzado como la mejor opción para escapar. Todos los estudiantes que narraron su historia de vida son desplazados internos. Es decir, que se han visto forzados a huir de sus casas o lugares de residencia habitual, especialmente como consecuencia de o con el fin de evitar los efectos del conflicto armado, situaciones de violencia generalizada, violaciones de derechos humanos y que no han cruzado una frontera internacional.

El desplazamiento forzado es un evento complejo que altera significativamente la existencia y los proyectos de vida de cada uno de los miembros de una familia, debido a que es una experiencia que implica varias y simultaneas pérdidas y transformaciones: pérdidas económicas y de bienes, de lugares y de relaciones sociales y afectivas. Según el Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo “Colombia rural, razones para la esperanza”, el despojo de tierras se hizo visible como un problema nacional por los reclamos de las víctimas y la atención prestada por la Corte Constitucional, antes que por la juiciosa atención de las entidades estatales o por la preocupación

de la sociedad colombiana. Con el despojo no solo se pierde la tierra como bien material, también la pertenencia a un lugar y los lazos sociales; se erosionan las redes sociales, se deterioran los medios de subsistencia e ingresos de las familias, se fragmenta la unidad familiar, se acaban proyectos de vida, se configura un destierro, se genera un desplazamiento forzado y las víctimas bajan en la escala social y en calidad de vida. “El despojo significa el desconocimiento de derechos de propiedad, así como del uso y disfrute de un bien” (PDNU, 2011: 73).

Asimismo, el informe anual Tendencias Globales presentado por la Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR), Colombia se ubica en el primer lugar de los países con mayor desplazamiento interno en el mundo. Desde 2015, Colombia siguió reportando el mayor número de población desplazada internamente con 7.816.500 al cabo de 2018, de acuerdo con las estadísticas del Gobierno. Durante 2018 se reportaron 118.200 nuevos desplazamientos. Las regiones más impactadas por los desplazamientos masivos comprendieron aquellas del noreste en la frontera con Venezuela, la costa del Pacífico que colinda con Panamá y el noroeste, que comprende los departamentos de Norte de Santander, Nariño, Antioquia y Chocó. No obstante, esta cifra podía crecer, pues debido al proceso de declaración, valoración y registro los datos tardan en ingresar en la base de datos.

Figura 5. Desplazamiento Interno por Países



Fuente. Informe anual Tendencias Globales, presentado por la Agencia de la ONU para los Refugiados ACNUR (2018).

A continuación, los estudiantes en sus narrativas de historia de vida muestran algunos de los impactos generados por la guerra que marcaron sus historias individuales, familiares y sus proyectos de vida. Aquí, se hace especial énfasis en el desplazamiento forzado y todas las consecuencias que desato en la vida de los estudiantes participantes de la investigación.

Luego nosotros nos fuimos de San Carlos para otro pueblo, para Marinilla porque nos iban a matar a todos, a mi tía, mis primitas a mi mamá y a mí. De Marinilla luego vinimos acá a Moravia, a la invasión del morro, vivimos un tiempo ahí, hicimos un rancho cerca a caribe a la terminal del norte y tuvimos que iniciar de cero porque no teníamos nada [...]. Nosotros íbamos a San Carlos al pueblo, porque la finca siempre queda muy retirada del pueblo, pero a la finca mi mamá solo pudo ir el año pasado, la finca está abandonada, nosotros nos tuvimos que venir de allá con lo que teníamos

puesto ese fin de semana que estábamos en el pueblo y que mataron a mi mamita
(Paola, 16 años, estudiante grado 11).

La pérdida del entorno cotidiano, de los referentes sociales, culturales y ambientales lleva inevitablemente a la ruptura y destrucción del tejido social, empeorando las condiciones de vida de las familias, sumiéndolos en la incertidumbre sobre el futuro. El desplazamiento forzado, agudiza la marginación y la pobreza y los expone al sufrimiento y la vulneración de todos los derechos. Carlos, al igual que Paola, relata como a los 11 años de edad fue obligado a abandonar sus estudios a causa del desplazamiento forzado:

Mi nombre es Carlos, tengo 19 años y soy de San Carlos Antioquia, cuando yo era muy pequeño vivíamos con mi mamá y con mis 6 hermanas, vivíamos en una casa en el pueblo de San Carlos. De ahí nos tocó irnos para una invasión, pues una invasión que se formó en el pueblo porque sacaban mucha gente de las casas para ellos tener donde estar, utilizaban las casa como refugio de ellos o quien sabe para qué más, la casa que les gustaba la tomaban y hacían salir a los dueños y entonces la gente empezó a invadir un lugar en el pueblo, hacíamos las casas con plásticos y cosas así, o sea en el mismo pueblo desplazaban a la gente y como nosotros no nos quisimos ir y otra gente tampoco formamos como una invasión en el mismo pueblo. Yo estaba en quinto de primaria, tenía 11 años, pero me toco salirme para poder ayudar a mi mamá
(Carlos, 19 años, estudiante de la nocturna grados 10 y 11).

Carlos muestra uno de los efectos perversos que genera el desplazamiento forzado y es la vulneración de su derecho a la educación, al verse obligado a abandonar sus estudios y a asumir roles familiares y sociales, como trabajar a su corta edad para ayudar económicamente a su familia. El abandono escolar y el trabajo infantil son delitos contra los niños, niñas y adolescentes que vulneran todos los demás derechos a los que deberían acceder por el hecho de su condición de inmadurez física y psicológica, la vulneración de estos derechos los deja expuestos a todo tipo de peligros. En este relato también se puede apreciar cómo, los padres de estos estudiantes han tenido que cambiar sus roles y funciones sociales y familiares, según Viveros (2010), los papeles o tareas, como también se les conoce a los roles, se llevan a cabo de manera individual y el estatus de manera colectiva. Por esto, en la familia los roles y el estatus son fundamentales, pues dependiendo de la manera cómo se internalicen, comprendan y practiquen estos en el pequeño grupo familiar, serán efectos en el contexto social.

En el caso de varios estudiantes participantes de la investigación, las madres dedicadas exclusivamente al cuidado del hogar deben cambiar su rol por el del padre asesinado quien era el proveedor, lo que cambia por completo el rol de todos los integrantes de la familia. Cambios que en muchas ocasiones alteran negativamente los contextos de cuidado y atención de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes para los cuales se deberían brindar las garantías que les permitan acceder a los recursos materiales, sociales, culturales y psicológicos indispensables para el ejercicio de sus derechos y para que adquieran significado en la vida cotidiana, de tal manera que puedan crecer como ciudadanos.

Estos hechos marcan sus historias individuales y familiares, sus proyectos de vida; debido a que, al perder control, sobre la propia existencia se pone en crisis el mundo conocido. Es así como en una misma familia, cada integrante puede sufrir de diferentes formas los impactos del conflicto lo que, en conjunto, erosiona la vida familiar y obliga al grupo a recomponerse a causa de las pérdidas de algunos de sus integrantes y por cambios en la estructura de relaciones, en las funciones y en los roles a los que se ven obligados a asumir:

Recuerdo que mi papá un día decidió que nos íbamos a ir de ahí, la finca donde vivíamos era de nosotros y nos tocó irnos porque ya la situación era desesperante. [...], entonces la familia se desintegro muy feo porque mis papás y mis dos hermanos menores y mi hermano mayor se fueron para un pueblo en el norte de Antioquia y mis hermanas mayores y yo nos quedamos donde una tía en Sonsón para poder terminar los estudios. Muchas veces cuando uno menos pensaba llegaban a la casa con noticias de que habían matado a alguien, que sacaban personas de sus casas y las mataban, o que las bajaban de los buses y las mataban o desaparecían. Eran historias muy duras (**Salome, 18 años, grado 11**).

Yo nací en San José del Guaviare en el 2004 a las 11:30 de la noche, nosotros nos fuimos de allá porque mi papá es militar y allá no permitían los militares. Mi papá se fue, después nos fuimos nosotros, pero mi mamá se puso a vivir con otro señor que yo también quise como mi papá, con él es que nos fuimos para mira flores Boyacá que nos quedamos con él en Barbeó, Entonces una vez cuando nosotras estábamos

acostadas, mi mamá estaba asustada porque mi padrastro estaba diciendo que la guerrilla se estaba metiendo por los lados de Barbeó, que ya habían llegado hasta el sector más alto que era la vereda bombita. Cuando llegamos a bajo ya comenzaron a llegar, a mi padrastro le toco quedarse y pues mi mamá salió corriendo con nosotros, desde eso cada vez que mi mamá escucha algo de la guerrilla, de los paramilitares o algo siempre no se queda en ese mismo lugar, salimos corriendo y al lado de nosotros vivía mi mamita y papito con mis hermanitos. Cuando ya a lo último salimos corriendo todos, mi padrastro salió al otro día, ya a lo último descanso eso y nos fuimos para puerto Berrio, en puerto Berrio a un batallón volvieron y entraron la guerrilla, no se sabe cómo, hubo muchos soldados muertos y también familias **(María, 17 años, estudiante grado 11)**.

Las experiencias traumáticas narradas por los estudiantes en sus historias de vida muestran cómo perdieron aspectos que son fundamentales para dar sentido y soporte a la existencia y se instaló en ellos la sensación de inseguridad, de miedo, de incertidumbre, rompiendo abruptamente sus trayectorias vitales, al arrebatarles la sensación de control, de seguridad, de conexión y significados.

A nosotros nos tocó venirnos para acá, para Medellín, dejar nuestra casa solo por tenerle miedo a esa gente y nosotros vamos por allá y nosotros no podemos decir ni siquiera nuestro apellido por parte de nuestro papá porque nos matarían, entonces por eso nosotros casi no vamos a ese pueblo porque nosotros cuando llegamos decimos

otros apellidos porque nos matan, porque ellos dijeron que querían acabar con toda nuestra familia, entonces eso nos ha marcado demasiado **(Antonia, 17 años, estudiante grado 11)**.

Nosotros vivíamos con mi papito, mi mamita y tres hermanos de mi mamá. Luego de esa toma guerrillera a Nariño nos tocó desplazarnos para Sonsón Antioquia, nos tocó irnos, mi papito consigue una casa alquilada en una vereda de Sonsón que se llamaba el bosque, allá, él cogía café y sembraba caña y esas cosas así. Todos estuvimos en esa finca. Nosotros vivimos un tiempo con mis papitos en esa finca alquilada. Luego mi mamá se vino conmigo para Medellín para donde una tía que se llama la tía Doralba, y entonces la tía la ponía a trabajarle en la casa y mi mamá le ayudaba a hacer las vueltas y esas cosas. Luego mi mamá se iba a vender confites a los buses conmigo. Mi mamá se vino conmigo para Medellín porque ella quería salir adelante, no quería quedarse en Sonsón, porque la violencia era mucha y vivíamos con miedo **(Pedro, 16 años, estudiante grado 11)**.

La guerra los obligo a abandonar sus lugares de origen, los lugares de trabajo de sus familias, y sus proyectos productivos, frustrando sus anhelos y se instauran entonces, emociones de nostalgia que provienen especialmente del desarraigo, la perdida de lugares amados y significativos.

Nosotros vivíamos en una vereda de puerto Valdivia, entonces la guerrilla de la FARC invadió puerto Valdivia. Nosotros somos 4 hermanos, mi mamá y mi padrastro, nosotros vivíamos en una finca allá cultivábamos plátano, caña ...y ellos querían que nosotros en la finca cultiváramos coca para ellos sacar la cocaína y mi familia no quiso, entonces nos amenazaron que nos iban a matar. Entonces nos tuvimos que venir para Medellín. La finca era de nosotros, de mi papá biológico y mi mamá, es que mi papá murió por un accidente y mi mamá consiguió otra pareja que es mi padrastro, entonces todos vivíamos en esa finca, esa finca la perdimos porque nosotros no volvimos por miedo a la guerrilla y otras personas se metieron a la finca y ellos si cultivaron coca. Mi mamá no ha averiguado nada de eso a ella le da miedo **(Carolina, 15 años, estudiante grado noveno).**

Según Pizarro (2006), la disputa por las riquezas y los territorios está estrechamente ligada con el desplazamiento forzado, bien porque se acusa a la población de colaborar con el bando opuesto o por un claro interés de despojar a los habitantes de terrenos considerados claves para los propósitos militares y económicos de los actores armados. Regiones productoras de banano, oro, petróleo, carbón o coca comienzan a sufrir la presión de los grupos armados, que buscan fortalecer sus planes estratégicos mediante la apropiación de recursos sustanciales. Con la destrucción de proyectos agrícolas, de producción y comercialización de los campesinos, se genera un gran impacto, debido a que implica daños económicos y un duro golpe moral, pues se afectan labores con las cuales sus pobladores se sienten orgullosos, en los que despliegan sus

habilidades y conocimientos y que garantizan el sustento diario. Su destrucción causa sentimientos de impotencia, inestabilidad, escepticismo y desesperanza.

Los estudiantes en sus narrativas de historias de vida también muestran cómo experimentaron emociones de angustia frente a la incertidumbre o la posibilidad de que nuevas agresiones ocurrieran, angustia también reflejada en la falta de información sobre el paradero o el destino de seres queridos y los sentimientos de tristeza por la ausencia o la muerte de seres amados. El Centro de Memoria Histórica en su libro “*Tierra en disputa*” (2014) asegura que con el despojo de tierras y territorios no sólo se arrebató lo material sino también lo simbólico, aquello sobre lo cual se ha configurado la identidad dentro de una tradición campesina y cuyo resultado se plasma en un daño al proyecto de vida de quienes sufrieron su impacto. Con ello se afectaron las posibilidades de supervivencia, la identidad, la ciudadanía y la pertenencia.

En este capítulo se avanzó en la reconstrucción de *las trayectorias sociales y educativas de estudiantes víctimas del conflicto armado*. En el capítulo siguiente se continúa indagando por las trayectorias sociales y educativas de estudiantes víctimas del conflicto armado desde el análisis de los impactos que sufre la familia en contexto de conflicto armado y el rol que tiene el Estado en este contexto.

Capítulo 5: Trayectorias Sociales y Educativas Condicionadas por el Origen y el Rol del Estado

En este capítulo se pretende continuar analizando las trayectorias socioeducativas de los estudiantes víctimas del conflicto y, para ello, se hace especial énfasis en las características de los lugares de donde proceden. Luego se realiza un análisis de la forma como el Estado colombiano ha implementado medidas de atención, asistencia y reparación para las víctimas y se analizan sus alcances a nivel, familiar, económico, social, educativo.

5.1. Trayectorias sociales y educativas Condicionadas por el Origen

La totalidad de estudiantes que narraron su historia de vida son desplazados internos, es decir, el desplazamiento forzado ocurre dentro de las fronteras del territorio nacional. Es importante destacar que en cada una de las historias de vida relatadas confluyen características y situaciones comunes, así como diferencias que le imprimen un carácter específico y particular a cada trayectoria socio educativa. Los estudiantes participantes de la investigación pertenecen a familias campesinas de diferentes regiones del país que, por diversos tipos de hostigamientos, asociados al conflicto armado interno, han tenido que abandonar su lugar de origen. El desplazamiento forzado es un asunto con una gran carga política, debido a que en él se entrelazan múltiples niveles de dificultad cultural, histórica, social y económica. Por lo general, los estudiantes que narraron su historia de vida y sus familias provienen de las zonas más pobres y desatendidas del país. El costo producido de estos desplazamientos es enorme en términos de personas que no pueden desarrollar su potencial al tener que abandonar sus proyectos de vida.

Ello genera el aumento de las tensiones sociales, puesto que, al ampliar las brechas entre lo urbano y lo rural se establece un orden social injusto, que se ha mantenido a través de la historia de Colombia y que no ha cambiado por falta de decisiones políticas y de una visión de largo alcance sobre lo rural y su papel estratégico para el desarrollo.

Guerrero y González (2018) afirman que, la pobreza y desigualdad en Colombia tiene un fuerte sesgo rural, y este es particularmente dramático en el caso de los jóvenes, para quienes las brechas para el acceso a oportunidades y servicios básicos en la zona rural no solamente son enormes, sino que van en ascenso con respecto a sus pares urbanos. En 2015, la población total de Colombia se calculó en 47 millones de personas, de las cuales aproximadamente 10,8 millones habitaba en la zona rural, representando el 23% de la población nacional (DANE, 2005). La población total de jóvenes entre los 14 y 28 años ascendió a 12 millones personas, de los cuales cerca del 22% corresponde a jóvenes rurales. Aunque permanecen olvidados e invisibles, en el país hay aproximadamente 2,6 millones de jóvenes campesinos, indígenas y afrodescendientes que habitan en centros poblados y zona rural dispersa Pardo, (2017).

A pesar de la escasez de datos e información específica acerca de esta población, Guerrero y González (2018), realizan comparaciones que permiten identificar las carencias que experimentan los jóvenes rurales en contraste con los jóvenes urbanos. Según las autoras, en el 2012, la Tasa de Cobertura Neta (TCN) para la educación media en las zonas urbanas fue de 47,8%, mientras que en las zonas rurales fue de 24,9%. Por su parte, la TCN de educación secundaria para las primeras fue de 78,9% y para las segundas del 54,8% (Conpes, 2014). Lo

anterior guarda relación con las altas cifras de analfabetismo en personas con 15 años y más, que en zonas rurales alcanzan el 17,4%, DNP (2015). En términos generales, los jóvenes rurales alcanzan niveles educativos más bajos que los segundos: mientras que la población urbana de 15 años y más tiene al menos los nueve años de educación obligatoria, la mitad de los jóvenes rurales no alcanza a superar el quinto grado.

Según el *Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: Colombia rural, razones para la esperanza* la preservación del orden social rural, con todas sus inequidades y ataduras al desarrollo, se fundamenta en una estructura de la tenencia de la tierra convertida en un inamovible para la política pública, una jerarquización social que coarta la movilidad de las personas en la estructura de la sociedad, y una hegemonía política tradicional que restringe las elecciones libres, limpias y competitivas y que no hace un reconocimiento político del campesinado. Lo que hace que las personas renuncien paulatinamente a su rol como sujetos políticos, al ver innecesaria y poco confiable su participación, lo cual es, en sí misma, una estrategia de los grupos dominantes para perpetuarse en el poder.

En este sentido, Bourdieu (1964) plantea que la "representación de los ciudadanos" se halla debilitada, en virtud de que los individuos no cuentan con las mismas competencias y predisposiciones para desempeñarse como ciudadanos efectivamente iguales, dado que, cuanto más desposeídas son las personas, culturalmente, sobre todo, más obligadas e inclinadas están a confiar en los mandatarios para tener una palabra política. Para Freire (2004), con estas estrategias

se elimina al ser humano como agente fundamental en la construcción de la historia y se le muestra el orden establecido como algo natural e imposible de ser alterado. Se le niega así valores como la autodeterminación, la solidaridad, el gobierno y la posibilidad de tener las condiciones que le permitan descubrirse y conquistarse reflexivamente como único dueño de destino histórico. En otras palabras, un sujeto que sea capaz de emprender la lucha por el reconocimiento de sus derechos, reivindicar su condición de ser humano y creer en formas más justas, equitativas y emancipadoras de concebir el mundo.

Lander (2000), sociólogo venezolano, explica las razones por las cuales se llega a percibir la política como innecesaria en la medida en que ya no hay alternativas posibles a ese modelo biopolítico instaurado. Esto es, la expresión más potente de la eficacia del pensamiento científico moderno -especialmente en sus expresiones tecnocráticas y neoliberales hoy hegemónicas- es lo que puede ser descrito literalmente como la naturalización de las relaciones sociales, la noción de acuerdo a la cual las características de la sociedad llamada moderna son la expresión de las tendencias espontáneas, naturales del desarrollo histórico de la sociedad. La sociedad liberal industrial se constituye desde esta perspectiva no sólo en el orden social deseable, sino en el único posible. Esta es la concepción según la cual nos encontramos hoy en un punto de llegada, sociedad sin ideologías, modelo civilizatorio único, globalizado, universal, que hace innecesaria la política, en la medida en que ya no hay alternativas posibles a ese modo de vida.

En este sentido, Azevedo (2009), sociólogo, educador y ensayista brasileño, afirma que no existen procesos sociales "naturales e inexorables", el universalismo legítimo y necesario es

aquel que no es propiedad de nadie, sino el resultado de un diálogo entre las culturas donde todas las voces son esenciales. Para ello, según Azevedo (2009), se requieren dispositivos y arreglos institucionales (sistemas normativos, etc.) que es preciso construir a partir de una voluntad colectiva y estrategias políticas que contemplen el conocimiento del otro, el diálogo, la negociación y los compromisos. Todo ello sustentado en la voluntad de "vivir juntos" y en el respeto a las diferencias legítimas.

5.2. El Rol del Estado

5.2.1. Afectaciones Recibidas por la Guerra y las Medidas de Atención, Asistencia y Reparación

El Estado colombiano a través de la Ley 1448 de 2011 dicta medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno. El objetivo de dicha Ley es establecer un conjunto de medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas, individuales y colectivas, en beneficio de las víctimas de las violaciones a los derechos humanos, dentro de un marco de justicia transicional, que posibiliten hacer efectivo el goce de sus derechos a la verdad, la justicia y la reparación con garantía de no repetición. De modo que se reconozca su condición de víctimas y se dignifique a través de la materialización de sus derechos constitucionales.

En su artículo 25, sobre el Derecho a la reparación integral, la Ley 1448 establece que las víctimas tienen derecho a ser reparadas de manera adecuada, diferenciada, transformadora y efectiva por el daño que han sufrido como consecuencia de las violaciones a los derechos

humanos. La reparación comprende las medidas de restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición, en sus dimensiones individual, colectiva, material, moral y simbólica. Se asegura que cada una de estas medidas será implementada a favor de la víctima dependiendo de la vulneración en sus derechos y las características del hecho victimizante.

Dentro de las medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno se encuentran como ya se mencionó, las indemnizaciones de carácter económico como parte del proceso de justicia transicional. Uno de los principales medios que posee la justicia transicional para tratar de reparar el daño ocasionado a las víctimas son las medidas de reparación, que tratan de abordar todos los parámetros donde las víctimas se vieron afectadas por los impactos generados por el conflicto armado.

En los relatos de los estudiantes participantes de la investigación se evidencia que las medidas de reparación han estado enfocadas básicamente en la compensación económica. Asimismo, se puede evidenciar que este tipo de medida de reparación por sí sola resulta insuficiente para satisfacer las necesidades de las víctimas del conflicto, y queda demostrado que la reparación enfocada en el aspecto únicamente económico en ningún momento llega a hacer que la víctima sienta que todo el sufrimiento por el que paso sea reconocido y más aún que existe conciencia del mismo. Según Gutiérrez Agüello *et. al* (2006) y Villa (2012, 2013, 2014), en Colombia los alcances legislativos y las acciones desarrolladas en torno al tema de la reparación se han centrado especialmente en la indemnización económica de las víctimas.

Las narrativas de historias de vida de los estudiantes participantes de la investigación muestran que las afectaciones recibidas a causa de la guerra alcanzan dimensiones que van más allá de la afectación económica. Las afectaciones recibidas por la guerra trastocaron las dimensiones del desarrollo humano (ética, afectiva, espiritual, comunicativa, corporal, sociopolítica, estética). Los relatos de las víctimas también reflejan la presencia de sentimientos profundos de odio y de rabia desatados por la vivencia de la injusticia y el recuerdo de las agresiones que recibieron. Estos sentimientos se ven acrecentados, muy especialmente, por la sensación de impotencia al comprobar que, en muchos casos, los victimarios, recibieron beneficios económicos y reconocimientos. Antonia y Luisa dejan ver su inconformismo al respecto de la indemnización económica:

Yo sé que el rencor no le hace bien a mi vida, pero yo he querido quitarme ese rencor, pero siguen pasando cosas y cada vez me va creciendo más esa rabia... Después de todo mi mamá hizo las vueltas para que nos indemnizaran. A mi papá por parte del estado nos dieron una plata, una parte fue para mí mamá y otra para las hijas, pero entonces a mi hermana y a mí, esa plata está en el banco y solo la podemos reclamar cuando tengamos 18 años y por parte de que mi papá llevaba mucho tiempo trabajando en esa finca también le tenían que pagar y no le han querido pagar, incluso esa señora de la finca hablo con esa gente, la guerrilla y nos amenazaron y todo, entonces mi mamá tuvo que dejar las cosas así. Es que mire yo he criticado mucho ese proceso de paz, para mí la paz nunca va a ver y más con ese Estado tan corrupto,

el estado debe apoyar a las familias que han pasado por eso no solo con plata , es que a uno le dan plata sí, pero eso no le va a devolver a uno la persona que uno quiere, entonces llegan allá que le van a dar plata a los otros para que se desmovilicen, que los van ayudar y a uno y la opinión de las víctimas no importa, entonces se han enfocado más en que la guerrilla se desmovilicen, pero que pasa con las víctimas de ese conflicto, les dieron plata sí, pero eso no remedia lo que le hicieron a uno **(Antonia, 17 años, estudiante grado 11).**

A mi mamá le dio muy duro lo de mi tío, a mi abuelita le dio muy duro eso, mi mamá dice que ella murió por eso, porque ella vivía con la angustia de que, si mi tío estaba bien, si estaba vivo, si estaba muerto, si estaba en buenas condiciones, si comía o no, o sea mi abuela vivía era pendiente de él y todos los días lloraba, se mantenía en una zozobra en una angustia y vivía era pensando en él y así estuvo mucho tiempo pensando en él y en el 2010 se murió mi abuelita y en el 2013 aparecieron los restos de mi tío. El estado le dio una plata a mi familia por lo de mi tío, pero eso no compensa en nada el sufrimiento que paso mi abuelita, mi mamá y toda la familia **(Luisa, 17 años, estudiante grado 11).**

La Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (2014), señala que la restitución contempla la naturaleza de los hechos victimizantes, consecuencia del conflicto, como daños que no son completamente reversibles. Pero que es posible de incorporarlos a la memoria

histórica colectiva, que de una manera u otra aporta a la construcción y fortalecimiento de identidades de resistencia, de gestores de paz y transformadores del contexto.

No obstante, según Gamboa (2013), la indemnización como medida de reparación se la reconoce como una de las salidas más comunes al momento en que no puede existir un completo restablecimiento del derecho. Esta se ha usado prácticamente como medida general en todas las controversias de derechos humanos, incluso en algunas ocasiones como la única, según señala la Corte Internacional de Derechos Humanos. Esta constituye la medida más frecuente entre las diversas opciones y de igual manera como la medida en la que los estados suelen cumplir más Gamboa (2013). En este marco, Paola y Catalina, se refieren a la indemnización así:

Nosotros denunciemos todo eso cuando llegamos aquí y tenemos carta de desplazados, a mi mamita la pagaron *¿Cómo que la pagaron?* A mi mamá le dieron como catorce millones para repartir entre varias personas y no sé bien cada cuanto, creo que es como cada año que llega una plata de desplazados a todos los que aparecemos como desplazados, creo que eso empezó a llegar apenas hace como cuatro años. *¿Qué ayuda han recibido ustedes de la institución educativa por ser desplazados?* No, nada, *¿Pero aquí saben que ustedes son desplazados?*, si porque cuando nos matriculamos traemos la papelería de desplazados **(Paola, 16 años, estudiante grado 11)**.

Cuando nosotros ingresamos al colegio traemos la carta de desplazados. La ayuda que hemos recibido del gobierno es dinero y lo del hecho de estudiar de forma gratuita, supuestamente, porque es que el estudio no es gratuito porque igual uno tiene que comprar cuadernos, uniformes, materiales uno tiene que comprar muchas cosas entonces para mí la educación no es gratis **(Catalina, 17 años, estudiante grado 11)**.

En los relatos también queda al descubierto que la forma como se ha llevado a cabo las compensaciones económicas han impactado negativamente a las víctimas. Al someterlas a largas esperas y a un proceso que poco o nada tiene de reparador. Según Villa & Barrera (2015), para las personas víctimas de diferentes naciones, incluida Colombia, la reparación material suele ser considerada como la más importante. Lo que puede hallar fundamento en las condiciones de vulnerabilidad en las que éstas generalmente se encuentran, son sus múltiples necesidades básicas insatisfechas y en las condiciones estructurales que obstaculizan la transición. Luisa, en su relato describe cómo ha sido la compensación económica que han recibido:

Cuando llegamos acá nos quedamos donde una tía que ya vivía acá y entonces mi tía nos dijo que nos iba a ayudar porque ella sabía todo lo que habíamos pasado, entonces mi tía nos cuidaba a mis hermanos y a mí mientras mi mamá conseguía trabajo, ya cuando nos llegó la ayuda fue que nos fuimos para otra parte, porque mi mamá decía que era muy maluco incomodar a mi tía mucho tiempo y nos fuimos y ahí fue que vino mi papá. La ayuda nos la dio el estado, pero solo fue esa vez porque no han llegado más ayudas, pues en ese tiempo le dieron un mercado y un millo de pesos,

pero no volvimos a recibir ayuda, ya luego mi mamá consiguió trabajo, a mí me dan un subsidio por ser desplazada, me dan \$90.000 mientras esté estudiando, cada dos meses, pero no hemos recibido ninguna otra ayuda. *¿Y en la institución educativa cómo ha sido, ha recibido algún tipo de ayuda por esa situación?* Pues por ejemplo en el refrigerio escolar hay como prioridades con nosotros que tenemos carta de desplazados, pero ya no he visto que nos den otras ayudas, de ningún tipo. Ayuda psicológica no he recibido, mi hermanito el grande sí estuvo muy mal con eso, por ejemplo, a él no le gustaba salir, veía desde la ventana jugar a los amigos porque tenía mucho miedo, se mantenía con pesadillas y entraba en pánico porque él sabía bien que era lo que pasaba, mi mamá no nos decía a mi otro hermano y a mí para que no entráramos en pánico, pero como él es el mayor a él sí lo afecto mucho, el tratamiento psicológico lo pagaron mis padres. Porque él ya había visto que allá en la vereda donde vivíamos teníamos nuestros amiguitos y a veces se los llevaban, se desaparecían y los cargaban y se los llevaban, así decían que se los cargaban, o sea los veían por ahí en un camino y se los llevaban eso lo hacia la guerrilla y los paramilitares **(Luisa, 17 años, estudiante grado 11)**.

A mi mamá le llega algo de plata de familias en acción y la han llamado disque pa' darle una casa, nunca lo han hecho. Nosotros tenemos una carta de desplazados y a mi mamá la llaman y le preguntan que donde quiere la casa y todo eso y le dijeron que pa' este año o pa' el otro se la daban **(Matilde, 15 años, estudiante grado 9)**.

María, expresa también como ha sido la indemnización por parte del Estado:

Nos llega lo de familias en acción y algunas veces mi mamá recibe subsidios que lo del desplazamiento, son ayudas de dinero que consignan cada año **(María, 17 años, estudiante grado 11)**.

Entonces, la indemnización económica como medida de reparación, en sí misma, no es suficiente. De hecho, esta medida de reparación hace parte de un amplio y complejo aparato de reparación integral a las víctimas del conflicto armado, entre los cuales se pueden encontrar medidas de tipo simbólico, de rehabilitación o no repetición, por mencionar algunas. Pero evidentemente en las narrativas de los estudiantes es claro que han accedido a las medidas de reparación desde la compensación económica y en forma poco eficiente, lo que no permite una reparación integral que lleve a subsanar el daño ocasionado producto de conflicto armado. Es indispensable entonces, que la compensación económica este mediada por el acompañamiento constante de las entidades de carácter humanitario en los procesos de verdad, justicia y reparación donde realmente se garantice la integridad social de los afectados y donde se les garantice una vida digna fundamentada en derechos como la educación, la salud, y todos aquellos contemplados en la constitución política de 1991. Además, es fundamental para que realmente se realice una reparación integral para las víctimas frente a la magnitud y diversidad de daños perpetrados, debe garantizarse su participación y la inclusión de un enfoque diferencial, de modo que dichas medidas resulten específicas, adecuadas y pertinentes para para las víctimas.

5.2.2. Atención, Asistencia y Reparación en el Campo Educativo

En el campo educativo, el enfoque diferencial hace referencia a que los derechos de niños, niñas y jóvenes, requieren de acciones que apunten a un trato especial para ser protegidos contra situaciones que amenazan y pueden llegar a vulnerar sus derechos, el Artículo 11, sobre la exigibilidad de los derechos de la Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia que plantea que, salvo las normas procesales sobre legitimidad en la causa para incorporar las acciones judiciales o procedimientos administrativos a favor de los menores de edad, cualquier persona puede exigir de la autoridad competente el cumplimiento y el restablecimiento de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. El Estado en cabeza de todos y cada uno de sus agentes tiene la responsabilidad inexcusable de actuar oportunamente para garantizar la realización, protección y el restablecimiento de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes.

El principio de igualdad material se distingue del principio de igualdad formal o ante la Ley como una interpretación en el Estado social de derecho que implica tomar en cuenta la posición real en que se encuentran los ciudadanos con el fin de buscar una equiparación real y efectiva de los mismos. Al respecto, Carmona (2018) señala que, para lograr la igualdad material, los poderes públicos deben dictar normas que tiene como objetivo elevar la posición social de aquellas colectividades que se encuentran en una situación manifiesta de inferioridad social.

La UNESCO (2014) describe a la Educación Inclusiva como un proceso para tomar en cuenta y responder a las diversas necesidades de todos los estudiantes por medio de prácticas

inclusivas en aprendizaje, culturas y comunidades, y reduciendo la exclusión dentro y fuera de la educación. Esto implica cambios y modificaciones, de contenido, enfoques, estructuras y estrategias con una visión común que cubre a todos los niños y niñas y una convicción de que es la responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños y niñas.

Para el Ministerio de Educación Nacional (2013), el enfoque diferencial constituye un enfoque transversal de la política pública educativa que reconoce las particularidades individuales y colectivas de acuerdo con las condiciones de vulnerabilidad, a través del uso de metodologías apropiadas para la disminución del riesgo e impactos que generen acciones afirmativas y diferenciales que determinen el goce efectivo de los derechos de los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento, vulnerabilidad y en contextos de violencia

Por su parte, la Fundación Empresarios por la Educación (2018), hacer realidad este trato diferenciado implica, entre otras cosas, transformar los imaginarios que ubican a estas poblaciones en la carencia y en la imposibilidad, transformar la idea de que el estudiante debe adaptarse al sistema educativo, independientemente de su procedencia o situación, y lograr diálogos reales con los territorios y sus posibilidades, entendiendo las maneras en que se aprende en ellos y brindando las mismas condiciones para todos. En una perspectiva educativa (la equidad) está asociada a la atención a la diversidad en términos de dar a cada estudiante las condiciones que necesita, más allá de enfoques asistencialistas, compensatorios y focalizados (p. 11). No obstante, Sánchez y Otero (2012), plantean que, en Colombia, “las características socioeconómicas de la familia siguen siendo un determinante clave del rendimiento académico

del estudiante y del ingreso esperado que tendrá en su vida adulta, lo que termina por convertirse en un círculo vicioso de reproducción de las desigualdades sociales” (2012: 4).

Agudelo (2016) plantea que la reparación del daño causado que le asiste a un determinado grupo de personas que han sido objeto de violaciones de derechos humanos, son las medidas en que la reparación no solo adopte las características de una justicia distributiva, sino que sea también una justicia restaurativa. Entonces, incluye de manera preferente la restitución plena. Es decir, el restablecimiento de la víctima a su estado anterior al hecho de la violación. De allí, se desprende la importancia de la indemnización.

Sobre ello, Sandoval (2008) aclara que vale la pena rescatar, en cuanto al término de rehabilitación, en el contexto de conflicto en el que se encuadra, en un marco internacional, que en general se describe como una agrupación de procesos y servicios, que los Estados se encuentran en el deber de proporcionar a un individuo de que una u otra forma, ha sido víctima de violaciones de derechos humanos, y deben tener por objeto ayudar a la reconstrucción del proyecto de vida de la misma, así como disminuir en la medida de lo posible, cualquier daño de cualquier índole, recibido. A pesar de que no debe existir homogeneidad en la manera en la que dichos procesos de rehabilitación deben ser tratados, porque es necesario instaurar un sistema que contemple la atención a cada caso particular, como mínimo integrando aspectos de servicios físicos, psicológicos, sociales, legales y financieros. En este sentido, la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (2014) plantea que dadas las profundas secuelas de hechos victimizantes, es fundamental que se implementen un grupo de medidas que estén dirigidas a la

recuperación física, moral y psicológica. Lo que se pretende, desde el punto de vista psicosocial, es contribuir al proceso de superación y resistencia a las circunstancias, todo en un marco de reconstrucción del proyecto de vida de las víctimas.

En Colombia, Zapata (2015) analiza la vulneración de los derechos de los menores como consecuencia del conflicto armado. Dentro de sus conclusiones, da gran relevancia a derechos fundamentales como a la educación, salud, trabajo digno, permanencia en el territorio y recreación; haciendo especial énfasis en que estos derechos son vulnerados por parte del Estado colombiano. Ello se debe a la falta de cobertura, eficiencia, calidad, infraestructura y atención oportuna e inmediata a aquellos niños, niñas y adolescentes afectados. Reconoce que las personas vulneradas en sus derechos por causa de la violencia, requieren de acciones y condiciones concretas para gozar efectivamente de derechos. No solo a través de la proporción de servicios, sino también a partir del reconocimiento de unos sujetos activos, con recursos y mecanismos individuales, familiares, comunitarios que les permiten confrontar los efectos de la guerra. Además, es enfático en afirmar que el Estado Colombiano debe diseñar e implementar políticas públicas que garanticen que los niños, niñas y jóvenes no se vean vinculados, sometidos, desplazados y marginados por causa del conflicto armado. Al respecto, afirma que una forma de lograrlo es adoptar políticas que se centren más en lograr la seguridad de la población civil a través de la satisfacción de sus necesidades básicas y no en la militarización, sino que sean compatibles con los procesos de desarrollo sostenible, desarme, reducción de ejércitos y por supuesto a través de la educación.

El recorrido por este capítulo aportó a la reconstrucción de las trayectorias sociales y educativas de los estudiantes víctimas del conflicto armado, a partir del análisis de las características de los lugares de donde proceden y donde se pudo evidenciar que las condiciones sociales y educativas están determinadas por los lugares de origen. Asimismo, se pudo analizar el proceso de implementación de las políticas de educación para la paz en el contexto colombiano al indagar por el rol del Estado en cuanto a medidas de atención, asistencia y reparación a las víctimas del conflicto armado.

Capítulo 6: La Construcción del Tejido Social desde el Estado y la Escuela: Características Socio-Territoriales del Lugar de Origen y de Moravia

En este capítulo, inicialmente se hace énfasis en el contexto rural de donde proceden 19 de los 20 estudiantes participantes del estudio. En este análisis se muestra cómo la ruralidad en Colombia ha estado marcada por la inequidad y la exclusión. lo que ha provocado que allí se hayan sentido los avatares de la guerra en forma descomunal. Posteriormente, se analiza el proceso en el que las familias intentan estabilizar sus vidas después del desplazamiento forzado. En este sentido, también se realiza una descripción de Moravia, lugar de arribo después del desplazamiento forzado. Estos aspectos también dan cuenta de cómo transita la escolaridad de los estudiantes.

6.1. Ruralidad en Colombia: Inequidad y Exclusión

De los 20 estudiantes que narraron su historia de vida, 19 pertenecen a familias campesinas de diferentes municipios del Departamento de Antioquia, que se vieron impactadas por el conflicto armado. Por ello, es necesario al puntualizar sobre las características socio-territoriales del lugar de origen de los estudiantes participantes de la investigación, haciendo énfasis en el contexto rural de donde proceden. La ruralidad en Colombia ha sentido los avatares de la guerra en forma descomunal, lo rural en Colombia y la sociedad que allí se forma han tenido que batallar con dos fenómenos específicos, que han influenciado en forma categórica su proceso de cambio: el narcotráfico y el conflicto armado interno. Los acuerdos de paz contribuyeron a

visibilizar la grave situación de las zonas rurales colombianas y el impacto que ha tenido para el país haber desatendido históricamente a sus habitantes.

Según el Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo “Colombia rural, razones para la esperanza”; el 32% de los colombianos son pobladores rurales y asegura que Colombia entró a la modernización sin haber resuelto el problema agrario, porque siempre pensó que el país era más urbano que rural. Con esta idea construyó un modelo de desarrollo que conlleva al fracaso del mundo rural, rindiéndole más culto al mercado que al Estado. Este modelo de desarrollo rural altamente inequitativo y excluyente, ha generado múltiples conflictos, al no reconocer las diferencias entre los actores sociales y al conducir al uso inadecuado y a la destrucción de los recursos naturales. Además, acentúa la vulnerabilidad de los municipios más rurales con relación a los más urbanos, y no permite que se consolide la correlación entre lo rural y lo urbano. Sumado a esto, el modelo se ha fundamentado en una precaria y deteriorada institucionalidad pública que prioriza la acción del mercado en una sociedad llena de desequilibrios e inequidades.

No obstante, siguiendo el informe Nacional de Desarrollo Humano 2011, ni el mercado, ni el Estado han logrado un satisfactorio desempeño sectorial, producto esto de políticas públicas discriminatorias y sin compromisos por parte de los inversionistas, las restricciones estructurales en infraestructura productiva y social, el suministro de bienes públicos, el descuido del papel de la ciencia y la tecnología, y el desprecio por la capacidad productiva y social del campesinado.

Ello ha propiciado la expansión y degradación del conflicto armado y el arraigo del narcotráfico con todas sus cadenas de criminalidad y corrupción.

El campesinado no ha logrado que el Estado reconozca su importancia como grupo social, a lo que se ha sumado la victimización histórica a la que ha sido condenado por la violencia. Existe una “falta de reconocimiento”, es decir, una falta de valoración de un colectivo particular para dar paso a sus derechos y constitución de ciudadanía. Esta falla niega a su vez la redistribución de activos a favor del sujeto no valorizado y deriva también en una “falta de redistribución”, a partir de las cuales la sociedad no reacciona para integrarlo al desarrollo. Muestra de ello es, por ejemplo, que la categoría “campesino” no existe en las encuestas e información oficial, lo que afecta las posibilidades de saber cuál es la situación de esta población y cómo atenderla. No obstante, a partir de estudios independientes se estima que el campesinado está constituido por alrededor de siete millones de personas, y produce algo más de la mitad de los alimentos que se consumen en Colombia (PNUD, 2011).

En complemento, la Red de Protección Social para la superación de la pobreza extrema, afirma que en promedio el 73% de los desplazamientos forzados ocurrieron por fuera de las cabeceras de los municipios. Las cifras corroboran los mayores niveles de vulnerabilidad a los que están expuestos los habitantes de las zonas rurales del país, y alertan sobre los profundos efectos ocasionados por la violencia sobre el sector rural.

Por su parte, el Informe del Centro de Memoria Histórica (2015) sobre desplazamiento forzado en Colombia revela que algunas de las implicaciones del desplazamiento forzado no afectan exclusivamente a las víctimas de este delito y tampoco son consecuencia exclusiva del mismo, pero inciden en cambios que afectan a todo el país. Por un lado, se trata de la creciente “descampesinización” del territorio, debida no solo a la enorme cantidad de población campesina que ha sido desplazada de las zonas rurales sino también a la subvaloración que el Estado hace de las luchas y reivindicaciones campesinas. Al sopesar datos como los que indican el descenso crónico de la capacidad del sector agrario para atender la demanda alimentaria del país tras los cambios introducidos en las políticas públicas asociadas al libre comercio, se tiene la percepción de que el campesinado no ha sido una prioridad para el Estado. Al detectar que el 87 por ciento de la población desplazada proviene del campo, ello implica el reto que tiene el país para atender esta crisis humanitaria en términos de prevención y garantías de no repetición.

En este escenario, Catalina, estudiante de grado 11 a sus 17 años narra como ella y su familia vivieron el desplazamiento forzado:

Bueno, yo nací en Urabá, en una vereda que se llama el tres, nosotros somos desplazados de allá, de Urabá, ya que, pues allá había muchos grupos armados, pues eso era muy duro allá, porque por ejemplo si un grupo iba a su casa y le prestaban una olla para hacer el almuerzo, si usted no la prestaba lo mataban y si la prestaba otros grupos armados lo mataban. Entonces llegaban allá los “manes”, por decirlo así, con un listado donde llamaban a los hombres y entonces eran muchas, muchas

personas entonces si no salían de las casas lo iban a buscar allá, después decían que todos se encerraran y ya no se escuchaban ni tiros, ni nada, solo que al otro día las personas estaban decapitadas, les mochaban la cabeza. Mis hermanas y yo perdimos un año de estudio, porque cuando íbamos a la escuela nos devolvíamos, porque en el camino encontrábamos gente muerta por ahí tirada, entonces nos daba miedo y nos devolvíamos **(Catalina, 17 años, estudiante grado 11)**.

La población campesina como grupo social enfrenta grandes dificultades como el acceso a la tierra, que le impide obtener un ingreso digno; el acceso al crédito, que afecta sus posibilidades de salir de la pobreza; la escasa asistencia técnica, que limita su acceso al conocimiento y la obtención de mejores resultados productivos; las amenazas contra su vida y sus derechos, que ponen en riesgo el núcleo esencial del disfrute de una vida larga y saludable y la deficiencia de su participación política y la fragmentación de su acción colectiva, lo que impide que su voz y reivindicaciones sean atendidas por el sistema político. La ausencia de reconocimiento como grupo social, su subvaloración en la actividad productiva en especial la de los pequeños propietarios, la falta de distribución de la tierra, su victimización por parte de los actores armados y su fragmentación política ha puesto al campesinado en una alta situación de vulnerabilidad (PNUD, 2011).

Según Taylor (2009), la exigencia de reconocimiento se vuelve apremiante debido a los nexos entre el reconocimiento y la identidad, donde este último término designa algo equivalente a la interpretación que hace una persona de quién es y de sus características definitorias

fundamentales como ser humano. La identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de éste; a menudo, también, por el falso reconocimiento de otros, y así, un individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación si la gente o la sociedad que, lo rodean le muestran, como reflejo, un cuadro limitativo, o degradante o despreciable de sí mismo. El falso reconocimiento o la falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que aprisione a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido. Según Taylor, “el reconocimiento debido no solo es una cortesía que debemos a los demás: es una necesidad humana vital (2009: 44).

En Colombia, se ha implantado la idea de que permaneciendo en las zonas rurales es cada vez más difícil alcanzar un nivel de vida digno. Por acción u omisión, el mensaje que los gobiernos colombianos han enviado a los pobladores rurales ha sido que su progreso o el de sus familias dependen de abandonar el campo. No obstante, como se expuso anteriormente, ello atenta claramente contra el principio de desarrollo humano de brindar las mismas oportunidades y ampliar las capacidades de todas las personas independientemente del lugar en el que nazcan o vivan; de sus condiciones sociales, de sexo, etnia, creencias religiosas y políticas. Sobre ello, un docente de Química entrevistado, se refiere así a lo que vive el campo colombiano hoy:

El campo para el colombiano común se ha vuelto muy crítico, la violencia ha tocado sus puertas, entonces el campo que en otros tiempos era la dicha y la sustentabilidad de la gente, hoy en día se volvió, digamos, que el espanto de la gente; porque la violencia que engendra Colombia toco sus puertas a su largo y ancho, desplazo la

gente. Una violencia encarnada, una violencia irracional donde el poder de la tierra cobro fuerza donde nuestros campesinos fueron las víctimas, donde nuestros campesinos se vieron obligados a dejar sus parcelas, a dejar su terruño donde nacieron y crecieron porque otra gente la necesitaba, de pronto gente, no con el arte de trabajar, sino con el arte de hacer otras cosas , entonces esa violencia encarnada generó que nuestros campesinos dejaran el campo, arribaran a la ciudad, a reforzar cordones de miseria, a vivir en una cultura que no era la de ellos, se vinieron a hacinar a las ciudades, a vivir en cubículos donde perdieron todo el arte, se acostumbraron a vivir una vida triste, una vida en un rincón con miseria, con toda clase de dificultades
(Docente de Química).

En el relato del docente es evidente que el conflicto armado ha instalado en la sociedad diferentes transformaciones, no sólo en la geografía humana de los campos y de las ciudades. Debido al desplazamiento forzado y al arribo a las ciudades de millones de personas que tratan de proteger su vida y su integridad de los ataques perpetrados por los diferentes actores armados legales e ilegales, estas transformaciones las ha sufrido la familia, quien se ha visto obligada en palabras de Giberti (2005) “*a reconstruirse a partir de sus sobrevivientes*”. El docente entrevistado asegura que las afectaciones a la familia han sido de enormes magnitudes y se sienten especialmente en la escuela:

Estructuralmente la familia se acabó, por eso hoy en día nuestras familias son monoparentales o está la madre y escasamente el padre porque cada uno debido a

toda esta tragedia, a toda esta envoltura social porque tenemos una sociedad en crisis, la familia se desintegra y esa desintegración de la familia se siente hoy en la educación. Uno como docente lo siente (**Docente de Química**).

En este sentido, Giberti (2005) plantea que las dictaduras militares, y la perpetuación del terrorismo de Estado en algunos países de la región diezmo miles de organizaciones familiares e instalo una historia de muertos, desaparecidos, presos políticos y exiliados. De tales experiencias provienen miles de familias que debieron reorganizarse a partir de sus sobrevivientes. Para Cienfuegos (2014), una justa explicación de las dinámicas familiares debería basarse en la combinación de dos aproximaciones: sociohistórica y sociodemográfica. Con ello, se puede analizar cómo ciertas ideas de familia se han ido fijando (o imponiendo) en el imaginario de los pueblos desde la época colonial hasta nuestros días.

En consecuencia, el panorama familiar de América Latina se explicaría por una interseccionalidad de categorías sociales como sexo, educación, ingresos y raza, que a la vez marcan una persistencia de las desigualdades heredadas del período colonial en adelante. Así, lo que sigue caracterizando a la región, en definitiva, es su histórica polaridad en términos de familia: hombres y mujeres, como parte de la familia y también en su capacidad individual, se encuentran insertos en relaciones sociales, culturales y económicas de desigualdad, debido a que no se puede olvidar que América Latina es una de las regiones más desiguales del mundo en términos económicos, étnicos y sociales y que este rasgo tiene gran incidencia en los procesos de conformación familiar Cienfuegos (2014).

Por su parte, para Redondo (2015), el vínculo entre la escuela y la familia no está roto, no obstante, está atravesando un periodo de mayor complejidad. En el pasado, las familias aceptaban con absoluta confianza lo que decía y hacía la escuela, de manera que los docentes tomaban el vínculo como una relación sin cuestionamiento. En cambio, hoy en día es una relación cruzada por encuentros y desencuentros, construida por un conjunto de tensiones que pueden provocar crisis y conflictos entre instituciones. El problema surge cuando las escuelas esperan familias modélicas y tradicionales que no existen y, por otro lado, las familias buscan educadores que no son reales.

En este escenario, cuando se piensa en la participación de las familias no se debe pensar en términos de presencia Redondo (2015). Ello, debido a que hay que tener en cuenta que hay familias que tienen horarios laborales que les impiden poder involucrarse activamente en la escuela. Es por eso que las políticas educativas deben promover y dar lugar a que todas ellas puedan hacerlo de distintas maneras. Desde esta mirada, la participación no pasa exclusivamente por la presencia dentro de la escuela sino por estar vinculados con el contenido de la propuesta educativa y que los maestros deben elegir la vía de comunicación más adecuada para conseguirlo, teniendo en cuenta los distintos casos que se les presentan.

En este sentido, Jelin (2010) afirma que se vive en un mundo donde las tres dimensiones que conforman la definición clásica de familia (la sexualidad, la procreación y la convivencia) han sufrido enormes transformaciones y ha evolucionado en direcciones divergentes. Surgen entonces dudas acerca de que de que es o que sigue siendo la familia. La idea convertida ya en

un lugar común, es que la familia está en crisis, pero esta afirmación refiere a la crisis del modelo “ideal” de un papá que trabaja fuera del hogar, una mamá que limpia y atiende a su marido y a sus hijos/as, no hay dudas de que hay una situación de crisis.

No obstante, asegura Jelin (2010), que lo que se presencia es una multiplicidad de formas de familia y de convivencia. Esta multiplicidad, lamentada por algunos, puede también ser vista como parte de los procesos de democratización de la vida cotidiana y de la extensión del “derecho a tener derechos” a todos los miembros de una sociedad. Desde esta perspectiva, la diversidad de formas de familia está ligada a las transformaciones sociales, económicas y culturales. Esto es así, porque la familia no puede ser vista como una institución aislada, sino como un entramado de instituciones y prácticas sociales donde el Estado y la legislación, las creencias y las prácticas religiosas, los comportamientos económicos y otras formas sociales actúan simultáneamente para configurarla.

Para Del Valle (2013), lo que parece ser un problema propio en los países latinoamericanos es que existe una circularidad entre la escasez de medidas de política familiar y de cuidado, y la ausencia de demanda de dichas medidas. Como resultado, las dificultades y los déficits de cuidados no se afrontan a través de la movilización pública sino por medio de las estrategias privadas de las personas y las familias creando una situación por la cual el sistema de desigualdades se reproduce y refuerza. A continuación, se presenta la narrativa de un docente que se refiere a la vulneración de los derechos de las familias campesinas como consecuencia del conflicto armado. En la narrativa del docente se evidencia cómo se desconocen los derechos de

la familia como organización social primaria, afectando altamente su dignidad. Al ser despojados violentamente de sus territorios, se ven obligados a tomar el camino del desplazamiento forzado y arribar a las ciudades para sobrevivir a partir de la apelación de la caridad pública. Las ciudades receptoras de familias desplazadas incrementan el número de personas con necesidades básicas insatisfechas. El acceso a la vivienda, la salud, la educación y el trabajo en estas ciudades es más difícil, afectando la integridad física y moral de la persona desplazada, lo que conlleva a una afectación más grave de la familia:

En nuestras ciudades todo el mundo pide, las personas se vieron obligadas a convertirse en mendigos , nosotros nos criamos Marcela en unos tiempos donde la gente se conseguía su comida trabajando, la gente compartía pero nadie le pedía a nadie, el compartir era uno de los valores más importantes del campesino nuestro, compartían la cosecha, compartían un trago de leche, compartían una guanábana, una guayaba, compartía el maíz y decían hoy tengo yo, mañana tiene usted y la gente vivía en una convivencia hermosa, el campo antes era una belleza desafortunadamente nuestros campos se volvieron espacios de batalla donde el sacrificio de la gente se volvió un común denominador, los campesinos nuestros son masacrados, son despojados por fuerzas oscuras del país y que el estado sabe de quién son, esas fuerzas han surgido a la sombra del estado, un total abandono estatal se siente en el campo. A estas alturas de la vida Marcela, uno quisiera ver florecer, quisiera ver la luz al final del túnel, pero uno cada vez lo ve como más oscuro
(Docente de Química).

La deuda social y política del Estado con el sector rural de Colombia, al cual se le ha dado la espalda por décadas, es de enormes magnitudes, la precariedad institucional es evidente, por lo que es indispensable la intervención decisiva del Estado con una visión sobre el futuro y la importancia de lo rural y sus articulaciones y complementariedades con lo urbano. Dar el debido reconocimiento a los campesinos colombianos quienes se han visto excluidos, resulta esencial. En palabras de Taylor “Los grupos dominantes tienden a afirmar su hegemonía inculcando una imagen de inferioridad a los subyugados, por esta razón la lucha por la libertad y la igualdad debe someterse a la revisión de estas imágenes” (1993: 97). La educación multicultural cobra gran importancia al someter a revisión estas imágenes y estereotipos sociales. El Estado y la sociedad colombiana tendrían que dar el reconocimiento social y político al campesinado, a sus reivindicaciones y a su acción colectivas.

Es claro que la consecución de la paz en Colombia pasa por la solución de los conflictos por la tierra; esta es una condición necesaria pero no suficiente. Resolver los conflictos del sector rural es un imperativo de la política pública y representa una ayuda significativa para intervenir y solucionar el problema agrario, y avanzar en el mejoramiento de la calidad de vida rural y la disminución de la vulnerabilidad de sus pobladores. Pero aun resolviendo una problemática de tanta complejidad, quedarían sobre el tapete las motivaciones, las lógicas, los incentivos, los actores y los recursos del conflicto armado. Es necesario entonces, tratar en forma diferente lo que, en efecto, es diferente. Eso exige decisiones políticas, diálogos con actores, políticas públicas y estrategias diferenciales, que apunten al objetivo común de construir la paz. Al respecto, Zapata (2015) otorga gran relevancia a derechos fundamentales como la educación,

salud, trabajo digno, permanencia en el territorio y recreación; derechos que son vulnerados por parte del Estado colombiano. Ello se debe a la falta de cobertura, eficiencia, calidad, infraestructura y atención oportuna e inmediata a aquellos niños, niñas y adolescentes afectados.

Así, es necesario reconocer que las personas vulneradas en sus derechos por causa de la violencia, requieren de acciones y condiciones concretas para gozar efectivamente de derechos. No solo a través de la proporción de servicios, sino también a partir del reconocimiento de unos sujetos activos, con recursos y mecanismos individuales, familiares, comunitarios que les permiten confrontar los efectos de la guerra. Desde esta perspectiva, el Estado Colombiano debe diseñar e implementar políticas públicas que garanticen que los niños, niñas y jóvenes no se vean vinculados, sometidos, desplazados y marginados por causa del conflicto armado y esto es posible adoptando políticas que se centren más en lograr la seguridad de la población civil a través de la satisfacción de sus necesidades básicas y no en la militarización, sino que sean compatibles con los procesos de desarrollo sostenible, educación, desarme y reducción de ejércitos.

6.2. Moravia, la Ciudad como Territorio de Llegada

Como se mencionó antes, los estudiantes que narraron su historia de vida son, en su totalidad, víctimas del desplazamiento forzado interno. En el apartado anterior se describió su lugar de origen, zona rural colombiana desde una perspectiva de condiciones en el desarrollo humano. Ahora bien, se analizarán las condiciones del contexto al que llegan luego del desplazamiento. En este caso, se trata de Moravia, un territorio construido históricamente sobre

la base del despojo y la exclusión, aislamiento, precariedad y marginalidad. La población de este barrio es heredera de un histórico conflicto por la tierra, con repetidas situaciones de expulsión y desplazamiento forzado, nada alejado de las condiciones de sus lugares de origen.

Moravia es un barrio que tiene su inicio en la década del 50 con una historia cargada de agitados procesos sociales como la violencia, la resistencia, la conformación de grupos al margen de la ley, la ausencia del Estado, e implementación de diversas estrategias de supervivencia, convivencia. La mayoría de terrenos donde está ubicado Moravia eran propiedad de las élites locales, que prefirieron mudarse al sur de la ciudad y abandonar este sector. Ello, debido a que numerosas familias, la gran mayoría de origen campesino desplazadas por la violencia y la falta de oportunidades que vivían en sus territorios de origen, migraban a estos terrenos urbanos a través de procesos informales, sumados a ellos se encontraban las personas marginadas de la ciudad de Medellín.

La ciudad empezó a crecer hacia el sur y para este entonces Moravia, ubicada en el norte, se convertía en el botadero de basura de la ciudad, donde se levantan dos cerros artificiales producto del depósito de basuras y escombros que se convirtieron para sus pobladores en fuente de trabajo y subsistencia. Este hecho desencadenó un fenómeno social y cultural sin precedentes, el cual se convirtió en un elemento de identificación e impronta urbana, tan marcado que el nombre de Moravia aún es asociado con el antiguo basurero. En este sentido, la relación con la basura aparece como un asunto fundamental en la memoria de este barrio, ya que el basurero se constituyó como una forma de subsistencia, como fuente de empleo y como símbolo de este

sector. En este territorio se reconoce también una gran diversidad étnica y cultural, debido a la multiplicidad de familias de las diferentes regiones del país. Este aspecto sumado a las condiciones de vulnerabilidad económica, social, el abandono estatal y la discriminación a la que era sometida la población propició la conformación de diferentes bandas criminales, milicianos y paramilitares.

En los últimos diez años, Moravia ha enfrentado una de las transformaciones más significativas de su historia, cuando el Estado a manos de la Alcaldía de Medellín decide fijar su interés en este sector que se estaba convirtiendo en un peligro ambiental y de orden público para sus pobladores y para la ciudad en general. Ello se debía a la expulsión de gases como el metano producto de la descomposición de basura que produjo varios incendios que generaron pérdidas humanas. Además, y como elemento más importante para las motivaciones de transformación, Moravia está ubicada en una zona estratégica para el desarrollo de la ciudad. La reubicación de muchos de sus pobladores y la construcción de centros culturales, unidades deportivas e instituciones educativas, así como la recuperación ambiental de los cerros artificiales, le han dado un nuevo panorama a este sector. A continuación, se muestra fotografías de la zona donde se pone en paralelo los cambios que se han producido durante los últimos 13 años:

Figura 6. *Panorámica Moravia 2004*



Fuente: Cátedra UNESCO.

Figura 7. *Panorámica Moravia 2020*



Fuente: Autoría de la investigadora.

A continuación, Oreley Mazo, referente comunitario y guía turístico del barrio Moravia narra cómo se conforma el territorio Moravita, gentilicio que orgullosamente llevan los habitantes de Moravia, convirtiéndose, según Orley Mazo, en el único barrio de Colombia que tiene gentilicio.

En los años 50 que inicia la violencia en Colombia comienza a llegar la población desplazada, se empiezan a venir desde diferentes territorios de Colombia y empiezan a buscar una forma de quedarse y de organizar sus viviendas. De hecho, por eso este territorio era llamado de forma peyorativa desde muchos entes administrativos y privados, que los tugurianos de Moravia, que los desplazados. Siempre fue un territorio que fue nombrado muy peyorativamente.

Desde los años 60 empezaron a tirar basuras hacia acá, hacia la parte de atrás de la ciudad, y seguía llegando gente desplazada; ya luego otras administraciones por allá en los años 70, en vez de recoger la basura que había y limpiar el lote, lo que hace es que decreta que acá en este territorio depositaran toda la basura del área metropolitana y entonces ya empezaron a tirar basura y lo oficializan en el año 77. En los años 80, viene otra administración y ven que hay mucha población, entre 1977 y 1984 se formó una montaña de basura que superó los 30 metros de altura y una extensión de siete hectáreas. Paradójicamente en vez de desestimular la llegada de personas, el basurero promovió la llegada de más pobladores que hicieron del reciclaje su medio de subsistencia.

Moravia creció sin control hasta llegar a 15.000 personas en 1983, entonces ya ahí el alcalde de ese tiempo dijo que ya aquí no se podía tirar más basuras porque ya había mucha gente, pero otra de las razones por la cual trasladaron el basurero es que para esa época ya tenían el presupuesto para construir la terminal de transportes del norte,

y no quedaba bien que todo el que llegara a Medellín lo primero que viera fuera el basurero, entonces fue una cuestión más de imagen de la ciudad que de pensar en el bienestar de los pobladores del morro de Moravia **(Orley Mazo, referente comunitario)**.

Los fenómenos de orden social referido específicamente al conflicto armado en las diferentes regiones del país que hacen que la ciudad de Medellín y otras de las ciudades más grandes crezcan de manera informal son bien conocidos. La violencia bipartidista, la violencia rural, la inequitativa distribución de la tierra y del sesgo de la política económica en favor de las actividades urbanas, de los años cincuenta-sesenta, causaron importantes impactos en la distribución poblacional, con sus correspondientes efectos para el campo y la ciudad. De acuerdo con Echeverri y Orsini (2010), estos fenómenos se deben a la incapacidad de los gobiernos al no poder suplir la demanda del suelo, servicios públicos, vivienda, infraestructura, seguridad. Este tipo de asentamientos ilegales o barrios construidos por invasión, representan hoy un elemento común de las ciudades, si se piensa que, en el mundo, uno de cada tres habitantes reside actualmente en barrios de tipo informal (ONU – Hábitat, 2017).

Según Navas (2018) y Mesa (2005), la colonización ilegal del barrio Moravia dio origen al mayor asentamiento humano de quienes vivían de manejar la basura y población desplazada en Colombia, y el cual es hoy es un barrio con más de cuarenta mil habitantes, es decir que tiene el tamaño de una ciudad intermedia. Por más de 20 años el gobierno local no tuvo una presencia

activa en la zona, desatando así altos índices de pobreza extrema, violencia, amenazas sanitarias y carencias de espacio público.

La percepción que se tiene del territorio a través de los imaginarios y las construcciones simbólicas que realizan sus habitantes a partir de la informalidad, la invasión y las luchas por la legitimidad de su asentamiento como escenario social, así como la transformación de su entorno, es denominada por Hiernaux y Lindon (2000) “la construcción social del territorio”. Ésta es realizada por los habitantes locales con las concepciones, las ideas, las imágenes, que tenían cuando llegaron al lugar, pero que también siguen reconstruyendo en la interacción de unos y otros, del apropiarse unos de las ideas otros y viceversa, en ese proceso siempre en curso en el cual las ideas, los sentidos se van entremezclando para construir un conocimiento compartido, una concepción del mundo que no es propiedad de un individuo, sino de un colectivo. En ese proceso de entrecruzamiento de ideas va conformando un conocimiento colectivo, aunque nunca es compartido por todos los habitantes locales sino por fracciones, grupos. Este conocimiento colectivo incluye formas de concebir la vida, el trabajo, la familia, el futuro y el pasado, formas de concebirse así mismo (identidad) y también incluye referentes territoriales, formas de identificar el territorio, de apropiarse de él, o expresiones de rechazo frente al propio territorio habitado. En este sentido, Orley Mazo referente, comunitario del barrio Moravia lo narra así:

En los años 90 otra gente empieza ya a habitar el morro de basurero y de un momento a otro se súper pobló. En los años 90 hay otra administración que vino a querer sacar la gente de acá y entonces la comunidad se para y le dice un momentico que aquí no

habemos animales, aquí habemos seres humanos, ustedes dicen que necesitan el terreno entonces vamos a ver como lo recuperamos entre todos. Entonces ahí es donde nace una figura que se llama el plan parcial de Moravia que se generan desde diferentes dimensiones: el socio ambiental, el socio espacial, el socio económico.

Ya después se deja en teoría construido pero desde el año 2000 hacia acá es donde ya vienen a implementar el plan parcial de intervención en Moravia, entonces ya se empiezan a formar diferentes componentes, el socio ambiental por la situación de las basuras, el socio económico por las dinámicas económicas de aquí, que siempre han sido las que mal llaman economía informal, la población se dedicaba al proceso de construcción y de albañilería o a trabajar en el rio sacando arena, sacando piedras, haciendo ventas ambulantes, tamales, morcillas, arepas, a reciclar y que aún siguen vigentes porque esas son las dinámicas con las que se construyó el territorio.

Entonces ya luego llega la administración a implementar el plan que ellos llaman de desarrollo. Porque Moravia está ubicada en un lugar estratégico de la ciudad y ahí es donde cobra importancia para muchos entes administrativos, públicos, privados desde la territorialidad. En este lugar todo se ha hecho por la necesidad colectiva, porque todos necesitamos por decir algo el centro de salud, la cancha, el colegio, el centro cultural, entonces ha sido un pensamiento colectivo.

Siempre ha existido la resistencia por el territorio, pero hoy en día hay más resistencia porque nos quieren cambiar el territorio con el nuevo plan de ordenamiento territorial, ya no es mejoramiento integral de Moravia sino renovación urbana, entonces no es lo mismo cuando usted va a mejorar, que mejora sobre lo que tiene, pero cuando usted va a renovar es porque tumba y tiene que volver a hacer. La idea es sacar a la gente del territorio, porque como estamos tan cerca a tantos equipamientos a nivel de ciudad, estamos tan cerca del centro, este terreno tiene muchas bondades desde el contexto territorial, social y todo lo que ha pasado aquí se ha ido construyendo a través de la innovación social, porque es para todos, no es para unos cuantos, entonces hay unos intereses ahí muy marcados **(Orley Mazo, referente comunitario)**.

En cuanto a lo planteado por Orley Mazo acerca de la intervención en el territorio realizada por la administración del municipio de Medellín, Martínez y Echavarría (2009) encuentran que el municipio de Medellín a pesar de plantear un plan de desarrollo basado en la gestión del desarrollo humano a la hora de intervenir y de dar respuesta a un orden social en cuanto a vivienda y necesidades básicas como en el caso del reasentamiento, lo hizo solo en el sentido de resolver aspectos de tipo urbanísticos y físicos, desconociendo que el territorio no es sólo el soporte material y básico del desarrollo social y económico, sino también, la producción social derivada de la actividad humana que lo transforma y le sirve de base. Según las autoras, el territorio trasciende sus características físicas, hasta convertirse en el lugar donde se gestan lazos de afectividad, referentes culturales e identitarios, así como los imaginarios, las construcciones simbólicas de los sujetos que viven en él y donde se realiza y dinamiza la sociedad.

Por lo que la intervención en este territorio desconoció que un territorio se da como construcción de las relaciones subjetivas del ser humano con su medio. El territorio se constituye por medio de las experiencias activas que se tengan en él, por el conjunto de valores, creencias, costumbres y rituales que las personas adquieren de los diversos ámbitos en las que se desenvuelven (familia, barrio, comunidad, ciudad, trabajo, estudio, medios de comunicación, entre otros). En este sentido, Ziccardi, (2004) repone la importancia de la noción de participación ciudadana que está fuertemente determinada por la teoría de la democracia, los tipos de participación y a cuál ciudadanía corresponde: “el concepto de democracia sugiere la idea del autogobierno; de la libertad positiva, entendida como la facultad de los individuos para participar en la adopción de las decisiones a las que se verán sometidos” (2004: 45).

Orley Mazo referente comunitario y guía turístico del barrio Moravia de Medellín continúa su relato:

En este momento hay un comité que se llama *Moravia resiste*, en el que hay muchos jóvenes y le están apostando a eso y para nosotros los líderes es muy importante que los jóvenes se estén dando cuenta que ellos viven acá y que ellos empiecen a tomar decisiones en lo que se pretende hacer. Lo que nosotros queremos es que si nos van a sacar del territorio se reconozca toda la dignidad y que todo sea basado en los derechos humanos, nosotros estamos dispuestos a abandonar el territorio pero que nos den todas las garantías, porque aquí estamos cerca de todo, que nos garanticen las mismas dinámicas y que no haya tanto desarraigo; porque al separar a todo el

mundo y llevarlo para otra parte hay un desarraigo y aquí hay familias completas y en esas casas nacieron los hijos y construyeron hay todo un tejido social, hay muchas cosas que desde la administración municipal no han tenido en cuenta, ellos dicen no es que esas cuatro paredes pueden valer tanto, pero no tiene en cuenta todo ese tejido, todo lo que se ha construido ahí **(Orley Mazo, referente comunicatorio)**.

En los párrafos anteriores se muestra cómo se generan los espacios comunitarios con posibilidades de participación de los jóvenes en la toma de decisiones en el contexto social, comunitario y ciudadano. El líder comunitario expresa el valor que percibe la comunidad en la participación de los jóvenes:

En este momento hay un comité que se llama Moravia resiste, en el que hay muchos jóvenes y le están apostando a eso y para nosotros los líderes es muy importante que los jóvenes se estén dando cuenta que ellos viven acá y que ellos empiecen a tomar decisiones en lo que se pretende hacer **(Orley Mazo, referente comunitario)**.

En este relato anterior se muestra lo que Bolívar (2000) denomina, el diálogo intergeneracional sosteniendo que los logros sociales y la satisfactoria interacción entre adultos y jóvenes requieren actualmente, como condición, del diálogo intergeneracional y el reconocimiento mutuo. Ya no se trata de una generación adulta preparada versus una generación joven carente de derechos y conocimientos a la que hay que preparar. Se trata, en la actualidad, de dos generaciones preparándose permanentemente. “En este sentido, los jóvenes tienen un

papel enorme, porque son quienes están sintiendo lo que es el presente y presintiendo cómo se proyectará al futuro. El mundo adulto puede aportar toda su riqueza si se conecta intergeneracionalmente con apertura y brinda la asesoría que los y las adolescentes valoran y esperan. Son necesarios nuevos horizontes compartidos para encontrar soluciones apropiadas” (2000: 57).

Lo anterior reconoce el valor de los jóvenes como sujetos de derechos, dignos participantes de la esfera pública. La visibilización positiva de los jóvenes reconoce el aporte juvenil a la sociedad, contribuye a una aceptación positiva y hace imprescindible la participación efectiva. Asegura Bolívar (2000) que es necesario reconocer, y no bloquear, las auténticas formas constructivas que proponen los grupos juveniles.

Respecto de la participación social y política de los jóvenes en Colombia, se establece a través de la Ley 375 de 1997, en su Artículo 3 que los jóvenes sujetos de política serán aquellas personas que se encuentran en el rango de edad entre 14 y 26 años. Al respecto, Miranda (2014) señala que las políticas públicas de juventud tienen un largo recorrido. La juventud en hechos masivos, en el mundo occidental en general, tiene un momento de aparición en los años 60, 70 y en América Latina, en los años 70. Pero la juventud tiene un lugar en la agenda pública sobre todo a partir del año 1985 cuando se marca el año internacional de la juventud.

Así, en las últimas décadas la juventud ha surgido como un tema de creciente interés público. Con la Ley 375 de 1997, se estableció el Sistema Nacional de Juventud, entendido como

un conjunto de instituciones, entidades y personas para garantizar los derechos de esta población. No obstante, esta Ley sólo hace dos menciones sobre los jóvenes rurales: una en la que recomienda tener en cuenta la representación de las minorías étnicas, y otra en la que encarga al Ministerio de Agricultura crear líneas de crédito para la juventud del sector rural.

La Ley Estatutaria 1622 de 2013, busca crear el marco institucional para garantizar a los jóvenes de Colombia el pleno ejercicio de su ciudadanía. La Ley contempla diversos escenarios de participación y encuentro entre las juventudes como los Consejos de Juventud, las Plataformas juveniles y las Asambleas de las Juventudes, entre otros. Sin embargo, Guerrero y González (2018), señalan que, en este Estatuto de Ciudadanía Juvenil, la inclusión de los jóvenes rurales fue nuevamente insuficiente: sólo se hace mención de ellos en cuanto a las medidas de promoción de la ciudadanía juvenil en el ámbito rural, la implementación de estrategias de educación rural y para desarrollar acciones diferenciadas para los jóvenes víctima del conflicto armado y su participación en los Consejos Nacionales de Juventud. Aunque significativos, todos estos avances legislativos han sido insuficientes para incorporar a los jóvenes rurales en las agendas públicas. Las autoras concluyen afirmando que, de hecho, todavía hoy no existe una estrategia integral de política pública para la juventud rural.

Al contrario, la coyuntura actual del país ha evidenciado que las demandas de los jóvenes rurales no han sido siquiera exploradas y que la legislación existente oculta la diversidad de sus problemáticas, potencialidades y expectativas, a la vez que invisibiliza su riqueza cultural, étnica y campesina. En este sentido, no sólo ha prevalecido la imagen del joven urbano, sino que,

además, sus necesidades han sido expresadas por la voz de otros a partir de suposiciones y representaciones desactualizadas. Todavía hoy, los documentos de política expresan una subordinación y subvaloración profundas del campo y del joven rural, así como un desconocimiento de la diversidad de experiencias de las juventudes en los espacios rurales. Temas cruciales para ellos como el acceso a los factores productivos, la educación integral, la participación, el enfoque de género, la calidad alimentaria y la soberanía de sus territorios, entre otros, no han sido tratados con profundidad ni han merecido el desarrollo, financiamiento e institucionalización que requieren y que permiten la continuidad de la vida en el campo (Guerrero y González, 2018).

En este marco, Miranda (2014) plantea que la política de juventud en general debe pensarse desde el punto de vista del sujeto. Lo que implica pensar la integralidad que acompaña a una persona durante la etapa de su juventud, ya que la importancia de las políticas públicas para la juventud radica en que la juventud es un momento clave en el cual uno puede promocionar la movilidad social y las condiciones de vida saludables. Es una etapa clave para lo que sería el proceso de reestructuración general, que al apostar a una condición afirmativa sobre la juventud se invierte en términos claves para tener un desarrollo social más integrado y más justo.

Desde este encuadre, Restrepo (2010) encuentra que los mecanismos que el Estado implementa para promocionar la participación sugieren una serie de reflexiones que tienen su base en el concepto de gubernamentalidad planteado por Foucault y el de capital estatal formulado por Bourdieu. El primero se refiere a las formas específicas en que las prácticas

humanas se convierten en objetos de regulación y disciplina. El segundo hace alusión al marco de percepción a partir del cual se moldean las estructuras cognitivas con las que se piensa la realidad. En sus conclusiones Restrepo (2010) plantea que los espacios de participación pueden ser considerados potentes escenarios de implementación de las dispersas técnicas de poder del estado. Además del proceso, el contenido de la Políticas Públicas para la Juventud fue y será determinante en la permanente construcción del estado. Su enfoque de derechos se convierte en un marco de significado que permite moldear las estructuras cognitivas desde las cuales los jóvenes pueden percibir su realidad y definir su identidad. Al mismo tiempo, los lineamientos de la Política pueden ser entendidos como mecanismos de gober-mentalidad o de regulación y objetivación de la conducta mediante los cuales también es reproducido el Estado.

En ese sentido, según Restrepo (2010), sería preciso trabajar en el desarrollo de un modelo de política pública que les permitiera a las poblaciones incidir no sólo en su contenido, sino también en su lógica y estructura. Además, se tendría que definir cuáles son las fuentes que validan ese conocimiento “experto” y si es tarea de las Ciencias Sociales, por ejemplo, replantear las categorías desde el cual éste es definido, en cuanto éstas son importantes fuentes de legitimación de este discurso. Además, es relevante replantearse si la política pública, como mecanismo de intervención de la realidad por parte del Estado, es válida o puede ser reemplazada por otras formas que generen cambios sociales que orienten a las sociedades a lo que ellas consideren como situaciones de bienestar.

Afirma Restrepo (2010), que lo anterior explica de alguna forma la tendencia del Estado a crear, así como a relacionarse con actores organizados, dado que estas instancias pueden contar con un lenguaje que el Estado reconoce como válido en cuanto a la formulación de demandas específicas. Pero que, además, tiene la capacidad de convertir necesidades individuales en planteamientos públicos, debido en parte a su naturaleza colectiva. Ambos aspectos son clave en los procesos participativos de formulación de políticas públicas. A continuación, los estudiantes narran cómo fue su llegada a Moravia, la cual en solo en uno de los casos estuvo mediada por las autoridades:

Después mi papá se entregó y entonces ya de ahí mi papá dio todo, las pistas de donde quedaban las cosas, entonces a mi papá lo tienen amenazado, pero él me dice que está mejor allá y no matando gente, él está en la cárcel de combita, nosotros antes íbamos a visitarlo, pero en la cárcel de Popayán, a mi papá lo metieron a la cárcel cuando mi hermanito el más pequeño tenía dos años, y mi hermanito alegaba con la policía. Un día mi papá se vino paca, pa Medellín y mi papá se entregó, él decía que no quería más, entonces todos empezamos a llorar cuando vimos a mi papá esposado y mi papá también se puso a llorar. Prácticamente mi hermanito no conoce a mi papá, a mi papá hace 6 años lo metieron a la cárcel, yo tenía 9 años, la condena de mi papá es de 35 0 40 años, pero como él está estudiando allá, el hace moños, el moño negrito que yo mantengo, él me lo hizo, él me hace bufandas, él me dice que yo soy la adoración de él, que si no él se hubiera matado **(Matilde, 15 años, estudiante grado 9)**.

Matilde describe cómo ha transcurrido la vida familiar luego de que su padre se desmovilizara de un grupo paramilitar y se entregara a las autoridades:

La vida para nosotros, sin mi papá ha sido muy dura porque nosotros nos tuvimos que venir a vivir con mi papito, mi papito le siguió dando mucho maltrato a mi mamá le pegaba, la insultaba, nosotros no vivíamos bien ahí, vivimos un tiempo donde mi papito y ya nos vinimos para acá para Moravia, a mi mamá también le mataron una hermana de 14 años y todavía siguen investigando eso. Cuando nos íbamos a venir para Moravia , mi papito le decía a mi mamá que no iba a hacer nada, porque mi mamá no sabía hacer nada, mi mamá solo sabía coger una pistola y ya, entonces mi papito le decía mi mamá que ella no servía para nada, entonces mi mamá se sentía muy mal , entonces había una amiga de ella que la había conocido, entonces la muchacha le dijo que si quería ella le regalaba un carrito de michelada, para que vendiera cerveza y gaseosa, entonces ella comenzó a vender y desde ahí nos ha ido bien gracias a dios, mi papá nos ayuda desde allá, allá les pagan por estudiar, entonces mi papá como hace moños y los vende allá también, cuando entran las mujeres allá, entran plata, o no sé cómo consiguen la plata allá, mi papá tiene hasta una tiendecita allá, esta gordo, parece un muñeco, entonces desde ahí, nosotros ya no vivimos con mi papito, él dice que volvamos y todo eso, pero mi mamá no quiere , mi mamá dijo que no más **(Matilde, 15 años, estudiante grado 9)**.

Las consecuencias de la guerra en las familias no abarcan sólo a las familias de las víctimas, las familias de los victimarios también se ven altamente afectadas. Matilde muestra como ella y su hermano a su corta edad, deben enfrentar las consecuencias que trae para su familia el hecho de que su padre sea excombatiente de un grupo paramilitar. Evidenciando así, que el daño estructural a la familia ocurre en ambos extremos desde las víctimas hasta los victimarios, en un círculo que envuelve todo a su alrededor. Las familias de unos y de otros viven las secuelas de la guerra aparentemente desde diferentes perspectivas, pero con la misma intensidad y dolor.

En la guerra que ha vivido Colombia las familias campesinas se ven obligadas a colaborar con los grupos armados que operan en sus territorios para salvaguardar su vida y su integridad, esto como parte de las estrategias utilizadas por los grupos armados para el control del territorio y de las poblaciones. El control territorial por parte de los grupos armados legales e ilegales utiliza como instrumento el despojo y abandono de tierras, aumentando así la vulnerabilidad económica, social y política de los pobladores rurales.

Los recientes Informes del Centro de Memoria Historia (2015), llaman la atención acerca de que, en tiempos recientes, tras la desmovilización del paramilitarismo, se hicieron más visibles los intereses políticos y económicos que se ocultan detrás de los desplazamientos colectivos o individuales de la población. Entre los intereses ilegales sobre el territorio sobresalen el narcotráfico, y, más recientemente, la minería ilegal; entre los legales se han visto implicados proyectos minero-energéticos y agroindustriales, así como los inversionistas de tierras. Los autores de este informe llaman la atención sobre el hecho de que en 2011 el 87 por ciento del

desplazamiento forzado provino de los municipios mineros-petroleros, y que para esa misma época se hizo evidente para los observadores que Colombia fue uno de los países de América Latina que registró mayor inversión en tierras, acaparamiento y presencia de grandes inversionistas en tierras provenientes de otros países de la región.

Catalina narra cómo su padre fue obligado a colaborar con uno de estos grupos al margen de la ley, lo que trajo como una de sus secuelas el desplazamiento forzado:

Yo me acuerdo que nos tocó venirnos acá donde mi abuela por parte de papá, porque mi papá le ayudaba a un grupo de esos porque o sino lo mataban, entonces llego otro grupo y lo iban a matar, entonces, nosotros teníamos finca allá, entonces todo eso se quedó allá porque, nosotros nos volamos de allá, por así decirlo, en la madrugada, eran como las tres de la mañana, entonces por allá se quedó la finca, y ya todo se perdió y ya no se pudo recuperar, eso lo tomaron unos familiares que vivían por allá como de ellos, eso era como una platanera, nosotros cultivábamos plátano. Cuando llegamos donde mi abuela nosotros estuvimos durmiendo en el pasillo y ella nos daba agua de panela y la mayoría de las comidas eran patas y cabezas de pollo y ya más adelante mi papá empezó a trabajar y ya entonces monto un negocio de lavadoras, él compró unas lavadoras y las alquilaba y ya siguió a delante y empezó a hacer las vueltas de desplazados y ya **(Catalina, 17 años, estudiante grado 11)**.

En la dinámica del conflicto armado colombiano donde se han dado todo tipo de violaciones a los derechos humanos que impactan devastadoramente el núcleo de las familias, generando su desintegración, las rupturas, separaciones y quebrantamientos de lazos afectivos y fraternos, han generado la reacomodación de sus integrantes propiciando así lo que se ha dado en denominarse como “familias atípicas” las cuales han dejado de ser la excepción para convertirse en una realidad social. Antonia y Felipe en su narrativa se refieren a la forma como sus familias debieron reorganizarse luego de los hechos violentos a los que se vieron sometidos.

A mi papá lo mataron el 31 de julio del 2010 y nosotros duramos en esa vereda, en esa casa hasta septiembre ya en septiembre nos fuimos al pueblo hasta el 25 de diciembre del 2010 que fue cuando nos vinimos para acá para Medellín, nos vinimos a vivir donde una hermanita mía, pero vea, nos pesó habernos venido de por allá, es que mi hermanita es muy humillativa, ella le da una comida pero ella es sacándole siempre en cara las cosas a uno, todavía vivimos con ella porque no tenemos plata, no tenemos nada para decir que nos vamos a ir para otro lado, somos mi mamá, mi hermana menor , mi primo y yo y ella dice que nosotros como que le estorbamos **(Antonia, 17 años, estudiante grado 11).**

Mi mamá, se vino de frontino con nosotros, somos 5 hijos. Mi papá, cuando paso eso ya se había ido, él se separó de mi mamá. En Frontino la situación era muy dura, no había trabajo, y la gente vivía con mucho miedo por la violencia, entonces mi mamá decidió venirse para acá, para Medellín. Acá también fue muy duro, a ella primero le

toco internar a dos de mis hermanos mayores en un internado que se llama don Bosco y los tres más pequeños y ella nos quedamos donde un tío que vive acá en Moravia, ya después ella también nos internó a nosotros para poder trabajar. El internado se llama el hogar de María, allá estuve con mis dos hermanas, ellas son menores que yo, a mi mamá la veíamos cada 8 días, pero hubo un tiempo en que ella estuvo desempleada y pidió trabajo allá en el internado para podernos vernos más. Mi mamá casi que no consigue trabajo porque mi mamá no tenía estudios, y le toco empezar barriendo las calles, ella trabajó con empresas varias, luego trabajo en una empresa de calzado y ya hoy en día la experiencia que tuvo allá le ayudo mucho para que la ascendieran a un mejor trabajo **(Felipe, 17 años, estudiante grado 11)**.

“La gente pasaba y pensaban que éramos gamines, no sé si nos miraban con lastima o con miedo”, lo enuncia Carolina en el relato siguiente, donde se evidencia que, sin redes de solidaridad a su alrededor, comienza otra etapa nefasta del desplazamiento. Las familias campesinas desplazadas que llegan a las ciudades son vistas por los otros con desconfianza como si arrastraran consigo la violencia de la que huyen:

Cuando llegamos acá a Medellín acá vivía la mamá de mi padrastro entonces llegamos a la casa de ella, pero ella no quiere a mi mamá, ella no acepta que su hijo este con mi mamá, una mujer viuda con tantos hijos. Allá nos recibió unos días, pero después nos sacó de la casa, entonces nos tocó dormir debajo del puente de Caribe, allá debajo del puente vivimos varias semanas. Mi padrastro luego pudo conseguir

un trabajo y cuando le pagaron la quincena nos pudimos ir a una vivienda. El tiempo debajo del puente fue muy difícil, la gente pasaba y pensaban que éramos “gamines”, no sé si nos miraban con lastima o con miedo y no teníamos como bañarnos, nosotros armamos como un cambuche, a veces comíamos y a veces no comíamos. Mi mamá y padrastro pedían a las personas que pasaban en carros o caminando. Ya después unas personas le dijeron a mi mamá y a mi padrastro que fueran a derechos humanos que allá nos podían ayudar entonces ellos nos ayudaron a ubicar, nos dieron un mercado grande y nos llega un dinero no se cada cuanto por ser desplazados. Cada año nos ha ido mejor, mi padrastro y mi mamá han trabajado y nos logramos establecer acá **(Carolina, 15 años, estudiante grado noveno)**.

La narrativa de historias de vida de los estudiantes muestra que el desplazamiento no es un evento que empieza o termina con la salida o la huida forzada, y que por el contrario es un largo proceso que se inicia con la exposición a formas de violencia como la amenaza, la intimidación, los enfrentamientos armados, los asesinatos, el reclutamiento forzado de niños, niñas, adolescentes y jóvenes y otras modalidades. Es decir, que la salida está antecedida por períodos de tensión, angustia, padecimientos y miedo intenso, que los lleva a tomar la decisión de huir abandonando su lugar de origen. Luego de la salida siguen los prolongados y difíciles procesos en los que las familias intentan estabilizar sus vidas, que en la mayoría de los casos los estudiantes describen como experiencias caracterizadas por la penuria económica, el hacinamiento, la estigmatización y el rechazo. Muestran que, al dolor producido por los hechos previos al desplazamiento y al sufrimiento que causa el abandono de bienes, lugares, y seres

preciados, se suman las experiencias propias del arribo a entornos desconocidos, muchas veces hostiles y en precarias condiciones económicas.

Capítulo 7: Estrategias de Gestión y Prácticas Pedagógicas

Este capítulo pretende continuar trabajando sobre el objetivo específico de la investigación: “Reconstruir las trayectorias sociales y educativas de estudiantes víctimas del conflicto armado”, sumando al objetivo de “Analizar las decisiones y experiencias docentes en relación a la implementación de políticas públicas de educación para la paz”. Para ello, el capítulo está constituido por dos apartados, el primero, *Acceso a la Educación*, pretende develar cómo viven los estudiantes víctimas del conflicto su escolaridad y cuáles son sus posiciones frente a las estrategias de gestión y prácticas pedagógicas implementadas en su institución educativa. Análisis que se realiza a partir de las historias de vida de los estudiantes víctimas del conflicto.

En el segundo apartado, *Posiciones Docentes y de Directivos, frente a las Prácticas y Propuestas Pedagógicas como Restitutivas de los Derechos Vulnerados a sus Estudiantes en el Marco del Conflicto Armado*, se pretende develar las experiencias y posiciones de docentes y directivos que trabajan con población víctima del conflicto armado. Este apartado, a su vez, se subdivide en dos apartados, la primera subdivisión titulada *Indiferencia Social y Estigmatización de las Víctimas del Conflicto* y la segunda subdivisión titulada *Acciones y Omisiones... Que Habitan la Escuela con Población Víctima del Conflicto Armado*. Estos apartados surgen en las narrativas de los docentes al referirse a sus trayectorias pedagógicas.

7.1. El Acceso a la Educación

Como se ha mencionado anteriormente, 19 de los 20 estudiantes participantes de esta investigación, son de origen campesino. Hacer alusión a esta característica tiene su razón de ser, cuando se piensa el acceso a la educación, si se tiene en cuenta que la inequidad en Colombia tiene como uno de sus componentes más fuerte la ruralidad. Los índices de pobreza y marginalidad, ausencia de servicios públicos y falta de acceso a una educación pertinente y de calidad, son excepcionales en estas regiones. Así, la debilidad institucional y el conflicto armado convergen en la precaria situación de la educación rural en materia de acceso, permanencia y calidad. Según González (2016), más de un 20% de los niños, niñas y adolescentes rurales entre 5 y 16 años no va a la escuela, porcentaje que se incrementa al 73,7% entre los 17 y 24 años.

La mitad de los niños, niñas y jóvenes rurales no llega a superar el quinto grado de primaria. Ante esta situación no existen soluciones de fondo en cuanto a calidad, permanencia y deserción. Las razones para ello son la falta de continuidad de la oferta educativa, la pobreza, los problemas económicos que los lleva a la necesidad de trabajar. Sumado a esto, el hecho de vivir en un contexto de conflicto armado donde las amenazas contra su vida y su integridad son constantes lo que por lo general los conduce al desplazamiento forzado.

A pesar de la escasez de datos e información específica acerca de esta población, Guerrero y González (2018) realizan comparaciones que permiten identificar las carencias profundas que experimentan los jóvenes rurales en contraste con los jóvenes urbanos. En 2012, la Tasa de Cobertura Neta (TCN) para la educación media en las zonas urbanas fue de 47,8%, mientras que

en las zonas rurales fue de 24,9%. Por su parte, la TCN de educación secundaria para las primeras fue de 78,9% y para las segundas del 54,8% (CONPES, 2014). Lo anterior guarda relación con las altas cifras de analfabetismo en personas con 15 años y más, que en zonas rurales alcanzan el 17,4% (DNP, 2015). En términos generales, los jóvenes rurales alcanzan niveles educativos más bajos que los segundos: mientras que la población urbana de 15 años y más tiene al menos los nueve años de educación obligatoria, la mitad de los jóvenes rurales no alcanza a superar el quinto grado.

Guerrero y González (2018) afirman que los jóvenes que viven en zonas rurales son los grupos más afectados por la pobreza después de los desplazados internos, los pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes (UNFPA, 2015). Casi el 40% de los jóvenes rurales se encuentra en condición de pobreza, lo que representa una incidencia 1,6 veces mayor a la de los jóvenes en zona urbana. En este marco, los jóvenes rurales han vivido en entornos de inseguridad y de desprotección, sobreviviendo a escenarios de violencia permanente. Asimismo, en la actualidad, el riesgo de violencia en los territorios rurales es alto debido a que los grupos armados tradicionales siguen activos, así como los nuevos grupos herederos del negocio del narcotráfico y de rutas estratégicas para el mismo. Persisten, a su vez, estructuras socioeconómicas y políticas que sostienen el paramilitarismo y que representan una amenaza y un riesgo para los jóvenes en el campo. De acuerdo con la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV), entre 1985 y 2017, cerca de 2.740.000 jóvenes habían sido víctimas del conflicto en Colombia, es decir, el 28% de las víctimas a nivel nacional son jóvenes, 49% mujeres y 51%

hombres. A continuación, los estudiantes relatan cómo trascurrió la escolaridad durante el tiempo que permanecieron en las zonas rurales de las cuales proceden:

Mis hermanas y yo perdimos un año de estudio, porque cuando íbamos para el colegio, nos teníamos que devolver, porque en el camino encontrábamos gente muerta por ahí tirada, entonces nos daba mucho miedo y nos devolvíamos **(Catalina, 17 años, estudiante grado 11)**.

Catalina muestra que el camino a las escuelas rurales se convierte en escenarios de guerra, rodeados de muerte y horror. A esto se suma que muchas veces en estos caminos pueden estar sembrados de minas antipersonal y restos explosivos que amenazan la vida de los pobladores, especialmente de niños, niñas y adolescentes.

En el informe del Centro de Memoria Histórica (2017), se muestra que Colombia ocupa el segundo lugar en el mundo, después de Afganistán, en número de víctimas de Minas Antipersonal y Remanentes Explosivos de Guerra y el primero en número de víctimas de la Fuerza Pública por estos artefactos explosivos. Es el único país de América en donde las guerrillas emplean estas armas a pesar de que su uso se encuentra prohibido desde 1992 por la Convención de Ottawa, en el marco del Derecho Internacional Humanitario. Este flagelo no afecta solo los combatientes, sino también a los niños, niñas y jóvenes, las mujeres y los hombres habitantes de las zonas rurales del país. En el caso de niños, niñas y jóvenes las cifras presentadas son alarmantes, representan el 27 por ciento de las víctimas.

Asegura el informe del Centro de Memoria Histórica (2017), que los Remanentes Explosivos de Guerra representan un grave problema que ha afectado particularmente a niños, niñas y jóvenes. Ellos, con mayor desprevención se sienten atraídos por las balas, las granadas o los morteros que encuentran en los caminos o en los alrededores de sus casas o escuelas y, afirman, que la responsabilidad de dejar estos artefactos y producir este tipo de victimización es compartida por grupos armados legales e ilegales. A continuación, Salomé muestra en su relato algunas de las problemáticas vividas en las escuelas rurales a causa del conflicto armado:

En la vereda empezaron a haber un montón de acontecimientos iban a las escuelas, iba la guerrilla, iba el ejército, después iban los paramilitares, entonces eran un montón de grupos armados. Iban a las escuelas por provisión, a pedir comida, a hablar con las profesoras, a veces nos hablaban a nosotros, conversaban con nosotros, eran muy amables, nos regalaban balas, nos dejaban tocar las armas, siempre eran como mostrándonos como lo grandioso que eran y se mostraban como un tipo de autoridad, nosotros los veíamos así **(Salome, 18 años, estudiante grado 11)**.

Las tácticas de seducción y de coaptación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en las escuelas rurales por parte de los grupos armados es evidente en el relato de Salome. Las escuelas rurales son especialmente afectadas, debido a que se encuentran aisladas en zonas con presencia de actores armados y sin la presencia del Estado que garantice efectivamente los derechos de sus pobladores. Así, la escuela en estas condiciones lejos de ser un entorno protector es un escenario de propaganda y reclutamiento forzado de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Salome muestra

en su relato como la escuela rural se convierte en campamento temporal de grupos armados ilegales y legales, lo que atenta contra el ejercicio del derecho a la educación en condiciones de seguridad, tranquilidad y dignidad.

En la narrativa siguiente, Antonia deja ver el profundo dolor y los daños causados en su biografía a causa de la muerte violenta de su padre a manos de grupos ilegales que operaban en su territorio. Los impactos psicológicos que genera la pérdida de un ser amado en estas circunstancias y sus consecuencias, modifican profundamente el proyecto de vida familiar y escolar. La percepción del mundo conocido se torna extraña y azarosa.

Yo en el tiempo que estuve allá después de la muerte de mi papá iba a la escuela, pero ya no era lo mismo porque uno queda marcado después uno llegar a la casa y no ver el papá ahí y saber que fue por culpa de otra gente que uno ya no tiene el papá ahí al lado, eso es muy duro (**Antonia, 17 años, estudiante grado 11**).

Los daños psicológicos a los niños, niñas y jóvenes a causa del conflicto armado son de enormes magnitudes y van desde el dolor de perder seres amado como en el caso de Antonia, el miedo constante, la rabia, el desconcierto, la depresión. El conflicto armado colombiano ha afectado especialmente a los niños, niñas y jóvenes, los cuales se han visto inmersos desde muy temprana edad en el mundo de la guerra, participando como testigos silenciosos de asesinatos, de ataques indiscriminados a la población civil, siendo víctimas del desplazamiento forzado, del reclutamiento forzado y sometidos a esclavitud, explotación y servidumbre por parte de los

actores en conflicto, ONU (2006), entre otras consecuencias propias de la dinámica de la guerra, que los han afectado directamente, haciendo de la guerra en muchas regiones del país, el único escenario posible para su desarrollo. En los relatos siguientes, Luisa que su hermano mayor fue testigo de cómo los grupos ilegales reclutaban a niños y niñas de su vereda vivía con miedo y angustia constante. María por su parte narra cómo en la escuela donde estudiaba, los docentes trataban de ayudar psicológicamente a los estudiantes ante la situación de conflicto vivida en su comunidad:

Ayuda psicológica no he recibido, mi hermanito el grande sí estuvo muy mal con eso, por ejemplo, a él no le gustaba salir, veía desde la ventana jugar a los amigos porque tenía mucho miedo, se mantenía con pesadillas y entraba en pánico porque él sabía bien que era lo que pasaba, porque él ya había visto que allá en la vereda donde vivíamos teníamos nuestros amiguitos y a veces se los llevaban, se desaparecían y los cargaban y se los llevaban, así decían que se los cargaban, o sea los veían por ahí en un camino y se los llevaban eso lo hacia la guerrilla y los paramilitares. Mi mamá no nos decía a mi otro hermano y yo para que no entráramos en pánico, pero como él es el mayor a él si lo afecto mucho, el tratamiento psicológico lo pagaron mis padres **(Luisa, 17 años, estudiante grado 11)**.

Yo estude allá en Carepa en una institución llamada el Playón, allá nos explicaban todo, que corríamos riesgo y eso, muchas familias decidieron que sus hijos terminaran el año e irse para otro lado, porque Urabá es un municipio donde queda Carepa y todo

eso, nosotros estábamos en Carepa y en los otros lugares no, entonces unos decidieron irse para apartado, Chigorodo y así. En Carepa sigue pasando eso, por ejemplo, si uno quería viajar a Medellín o algún lado le toca en los horarios que los grupos que hay allá decidan. En el colegio nos informaban y también había una psicóloga, porque había muchos niños que tenían traumas por eso, nos decían que no debíamos tener miedo que eso muy pronto se iba a mejorar, nos mantenían ayudando con eso en las primeras horas de clase y ya después nos daban la jornada normal **(María, 16 años, estudiante grado 10)**.

De acuerdo con Cohen & Mannarino (2008), entre las alteraciones psicológicas más comunes entre la población infantil y juvenil, producidas por hechos relacionados con la guerra, se encuentran la pérdida de relaciones interpersonales, ideas distorsionadas, ansiedad, problemas de atención, inseguridad, trastornos del sueño, ansiedad por separación, depresión, indefensión, desarrollo de conductas regresivas, conductas agresivas, vergüenza, sentimiento de culpa, miedo, entre otros. Estas conductas se presentan en mayor o menor grado dependiendo de la etapa del desarrollo en la que se encuentre el menor al momento de experimentar el evento traumático.

Desde este escenario es evidente que las trayectorias que trazan los jóvenes están influenciadas profundamente por las transformaciones sociales, familiares y por las condiciones de origen. En este sentido la pertenencia de los jóvenes a un determinado sector social propicia una configuración desigual de sus trayectos vitales. Autores como Roberti (2014). Plantean que la construcción de tipologías de trayectorias que utilizan estudios recientes, advierten la

complejidad y heterogeneidad en las formas de ser joven, así como también las desventajas estructurales que se inscriben en los diversos recorridos juveniles. Según la autora, estas investigaciones diferencian entre la mayor propensión a desarrollar “*trayectorias no lineales o fallidas*” por parte de los sectores menos favorecidos, que padecen mayores condicionamientos a la hora de incidir sobre el curso de sus vidas. En oposición, se encuentran las “*trayectorias biografiadas o exitosas*” características de los sectores más acomodados, que experimentan un margen más amplio de elección. Roberti (2014).

Si bien los procesos de individualización subrayan que el joven tiene que construir su propia biografía, las condiciones de origen atraviesan y condicionan claramente las decisiones que los jóvenes toman, lo que influye vastamente en la distribución de oportunidades desiguales Biggart, Furlong y Cartmel (2008). En consecuencia, Roberti (2014) y Bendit (2015) plantean que, de acuerdo a la complejidad del escenario actual en el que se inscriben las trayectorias juveniles, se hace necesario atender el modo en el que operan los constreñimientos estructurales.

La desigualdad en el acceso a recursos y oportunidades persiste también en las trayectorias individualizadas, provocando opciones biográficas más amplias o más estrechas. Desde este lugar, el análisis de trayectorias juveniles debe tener en cuenta el marco estructural en el que se desarrolla. Ello, debido a que lo que se entiende por juventud varía a lo largo del tiempo, de una sociedad a otra y, dentro de una misma formación social, de un grupo a otro. Biggart, Furlong y Cartmel (2008), Roberti (2014) y Bendit (2015). Así, la juventud como fenómeno social depende,

más que de la edad, de la posición de la persona en diferentes estructuras sociales, entre las que se destacan la familia, la escuela, el trabajo y los grupos de pares. En este contexto, Roberti (2014), plantea que el marco para entender la condición juvenil debe incluir, por tanto, el análisis de cada una de dichas esferas, al mismo tiempo que deben ser aprehendidas en su conjunto.

Como se puede apreciar, las consecuencias son de enormes magnitudes para la vida de los niños, niñas, jóvenes y para sus familias. No obstante, no se pueden ver como hechos aislados. Las consecuencias que esto trae para la sociedad colombiana son de grandes proporciones. Dado que las habilidades sociales se adquieren a través del aprendizaje, por lo que la infancia es una etapa crítica para la enseñanza de éstas, el fortalecimiento de las habilidades sociales está ligado al reforzamiento social lo que está directamente influenciado por las características del entorno donde se desarrollan los niños, niñas y jóvenes. En entornos de violencia de todo tipo se ven afectadas las diferentes áreas de funcionamiento (familiar, educativa y social). En consecuencia, es urgente el diseño y la implementación de políticas públicas que brinden herramientas para el afrontamiento y acompañamiento psicosocial, el restablecimiento de sus derechos que contribuyan a mitigar las secuelas que deja el conflicto armado, pero sobretodo es urgente que a los niñas, niños, adolescentes y jóvenes colombianos se les brinde todas las garantías por parte del estado y la sociedad colombiana para tener un desarrollo en condiciones de dignidad, de garantía de sus derechos fundamentales; de lo contrario las consecuencias de la barbarie vivida seguirá generación tras generación.

Mi nombre es Carlos, tengo 19 años y soy de San Carlo Antioquia, cuando yo era muy pequeño vivíamos con mi mamá y con mis 6 hermanas, vivíamos en una casa en el pueblo de San Carlos. De ahí nos tocó irnos para una invasión, pues una invasión que se formó en el pueblo porque sacaban mucha gente de las casas y la gente empezó a invadir un lugar en el pueblo hacíamos las casas con plásticos y cosas así, o sea en el mismo pueblo desplazaban a la gente y como nosotros no nos quisimos ir y otra gente tampoco formamos como una invasión en el mismo pueblo. Yo estaba en quinto de primaria, pero me toco salirme para poder ayudar a mi mama [...] Nosotros estuvimos muy mal, éramos muchos hermanos, mi mamá sola, yo le ayudaba un poco con lo que me daban en una carnicería donde iba a ayudar, pero mi mamá no encontraba trabajo, porque como había tanta violencia, no había trabajo la gente vivía escondida, porque por ejemplo ellos llegaban a matar a cualquier persona que llegara y si por ejemplo veían a alguien por ahí así los mataban por nada. Allá en San Carlos hay un coliseo y se llevaban a toda la gente para allá, iban a todas las casas y tocaban y sacaban a toda la gente y tenían que salir con cedula en mano y ellos tenían una lista y los que estaban en la lista los mataba y los que no, se tenían que volar y si no salían rápido también los mataban. Los que estaban en la lista los encerraban en el coliseo y se los llevaban para matarlos. También los mataban porque encontraban personas con el mismo nombre y el mismo apellido, por equivocación **(Carlos, 19 años, estudiante de la nocturna grados 10 y 11)**.

El desplazamiento forzado da lugar a una nueva etapa del conflicto, el arribo a un lugar desconocido estuvo marcado por la desesperanza, la tristeza por lo que quedo atrás, la penuria económica, el desconcierto, la sensación de injusticia, el rompimiento de lazos fraternos, culturales, comunitarios, sus costumbres y estilos de vida. Todas estas situaciones vividas por las víctimas del conflicto muestran la debilidad y la precariedad de la democracia que ha caracterizado el sistema político colombiano, donde la permanencia en el poder de las elites ha marcado la desigualdad política, económica y social. Como estrategia para perpetuarse en el poder buscan evitar por todos los medios la posibilidad para que fuerzas disidentes, alternativas y opositoras participen en la esfera pública donde se ejerce el poder político y se toman las decisiones que corresponden al conjunto de la sociedad. Estas estructuras de inequidad política y económica dan origen a una sociedad cuyos habitantes presentan muy pobres niveles de bienestar:

Las instituciones educativas le deben brindar a los estudiantes que han sufrido en todo esto de la guerra apoyo, apoyo claro que eso también depende porque si uno no da a conocer igual como lo van a apoyar, el colegio debe tratar de indagar más de la persona, por ejemplo que hay muchos profesores que ayudan, pero eso es de cada persona que permite que deja ver lo que le pasa, por ejemplo yo soy una persona muy cerrada y a mí no me gusta que nadie sepa mis cosas, a la única persona de acá que yo le he contado mi vida es el profesor David, y a mi amiga Luisa, pero de resto no me gusta que la gente sepa nada de mis cosas, porque la gente lo único que le da a uno es como lastima y yo no necesito lastima de nadie (**Catalina, 17 años, estudiante grado 11**).

“El colegio debe tratar de indagar más de las personas”, lo dice Catalina como una queja, ante la falta de apoyo y orientación que recibe por parte de la institución educativa frente a su condición de víctima del conflicto armado. Evidentemente el conocimiento por parte de las instituciones educativas del contexto familiar, social y las problemáticas más comunes y urgentes de la población de la cual provienen sus estudiantes; permite establecer ajustes y modificaciones en el proyecto educativo institucional encaminadas a atender las necesidades de su comunidad educativa. Además, con este conocimiento es posible generar alianzas y redes de apoyo con entidades públicas y privadas que ayuden a dar soluciones y a satisfacer las necesidades de los estudiantes y su entorno familiar:

Cuando llegamos a Medellín, llegamos Moravia, el tiempo que llevamos en Medellín lo hemos vivido en este barrio y hemos estudiado en este colegio, estar en el colegio me ha ayudado porque a uno en el colegio le enseñan valores como el perdón, por ejemplo, cuando hacen charlas y le enseñan a uno que perdonar y todo eso lo hace pensar a uno. Pero después uno se pone a pensar en los problemas que uno tiene en la casa y ya a uno se le va olvidando que ese perdón, a uno se le van olvidando esas cosas y uno sigue con la misma idea de siempre.

En su relato la estudiante hace alusión al perdón y la imposibilidad de concederlo frente a las circunstancias difíciles que vive cotidianamente a causa de los daños perpetrados contra su familia. En palabras de Gallego (2016) y Derrida (2008), el perdón excede las potestades de la política y del derecho y sólo queda confiado a las decisiones

individuales de víctimas y victimarios, por lo que nunca se podrá, en el sentido normal de las palabras, fundamentar una política o un derecho sobre el perdón. Según Gallego (2016), su lugar es otro: no la esfera pública - política, ni los asuntos públicos, sino la esfera privada, la esfera religiosa de los creyentes o la esfera de los no creyentes con fuertes convicciones morales de generosidad y aceptación de la frágil condición humana.

Yo me las voy a cobrar de esa gente, es que yo me pongo a pensar que por culpa de esa gente no tenemos a mi papá y si no tenemos a mi papá entonces todo el mundo nos la quiere montar y ya todo el mundo quiere ser el papá de uno y nos quieren humillar, entonces yo me pongo a pensar que por culpa de esa gente es que nosotros estamos pasando tanto problema, porque si mi papá estuviera vivo yo estoy casi completamente segura de que las cosas no serían así. Yo no he recibido ayuda por esta situación en el colegio, pero creo que no es porque no me quieran ayudar, sino que es porque a mí casi de esto no me gusta hablar con nadie. Yo pienso en venganza, yo trato de pensar, de reflexionar, pero hay algo que..., como una espinita que no me logro sacar, cada vez se abre más y más esa herida. Yo quede súper marcada con eso psicológicamente (**Antonia, 17 años, estudiante grado 11**).

En este marco, Derrida (2008) sostiene que el perdón es inusitado, extraordinario, no es normal ni normativo, se halla en una zona inaccesible a la experiencia común. Por ello, en palabras de Arendt (1993), el acto de perdonar no puede predecirse, puede tardar años o nunca llegar, ya que “es la única reacción que actúa de manera inesperada” (1993: 260).

Según Gallego (2016), lo anterior es la explicación de por qué en la agenda de los diálogos de paz entre el Gobierno colombiano y las FARC, firmada el 26 de agosto de 2012, no está incluido –ni debe estarlo– el objetivo de que los victimarios pidan perdón y las víctimas los perdonen. La agenda acordada comprende seis puntos: 1. Política de desarrollo agrario integral; 2. Participación política; 3. Fin del conflicto; 4. Solución al problema de las drogas ilícitas; 5. Reparación a las víctimas; 6. Implementación, verificación y refrendación. Sobre cada punto es necesario llegar a un acuerdo para poner fin a la guerra; el perdón está más allá, excede los propósitos de la mesa de diálogos (2012: 173).

No obstante, Gallego (2016), plantea que existen medidas simbólicas que son parte fundamental de la justicia reparadora para expresarles respeto y darles satisfacción en un plano moral a las víctimas al verificar los hechos y darles a conocer la verdad. Reconocer públicamente la injusticia cometida, restablecer el buen nombre y la reputación de las víctimas, buscar, identificar y entregar los restos de las personas desaparecidas y darles una sepultura digna, y dejar obras y monumentos que de manera perenne mantengan viva la memoria de la injusticia cometida en su contra. De lo contrario, puede parecer que los programas de reparación consistentes en indemnizaciones y restituciones convierten el dolor en dinero y trivializan los daños. Sobre ello, Greiff (2006) afirma que: una moneda con la que el Estado intenta comprar el silencio de las víctimas y sus familias, haciendo de los beneficios “dinero manchado de sangre”.

La vida nos cambió totalmente...Para mí el estudio pues, por ejemplo, cuando yo veo la tristeza de mi mamá por lo de mi mamita y porque no encuentra trabajo porque ella

no termino la primaria, entonces yo veo que tengo que estudiar para salir a delante y poder ayudar a mi mamá y hay veces me da mucha tristeza porque después de que paso lo de mi mamita mi mamá se quiso suicidar varias veces, ella tuvo tiempos muy difíciles, cuando todo eso paso mi mamá era muy joven ella me tuvo a mi muy joven. Mi mamá se tomó unas pastillas, después se tomó un veneno, eso ha sido muy duro. Mi mamá en un tiempo se tuvo que internar en una casa para hacer oficio y me dejaba a mí con mi tía, ella solo podía salir un ratico cada semana, entonces yo la veía muy poco. En estos momentos mi mamá está buscando trabajo **(Paola, 16 años, estudiante grado 11)**.

En la narrativa de los estudiantes se percibe la preocupación con la que ven su futuro y el de su familia, debido a las condiciones de precariedad económica y a los traumas generados por el conflicto armado. No obstante, también se puede apreciar la esperanza que depositan en la educación como plataforma para alcanzar sus propósitos, especialmente el de poder ayudar a su familia. En cuanto a la importancia del sistema educativo en los procesos de emancipación familiar de los jóvenes, Casal, García, Merino y Quesada (2006), afirman que el sistema escolar y de certificaciones profesionales es la vía general y discriminante de los jóvenes: o por itinerarios formativos en dificultades y pocas conquistas, o por prolongarlos con certificaciones medias, o por proyectarlos hacia el éxito comedido por la universidad. Es decir, que “la escuela es una vía consistente y actual de clasificación social” (2006: 45).

Esto no es un imaginario social nuevo, debido a que, por décadas se ha relacionado la movilidad social con el acceso a la educación. Asistir a la escuela en el imaginario de los estudiantes y las familias más vulnerables significa la posibilidad de pensar un futuro en mejores condiciones, ya sea porque capacitaba para el trabajo, o porque permitía acceder a estudios superiores. Es decir que la movilidad social ha sido relacionada con la educación, como la posibilidad de revertir desigualdades que impedían el acceso a bienes simbólicos o materiales.

Según Serra y Canciano (2006), la relación entre movilidad social y educación ha ido cambiando, pues si bien, hasta hace poco tiempo el paso por las escuelas formaba parte de una promesa de integración y movilidad social, incluso desde una matriz excluyente. Hoy, por el contrario, en el marco de nuevas condiciones sociales de existencia caracterizadas por el debilitamiento de los Estados nacionales, garantías de protecciones sociales, la caída del trabajo asalariado, la flexibilización laboral, los elevados y alarmantes índices de desempleo, los profundos procesos de pauperización, la pérdida de la eficacia simbólica de instituciones modernas como la familia y la escuela, la ausencia de la promesa de ascenso social, son las visiones y representaciones que se construyen alrededor de la pobreza y otros son los modos en que ésta se conjuga en la textura del espacio social, en general, y de la escuela, en particular.

Pues, a mí me ha gustado mucho la escuela porque eso como que le abre puertas a una persona en la vida, yo quiero estudiar, yo quiero ser una ingeniera para sacar a mi familia a delante. Llevarme a mi familia de por acá, yo me quiero ir lejos con mi familia, entonces el colegio le da como un refugio a uno porque con tantos problemas

que uno tiene en la casa uno llega acá y es diferente, uno no va a estar aquí con la cara triste para que la gente le tenga lastima, entonces uno llega normal y se mete en otro papel, es como una doble vida, es diferente, porque uno acá es bien pero cuando llega a la casa ahí están los problemas. La institución le brinda a uno que uno no debe ser malo, que uno se tiene que olvidar de las venganzas y le enseña a uno muchas cosas, pero nunca he recibido apoyo psicológico, aunque eso hace parte de uno porque uno con los problemas, pero si uno no los cuenta, entonces como le van a brindar también ayuda a uno, en el colegio no he tenido psicología. **(Catalina, 17 años, estudiante grado 11).**

En la sociedad actual, definida como posmoderna según López (2006), los jóvenes toman decisiones y asumen sus responsabilidades en aspectos de la vida y lo hacen de un modo individual y subjetivo, no impuesto ni determinado por otros, por la tradición o las costumbres. Los jóvenes no están simplemente determinados por la sociedad, ni son meros “objetos de socialización”. Son actores reales que manejan o al menos influyen sobre las condiciones de sus vidas.

No obstante, estas afirmaciones se ven controvertidas por autores que proponen que, si bien los procesos de individualización subrayan que el joven tiene que construir su propia biografía, las condiciones de origen atraviesan y condicionan claramente las decisiones que los jóvenes toman, lo que influye vastamente en la distribución de oportunidades desiguales (Biggart, Furlong y Cartmel, 2008). En consecuencia, Roberti (2014) y Bendit (2015), plantean que de

acuerdo a la complejidad del escenario actual en el que se inscriben las trayectorias juveniles se hace necesario atender el modo en el que operan los constreñimientos estructurales. La tendencia generalizada de las investigaciones contemporáneas en la exageración de los procesos de diversificación de las trayectorias juveniles como sintomático de las “biografías de elección”, pueden ayudar a enmascarar las estructuras de desventaja. La desigualdad en el acceso a recursos y oportunidades persiste también en las trayectorias individualizadas, provocando opciones biográficas más amplias o más estrechas.

En este sentido Casal, García, Merino y Quesada (2006), proponen un análisis de la juventud desde una perspectiva biográfica desde la cual se ha construido una teoría con un enfoque de la juventud más sociológico, más político y también más próximo a las elecciones racionales y a las emociones de los actores. Así, el punto de partida es el actor social como sujeto histórico y protagonista principal de la propia vida que articula de forma paradójica y compleja la elección racional, las emociones, las constricciones sociales y culturales y las estrategias de futuro. Existe un proceso social en las biografías que tiene un arranque muy biológico y orgánico (la pubertad), pero repleto de efectos propios de la estructura social, política y familiar y de sucesos claves y determinantes del enclasmamiento y la posición social.

En mi caso yo he buscado como en el estudio... yo antes no era tan aplicada allá en la vereda a mí me iba bien en el colegio, pero a mí casi no me importaba, cierto, pero ya después viendo tanto problema y tantas cosas que nos ha tocado pasar, o sea yo he buscado en el estudio algo en que yo distraerme para yo no pensar en esos problemas,

como para yo no sentirme tan vacía, tan sola, o sea he buscado como en el estudio como esa motivación para salir adelante, porque uno ve que solamente si uno estudia uno va a lograr salir adelante, por eso yo pienso que me voy a enfocar en el estudio para poder lograr mi sueño de sacar a mi mamá adelante y darle todo lo que ella se merece. Es que uno busca el estudio para salir adelante para cumplir sus sueños y que no le vuelva a pasar y no seguir sufriendo tantas humillaciones, yo quiero estudiar ingeniería ambiental, ojalá y pueda pasar a la universidad y me pueda ganar la beca que da el gobierno para entrar a la universidad porque eso para uno que es de bajos recursos, eso le ayuda mucho a uno, porque uno ve en el estudio la única forma de salir adelante y cambiar todo eso (**Antonia, 17 años, estudiante grado 11**).

Las transformaciones de la sociedad encuentran eco de singular importancia en el sistema escolar. Los cambios socio-históricos generados en las últimas seis décadas en Colombia, suponen el surgimiento de modificaciones sobre las funciones de la educación y la eficacia de su dinámica. Pero los discursos nacionales e internacionales se fundamentan en las funciones económicas y del capital humano del desarrollo, una educación utilitarista que evidentemente en los discursos está muy interiorizada en la sociedad colombiana y que deja de lado cuestiones más vastas como factores culturales, sociales, económicos, éticos y cívicos que deben estar presente de forma fundamental en la educación y que conllevan el respeto por la vida, la justicia social, la igualdad de derechos, la diversidad cultural es decir, la dignidad humana en toda su diversidad. En palabras de Freire (2004), “la responsabilidad compartida de un futuro común”. En este sentido, restituir la dignidad, la capacidad y el bienestar del ser humano en relación con los demás

y con la naturaleza, se convierte en la finalidad fundamental de la educación. En este sentido, la escuela no debe ayudar a los sujetos a adaptarse a la sociedad, sino a transformarla: “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (2004: 3).

En las narrativas de los estudiantes se ve claramente que depositan en la escuela la confianza de poder alcanzar mejores condiciones de vida, ven la escuela como la plataforma para alcanzar sus metas, consideran la educación como clave para desarrollar las capacidades que se necesitan para ampliar las oportunidades laborales que les permita conseguir un empleo con el cual puedan superar las dificultades económicas por las que atraviesa su familia. Desde esta perspectiva, es importante enfatizar en que las trayectorias que trazan los jóvenes están influenciadas profundamente por las transformaciones sucedidas durante las últimas décadas y por las condiciones de origen. En este sentido, la pertenencia de los estudiantes a un determinado sector social propicia una configuración desigual de sus trayectos vitales. Así, Casal (2010) plantea que las transiciones profesionales y de emancipación familiar plena de los jóvenes están constreñidas por el contexto social, por las elecciones del sujeto, por las probabilidades de resolución, por la acumulación de experiencias vitales significativas, por la proximidad de políticas sociales de transición y, obviamente, por el origen social familiar.

Desde este lugar, el análisis de trayectorias juveniles debe tener en cuenta el marco estructural en el que se desarrolla. Así, para Roberti (2014), la juventud como categoría analítica cobra sentidos particulares al ser analizada en un contexto social determinado. Debido a que lo

que se comprende por juventud varía a lo largo del tiempo, de una sociedad a otra y, dentro de una misma formación social, de un grupo a otro. Desde este lugar, la juventud como fenómeno social depende, más que de la edad, de la posición de la persona en diferentes estructuras sociales, entre las que se destacan la familia, la escuela, el trabajo y los grupos de pares. En este sentido, el marco para entender la condición juvenil debe incluir, por tanto, el análisis de cada una de dichas esferas, al mismo tiempo que deben ser aprehendidas en su conjunto.

La vulnerabilidad laboral y la exclusión social de las personas jóvenes se han convertido en temáticas de mayor desarrollo e interés en el campo de estudios sobre educación y trabajo, debido a su amplia relevancia social y política, tanto por sus impactos en la vida cotidiana de las personas, como en sus implicancias en la polarización de la estructura social (Corica, Freytes y Miranda, 2018). En efecto, en el período del curso de vida que corresponde a la juventud se concentran importantes tendencias al cambio y la reproducción de la estructura social, con fuertes implicancias en términos individuales y sociales. En la región, la vulnerabilidad de la juventud se manifiesta a través de distintas expresiones y situaciones sociales, y se relaciona centralmente con la desigualdad educativa y las dificultades en el acceso al empleo decente.

Por su parte, Redondo (2015) asegura que el significado que tiene la escuela para los niños, niñas y jóvenes que viven en la pobreza, es la posibilidad de verificación y la responsabilidad pública de la igualdad. Con lo cual, es necesario ofrecer a todos, sin importar su condición, la visión de todos los mundos, no solo el propio. En este sentido, es necesario recordar “cuando se privilegia una forma de conocimiento, se privilegia de hecho un sistema de poder”

(Tagore, 1996: 32). El futuro de la educación y el desarrollo en el mundo de hoy necesita que prospere el diálogo entre cosmovisiones distintas con el objetivo de integrar sistemas de conocimiento originados en realidades diferentes y crear el patrimonio común.

Mi mamá no se quiso venir de San Carlos, ella sigue allá y mis hermanas cuatro hermanas también, porque como ya le dije eran seis hermanas y mataron a la mayor y de la otra no volvimos a saber nada. Yo me vine para acá, para Moravia hace 3 años, porque con las personas de la carnicería donde he trabajado desde niño montaron una carnicería acá y me trajeron para trabajar, acá me conocí con mi novia que también vivió todo lo de la violencia en san Carlos, ella me animo para estudiar y estoy haciendo el bachillerato, dos años en uno, ya este año termino. Estudio en la noche y en el día trabajo en la carnicería. Es que como me dedique a trabajar para ayudar a mi mamá y a mis hermanas, yo no había vuelto a pensar en el estudio, siempre me dio duro volver a empezar, pero ya casi termino el bachillerato **(Carlos, 19 años, estudiante de la nocturna grados 10 y 11)**.

La escuela y la nueva educación pública, según Redondo (2015), tiene que aspirar a enseñar lo máximo y a mostrar todos los repertorios culturales posibles. No hay que quedarse sólo con la creencia de que los niños, niñas y jóvenes que menos tienen sólo necesitan comida. Al contrario, necesitan una oferta cultural muy amplia, es necesario ofrecerles todo lo que esté al alcance de un Estado educador.

Yo no he recibido ninguna ayuda en el colegio, a mi todo eso me ha afectado, pero lo que más me afecta es que mi papá no esté con nosotros, yo extraño mucho a mi papá, eso ha sido lo más difícil. Él me dice que está mejor allá y no matando gente, él está en la cárcel de combita, nosotros antes íbamos a visitarlo, pero en la cárcel de Popayán, a mi papá hace 6 años lo metieron a la cárcel, yo tenía 9 años, la condena de mi papá es de 35 0 40 años. A mi hermano sí que lo ha afectado, él lo que hace es echar vicio, él tiene 13 años y consume drogas desde los 12, él está en la casa, él estudiaba acá en procesos básicos con la profesora ... a mi mamá le da rabia con esa profesora porque ella casi le pega a mi hermanito, acá tuvieron una pelea por eso y entonces mi hermanito dice que acá no quiere volver, mi mamá dice que a la Miranda tampoco lo mete porque allá fue donde él empezó a consumir. Es que él estaba en un internado y lo dejaban salir cada 8 días, pero a él la policía le encontró una libra de perico y le hicieron audiencia y todo y le dijeron que si no estudia cuando cumpla la mayoría de edad lo pueden meter a la cárcel. Es que mi hermano ha sufrido mucho con lo de mi papá y él no ha recibido ayuda ni siquiera de la familia, porque hasta mi mamita le robo las cadenas de oro que mi papá nos había dado. Para mí el estudio es muy importante porque yo quiero salir a delante, yo quiero ser médica **(Matilde, 15 años, estudiante grado 9)**.

El derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado en Colombia, se constituye como fundamental en el restablecimiento de sus derechos y como plataforma para transformar sus condiciones de vida y sentar las bases para una cultura de paz,

dado el impacto de esta en todos derechos y libertades. La escuela, como espacio de socialización, es un lugar privilegiado para restaurar las redes de apoyo y cooperación, perdidas a causa del conflicto armado lo que cobra una importancia esencial en la estrategia de reparación integral de las víctimas. No obstante, los estudiantes en sus narrativas dejan ver las dificultades que tienen para el acceso a la educación en condiciones dignas. Si bien tienen prioridad para los cupos escolares, las condiciones en que acceden a ellos en cuanto a bienestar personal y familiar impiden que se dé un disfrute adecuado de este derecho.

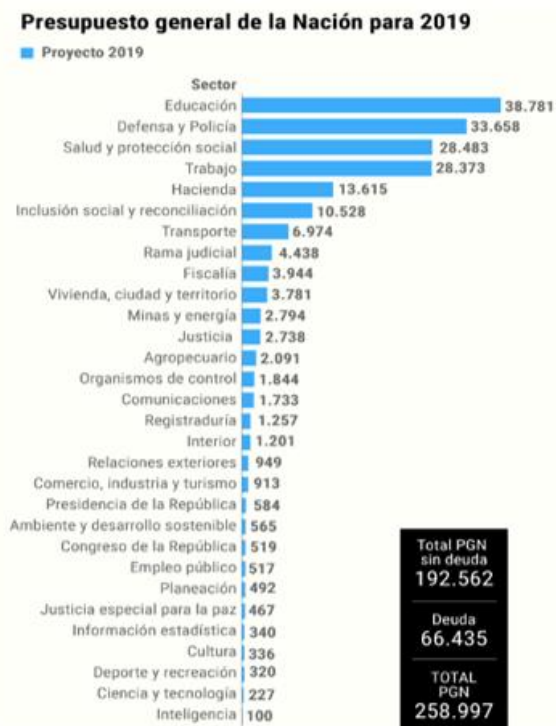
Después de que llegamos a Moravia, nosotros buscamos en diferentes colegios cupo, en la Alvernia y allá no me quisieron aceptar, cuando llegue acá la coordinadora tampoco me quería aceptar yo creo que fue por todo lo que paso en Robledo Aures, pues porque yo salí de allá amenazada. Mi mamá le dijo a la coordinadora que por qué no me quería dar el cupo si yo solo tenía perdida una materia que era inglés, yo allá en ese colegio de Robledo Aures ocupaba los primeros puestos, yo nunca perdía materia solo hasta ese año que fue cuando pasaron los problemas y entonces la coordinadora dijo que no me iban aceptar, entonces mi mamá decidió ir a la secretaria de educación y decir lo que estaba pasando y entonces a la coordinadora le mandaron una carta donde le decían que ella podía correr el riesgo de una demanda porque le estaba negando el derecho a la educación a un desplazado por un hecho que había pasado allá y que uno no tenía la culpa de eso y ya a lo último ella me aceptó y fue con contrato pedagógico, y ya acá también sucedió lo de las peleas, porque yo vivo tan a la defensiva que no toleraba nada de lo que me decían [...] La semana, después

de semana santa que entramos a estudiar la coordinadora me dijo que para el próximo año me toca buscar cupo en otro colegio, perdí el cupo en este colegio por lo del contrato pedagógico, pues he tenido varios problemas con compañeros. Yo acá he tenido ayuda de parte de mis amigos y de algunos profesores, los profesores han sido comprensivos conmigo, pero de los directivos no he sentido ningún apoyo, al contrario, la coordinadora todo problema que pasa soy yo y a mi más de una vez me han mandado a la psicóloga y eso de nada me sirve, han sido como siete las terapias a las que yo he ido, pero yo sigo con el mismo miedo y la misma depresión **(María, 16 años, estudiante grado 10)**.

En el abordaje de la educación inclusiva desde los componentes de calidad de vida, Hernández (2015) afirma que las soluciones están inmersas dentro de las especificidades de las mismas colectividades, por lo que la intervención es multidimensional y particular para cada núcleo poblacional. Lo que trasciende acciones aisladas como la dación de cupos escolares o la integración a un escenario educativo. Con lo cual, si se desea realmente una educación inclusiva se requieren de una visualización y una filosofía integral que vaya más allá de la simple cobertura. Para ello, los procesos de inclusión que se realicen deben partir de las causas que generaron la exclusión y que fueron ajenas a la existencia de los menores. La investigación realizada por Hernández (2015) coloca la educación inclusiva en binomio con la calidad de vida y eleva a mínimos vitales el conjunto de condiciones, estilos y medios que necesitan los menores para su formación y desarrollo. Superando no solo el modelo de integración al sistema educativo, sino articulando y elevando de manera práctica, el fenómeno a la esfera de los Derechos Humanos.

Por su parte, Murillo (2018) plantea que en este momento el verdadero reto para Colombia es la inversión social y una de ellas es la educación. Se esperaría que después de la firma del acuerdo de paz con la guerrilla de la FARC los recursos destinados para el ministerio de defensa disminuyeran considerablemente. Pero contrario a esto se puede constatar que el presupuesto destinado para defensa aumento sustancialmente, constituyéndose en el segundo ministerio con mayor financiación por parte del Estado. Con esta distribución del presupuesto nacional se está alimentando el conflicto, y desfinanciando los proyectos pactados en el acuerdo de paz, como mayor inversión en el agro, salud, infraestructura y educación.

Figura 8. *Presupuesto General para la Nación 2019*



Fuente: *Diario El Espectador*

Según los tratados globales y regionales sobre Derechos Humanos, señalan la educación como un derecho civil, económico, cultural, político. Si bien se ha configurado un amplio marco

jurídico internacional, no obstante, para su implementación es necesario el compromiso y capacidad de los gobiernos para pasar de lo normativo a la realidad. En Colombia, a pesar de que el presupuesto dado al Ministerio de Educación es mayor que el de los otros ministerios, es de cuestionar que después de la firma del acuerdo de paz con la guerrilla de la FARC el presupuesto para la guerra siga aumentando por encima de ministerios tan importantes como salud, inclusión social, deportes, cultura, el sector agropecuario tan golpeado por la guerra en Colombia.

Se hace necesario entonces integrar los Derechos Humanos a toda la política pública que pueda afectar la educación, lo que exige la existencia de ciertos parámetros de bienestar social sin los cuales la educación no puede cumplir su acción transformadora. Muchos estudios han mostrado que las políticas sociales justas, externas a la escuela, tienen efectos importantes en los resultados escolares. Lo que sigue evidenciando que no sólo se trata de la asignación de cupos escolares, estos son importantes, pero aún más importante son las condiciones en las que los niños, niñas y jóvenes acceden a ellos.

Al respecto, Castellani (2008) señala que los límites de las políticas de focalización, como estrategia educativa prioritaria de lucha contra la pobreza, no pueden intervenir en todas las áreas generadoras de la pobreza y desigualdad. Por si solas, no tienen la capacidad de hacerlo, y de hecho su propia naturaleza selectiva lo impide. Con lo cual, en un contexto de pobreza estructural es imprescindible la articulación de políticas focalizadas con políticas de tipo universal orientadas a actuar sobre las causas generadoras y reproductoras de la pobreza. Las políticas focalizadas con intervención sobre la oferta educativa intervienen exclusivamente sobre cuestiones materiales y

de gestión suponiendo que los bajos resultados de los procesos educativos están dados por la mala gestión, el uso ineficiente de los recursos y la escasa capacidad del profesorado.

Según Castellani (2008), la pobreza es uno de los principales determinantes contextuales de los procesos educativos, y por tanto de las oportunidades de éxito escolar de los estudiantes. Asimismo, pone de manifiesto que para que las reformas educativas planeadas desde las políticas públicas lleguen al aula y se modifique las relaciones y los resultados de aprendizaje, la variable clave es el docente sus métodos, sus actitudes y sus representaciones.

Al analizar los efectos de la pobreza en el ámbito familiar deja ver que los efectos son multidimensionales y generan múltiples repercusiones sobre las posibilidades de aprovechamiento educativo de los menores. Estas repercusiones se alejan claramente de los tópicos y estereotipos que generalmente se tienden a utilizar para explicar la situación educativa de los colectivos pobres. Efectivamente si los menores pobres están en desventaja no es porque ellos y sus familias no se interesen por los estudios. En su caso, sin embargo, se presentan serias carencias de orden estructural para poder hacer frente a los requisitos de la escolarización Martínez, Villa y Seoane (2009).

La paradoja que se esconde bajo la agenda global de desarrollo, una agenda que sigue defendiendo las políticas de privatización y recuperación del coste, al tiempo que enfatiza la intervención estatal para los pobres. Una agenda que construye un modelo paralelo de intervención social, donde el mercado sigue ocupando un lugar en la asignación de recursos y la

provisión de servicios. Una agenda que acaba depositando en el propio individuo, en la propia familia la responsabilidad de salir de la pobreza Castellani (2008).

Zapata (2015), además, es enfático en afirmar que el Estado Colombiano debe diseñar e implementar, políticas públicas que garanticen que los niños, niñas y jóvenes no se vean vinculados, sometidos, desplazados y marginados por causa del conflicto armado. Al respecto, afirma que una forma de lograrlo es adoptar políticas que se centren más en lograr la seguridad de la población civil a través de la satisfacción de sus necesidades básicas y no en la militarización, sino que sean compatibles con los procesos de desarrollo sostenible, desarme y reducción de ejércitos.

En este sentido, Palma (2001) se refiere a la visión de la seguridad humana y cuestiona que pueda haber un Estado seguro con ciudadanos inseguros, pues la seguridad del Estado no es una finalidad en sí misma, disociada de la seguridad de las personas. En esto coincide con la revalorización de la persona que se traduce en entender el Estado al servicio de las personas y no al revés.

7.2. Posiciones de Docentes y Directivos, frente a las Prácticas y Propuestas Pedagógicas como Restitutivas de los Derechos Vulnerados a sus Estudiantes en el Marco del Conflicto Armado

En este apartado, las posiciones de docentes y directivos constituyen un eje del análisis que, por ello, se toman estudios realizados sobre esta categoría que dan una visión global de su significado y trascendencia a nivel educativo. En este sentido, investigadores al respecto de la categoría de posición docente toman gran importancia, dada la relevancia de sus hallazgos investigativos. Southwell (2008, 2009, 2012) y Vassiliades (2011, 2013), han abordado el modo en que los sujetos maestros/ as y profesores/as construyen posiciones docentes en el trabajo cotidiano con situaciones de desigualdad social y educativa. Según los autores, estas configuraciones suponen una particular lectura de esos problemas y la organización de dinámicas y estrategias para su resolución a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea. La presencia de elementos históricos de la profesión, la apropiación de la circulación de significados puestos a circular por la discursividad oficial y otros agentes, y la presencia de sentidos utópicos y democratizadores, se hibridan y articulan precaria y paradójicamente con otros autoritarios, paternalistas y normalizadores.

La categoría de posición docente se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella Southwell (2008); Vassiliades (2011). Los sujetos docentes pueden ser considerados una articulación entre pasado, presente y futuro, lo cual supone que son condensadores de historicidad, los docentes y directores se apropian de las significaciones puestas a circular por la discursividad oficial de modo muy diverso, en el marco de la construcción de

posiciones que en ocasiones implica su reformulación, resistencia o bien el refuerzo de alguno de sus elementos.

Las posiciones docentes implican múltiples elementos atravesados por una amalgama de dimensiones. Desde este lugar, en un individuo se encarnan diversas identidades, relativas a la nacionalidad, el género, la generación, el trabajo, la raza, la etnia, las relaciones con otras culturas. Dichas identidades deben ser entendidas en las articulaciones, contradicciones, tensiones y antagonismos que las cruzan. En consecuencia, no es posible postular un status de estabilidad u homogeneidad para las posiciones docentes, sino que ellas son siempre complejas, plurales y se activan dependiendo de la escala o el espacio en el que se despliegan Restrepo (2007).

Así, Southwell y Vassiliades (2014), concluyen que las posiciones docentes nunca “son” en estado cerrado y definitivo, sino que siempre “están siendo” de modo relacional, en virtud de las equivalencias y diferencias provisorias que se establezcan con otras. A partir de aquí y del carácter fragmentado de las identidades es que se torna posible hablar de posiciones de sujeto y de posiciones docentes. La idea de posición docente implica considerar a los sujetos docentes en su pluralidad, heterogeneidad y complejidad, lo cual requiere descartar la posibilidad de plantearlos como una entidad homogénea y anclada en fundamentos lineales, ahistóricos y de validez trascendente.

Las posiciones de docente y directivos frente a las prácticas y propuesta pedagógicas como restitutivas de los derechos vulnerados a los estudiantes víctimas del conflicto armado, cobran gran relevancia al comprender el papel fundamental que tiene la educación cuando de derechos de los niños, niñas y jóvenes se trata, dado que el derecho a la educación se convierte en la plataforma para el desarrollo y garantía de los demás derechos. El derecho a la educación hace posible que los niños, niñas y jóvenes y en general el ser humano construya un proyecto de vida digno y abierto a los demás, puesto que le permite alcanzar su pleno desarrollo humano. Desde esta perspectiva la enseñanza es concebida como acto político que implica poner a disposición de las nuevas generaciones la herencia cultural que las habilite a apropiarse de los interrogantes de este mundo y a elaborar los propios Serra y Canciano (2006).

Así concebido, el acto de enseñanza lleva consigo una importancia implícita cuando se pretende sentar las bases para la consolidación de una cultura de paz. En este sentido las posiciones docentes frente a ella tienen implicaciones amplias en los procesos educativos en general y, en este caso, de educación para la paz. La paz implica una concepción amplia (Ospina, 2015), no únicamente como ausencia de una violencia directa como lo son las guerras, los conflictos armados o todo tipo de agresiones físicas. Sino, además, como la ausencia de la violencia estructural que conllevan todos aquellos fenómenos presentes en las estructuras sociales contemporáneas que impiden la satisfacción de las necesidades básicas y el desarrollo humano, tales como la pobreza, el analfabetismo, el desempleo o la represión. Mientras que la violencia cultural son aquellos hábitos, comportamientos y normas que a través de varios dispositivos como la religión, el idioma, la ciencia o el arte promueven y justifican la violencia estructural y cultural.

En este marco, la educación puede convertirse en un dispositivo de violencia estructural y cultural, que a través del tiempo ha existido y existe violencia estructural, simbólica y cultural en la educación (Ospina, 2015). Esto se debe a que la escuela no es una entidad neutra, sino uno de los principales aparatos ideológicos del Estado que produce y reproduce las relaciones de producción y a la sociedad y, por tanto, a la cultura. En este sentido, es necesario involucrar en la educación para la paz el contexto social (político, económico y cultural), pues al reconocer que la educación no es neutra, y que las políticas educativas son determinadas desde los contextos sociopolíticos y que estas decisiones son las que en última instancia determinan el tipo de sociedad de cada país Obregón (2016).

La educación para la paz es una demanda social que interpela a toda la sociedad colombiana. No obstante, a pesar de reconocer la validez y legitimidad de dicha demanda, esta no ha sido priorizada en la agenda pública, por lo que, no se ha actuado en favor de ella. Es evidente entonces, la necesidad de que el Estado reconozca la legitimidad de dicha demanda y la necesidad de resolverla, para que así, pueda movilizar los recursos necesarios para responder a ella.

Ospina (2015) realiza un análisis no solo sobre cómo actúa la educación para la paz en los contextos de conflicto armado, además profundiza en la diversidad de enfoques que exige la variedad de los mismos conflictos. A pesar de que los conflictos sociales comparten ciertas causas, tendencias y consecuencias, cada uno de ellos tiene un origen, actores e historia específicos. Es decir, cada conflicto tiene su propia identidad y, para ello, no sólo basta con

formular análisis y soluciones ya establecidas desde la investigación para la paz y la educación para la paz. Por lo tanto, antes de emprender cualquier acción educativa, se debe partir del contexto y las dinámicas del conflicto presente en él.

Los docentes y directivos entrevistados muestran sus posiciones en lo que refiere a este asunto, expresando su inconformidad al sentirse solos en el proceso a causa de la poca o nula capacitación y apoyo estatal para desarrollar su labor con la población víctima del conflicto armado interno. A continuación, se presentan sus relatos:

Lo de la catedra de la paz, por ejemplo, lo anunciaron, lo mandaron y mandan una cartilla y ya, entonces básicamente cuando presentan un programa de estos citan para tomar la foto así con la cantidad de gente, pues esto es una crítica espero que constructiva para el gobierno porque no es que no hayan hecho, es que yo creo que está mal enfocado, llaman a la población para hacer el anuncio grande de la catedra de la paz, por ejemplo, nosotros vamos con muchas ilusiones y vamos nos presentan el programa, el programa es esto, impleméntenlo, publíquese y cúmplase y ya nos dejan solos. La catedra de la paz lleva varios años y esta es la hora en que yo no veo cómo implementarla en las instituciones, fuera de la buena voluntad de los docentes no veo como, no tengo claro como lo podemos hacer. Lo que se ha hecho ha sido más por iniciativa individual de algunos docentes. Debieran desde el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación prestarle un poco más de atención a esa capacitación docente , por ejemplo y el qué hacer con estas familias, porque nosotros

no solo recibimos niños nosotros recibimos familias, la mamá, la abuelita que uno le dice firme y se quedan como con vergüenza porque no saben cómo decirle a uno que no saben firmarse, decirle vaya a la alcaldía de Medellín, vaya a la alpujarra y ellos están como a la deriva, porque ellos escasamente en su pueblo iban caminando al municipio y aquí tienen que tomar el bus yo no sé dónde , o sea son situaciones muy complejas para este tipo de personas (**Directivo docente**).

En el relato anterior el directivo docente manifiesta que el estudiante no asiste solo a la escuela, sino que la escuela debe interlocutar con la familia. En este sentido, Redondo (2015) afirma que una escuela que objetivamente promueve la participación de los grupos familiares es una escuela que piensa en el sentido de lo público y fortalece el modelo democrático de la sociedad. No se trata de que las familias participen en un acto escolar únicamente, sino que formen parte de la propuesta educativa de la escuela, que puedan opinar y proponer nuevas alternativas. Para construir democracias es esencial crear escuelas democráticas que promuevan su práctica, para ello, es necesario que se altere la relación con el espacio y el tiempo, abandonar el formato tradicional y construir una relación educativa democrática con los estudiantes y los grupos familiares.

Para Redondo (2015), las familias deben acogerse, no en términos de rituales sino en términos efectivos de participación en la propuesta educativa. Es necesario que los niños también tengan voz propia, siendo posible en la medida que se cambien algunas cuestiones. En el caso de los maestros, se deben poner en cuestión los propios puntos de vista. Un punto de vista siempre

representa una posición de poder, y los educadores se encontraban acostumbrados a decir qué había que hacer y cómo se debían criar a los niños, interpelando a un tipo de familia. Pero esa posición y esa mirada homogénea que solamente cree en un modelo de familia nuclear, donde hay un padre, una madre y unos niños armoniosos, en definitiva, una familia modélica. Se trata de una imagen que no es real y que viene producida por los medios de comunicación de masas. Atendiendo a las trayectorias de los entrevistados, y en este marco, es de advertir que existe una mayor diversidad de modelos familiares, por lo que se necesitan instituciones más diversas.

Bueno, en cuanto a la educación para la paz, con lo de la cátedra de la paz, en ese sentido me parece pues que ha faltado más difusión, más capacitación, de hecho, considero que ha sido muy poco atendida esta situación, en lo personal yo no he recibido ninguna capacitación, todo lo que se hace es con base en la interacción que uno tiene con los mismos docentes, casi que, en las experiencias personales de ellos, pero privadamente. O sea que en ese sentido si ha faltado un poco más de sentido de pertenencia, la difusión del tema y más capacitación en esa parte. De hecho, lo que se ha conseguido es casi que un esfuerzo individual de cada docente (**Docente de Ciencias Sociales**).

Evidentemente la implementación de la Cátedra de la Paz¹, implica cambios que incluyen desde la organización escolar, los contenidos curriculares, los recursos educativos hasta la formación docente. La formación docente es esencial para llevar a cabo la implementación de la Catedra de la paz y esta debe estar basada en permitir a los docentes vincular de manera real la vida social y el conocimiento escolar. De manera que los problemas de la vida cotidiana sean objeto de aprendizaje dentro de la escuela y de las instituciones educativas en general. No obstante, en las narrativas de los entrevistados, es de advertir la formación en dicha línea:

Nosotros no recibimos ningún tipo de capacitación para trabajar con este tipo de población que es tan vulnerable, siempre cuando se van a matricular preguntamos si son desplazados sí o no, pero para qué la información, no sé, no se hace nada con eso, de pronto que una asociación de padres de familia que se mueva y que ayude con unas gafitas. Claro que a nivel del municipio de Medellín si se hacen cosas con programas de psicología y aulas de apoyo en los colegios me parece muy bueno, es una ayuda enorme para el maestro que tampoco los han capacitado para estar en situaciones o con población tan vulnerable, porque no nos han preparado, nosotros llegamos a donde nos toca caer (**Directivo docente**).

¹ El Gobierno nacional y el Ministerio de Educación, firmaron el Decreto que reglamenta la Ley 1732 de 2015, relacionado con la implementación de la *Cátedra de La Paz*, en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado. El decreto establece que todas las instituciones educativas deberán incluir en sus planes de estudio la materia independiente de Cátedra de La Paz, antes del 31 de diciembre del 2015, "con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia"; esta asignatura será de carácter obligatorio, para corresponder al mandato constitucional consagrado en los artículos 22 y 41 de la Constitución Nacional. El objetivo principal de la cátedra es crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población (Ministerio de Educación de Colombia, 2015).

Álvarez y Padilla (2016) plantean que el decreto reglamentario y enfoque pedagógico de la Cátedra de la Paz resaltan su factor multidisciplinar: convivencia pacífica, participación ciudadana, diversidad e identidad, memoria histórica y reconciliación, desarrollo sostenible, ética y decisiones, restringidos a una sola asignatura. Aseguran los autores que estas categorías de abordaje, al ser diferentes, necesitan de formación específica para poder analizar, construir y comprender a través de didácticas acordes el contenido académico y generar acciones de reflexiones frente a lo ocurrido. La formación docente debe orientarse también hacia la posibilidad de desarrollar su quehacer desde la interdisciplinariedad. En las narrativas de los directivos y docentes el aspecto de la capacitación en transversalización y flexibilización curricular se presenta como una de sus más grandes necesidades a la hora de hacer frente a los requerimientos de la población víctima del conflicto:

A pesar de que tengamos alguna charla no es lo mismo poder tener unas personas realmente capacitadas para liderar esos procesos dentro de cada una de las instituciones educativas y que realmente haya una misión y una visión dentro de lo que nos propone el ministerio o lo que nos propone secretaria de educación que sea, pues que sea pertinente lo que nosotros hacemos porque realmente creo que no estamos preparados para asumir todo este reto que es un reto muy grande, además nos faltan psicólogos, nos falta personal de apoyo que pueda atender esa individualidad, los maestros tienen una cantidad de estudiantes en el aula 40 o 45 chicos de los cuales hay 10 o hasta 20 con dificultades, y con el ánimo de darles también una educación de calidad a veces se invisibiliza la necesidad individual de

cada chico. A qué hora un profe va a dar clase y además va a tender a estos muchachos cuando uno vio matar al papa, cuando al otro lo sacaron en la noche para que no lo fueran a matar cuando al otro le dicen que no hay comida en la casa, cuando hay otro que no ve a su papa o a su mama hace dos o tres meses y esta con la vecina. Entonces son situaciones muy complicadas que el maestro aunque quiera no tiene la capacidad de atender a una población tan amplia, porque la institución tiene mucha población con necesidades de ese tipo y a qué hora les va a hacer las flexibilizaciones curriculares de una manera adecuada, porque si se les hacen pero no se les hacen de una manera sistemática porque físicamente no hay tiempo y no hay una orientación clara que nos diga qué hacer con esta población, como ingresarlos al sistema educativo tradicional sin romper con su individualidad y sin entrar a romper con un montón de esquemas y valores que son distintos a los nuestros a los que llevamos dentro de este barrio y para que ellos puedan trabajar bien (**Directivo docente**).

En los relatos de los docentes se ve claramente que los principales desafíos que se encuentran en la implementación de la Ley 1732 Catedra de la paz, responden a la ausencia de intervención por parte del Estado, en cuanto a la asistencia y capacitación a nivel administrativo, técnico y profesional. Así como, la desarticulación a nivel de comunicación interinstitucional entre los diferentes niveles encargados de la educación (Ministerio de Educación, Secretaria de Educación, Instituciones Educativas). Ello, influye directamente de forma negativa en los procesos de apoyo institucional que deberían recibir los estudiantes víctimas del conflicto. En el relato siguiente se ve claramente la situación:

Los niños víctimas del conflicto que están en las aulas no tiene apoyo, no tiene apoyo para nada, uno conoce esas dinámicas familiares y esos asuntos de conflicto es por los papás, porque los papás cuando llegan uno trata de hacer un diagnóstico y ellos vienen y le dicen a uno porque se vinieron, porque llegaron a este barrio y eso lo va uno consignando en la hoja de vida del estudiante, y ellos a veces le dicen a uno que si por favor le busca ayuda con psicóloga o que si le busca ayuda con la maestra de apoyo, pero digamos que psicología y maestra de apoyo, ellos no llevan un proceso con ningún de estos niños, ellos lo que hacen es que si le atienden a uno como el llamado , pues porque uno en medio de su angustia lo que quiere es que otros lo apoyen y uno pensando como en el proceso de los niños, pero no, apoyo, proceso como tal no se lleva, ellas si llevan un registro, las mismas estadísticas, vienen aquí de secretaria de salud miran los niños quien esta desnutrido, le dicen a uno que niño esta desnutrido, pero uno ya sabe que ese niño esta desnutrido porque uno ya como que la experiencia lo hace mirar en sus comportamiento y físicamente que puede ser un llamado de atención para eso. Lo que uno escucha es lo que uno ya sabe, pero al respecto no se hace nada con los niños del preescolar no se hace en absoluto un proceso que acompañe esas dinámicas **(Docente de Preescolar)**.

El déficit en el acompañamiento, y la capacitación a los docentes y directivos por parte de las instituciones gubernamentales en la implementación de la Ley y la atención oportuna a las inquietudes que puedan surgir a raíz de este proceso, ha llevado a que los docentes y directivos no tengan claridad frente a la implementación de la Catedra para la paz. Ello se evidencia en que,

en las prácticas educativas, se están realizando estrategias didácticas independientes según la elección y preferencia previa de los docentes, donde sus estrategias están basadas en gran parte en sus experiencias en el aula de clase de forma individual, lo que evidencia la falta de un orden de tipo institucional:

El porcentaje de estudiantes que tengo este año que presentan situación de desplazamiento, de mi grupo aproximadamente el 40 0 50 por ciento de mis estudiantes han sido víctimas de desplazamiento forzado. También en mi grupo tengo estudiantes hijos de desmovilizados es decir que fueron desertores del conflicto armado, pero son 2 de 60. Digamos que en cuanto a la parte académica de parte mía ellos no reciben ningún tipo de tratamiento especial y a nivel institucional, digamos que el tratamiento especial esta en cuanto a ciertos beneficios como ser primeros en el reparto del vaso de leche o cuando hay algún tipo de ayuda ser los primeros o tienen prioridad para los beneficios o apoyos que se presenten en la parte institucional. Pero no hay ningún tipo de adecuación por ejemplo en el currículo, no lo hay, más allá de la catedra de afrocolombianidad que ahí es como donde uno intenta transversalizar varias cosas, pero no es algo que se haya creado específicamente para ellos en la institución (**Docente de Matemáticas**).

Se está tratando de implementar desde el ministerio la catedra de la paz como proyecto pedagógico dentro de las instituciones, ha habido algunos acercamientos pero creo que todavía estamos muy crudos en cuanto al como poder hacer una

flexibilización del currículo para este tipo de población, que están llegando en estas condiciones, porque aunque el tema no es nuevo ha estado muy invisibilizado frente a la nación ahora últimamente se han tomado algunas medidas se han hecho algunas charlas, la orden general para todas las instituciones es recibir a estos niños, darles la oportunidad. Estos niños se van quedando resegados y la idea es poderlos nivelar, poderlos ingresa a la educación formal, normalizarlos en lo posible y con unas bases a nivel académico que les permitan competir de alguna manera con sus pares que están de sus misma edad , por ejemplo tenemos niños de doce años haciendo un ciclo que equivaldría a un ciclo de 1, 2, 3, 4, de primaria que si los ubicamos en donde deberían estar según su edad que sería sexto o séptimo, estos niños están en una gran desventaja porque estos niños ni siquiera saben leer o escribir. La idea es que en dos años cuando tengan 14 años ellos puedan ingresar a un sexto grado ojalá también flexibilizado que hagan también sexto y séptimo grado para que cuando pasen a octavo grado puedan estar de 15 años que es una edad más adecuada y puedan tener una educación normal como todos los niños de su edad (**Directiva docente**).

En el fragmento anterior el directivo docente se refiere a la atención educativa que reciben los estudiantes víctimas del conflicto así: *“Estos niños se van quedando resegados y la idea es poderlos nivelar, poderlos ingresa a la educación formal, normalizarlos en lo posible y con unas bases a nivel académico que les permitan competir de alguna manera con sus pares que están de sus mismas edades”*. El concepto de normalización escolar es analizado por Martínez (2013), quien señala que la normalización escolar aún recorre la escuela, siendo subsidiaria de la

producción estandarizada y de una formación estable y reproductiva. Este es el modelo de escuela trascendente: un tipo de ordenamiento sostenido por los enlaces anteriores a la escuela relaciones familiares y por los enlaces posteriores la escuela como antesala de la fábrica o los estudios universitarios. Así, el principio regulador de la escuela estaba por fuera de la escuela. la escuela pensada desde la trascendencia tiene el sentido de su hacer por fuera de sí misma. Era la escuela que trasladada a los niños desde las manos de sus padres a la de sus capataces. Correa de transmisión entre instituciones. Podía hacerlo porque contaba con la alianza de la familia, con el consenso adulto acerca de cómo educar y también porque conocía el estadio siguiente al que pasarían estos niños, luego de la escuela. Este era el mundo de las certezas del progreso. Reduplicación del diagrama disciplinario en sus diferentes modalidades. La escuela trascendente, sólo puede concebir las cosas desde moldes con pretensión de universalidad que luego deben ser llenados de realidad.

Ante ello, Martínez (2013) propone el carácter inmanente, el cual busca los modos de existencia envueltos en la comunidad educativa, y no los valores trascendentes por fuera de esta comunidad. Se trata de pensar en las posibles instituciones, sin descansar en el abrigo de los moldes universales. La escuela pensada desde la inmanencia que, según Martínez (2013), está envuelta en su propio sentido. Es de advertir que ya no puede descansar en la alianza con las familias porque no tiene garantizada la presencia de los adultos responsables ni su aquiescencia sobre las decisiones escolares –atendiendo a los múltiples modelos de familias y trayectorias de los jóvenes-. Tampoco puede anticipar el futuro laboral en el presente de los alumnos por la velocidad de los cambios en la estructura productiva y por la falta de certezas en el curso del

mediano plazo. Con lo cual, si en la escuela trascendente el pasado era la familia y el futuro la fábrica o los estudios superiores, en la escuela inmanente se experimenta como un presente absoluto donde el pasado y el futuro hay que reinventarlos cada vez:

Hemos tenido la necesidad de fortalecer los equipos de mediación escolar dentro de cada grupo dándoles también orientaciones, charlas no solo sobre la ley 16 20 que es la ley sobre el acoso escolar y la violencias sexuales, sino también en el cómo ayudarles a los chicos que llegan con diferencias a nivel cultural para que se integren a los grupos sin tantos traumatismos, sin que los demás estudiantes que llevan otro tipo de ritmos los hagan de pronto desistir de estudiar, [...] Los mediadores que básicamente son pares educativos están pendientes de los procesos no solo disciplinarios sino también convivenciales que la convivencia va más allá de la disciplina. De todas maneras, como el ser humano es conflictivo por naturaleza también con los mediadores escolares, enseñarles cómo manejar el conflicto no diciéndoles que no puede haber conflictos, sino que los conflictos se tienen que solucionar de una manera pacífica y ese es el mensaje que siempre se les lleva en todas las charlas y capacitaciones a este grupo de mediadores escolares (**Directivo docente**).

En el relato anterior se puede evidenciar la idea de conflicto como constitutivo de los procesos sociales y educativos. Desde una visión positiva del conflicto Jares (2002), considera el conflicto como inevitable a la existencia social, pero, además, le otorga, una característica

contraria a la concepción tradicional: su necesidad. En efecto, el conflicto no sólo es una realidad y un hecho cotidiano en educación, sino que también es necesario afrontarlo como un valor político. Al respecto, Escudero (1992) señala que el conflicto y las posiciones discrepantes pueden y deben generar debate y servir de base para la crítica pedagógica, y, por supuesto, como una esfera de lucha ideológica y de articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras. Así, para Galtung (1987), el conflicto es una gran ocasión, un beneficio para todos. Y Smith (1979) reasegura que el conflicto es un fenómeno necesario para el crecimiento y desarrollo tanto de los individuos como de las sociedades globalmente consideradas.

En Colombia el conflicto y la violencia en las escuelas se ha instalado como motivo de preocupación de la sociedad. Por ello, el Ministerio de Educación nacional decreto reglamento la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar” donde se reconoce que uno de los retos que tiene el país, está en la formación para el ejercicio activo de la ciudadanía y de los Derechos Humanos. Ello, a través de una política que promueva y fortalezca la convivencia escolar, precisando que cada experiencia que los estudiantes vivan en los establecimientos educativos, sea definitiva para el desarrollo de su personalidad y marcará sus formas de desarrollar y construir su proyecto de vida. Como así también, la Ley reconoce de la satisfacción que cada niño y joven alcance y del sentido que, a través del aprendizaje, le dé a su vida, depende no sólo su bienestar sino la prosperidad colectiva.

En este sentido, Southwell (2013) y Ollier (2005), plantean que las instituciones escolares, al igual que otros espacios, producen una trama política. Es decir, un conjunto de relaciones establecidas en las cuales las personas interactúan, ponen en juego sus mitos, posibilidades de crear, limitaciones, valores, capacidades discursivas y persuasivas, sus inclinaciones autoritarias y/o manipuladoras. Así, se produce una disímil importancia otorgada en cada escuela a la reciprocidad, al tratamiento de los conflictos, así como la disposición de lugares físicos para el encuentro y la sociabilidad. Configurando perfiles institucionales diferentes para la experiencia de los jóvenes. Lo que hace que los distintos modos en que los jóvenes están en la escuela incidan en la sociabilidad política que tiene lugar en ellas y sus vivencias sobre lo justo, el respeto y la reciprocidad. Por lo que la serie de interacciones que cobran forma en la escuela y las decisiones institucionales en torno a cómo convivir y formarse con otros debe establecer diferencia sólo en términos de trayectoria, saberes y responsabilidades, pero no en términos de dignidad y derechos. Para ello, Southwell (2013) propone revisar las prácticas pedagógicas, lo que permite conservar lo que se considere valioso, inclusor, democratizador y transformar lo que con el paso del tiempo ha pasado a ser ritualista, exclusor o limitante. En ese marco, la escuela debe impulsar que los estudiantes sean dignos autores de sus biografías personales y los constructores de espacios sociales de convivencia. En este marco, un docente relata:

La paz no es el camino del desarrollo como dice la gente, no, la paz es el camino para construir la sociedad , pero la paz necesita muchos ingredientes la paz no la hacemos ni usted ni yo, no la hace el presidente de la república , no la hacen las instituciones fuere cual fuere, no, la paz la hace el fruto de un conjunto de elementos para construir

la paz, es que la paz se construye desde el interior de la gente , se construye desde la convivencia, este es un país que no tiene convivencia, este es un país invivible, una ciudad como Medellín o como Bogotá donde cada hora según la estadística en televisión se reciben 51 denuncias por robo y atraco, en qué país estamos viviendo , en que ciudad estamos viviendo, es un país maleducado desde todos los puntos de vista, en un país donde te matan porque quieren tu celular, en qué país estamos viviendo, es muy triste la situación **(Docente de Química)**.

En el anterior relato, el docente muestra su posición frente a la situación que vive su país en términos de violencia, y en este sentido es interesante retomar los aportes de Southwell y Vassiliades (2013), quienes plantean que la construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los “otros” con los que trabajan cotidianamente. Como así también por las vías a través de las cuales intentan “ponerse a disposición”, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos, sino que se construyen en la relación. El docente continúa desarrollando su idea y hace explícita la posición que asume frente a la paz y al conflicto:

Entonces la paz es un conjunto de la sociedad y todo el mundo tiene que colocar su granito de arena para construirla, mire Marcela, el conflicto nosotros los colombianos, yo personalmente digo eso, somos unos ignorantes en el término del conflicto, nosotros los colombianos creemos que dentro del conflicto tiene que haber un ganador y un perdedor y estamos equivocados, inclusive a nivel gubernamental

tenemos dirigentes políticos expresidentes y presidentes que creen que conseguir la paz es acabar con el otro, no, el conflicto no es una enfermedad, el conflicto en el buen término de la palabra es la base del desarrollo social, es el desarrollo de las contradicciones internas y externas, que rico Marcela cuando vos te pones de acuerdo conmigo, tenemos unas posiciones encontradas, pero nos sentamos los dos y nos ponemos de acuerdo eso es una maravilla, como personas crecemos mil kilómetros, en ese momentico **(Docente de Química)**.

El docente posee una perspectiva desde un enfoque socio-crítico de la educación en el cual el concepto de conflicto también adquiere una connotación más amplia y de carácter positivo. Desde esta línea de pensamiento, los conflictos son entendidos como procesos constitutivos a las diversas relaciones humanas y con enormes posibilidades educativas, que, con una adecuada gestión, pueden llevar a contribuir a la generación de cambios sociales que conllevan hacia el establecimiento y consolidación de la paz. Jares (2001) afirma que el conflicto no sólo forma parte de la naturaleza organizativa de la escuela, sino que además es una de sus dimensiones más relevantes, se establece como un elemento necesario para la vida, que actúa como fuerza motivadora del cambio y el desarrollo. Por lo tanto, debe ser objeto prioritario de análisis e investigación tanto en la construcción del cuerpo teórico de la organización escolar, como para su transformación. En el siguiente relato, el docente, muestra su posición frente a las causas y consecuencias del conflicto armado y al como la educación y específicamente la labor docente toma gran importancia en la reconstrucción del tejido social:

Entonces tenemos una ignorancia total en el tema, creemos que conseguir la paz es acabar con la guerrilla, con los paramilitares, que conseguir la paz es acabar con la delincuencia común. Esa gente tiene unos orígenes muy profundos y es la desigualdad, la inequidad y la falta de educación que ahí se concentra la falta de educación, porque yo soy del concepto que educar la gente es construirla , educar la gente es templanle el alma , el corazón y el cuerpo para que enfrenten la vida, pero positivamente, porque hay una sociedad que nos espera, hay una sociedad que tenemos que estar incluidos en ella, no excluidos y que tenemos que ayudar a formar a construir a tejer, un tejido social que está deteriorado que no es si no huecos por toda parte, porque se lo cogieron a bala. Hay que volver a construir, Colombia necesita tejedores, artesanos que vuelvan a construir ese tejido social, entonces desde nosotros como educadores **(Docente de Química)**

Para Southwell y Vassiliades (2013), si bien uno de los elementos nodales del oficio de enseñar radica en la dimensión vincular, afectiva y relacional del trabajo con personas que realizan los docentes, la noción de posición docente implica también una dimensión ético-política en la que se combinan apuestas por lo que es el trabajo de enseñar y lo que las nuevas generaciones pueden hacer. Se trata de iniciativas de magnitud y otras relativamente pequeñas; miserias, complejidades y dificultades del oficio; todas las cuales componen un territorio tensionado y difícil de asir desde una única mirada.

Hablamos de Estado, pero el Estado de Colombia son unas cuantas familias metidas en un corral de alambre y ellos se reparten todo el erario del país, son los ricos del país, los demás estamos fuera del corral, estamos llevados del verraco. Entonces la catedra de la paz yo espero que algún día llegue, pero con seriedad, llegue como una convicción del pueblo y nosotros los maestros estamos abiertos porque es nuestra obligación educar en la paz, nuestros niños se tienen que educar, pero antes que lleguen al colegio traigan la maletica llena de la casa de buenos valores, de buenas costumbres, porque la familia es el escenario por lógica, el escenario natural de la educación **(Docente de Química)**.

En la narrativa anterior, resulta interesante tensionar la idea de valores planteada por el docente, esa mirada romántica e idílica del sujeto. Cuando es evidente que los estudiantes y sus familias vienen a la escuela con problemáticas estructurales complejas. Martínez (2013), asegura que el inconsciente colectivo de los docentes todavía alimenta una imagen escolar trascendente, organizada por principios que están más allá de la experiencia misma. La escuela como antesala de la inserción laboral: pupitres ordenados con la línea de producción. La imagen es anacrónica, pero, en un plano mayoritario, no ha sido reemplazada. El reemplazo no llega porque se volvió difícil manipular probabilidades, disponer de estados de regularidad que releven con imágenes actuales las figuras del pasado. Se advierte que algo de lo que se sabía, se hacía o se suponía no está funcionando. Ello se hace eco de un estado de inquietud que no alcanza a tramitarse consumiendo recetas, cursos de capacitación o sofisticados enunciados académicos. Tampoco

parece desbloquearse acuñando creencias o reivindicando valores cuya fortaleza sólo se percibe en la contundencia de sus enunciados o en las imágenes idílicas que se insiste en perseverar.

Asegura Martínez (2013) pensar la escuela desde la trascendencia, es pensarla en el espacio de la moralidad, donde las cosas siempre tienen un valor de acuerdo al mundo de sentido vigente. Se está pensando en la escuela que fue, no la que está siendo. Pero desde la perspectiva de la escuela inmanente, retomando a Duschatzky (1999), la dinámica institucional se asienta sobre el principio del movimiento y es más potente cuanto más se alimenta de la incertidumbre como eje del hacer cotidiano. La inmanencia es ese punto en el que se puede conocer las cosas no sólo por su razón actual sino por todas las relaciones de las que son capaces de tejer. Una escuela en inmanencia es la que entiende que el mejor modo de preocuparse por el futuro de los jóvenes es ocuparse de su presente y se concentra en la disponibilidad al encuentro cotidiano. Una disponibilidad que suele quedar aplastada por el peso de las tradiciones ancestrales, porque la historia de la escuela aplasta la temporalización de la escuela.

En las narrativas de los docentes es importante resaltar que por unanimidad están de acuerdo en que las políticas no resuelven problemas de manera aislada y que en definitiva es necesario la corresponsabilidad de otros frentes que influyen en la solución de la problemática que se esté tratando. En el caso de la educación para la paz, es necesario comprender que ésta, implica hacer frente a otras necesidades y demandas que tienen una interdependencia directa con la paz, como lo es: acceso a una vivienda digna, trabajo digno, alimentación adecuada, momentos de esparcimiento y de recreación, sistemas de salud que realmente respondan a esta necesidad,

servicios públicos adecuados, libertad de expresión, libre desarrollo de la personalidad, participación política; en definitiva poder gozar de los bienes y servicios sociales a los que todos, por ser ciudadanos y seres humanos deberíamos tener derecho. En este sentido es evidente que la escuela, por sí sola, no puede lograr que realmente se instaure una cultura de paz, a menos que otras políticas establezcan las oportunidades y los incentivos para que los estudiantes y sus familias logren reconstruir un proyecto de vida propio y abierto a los demás. En este sentido el papel de la escuela es esencial, pero también moderado. Así que, la pregunta no es cuál es el aporte de la educación a la paz, sino en qué forma se integra la educación a los procesos de desarrollo de la paz en la sociedad. Si bien la escuela puede ser una influencia poderosa cuando está rodeada de políticas públicas que fortalezcan otras dimensiones esenciales en este sentido, el efecto de la educación en una sociedad depende mucho de la disposición y voluntad de los diferentes estamentos del Estado. En esta dirección, Redondo (2015) plantea que muchos problemas vinculados al fracaso escolar y la discontinuidad en las trayectorias escolares, pueden ser abordados desde políticas sociales integrales y activas dirigidas a las infancias y juventudes que no necesariamente se centren sólo en los dispositivos escolares. Es más, cuanto más se atiendan y resuelvan las problemáticas que se presentan en las comunidades educativas garantizando los derechos sociales a la vivienda, a la salud, a un trabajo digno, a un espacio urbano con acceso a la cultura y al deporte, se curvará la vara también en el terreno educativo.

De esta manera, la educación es planteada como una cuestión estratégica para la lucha contra las desigualdades sociales, donde se puede establecer un patrón de desarrollo desde el conocimiento para ejercer la ciudadanía, eso sí, garantizando que la permanencia de los

estudiantes en la escuela este dada por todas las condiciones de bienestar que ello debería implicar. Sobre ello, es relevante la aplicación de un enfoque más sistémico y holístico de protección de los niños, niñas y jóvenes que permita realizar un análisis exhaustivo del riesgo, que abarque todos los factores de vulnerabilidad para poder hacer frente a estos de forma eficiente y efectiva. Esto es posible, si se comprende que no se cambia un país si no se garantiza el acceso democrático a la educación, dado que la educación crea condiciones efectivas de equidad. Por ello es necesario crear otras políticas que garanticen esas condiciones de justicia social, comprender que no se puede hacer educación sin saber que esta es un medio para el desarrollo de la sociedad. Y que es indispensable la redistribución de la riqueza social generando mejores condiciones de vida, para que la educación pueda cumplir su función transformadora. Al respecto los docentes plantean lo siguiente:

Es que a la educación le tiran todos los problemas, pero no los están enviando articulados con otras políticas de estado diferentes, entonces hay un problema de embarazo adolescente, educación, listo, pero cuáles son las políticas del Ministerio de Salud para atender estos casos, cuál es el apoyo del Ministerio de Seguridad Social, por ejemplo. Hay un problema en este momento de violencias de una sociedad que está viviendo una etapa, de desarrollo en el post conflicto y entonces escuela mire a ver qué hace, donde está el ministerio de seguridad, donde esta inclusión social, donde esta salud, dónde está transporte, o sea escuela recibe, pero escuela no es capaz sola, educación es capaz si todo eso está aunado a una cantidad de cosas que no nos

están ofreciendo, hacemos lo que podemos, pero yo sé que podemos dar más
(Directiva docente).

Yo he estado en muchas capacitaciones y siempre se habla mucho de convivencia, de educar para la paz. El discurso es claro, pero en la praxis, pienso que no hay un ambiente que desde la práctica se apliquen esas políticas en las comunidades. Porque se alejan del contexto de lo real y lo real es, que vos te encontrás con una población demasiado vulnerable, por los diferentes factores en contra que hay: hambre, desplazamientos, violencia, marginalidad. El maestro termina siendo un agente polifacético que trata de incorporar en él diferentes haceres más allá del rol que tiene. Esas políticas y esos discursos si se incluyen en el currículo, pero no pasa de lo que caímos en Colombia, que pensamos que el salto educativo es la certificación, es que llegan de supervisión educativa a revisar un montón de papeles y entonces ahí sí está incluido eso, está escrito, pero de ahí a lo que está pasando en el aula a esa realidad que se vive maestro alumno, enseñanza aprendizaje que se vive dentro del aula de eso ellos no son testigos **(Docente de Artes).**

En la narrativa de los entrevistados se evidencia sus inquietudes por las condiciones de pobreza que presentan los contextos de donde provienen sus estudiantes y los efectos que estas producen al interior de la escuela. Se trata de la relación existente entre las condiciones de vida de los niños, niñas y jóvenes y sus posibilidades de aprendizaje, que configuran sus trayectorias. Es una pregunta que, según Serra y Canciano (2006), no formaba parte de las preocupaciones

educativas en los orígenes de los sistemas escolares, al menos no se hacía desde los supuestos que hoy se formulan en torno a esta cuestión. Actualmente, las respuestas que se dan a esta pregunta son múltiples y, de algún modo, tienen efectos en las prácticas cotidianas ligadas a la enseñanza y a la función de la escuela. Como, por ejemplo, el reclamo de gran cantidad de maestros, frente al estado de desnutrición o de abandono que presentan los estudiantes, y las dificultades que esto trae para hacer efectivo un aprendizaje mostrando así, un claro ejemplo de cómo la tarea de educar es percibida como una acción que se encuentra limitada por ese contexto desfavorable. Así, desde ciertas perspectivas se plantea que las condiciones de enseñanza son definidas y determinadas por el contexto social más amplio. Es decir, por las condiciones económicas, culturales y políticas que atraviesa un país o una región en un momento determinado. Al respecto, un entrevistado relata:

Bueno, yo considero que para que la paz sea posible en primer lugar, la constitución del 91 que es una constitución muy antropocéntrica, donde el hombre es el centro de ella, debe pasar de lo formal a lo real. Entonces se trata es de buscar más recursos, tratar de mejorar el nivel de vida de las personas y particularmente de estos excombatientes, buscar ya soluciones más prácticas o reformas en la educación, en la política, en la justicia, en lo social y de hecho tratar de encaminar el país hacia una verdadera justicia social en donde todos verdaderamente nos beneficiemos del estado y no unos cuantos como hasta ahora ha sucedido (**Docente de Ciencias Sociales**).

El docente se refiere a la necesidad inminente de buscar alternativas sociopolíticas que conduzcan al país a un estado de mayor justicia social como la alternativa para la consecución de la paz. Debido a que la fragmentación social ha dejado expuestos a grandes sectores de la población a situaciones extremas de exclusión y vulnerabilidad social. En estas condiciones de desigualdad social, los sujetos se encuentran ante la urgencia de organizar sus vidas en el día a día, en situaciones de profunda incertidumbre acerca de lo que vendrá. El futuro se presenta como un tiempo difícil de proyectar. Se produce, entonces, un cuestionamiento de los marcos de referencia que nos orientaban y, junto con ello, una pérdida de horizontes que nos enfrenta al desafío de construir otras referencias y sentidos (Corica y Otero, 2018; Serra y Canciano, 2006).

Para Southwell y Vassiliades (2014), la idea de posición docente como relación también supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución. Ello implica sedimentaciones en el tiempo de diversos elementos que se rearticulan en el presente, configurando nuevas formaciones hegemónicas. Incluyen definiciones provisionarias y dinámicas acerca de qué situaciones son del orden de la desigualdad, la injusticia y la exclusión y qué elementos compondrían escenarios más igualitarios, justos o inclusivos. Teniendo en cuenta estos aportes, relata una docente:

En la parte gubernamental digamos que los cambios de gobierno a veces perjudican mucho porque se empiezan a implementar estrategias, pero cambia la administración, sea municipal, departamental o nacional y entonces se cambia la normatividad

incluso y uno queda perdido como esto ya no se hace y qué se va a hacer, entonces uno a veces no tiene claro las acciones que hay que implementar con estudiantes que vengan en situación de desplazamiento. Por ejemplo, yo no sé si ellos reciben o no algún tipo de ayuda del estado por su condición de desplazados, sé que algunas familias reciben subsidios, pero no sé si por ser desplazadas, y algunas familias lo reciben solo si los hijos están estudiando, entonces en algunas ocasiones uno ve que vienen acá y pareciera que lo único que quieren es existir acá para poder recibir el beneficio por subsidio, pero no que realmente tengan una preocupación por la educación como un vehículo para salir adelante. Y eso es por parte de los estudiantes y de los padres de familia, uno nota que las familias se preocupan es porque el hijo no se deje echar, pero no porque el hijo realmente progrese académicamente y que vea la educación como un sustento para el futuro (**Docente de Matemáticas**).

En la narrativa anterior se muestra una mirada conservadora que de algún modo cuestiona la intervención del Estado con programas sociales como Familias en Acción, un programa social con acciones específicas sobre la población más vulnerable. Según el Departamento Nacional de Planeación y Dirección de Evaluación de Políticas Públicas, el Programa, tiene tres componentes principales: educación, salud y nutrición. El objetivo central de Familias en Acción es brindar a los hogares beneficiarios un subsidio en dinero, condicionado por un conjunto de requisitos. El subsidio educativo, se entrega a los hogares con niños de 7 a 17 años de edad, por niño matriculado en el sistema escolar básico que asista regularmente a por lo menos el 80% de las clases. El componente de salud y nutrición consta de un conjunto de acciones dirigidas a las

madres y a sus niños de 0 a 6 años. Específicamente, los niños deben registrarse y asistir regularmente a los controles de crecimiento y desarrollo, y a los programas de vacunación del Ministerio de la Protección Social, y las madres deben asistir a las charlas de salud.

En Colombia estas políticas de asistencia estatal han dado origen a la estigmatización de las poblaciones más vulnerables, especialmente en los centros escolares donde se encuentran discursos que se han homogenizado e inciden fuertemente en las concepciones sobre la escolarización de estudiantes que reciben este tipo de subsidios y el rol de la familia en la escuela. En este sentido, Castellani (2008) al analizar los efectos de la pobreza en el ámbito familiar, señala que los efectos son multidimensionales y generan múltiples repercusiones sobre las posibilidades de aprovechamiento educativo de los menores. Estas repercusiones se alejan de los tópicos y estereotipos que generalmente se tienden a utilizar para explicar la situación educativa de los colectivos pobres. Efectivamente, si los menores pobres están en desventaja no es porque ellos y sus familias no se interesen por los estudios. En su caso, sin embargo, se presentan serias carencias de orden estructural para poder hacer frente a los requisitos de la escolarización.

Neufeld, Santillán y Cerletti (2015) plantean que en las últimas décadas los discursos diagnostican la ausencia de las familias, su falta de interés y participación en la escuela y la educación. Todas cuestiones vistas, además, como inéditas y parte de una pronunciada crisis -actual- en los modelos parentales. Según las autoras, estas representaciones recaen con más fuerza sobre las mayorías subalternas, quienes han sido históricamente destinatarias de una serie de estigmas que aluden a la perpetuación de pautas tradicionales -en estos sectores- y a la falta de

capacidad para educar a los hijos. El análisis realizado por las autoras permite desmontar esta serie de presupuestos dominantes que presentan como un orden natural experiencias que en realidad se encuentran históricamente configuradas y se constituyen a través de procesos que incluyen importantes cuotas de conflictividad y desigualdad social. Ello provoca que amplios conjuntos de familias quedan afuera de la posibilidad de cumplir con muchos de los requerimientos relativos a un mayor acompañamiento en la enseñanza y la realización de las actividades escolares.

Desde este plano, Redondo (2015), plantea que la educación tiene como principal tarea pedagógica “verificar la igualdad” y permitir que la infancia pueda añadir algo propio al mundo al que llega. Ampliar las fronteras de lo educativo en el territorio de lo social exige una posición enseñante sin claudicaciones ni miradas que estigmaticen a la niñez que asiste cada día a las escuelas en las barriadas populares. Con lo cual, es momento de que los docentes incluyan en la discusión sobre la educación y su futuro las propias representaciones sobre el presente y el porvenir de los estudiantes, sobre todo de sectores populares. De lo contrario, si se continúa considerando que a los alumnos y sus grupos familiares no les interesa la escolaridad, faltan porque sí, no cuidan lo que se les da y no comprenden lo que se les enseña, pocas son las expectativas que se le otorgan para que puedan avanzar. Por ello Redondo (2015) plantea que una de las tareas principales para pensar la escuela hoy en el contexto latinoamericano es salir al encuentro de los imaginarios de sus educadores, de sus alumnos, alumnas y comunidades y tejer los hilos pedagógicos con aquellas experiencias que, en otros momentos históricos, otros maestros pudieron poner en acto para alterar las realidades con las cuales trabajaban. El destino

de las escuelas y sus educadores está en el plano cultural y político, en el terreno de los imaginarios y en la posibilidad de la proyección de los propios deseos y compromisos en un diálogo con el tiempo del porvenir y la justicia. En este marco, un directivo relata:

Me parece que dentro de los mayores obstáculos para trabajar con esta población es que ver uno con el talento humano, no porque los docentes en particular o porque las coordinaciones en particular no tengan voluntad de trabajo sino que nos faltan mayores orientaciones desde el Ministerio de Educación Nacional que haya claridad acerca de que se pretende de nosotros frente a estos grupos, no solo tenerlos porque el ministerio nos dice “téngalos” y nosotros los tenemos, pero que hacer con una cantidad de cosas cuando los recursos escasean, cuando nuestro conocimiento de cómo actuar es un poco complicado. A pesar de que tengamos alguna charla no es lo mismo poder tener unas personas realmente capacitadas para liderar esos procesos dentro de cada una de las instituciones y que realmente haya una misión y una visión dentro de lo que nos propone el ministerio o lo que nos propone secretaria de educación que sea, pues que sea pertinente lo que nosotros hacemos porque realmente creo que no estamos preparados para asumir todo este reto que es un reto muy grande, además nos faltan psicólogos, nos falta personal de apoyo que pueda atender esa individualidad, los maestros tienen una cantidad de estudiantes en el aula 40 o 45 chicos de los cuales hay 10 o hasta 20 con dificultades, y con el ánimo de darles también una educación de calidad a veces se invisibiliza la necesidad individual de cada chico. A qué hora un profe va a dar clase y además va a tender a estos muchachos

cuando uno vio matar al papá, cuando al otro lo sacaron en la noche para que no lo fueran a matar, cuando al otro le dicen que no hay comida en la casa, cuando hay otro que no ve a su papá o a su mamá hace dos o tres meses y esta con la vecina. Entonces son situaciones muy complicadas que el maestro aunque quiera no tiene la capacidad de atender a una población tan amplia, porque la institución tiene mucha población con necesidades de ese tipo y a qué hora les va a hacer las flexibilizaciones curriculares de una manera adecuada, porque si se les hacen pero no se les hacen de una manera sistemática porque físicamente no hay tiempo y no hay una orientación clara que nos diga qué hacer con esta población, como ingresarlos al sistema educativo tradicional sin romper con su individualidad y sin entrar a romper con un montón de esquemas y valores que son distintos a los nuestros a los que llevamos dentro de este barrio y para que ellos puedan trabajar bien (**Directivo docente**).

La posición del directivo muestra una perspectiva que insiste en definir, previamente, el acto educativo y la relación con los estudiantes en virtud de su situación de víctima del conflicto armado, como si este saber permitiera operar de un modo más eficaz sobre el estudiante y su constitución. Ahora bien, Serra y Canciano (2006), respecto de las condiciones de enseñanza en contextos críticos se preguntan si acaso, esa definición previa no viene ya a intervenir en los resultados de la operación pedagógica. Con respecto a esta pregunta aseguran que cuestionar e interrumpir estas concepciones es uno de los caminos para comenzar a pensar la educación en contextos de pobreza desde otro lugar. Se trata de preguntarse los docentes por el posicionamiento asumido frente al otro y sus aprendizajes, pero también por las múltiples posibilidades que

ofrecidas para que la enseñanza pueda suceder. En este sentido, se torna un imperativo cuestionar las miradas deficitarias sobre los niños, romper con las cadenas de interpretación causales que enuncian: pobreza – deficiencias – carencias. Allí se juegan formas de vinculación con los otros, pero también con el trabajo de enseñar:

Uno dice que lo que se hace desde la parte educativa sin el apoyo de otras políticas de otros ministerios, no es tan significativo, aunque yo pienso que, si uno logra impulsar en lo educativo a estos niños, eso es muy valioso, pero de todas maneras porque esto vienen de la mano con su entorno, con su familia y si su familia sigue con dificultades económicas, pues, uno sabe que ese niño va a seguir también con dificultades. Entonces, tal vez por eso no es suficiente, si se puede pues como apoyar, pero si no se mejoran como condiciones que tienen que ver con otros aspectos que no son solamente el educativos entonces de pronto no sería pues, una ayuda completa (**Docente de Filosofía**).

Yo creo que el asunto de la paz se trabaja desde las relaciones del profesor hacia ellos, desde el respeto que el profesor le muestre y desde las relaciones que ellos empiezan a manifestar entre ellos mismos, o sea las relaciones de pares eso es muy importante, eso si lo hago. Pero es una iniciativa personal porque aquí no se ha llegado a trabajar eso, porque en absoluto hemos recibido información sobre ese asunto de la cátedra de la paz, son discurso que están por ahí como en el ambiente, pues que uno recibe como la información, son políticas que surgen de determinados gobiernos y ellos, me

imagino que ellos suponen que los institucionalizan entonces eso llega a todos los lugares y a todas las personas y así no es **(Docente Preescolar)**.

Yo considero que falta capacitación a los docentes para trabajar el tema de educación para la paz, lo que se hace no es suficiente [...], entonces considero que es insuficiente por ahora estas políticas, hace falta realmente como más pragmatismo como tratar de aterrizar ya todas estas políticas y que la gente sienta verdaderamente la presencia del estado, que no se trate de exorcizar los problemas, sino de resolverlos de fondo. Yo creo que esto es posible si se tienen en cuenta, en primer lugar, la constitución del 91 que es una constitución muy antropocéntrica, donde el hombre es el centro de ella, pasa de lo formal a lo real. Entonces se trata es de buscar más recursos, tratar de mejorar el nivel de vida de las personas y particularmente de estos excombatientes, buscar ya soluciones más prácticas o reformas en la educación, en la política, en la justicia, en lo social y de hecho tratar de encaminar el país hacia una verdadera justicia social en donde todos verdaderamente nos beneficiemos del estado y no unos cuantos como hasta ahora ha sucedido. Para mí, se trata básicamente de desarrollar el estado social de derecho, que hasta el momento se ha quedado en lo formal, en lo de la paz se tendría que profundizar, eso no es una sola variable, es multivariable porque paz es salud, paz es educación, paz es tener un buen nivel de vida. Todo eso es paz, lo otro es meramente retórica, entonces la situación es articular, llevar a la praxis todo ese contenido teórico, muy hermoso entre otras cosas, porque nosotros en Colombia

estamos acostumbrados a hacer construcciones muy bonitas, pero que a la hora de la verdad fallan en la implementación (**Docente de Ciencias Sociales**).

En las narrativas de los docentes se ve claramente que en Colombia las políticas y los planes educativos están basados especialmente en certificados y en resultados de exámenes que transgreden tanto las normas de eficiencia como de equidad. El sistema educativo está orientado por una especie de tecnocracia que alienta la concepción estrecha del talento y de la competencia. Al respecto del término competencia un docente se refiere a ella así:

Es como las competencias Marcela, a mí no me gusta hablar de ese término es que aquí en este país todo es como por moda, hace algunos años se empezó a hablar de las competencias, que las competencias en el campo educativo, yo defino que competencias es uno servir para algo, es hacer algo yo hacerlo bien, yo soy competente para hacer esto o no, llego el término competencia que para mí es un término industrial de esos países desarrollados que ellos lo utilizaron para definir sus empresas, aquí en estos países pobres que son copietas, acomodaron el término competencia a la educación, a mí me parece que no, eso no, hoy la escuela es menos competente que hace 20 años, cuando yo salí de la escuela con 12 años, yo era como un adulto yo hacía de todo, yo limpiaba, yo azadonaba, yo ordeñaba, yo le echaba comida a los marranos, yo compraba yo sabía de todo. Mire un estudiante hoy en día sale 11 con que, por Dios, mire como salen, a mí me da tristeza, y yo les digo, a veces me pongo a hablar con ellos y les digo yo se muchachos que ustedes de aquí se van

porque los vamos a promover, esa es otra cosa acá, los promovemos a veces sin saber cómo y por qué, pero yo les digo ustedes de aquí se van unos sabiendo muy poquito y lo olvidan muy rápido y otros sabiendo nada (**Docente de Química**).

Los estándares en los que se fundamenta el sistema dan poca importancia a las necesidades reales del país, pues se tiene una tendencia a copiar los estándares occidentales de la competencia necesaria para ocupar un empleo. Según Álvarez y Reyes (2013), la calidad educativa que concentra la atención de las políticas educativas en Colombia, no se agota sólo en una preocupación sobredimensionada por resultados a partir de la aplicación de instrumentos estandarizados en las escuelas. La fiebre por la cuantificación y la estadística no permite avanzar en aspectos cualitativos en la formación de los niños, niñas adolescentes y jóvenes, el foco por la preocupación en los resultados académicos ha generado que las escuelas desarrollen buenos alumnos, pero no ciudadanías activas. Según Saforcada y Vassiliades (2011), esta disposición, por atender los intereses neoliberales y anclarlos a las reformas educativas, inicia en Colombia y en los países de la región en los años 90 como parte de las reformas del Estado que se produjeron a la luz de los intereses hegemónicos. Entre los componentes de estas reformas educativas, uno de los de mayor gravitación simbólica fue la sanción de leyes generales de educación que encarnaban las orientaciones dominantes. El énfasis en la calidad de la educación, el protagonismo del sector privado y de los particulares, la autonomía de la escuela y los agentes, la evaluación y la rendición de cuentas, la competencia y la eficiencia conformaron el núcleo de las políticas educativas de modernización neoliberal y de las leyes que las acompañaron Saforcada y Vassiliades (2011).

En este sentido, Álvarez y Reyes (2013) aseguran que no sirve sólo manejar competencias duras y caer en la mera instrucción, sino que se requiere recuperar la escuela como un espacio de construcción de lo público, donde se forman sujetos críticos y capaces de vivir en la diversidad y el respeto al otro. Este asunto es de gran relevancia para las agendas en educación, ya que la democracia es esencialmente un proyecto de convivencia.

Zúñiga (2013) reconoce que los modelos educativos actuales están basados en una concepción performativa y exitista del actuar humano. Dicha concepción, orientada a un uso utilitario del conocimiento y de la experiencia educativa, acaba configurando a ésta como un espacio de transacción mercantil, enraizada, a su vez, en una perspectiva antropológica en donde la propia vida se abandona a su pura mercantilización. Así, se intenta organizar la sociedad de tal manera que ser humano es sacrificado en nombre de la productividad, y valorado sólo en términos de su instrumentalidad para con un modelo biopolítico extrínseco a él. El autor lo califica como el rasgo más característico del principio educativo contemporáneo, que busca silenciar el resto de dimensiones constitutivas del ser, y en este caso del ser educativo, y reduce el campo interpretativo mediante el cual se comprende y da sentido a la existencia. Estos modelos reducen la condición humana y neutralizan el diálogo apelando a una supuesta neutralidad técnica y tecnocrática. Dicha actitud repercute directamente en lo educativo el cual reproduce un tipo de ser humano laboral productor y consumidor de cosas que no le son significativas como herramientas para pensar su propia existencia. Dentro de estos modelos se gestan relaciones de poder que están basados en un modelo de identidad que apela a la satisfacción del deseo por

medio de la acumulación y la diferenciación, que acaba traduciéndose en un ámbito político como una desmovilización paulatina, pero constante de los sujetos respecto a su participación y preocupación política.

Desde la perspectiva anterior, Puiggros (2016) afirma que, en los países de la región, con la intención de limitar que los maestros de las escuelas públicas pudieran transmitir su propia cultura, fue acompañada por una estrategia de calificación laboral directamente dirigida a segmentar el sector. Es así como el programa educativo neoliberal no tenía solo la intención de reducir económicamente los gastos en educación, sino reducir y subordinar la Pedagogía explícitamente a la Economía, a un sistema de balance permanente de hombres, mujeres e instituciones de países “atrasados”, dependientes; que el imperialismo y las clases dominantes locales necesitan para sostener y mantener sus programas de dominación, implantando y expandiendo su ideología en América Latina. En palabras de Puiggros (2016) “el objetivo primordial es la formación de recursos humanos, como parte de la planificación de un desarrollo dependiente, basados en la superexplotación del pueblo latinoamericano” (2016: 225). Un docente entrevistado se refiere a estos asuntos así:

Yo siempre he dicho, que la educación es la salvación de este país por eso la educación para este país nunca ha sido una prioridad, siempre ha sido la cenicienta al igual que la salud. Han sido cenicientas porque ellos no necesitan, a ellos no les importa que nuestros jóvenes se eduquen. Mire, mire uno dice, cuantos jóvenes salen de grado 11 en un año en este país y cuantos llegan a la universidad y cuántos

terminan la universidad. Las universidades en este momento están fracasando, sino que ellos no lo dicen, no sé cuánto, pero yo creo que escasamente el 10 por ciento de los estudiantes que ingresan a la universidad en un primer semestre se gradúan en 5 años. No todos están llegando, se están quedando en el camino, a veces por la falta de oportunidades, a veces porque no tienen la personalidad suficiente de entender que están en un centro superior que se llama universidad y que es una oportunidad de vida. Nuestros jóvenes se están diluyendo en el camino, no sé en donde se están quedando o se están muriendo, o se los comió la drogadicción, o la violencia se los lleva, no sé; pero los que van a la universidad son muy pocos y los que se gradúan son menos todavía. Dónde están nuestros jóvenes, qué están haciendo; pero al Estado no le interesa eso, al Estado le interesa es tenerlos así, así, para que no modulen, para que no exijan, para que no se levanten, para que no protesten, que no se eduquen. Porque cuando uno se educa tiene la capacidad de criticar, de argumentar y de proponer, nuestros jóvenes de hoy en día no proponen. Anteriormente hace algunos años te hablaban de la escuela pasiva y esa escuela pasiva era porque a vos te moldeaban la consciencia en la escuela, o estás aquí o no estas, te sometes a estas normas. Te moldeaban la conducta, la escuela imponía con autoridad o con autoritarismo, se imponían las normas y vos las tenías que cumplir a raja tabla. Hoy en día no, yo digo que hoy nuestra escuela es más pasiva que antes, que estos jóvenes nuestros ni siquiera preguntan, no sé, porqué les damos eso, vos estás en un aula de clase y nadie modula, nadie pregunta, nadie dice nada, entonces la escuela de hoy en día es pasiva, tal vez más que antes (**Docente de Química**).

Sobre ello, Puiggrós (2016) señala que la Pedagogía se reduce a la posibilidad de trabajo de los pedagogos latinoamericanos, debido a que el modelo economicista y eficientista exhibe un grado de generalidad que todo lo abarca: el fin, los objetivos, el carácter de las mediciones, los objetos de la pedagogía están ya determinados en forma universal y nada resta a la reflexión. Hombre y sociedad, cosificados, son descritos por una pedagogía reduccionista dedicada a realizar un balance permanente de los hombres y las instituciones de países dependientes, que el imperialismo y las clases dominantes locales necesitan tener en cuenta para sus programas de dominación. Se trata de clasificar las inteligencias, la creatividad, las formas de pensamiento en una escala que justifique la marginación, la selectividad y el elitismo del sistema escolar y la proliferación de formas no escolarizadas de educación sistemática masiva y altamente tecnificadas – dirigidas a homogenizar las conciencias en torno a un modelo educativo universal.

Por su parte, Batthyany (2019) asegura que las tensiones entre mercado y ciudadanía, también advertidas por Zuñiga (2013) y Puiggros (2016), lo que hacen es que la ciudadanía se valora por la capacidad del consumo y esto hace que lo público, lo común pierda el sentido. Por lo que se hace necesario configurar un nuevo pacto social cuestionando supuestos metodológicos y epistemológicos que han gobernado por siglos, el objetivo es la igualdad, dice Battyany (2019), pero es necesario integrar la diferencia. Para ello es necesario concebir la educación como una herramienta para construir un mundo más justo y más solidario, la educación tendría que ser capaz de visibilizar las desigualdades sociales, tomar conciencia sobre ellas y destruir los mecanismos que las naturalizan, que las normalizan.

7.2.1. Indiferencia Social y Estigmatización de las Víctimas del Conflicto

Uno de los elementos que más ha contribuido a la indiferencia con respecto al conflicto armado interno colombiano, ha sido la falta de memoria, y de memoria histórica, según el Centro de Memoria Histórica, creado por la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448 de 2011 en el marco del proceso de paz. La memoria de estos hechos no debe recaer, exclusivamente, en las víctimas, y en los victimarios; es un derecho de todos los colombianos el conocer la verdad de lo ocurrido, como un garante de la no repetición de los hechos. Esta reconstrucción del pasado es considerada como la base para la construcción de la memoria colectiva del país, dado que la sociedad colombiana necesita conocer su historia, sus representaciones, las causas del conflicto, para poder tener consciencia de las consecuencias que este ha generado, la educación se constituye en un pilar fundamental para este propósito.

No obstante, Colombia continúa atendiendo y adaptándose desde la formulación e implementación de su política pública educativa a intereses imperialistas. Se ha anclado en una suerte de tecnocracia donde se tiene una perspectiva que piensa los problemas de la educación a partir de técnicas y no tiene en cuenta otras dimensiones, no se da lugar a las diversas miradas, perspectivas y sentidos que deberían contemplarse en estos procesos legislativos. Colombia no ha trascendido en la construcción de una política pública educativa que pueda ser leída crítica y atentamente desde su trayectoria histórica y social, donde se pueda comprender la presencia del pasado en los procedimientos del presente, lo que podría ayudarnos, a partir de la comprensión del pasado, a superar sus vestigios. En palabras de Freire (2015), “vivir la historia como un tiempo de posibilidades y no de determinación. [...] pues no somos solo objetos de la historia, sino

también sus sujetos. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política no constatamos para adaptarnos sino para cambiar (2015: 98).

En este sentido, Dinez (2009) analiza la tendencia que se tiene a desconsiderar los trazos históricos de los países en el plano de la formulación e implementación de políticas públicas. Reconoce una propensión a desconsiderar los trazos históricos como variables importantes para explicar las diferencias de desempeño entre los distintos países. Esta postura analítica, tiene implicaciones de las organizaciones institucionales de los países centrales del capitalismo occidental, como si fuese posible descartar las especificidades históricas que interfieren en los procesos de ajuste a los imperativos externos. En el plano de las políticas puestas en práctica, tal tendencia se traduce, frecuentemente, en un proceso de mimetismo acrítico, implicando la adopción de soluciones extraídas de recetarios consagrados internacionalmente, como si fuese posible cambiar por decreto situaciones reales. Sin ignorar la importancia de las reformas en la esfera de las instituciones, es necesario recuperar el significado de la dimensión histórica.

La memoria colectiva o histórica se constituye en un proceso colectivo, que otorga a la sociedad un sentido compartido de ciertos eventos que, poco a poco, se van constituyendo como parte fundamental de su identidad y son base indispensable para la no repetición y para sentir la indignación y la rebeldía necesaria para cambiar los paradigmas hegemónicos que han caracterizado el orden político y social basado en la injusticia y el dolor humano. Al respecto los docentes en sus narrativas hacen referencia a los mecanismos de control que identifican desde los centros hegemónicos con los cuales se mantiene el sistema de control y de poder. Además,

evidencian como el sistema educativo está diseñado para cumplir con tales objetivos, de naturalizar y normalizar las desigualdades sociales en Colombia y lo expresa así:

Uno de los daños más graves de este país es el borrón de memoria y es un trabajo incluso que se le hace a estos pelaos de que no recuerden nada, de que al otro día no recuerden nada, solo conocimientos específicos, solo analicen el texto, si lo lees es lo que existe, pero lo de ayer no está, porque es una forma en que la gente no tiene una secuencia, no mira y qué fue lo que paso y sobretodo una causa - consecuencia, algo causo esto, cuáles son las consecuencias, como se están manifestando. Yo creo que la escuela ha sido la más víctima de eso, eso ha sido una tarea que han hecho conscientemente los gobiernos, o sea, de buscar un plan de estudios que corresponda a estos tiempos y que corresponda precisamente a unas competencias específicas, pero no a unas realidades **(Docente y líder sindical)**.

En la narrativa de la docente y líder sindical se identifica claramente diferentes estrategias fomentadas reiteradamente desde los centros hegemónicos de poder, como es la vigencia de un “Pensamiento único”, transformado en sentido común. Ello impide ver las consecuencias políticas, económicas y sociales que produce y reproduce el modelo hegemónico, al tiempo que promueve la apatía política, la resignación y el conformismo general de la sociedad. Borón, (1999), Aronskind (2001).

Los planteamientos de la docente y líder sindical, se encuentran dentro de la perspectiva planteada por Lander (2000), donde explica las razones por las cuales se llega a un modelo civilizatorio único, haciendo percibir la política y la memoria histórica como innecesarias en la medida en que ya no hay alternativas posibles a ese modelo biopolítico instaurado por el neoliberalismo. Así, la expresión más potente de la eficacia del pensamiento científico moderno -especialmente en sus expresiones tecnocráticas y neoliberales hoy hegemónicas- es lo que puede ser descrito literalmente como la naturalización de las relaciones sociales, la noción de acuerdo a la cual las características de la sociedad llamada moderna son la expresión de las tendencias espontáneas, naturales del desarrollo histórico de la sociedad. La sociedad liberal industrial se constituye desde esta perspectiva no sólo en el orden social deseable, sino en el único posible. Esta es la concepción según la cual nos encontramos hoy en un punto de llegada, sociedad sin ideologías, modelo civilizatorio único, globalizado, universal, que hace innecesaria la política, en la medida en que ya no hay alternativas posibles a ese modo de vida. Lander (2000: 4).

Asimismo, Puiggrós (2016) señala que en las últimas décadas del milenio las clases dominantes empiezan a interesarse por el control de los procesos educativos en general (escuela, familia, medios de comunicación, lugares de trabajo, comunidad), con la intención de controlar los procesos de reproducción ideológica, romper la unidad socio- cultural preexistente, e incorporar el grupo al capitalismo. En países como Colombia, México y Perú con una gran densidad poblacional, con gran cantidad de población campesina y pueblos originarios, el desarrollo del capitalismo dio lugar a una estructura interna desigual y a una intensa lucha ideológica.

En este sentido, de Sousa (2019), se refiere a la necesidad de recuperar la memoria histórica para un nuevo proyecto pedagógico. No se trata de una tarea fácil, porque la teoría de la historia de la modernidad desvalorizó sistemáticamente el pasado en beneficio del futuro. El pasado fue siempre considerado como reaccionario y el futuro como progresista. Fue así como la burguesía vio su lucha y fue así como la clase obrera vio también su lucha. Esta teoría de la historia ha hecho que fácilmente fueran olvidados los sufrimientos de la injusticia y la opresión, todos superables en un futuro próximo y radiante. Fue así como la clase obrera se vio menos como herederos de los esclavos que como vanguardia de los libertadores. La misma teoría de la historia contribuyó a trivializar y banalizar los conflictos y el sufrimiento humano de los que está hecha la repetición del presente en este fin de siglo.

Por su parte, el Centro de Memoria Histórica en su texto “La memoria nos abre caminos” hace referencia a la importancia de la historia para reparar, para comprender, para sanar. Señala que después de tantos años de guerra y atrocidades que han dejado un saldo masivo de heridas abiertas y valores humanos violados, pero que a la vez ha sido tan efímero en términos de esclarecimiento y reconocimiento. Las víctimas y la sociedad entera necesitan la historia profesional de los hechos claves irrefutables, y el análisis de sus contextos, causas y responsabilidades, para sanar y construir una democracia inclusiva y sostenible. Pero ello no basta por sí solo, se necesita reconstruir la memoria histórica, es decir, el sentido de los hechos violentos dolorosos como experiencias vivas presentes, que exigen la comprensión humana y la respuesta cívica.

La docente y líder sindical, continúa diciendo:

Colombia ha tenido una guerra muy profunda, que sigue presente totalmente en los territorios, incluso una forma de pensar en Antioquia. Yo les decía que el día que participe en el foro de historia, que para mí fue muy duro llegar a Antioquia porque yo crecí en un departamento donde la historia es la vida, que es Boyacá, pues cuando yo llegué aquí a trabajar lo que más me impacto es que aquí el borrón de memoria había sido terrible, ya había pasado la operación ORION, ya había pasado todo lo de la comuna 8 y entre a trabajar en la sierra y el objetivo es que aquí se enseñó que es mejor no pensar y que si usted calladito se ve mejor, callado y no tiene problemas pase lo que pase y esas cosas así. Entonces para mí son totalmente aberrantes, se convirtieron en dichos populares, como que si lo mataron fue porque en algo se metió y si lo amenazaron fue porque algo hizo, es una generalización total del no pensamiento, de que usted está para sobrevivir no para pensar, entonces un maestro así es un maestro cercenado y yo les decía en el encuentro nacional, le decía a la viceministra que estaba a mi lado: llegue al departamento donde más se ha violentado la memoria, donde pensar en la historia y pensar en lo que paso y quien lo hizo te puede llevar a la pena de muerte, un país donde se impuso una sola forma de pensar y un unimismo a punta de masacre y de armas y por eso la enseñanza de la historia es totalmente valida, pero para que la historia tenga sentido tiene que partir de la vida de los que la vivieron y reconstruir el tejido social o sino no tiene ningún sentido recordar los próceres de la independencia si no se recuerdan sus legados y sus debates

y sus discusiones que había. Entonces esto es para nosotros totalmente valido
(Docente y líder sindical).

Boaventura de Sousa Santos (2009), propone un proyecto educativo emancipatorio orientado hacia una Pedagogía del Conflicto, orientado a combatir la trivialización del sufrimiento humano, que traiga imágenes desestabilizadoras del pasado, concebido no como una fatalidad, sino como un producto de la iniciativa humana. Un pasado inexcusable, precisamente por haber sido producto de la iniciativa humana que, teniendo opciones, podía haber evitado el sufrimiento a los grupos sociales y a la propia naturaleza. Según De Sousa (2009) es un proyecto desestabilizador puesto que acarrea en si la memoria y la denuncia, la comunicación y la complejidad. Consiste en recuperar nuestra capacidad de asombro y de indignación y orientarla a la conformación de subjetividades inconformes y rebeldes. Este proyecto educativo propuesto exalta la memoria como una expresión de rebeldía frente a la violencia y la impunidad una nueva conciencia del pasado, especialmente de aquel forjado en la vivencia del conflicto. Aunque sin duda la mayoría de los colombianos se sienten interpelados por diferentes expresiones del conflicto armado, pocos tienen una conciencia clara de sus alcances, de sus impactos y de sus mecanismos de reproducción.

Al respecto, Cruz (2008), comprueba que todos los tipos de violencia que refiere en su estudio: cultural, estructural, directa, simbólica y psicológica se dan en el contexto colombiano. Unas en mayor grado que otras, algunas apoyadas por la propia sociedad otras negadas o peor aún invisibilizadas. La juventud es la principal encausada por los grupos armados para aplicar

sus prácticas violentas y engrosar sus filas. Las motivaciones de la violencia son muy variadas: cultural, étnica, política, religiosa, de género, económica; estos tipos de violencia que se dan a nivel escolar, familiar y social expresan la vida en sociedad y la población las asume como “natural” sin que haya plena conciencia de sus orígenes y de sus efectos perversos.

La tendencia entre una gran parte de la sociedad colombiana es ver en la violencia actual una simple expresión delincuencia, y no una manifestación de problemas de fondo en la configuración del orden político y social. La apremiante presencia de la violencia ha llevado incluso a subestimar los problemas políticos y sociales que subyacen a su origen. La guerra en Colombia ha generado una violencia acumulativa por más de cinco décadas que en lo cotidiano, en especial en las ciudades, resulta siendo un fenómeno de bajo perfil e incluso normalizado. Esta realidad de violencia y de víctimas, por un lado, pero de poca visibilización e indignación por otro, promueve la indiferencia y debilita la probabilidad de legitimación social.

En este marco, Gallego (2014) asegura que una contienda interna produce fracturas profundas en las familias, las comunidades y las regiones debido a que las personas civiles toman posición ideológica y política frente al conflicto y la opinión los divide. Muchos fueron indiferentes ante las atrocidades o las justificaron en una cómoda adaptación y un invisible fomento de lo injusto. En este sentido, algunos docentes también se refieren a la indiferencia social y a la estigmatización de las víctimas del conflicto que ha marcado la historia de Colombia:

Los mayores obstáculos que uno tiene con este tipo de población, pues yo creo que uno a veces es como muy indiferente frente a eso, precisamente por el desconocimiento, uno registra, pues hay momentos en que registra por ejemplo a comienzo de año cuando uno está haciendo hojas de vida o iniciando el año, uno de pronto pues con las encuestas iniciales, uno pregunta de pronto algo y se da cuenta. Se da cuenta por ejemplo ahora que estamos en el registro del DANE, entonces uno pregunta porque aparece ahí la pregunta de cuantos estudiantes por ejemplo desplazados tiene usted en su aula, entonces vuelve uno y se da cuenta. Pero realmente uno como que no es muy consciente, pienso yo que la mayoría del año se queda uno como sin... pues sin tener esa consciencia de que existen esos niños y de que eso también ha tenido o les ha traído situaciones, dificultades y que uno a veces no las contempla como con mucha claridad. Yo creo que la indiferencia se debe en parte al desconocimiento y también es que uno no lo siente como una realidad aquí cercana porque, a uno le dicen desplazados y entonces ellos le dicen a profe yo soy desplazado y entonces uno no le pregunta más y entonces uno no se entera de que significa eso de ser desplazado, que les ha traído a esos niños a sus familias, si no que uno dice ha si población desplazada, vienen de , por ejemplo uno que tengo ahora que viene de san Carlos llegaron ya hace tiempo y vienen en condición de desplazados pero no sé nada más de ellos, realmente solo sé que son desplazados **(Docente de Filosofía)**.

En la narrativa anterior, resulta interesante analizar lo que el docente denomina la condición de “desplazado”, cómo esto incide en la construcción de subjetividad de los estudiantes y cuál es el rol de la escuela en este proceso. López (2011) plantea que la construcción de una propuesta pedagógica basada en el pleno reconocimiento de la identidad de sus estudiantes se ha convertido en una dificultad estructural de las instituciones educativas, debido a que la desigualdad y la diversidad aparecen como desafíos inseparables. Si bien se espera que la educación se constituya en un mecanismo de ruptura de las desigualdades sociales, la realidad es que las prácticas educativas vigentes reproducir y profundizar las desigualdades existentes. Cada vez más los mecanismos que operan en esta reproducción de las desigualdades tienen origen en prácticas discriminatorias que, lejos de tener sustento en las desigualdades de recursos económicos con los que cuentan los estudiantes, se basan en el despliegue de prejuicios o estigmas en relación a su identidad que están profundamente enraizados en algunas dinámicas educativas que involucran a educadores, niños, niñas y jóvenes.

Sobre ello, Bello (2015) propone que la escuela debe educar en una ética ilustrada contraria al puritanismo, que parta de la estima de sí y de la responsabilidad ante el proyecto biográfico personal como tarea irrenunciable, promoviendo la estima del propio organismo, del medio ambiente físico y del medio social de convivencia, como elementos identificadores. Lo anterior es posible lograrlo fomentando las prácticas de convivencia como condición de la propia identidad y del propio desarrollo personal, propiciando en los trabajos en equipo y en grupo, la interacción educativa, con objetivos precisos y asequibles, a partir de valores y fines compartidos y favorecer en el ejercicio de la discusión y la interacción mediante el lenguaje argumentado y el

discurso lógicamente construido. En este sentido, Rosales (2015) plantea que para la construcción de identidades saludables es necesario que desde el ambiente escolar se diseñen cuidadosamente todo un entramado educativo que favorezca el desarrollo positivo del alumnado pues, si bien la escuela no es el único espacio en el que el alumnado construye sus múltiples identidades, sí tiene un papel relevante. Sobre ello, los docentes entrevistados señalan:

A nivel institucional y a nivel gubernamental se lleva es como un registro de estas personas que llegan como desplazados, para situaciones de estudiantes desplazados o víctimas del conflicto en los currículos no se hacen adaptaciones, las adaptaciones se hacen es por problemas auditivos, cognitivos, visuales o sea todo lo que llamamos necesidades educativas diversas ahí sí que son todas estas ayudas de psicólogos, aulas de apoyo que si se dan, se les hacen adaptaciones a los estudiantes para mirar logros mínimos etc,etc. Pero que, porque sea vulnerable, que por que vino amenazado simplemente, no. Se les toman los registros y en la alpujarra que es el centro administrativo hay una oficina especial dónde sacan un papel para acceder a un sisben si no hay una EPS y para otras cositas (**Directivo docente**).

Yo noto que hay como mucha indiferencia que esa indiferencia que es tanto de maestros como en la misma población, o sea sí, soy desplazado, pero pues ya, o sea que tampoco podríamos caer en el asunto de que no, es desplazado y pobrecito... eso entonces sería como condenar a alguien a que entonces tuvo una situación o un evento de violencia y entonces toda la vida va a estar trazada por eso y se supone que la idea

del asunto no es estar remarcando eso en una persona, sino hacer que esa persona logre salir como de su situación y salir a delante y poder mejorar su vida, sus condiciones, tener otra mirada frente a las situaciones que le haya tocado y digamos que de alguna manera dejarlas atrás, para esto se necesitaría de pronto el asunto de apoyo en cuanto a hacer adecuaciones educativas porque de pronto esas situaciones han generado pues retrasos en los aprendizajes, sobretodo eso, porque sé que hay zonas en el país que precisamente por las situaciones de conflicto y de violencia digamos que la educación ha tenido muchas dificultades y esos niños que vienen de estudiar en partes donde se han quedado muy atrasados, sobretodo seria ese apoyo en cuanto a la educativo , hacer que esos niños como que logren nivelarse, pues poder avanzar en lo que deberían estar, de ahí yo creo que se podría hacer algo **(Docente de Filosofía)**.

Pues a ver me parece, que para este país es importante el asunto de la paz, porque sobretodo yo creo que en las ciudades no hemos sido muy conscientes de lo que eso significa, porque no somos conscientes de la situación del campo en nuestro país, que es el sitio que ha sido más afectado por la violencia y que va de la mano con la pobreza, porque en nuestro país el campo siempre ha sido un sitio muy abandonado, es que eso es una cosa que no sé mucho de ella. [...] Es que el conflicto armado inicio en el campo y donde ha azotado más es en el campo, o sea nosotros somos, pues o sea no tenemos mucho conocimiento realmente de la situación porque no conocemos que es lo que pasa allí, uno creció en la ciudad y en la ciudad uno no siente tanto eso,

porque en la ciudad hay problemas, dificultades y violencia, mucha violencia pero incluso esa violencia de las ciudades uno logra ver por lo que lee y eso viene también a su vez de esa violencia que se generó también en algún momento en la zona rural en el país, entonces vienen el asunto que sabemos, pues muy general que gente que en el campo tuvo dificultades que vivió violencia que viene a la ciudad, en la ciudad no tienen oportunidades y sus hijos a su vez tampoco las tienen entonces lo que hacen es salir a reproducir esa misma violencia **(Docente de Filosofía)**.

Como ya se ha mencionado en otras instancias de esta investigación, la población desplazada ha sido doblemente victimizada al llegar a los lugares de arribo luego del desplazamiento, lo cual se puede evidenciar en afirmaciones realizadas por docentes:

Entonces viene el asunto que sabemos, pues muy general que gente que en el campo tuvo dificultades que vivió violencia que viene a la ciudad, en la ciudad no tienen oportunidades y sus hijos a su vez tampoco las tienen entonces lo que hacen es salir a reproducir esa misma violencia **(Docente de Filosofía)**.

Al respecto, Goffman (1963) analiza la situación de individuos social e históricamente marcados por el estigma social y los mecanismos de aprobación y exclusión a los que están sometidos. En la actualidad, el estigma tiene que ver con una identidad social subvalorada, en la que a un grupo minoritario se le asignan una serie de características que expresan una identidad social devaluada y que varía en función del contexto social. El concepto de estigma fue

introducido en las Ciencias Sociales por Goffman (1963), quien lo ha definido como una marca, una señal, un atributo profundamente deshonroso y desacreditador que lleva a su poseedor de ser una persona normal a convertirse en alguien “manchado”. En los casos más extremos de estigma, se legitima el hecho de que estas personas sean excluidas moralmente de la sociedad, de la vida social y que además producen una serie de emociones negativas en el resto de la sociedad, como el miedo o el odio.

En este sentido el Informe del grupo Memoria histórica *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad* (2013, resaltan que las revelaciones de la memoria los llevo a encontrar otros sentidos y significados que encierra la palabra víctima más allá de la connotación jurídica que reconoce con ella a un sujeto violentado y con derecho a ser reparado. Es la víctima de rostro sufriente y de cuerpo lacerado la que revela la crueldad de los perpetradores y devela el mal y los quiebres éticos de esta sociedad, incluidos sus gobernantes y ciudadanos. En la totalidad de los casos emblemáticos, las víctimas expresaron su dolor por la acción despiadada de los victimarios, pero también por la acción, omisión y complicidad de quienes estaban llamados a protegerlos y a respetarlos. Mostraron indignación por el silencio y la indolencia de miles de compatriotas que desconocen o no quieren oír su sufrimiento, y que con ello ignoran también la vulnerabilidad y la precariedad de nuestra democracia.

Asimismo, en este informe se muestra como las víctimas han sido estigmatizadas no solo de forma individual, sino también colectiva. Los estigmas y señalamientos también han sido colectivos, es decir, han afectado a pueblos y comunidades enteras. Sus agresores los han

calificado como guerrilleros o colaboradores de los paramilitares o del Ejército. Comunidades como las de Remedios, Segovia, El Salado, El Tigre, San Carlos, y la Comuna 13, por ejemplo, fueron señaladas por los victimarios como comunidades de guerrilleros o de paramilitares. Por mucho tiempo, el riesgo y el rechazo que produjo esta estigmatización les impidió circular libremente por el territorio, emplearse cuando se desplazaron, matricular a sus hijos e hijas en los centros educativos e, incluso, asentarse en nuevos barrios o municipios.

Goffman citado por Nussbaum (2006), llama a las marcas permanentes que se implantan en ciertos individuos o grupos de individuos “identidad manchada” con la que se pierde la unicidad, para convertirse en un miembro de una clase degradada. Así, el impulso del estigma social es el de eliminar la individualidad humana del otro/a, ya sea en una marca literal o clasificándolo/a como miembro de una clase avergonzada, se les niega la humanidad, la individualidad. Por lo tanto, en las mentes deja de ser una persona completa y usual para verla reducida a una persona manchada y desvalorizada. Los imaginarios creados socialmente acerca de las personas desplazadas son diversos y, en muchas ocasiones, con una carga de estigmatización alta, producto todos ellos del desconocimiento de la razón social, políticas y económicas que han producido el fenómeno del desplazamiento y las consecuencias que este trae consigo a las personas que lo han sufrido. Además de la estigmatización, las personas desplazadas han tenido que sufrir como se puede leer, a continuación, en los relatos de los docentes entrevistados la indiferencia estatal y social:

Las adaptaciones curriculares se hacen es por problemas auditivos, cognitivos, visuales o sea todo lo que llamamos necesidades educativas diversas ahí sí que son todas estas ayudas de psicólogos, aulas de apoyo que, si se dan, se les hacen adaptaciones a los estudiantes para mirar logros mínimos etc., etc. Pero que, porque sea vulnerable, que por que vino desplazado, simplemente, no. Se les toman los registros y en la alpujarra que es el centro administrativo hay una oficina especial dónde sacan un papel para acceder a un Sisben si no hay una EPS y para otras cositas **(Directivo docente)**.

Pero realmente uno como que no es muy consciente, pienso yo que la mayoría del año se queda uno como sin... pues sin tener esa consciencia de que existen esos niños y de que eso también ha tenido o les ha traído situaciones, dificultades y que uno a veces no las contempla como con mucha claridad. Yo creo que la indiferencia se debe en parte al desconocimiento y también es que uno no lo siente como una realidad aquí cercana porque, a uno le dicen desplazados y entonces ellos le dicen a profe yo soy desplazado y entonces uno no le pregunta más y entonces uno no se entera de que significa eso de ser desplazado, que les ha traído a esos niños a sus familias **(Docente de Filosofía)**.

El centro de Memoria Histórica hace referencia en su libro *“La memoria nos abre caminos”* (2018) a las dinámicas que ha generado la guerra y una de ellas es la soledad a la que han sido sometidas las victimas a causa de la indiferencia estatal y social. La soledad violenta

que se le impone a las víctimas olvidadas o abandonadas es una experiencia real y permanece en el tiempo más allá del acto violento inicial, en la medida en que persisten el desamparo estatal y la indiferencia social. Según el Centro de Memoria Histórica, la guerra ha generado tres dinámicas de forma simultánea: soledad, dignidad y solidaridad. Esta violencia, se traduce en la soledad frente al poder de quién ejerce la violencia y frente al abandono del Estado o de los poderosos.

Pero Colombia y su conflicto armado no sólo se reducen a esa historia. También tienen que ver con una historia de dignidad, es decir, con las luchas y las resistencias para insistir en la dignificación y en el protagonismo humano. Y, además, es una historia de solidaridad, es decir, de alianzas y movilizaciones para reivindicar los derechos y la dignidad de los otros seres humanos como ciudadanos que también son parte del país y que impiden caer en la indiferencia y la negación de la otredad, invisibilizándola y deshumanizándola. Desde esta perspectiva, las experiencias de la violencia en Colombia y las memorias vivas que de ellas se derivan, no se reducen a la soledad y la victimización, sino que además son experiencias y memorias de vida, lucha y trayectoria entre las dinámicas de soledad y victimización, las de dignidad y protagonismo, y las de solidaridad y alianza.

La memoria histórica puede ser tomada como el eslabón que falta para comprender y tramitar toda la historia de horror vivida en Colombia, la memoria histórica constituye la base para la comprensión de las causas y consecuencias de lo sucedido |y por consiguiente funda las

bases para la no repetición. En este sentido, la educación se constituye en un pilar fundamental para reconstruir dicha memoria histórica.

7.2.2. Acciones y Omisiones que Habitan la Escuela con Población Víctima del Conflicto

Armado

En este apartado se pretende determinar qué acciones realiza la escuela, en cuanto a la implementación de políticas públicas educativas para la paz. Asimismo, se busca identificar los mecanismos bajo los cuales son planteadas, divulgadas y evaluadas dichas políticas en el contexto colombiano.

Al analizar los relatos de los docentes y de los directivos docentes al respecto de sus prácticas pedagógicas y de gestión en relación a la educación para la paz, se encuentra que sus prácticas pedagógicas y de gestión no están articuladas a este propósito, y que, si bien las políticas propuestas se encuentran inmersas en los proyectos educativos, éstas no son llevadas con el compromiso y la rigurosidad que debería darse dadas las actuales condiciones del país.

Los docentes y directivos docentes plantean la realización de acciones individuales, por iniciativa personal, aisladas de la organización institucional, además manifiestan el poco o nulo conocimiento sobre las políticas educativas para la paz, adjudicando esta situación a la insuficiente orientación que han recibido por parte de la Secretaría de Educación del municipio de Medellín y por el Ministerio de educación nacional. Lo que coincide con los hallazgos planteados por Álvarez y Reyes (2013), quienes plantean que los programas que se ofertan desde

la Secretaria de Educación del municipio de Medellín, no reconocen los contextos situados, la política no lee las realidades de los estudiantes, docentes, familias y comunidad. En general, no existe una lectura estructural del problema. Desde la escuela, en el nivel curricular tampoco se hace lectura de los contextos y de las problemáticas de los mismos. Esto conlleva a que los actores de la comunidad educativa no asuman la posibilidad de trabajar desde la escuela para modificar sus realidades.

En este sentido, Greco (2011) advierte de forma preocupante una cierta soledad en las instituciones, aislamiento, desajuste entre personas, entre funcionamientos, entre equipos, entre Jóvenes y adultos. Cada uno con la sensación de que va y hace lo que tiene que hacer, que es cumplir con determinadas pautas y obligaciones (o intentar hacerlo), pero con un sentimiento de dificultad para armar un proyecto común. Muchas veces no hay una interpelación institucional a que la acción en la escuela no sea una acción individual. La acción en la escuela es una acción institucional, aunque la haga una sola persona, y tiene que estar sostenida por algo que nos convoque a todos, a los chicos como alumnos en un sentido institucional, a los docentes como tales en un sentido institucional. y no se trata de hacer todos lo mismo, de homogeneizarnos, sino de tener temas o problemas en común. A continuación, se presentan los relatos de los docentes al respecto:

Yo creo que el asunto de la paz se trabaja desde las relaciones del profesor hacia ellos, desde el respeto que el profesor le muestre y desde las relaciones que ellos empiezan a manifestar entre ellos mismos, o sea las relaciones de pares eso es muy importante,

eso si lo hago. Pero es una iniciativa personal porque aquí no se ha llegado a trabajar eso, porque en absoluto hemos recibido información sobre ese asunto de la catedra de la paz, son discurso que están por ahí como en el ambiente, pues que uno recibe como la información, son políticas que surgen de determinados gobiernos y ellos, me imagino que ellos suponen que los institucionalizan entonces eso llega a todos los lugares y a todas las personas y así no es **(Docente de Matemáticas)**.

Yo pienso que ya es un asunto más individual , pues que ya uno como maestro de pronto si uno dirige un grupo de pronto con los alumnos de su grupo o con los alumnos que uno tiene en su clase, entonces de pronto ya uno mira y se da cuenta que hay niños que vienen de otras partes que tienen dificultades, que tienen vacíos y entonces uno trata como de pronto de ayudarlos, pero es más como esa iniciativa personal, sí , porque yo creo que hay como que el obstáculo sería como esa falta de manejo institucional, sería como el obstáculos, también lo que estaba contando ahorita de que esta el programa de inclusión que es política de estado, se habla de también incluso de todo el asunto de la educación para la paz sobre todo en el último tiempo con el asunto de los procesos que ha habido de paz, pero no hay unos manejos, es como la generalidad, no ha habido una orientación precisa de que hacer, o como... aunque la verdad y escucho por ejemplo que hay concurso para docentes en zonas de conflicto, pero aquí por ejemplo en Medellín uno no, pues solo escucha lo general pero no recibe como instrucciones ya como de manejo y particulares , aquí no se implementa ningún tipo de política para educativa para la paz, aquí en Medellín yo

no he visto, yo no sé si en los pueblos, o en el departamento , pues ya lo que corresponde al departamento de Antioquia, pues no sé. Pero en el caso del ente territorial de Medellín yo no he visto como eso **(Docente de Ciencias Sociales)**.

Yo veo que institucionalmente se lleva solo un registro de la población víctima del conflicto y es básicamente lo que se hace en forma institucional y oficial, pero también parte de la institución y por parte de algunos profesores se llevan a cabo acciones y actividades aisladas que buscan el bienestar de todas las personas , incluidos los que están en situación de desplazamiento, porque finalmente es lo que decía ahorita de la condición socioeconómica que casi todos están en un estrato bajo, entonces se buscan esas acciones, pero digamos que son acciones aisladas y no están conectadas con el plan de estudios y no están hechas algunas oficialmente, es decir solo acciones individuales de algunas personas de la institución educativa. Porque esa es una de las dificultades que le presenta a uno el rol de maestro **(Docente de Lenguaje)**.

En el relato anterior, el docente hace referencia a la situación socioeconómica baja de sus estudiantes, y la señala como un obstáculo en el desarrollo de su quehacer docente. Justamente Bourdieu (2009), se dedicó a estudiar las formas de percepción, clasificación y nominación en el mundo educativo. Además, intentó interpretar cómo estos juicios de los docentes, gran parte de ellos inconscientes, inciden fuertemente en la construcción de la autoestima social y educativa de los estudiantes, reconociéndole así un poder simbólico innegable a la escuela y a las taxonomías

y nominaciones que produce y reproduce el docente. Desde la perspectiva de Bourdieu, Kaplan (2016), plantea que un desafío medular de la escuela en estos, y en todos los tiempos, es encontrar modos de contribuir a que los alumnos puedan imaginar un futuro distinto al de su condición de origen, acrecentando el territorio de lo posible. Esto tensiona el vínculo anudado entre origen social y destino, entre las demarcaciones objetivas y las esperanzas subjetivas y tornan posible lo improbable. Por ello, se plantea la necesidad de poder ayudar a los docentes a romper etiquetas, a ampliar el abanico de las expectativas que producen sobre los estudiantes. Debido a que, según Bourdieu (1987), retomado por Kaplan (2016), el orden simbólico escolar se asienta sobre mecanismos objetivos y estructuras subjetivas que tienden a reproducirse a la vez que se transforman. El poder simbólico no emplea la violencia física, sino la violencia simbólica. Es un poder legitimador que suscita adhesión tácita tanto de los dominadores como de los dominados; un poder que construye realidad en cuanto supone la capacidad de imponer la visión legítima del mundo social y de sus divisiones. El poder simbólico del docente torna más eficaz sus nominaciones sobre los estudiantes. Aunque, como toda forma de ejercicio de poder, genera una fuerza contraria que se podría traducir en prácticas de resistencia o de contrapoder.

En el relato siguiente, de uno de los docentes entrevistados, se pueden apreciar estas cuestiones:

Mire por ejemplo una cosa Marce, el acceso a la universidad, dígame quien accede más fácil a pasar esas pruebas de ingreso a la universidad un muchacho de la educación privada, en medio de todas las oportunidades con cosas complementarias

fuera de la escuela o un joven de estos que a duras penas viene aquí a tomarse una bolsa de leche con una galleta, ¿para quiénes son esos cupos? Y si a eso les sumamos que les realizan pruebas nacionales e internacionales que los miden de la misma forma, por otro lado, en los currículos desde el mismo Ministerio de Educación nacional, las mismas pruebas están mal diseñadas porque yo no puedo evaluar de la misma manera a una persona que estudia en un Gimnasio de los alcaceres, en un Alemán, en un Colombo americano, en un San José de la Salle en esas condiciones no puede haber una evaluación diseñada para evaluar a estudiantes con esas condiciones de forma igual con las poblaciones donde hay tanta vulnerabilidad, cierto. Entonces mire que, desde los mismos diseños evaluativos, se deshumaniza a las personas. Entonces es un país totalmente incoherente a nivel de sus políticas educativas, y a nivel de la justicia y de la inclusión social; solo está en el discurso porque vemos que inclusión social no hay, la única manera es ajustar la brecha que hay en ese abismo gigantesco de desigualdad. Es la única manera, yo no veo otra, o si no esto va seguir empeorando cada vez más (**Docente de Artes**).

Respecto de la perspectiva planteada por el docente frente a las difíciles condiciones económicas de las familias y la influencia de éstas condiciones en los procesos de enseñanza, es interesante retomar los planteamientos que sobre este asunto proponen Serra y Canciano (2006), plantean que la perspectivas pedagógicas basadas en el supuesto de que la pobreza determina las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, colocan en el centro de sus preocupaciones la idea de que ante la educación de los niños de sectores más vulnerables de lo que se trata es de recurrir

a “estrategias especiales” que vengan a operar sobre esa falta, carencia o defecto, a fin de reducir la distancia que media entre los niños que tienen este “déficit” y los alumnos que se ubican del otro lado de la línea, en el lugar de la “normalidad”. La noción de déficit es definida por las autoras como una distancia negativa en relación con un parámetro de normalidad establecido. En efecto, el déficit se inscribe como carencia, deficiencia, incapacidad, retraso, inferioridad. Criterios que definen previamente a toda intervención educativa quién es el otro (un sujeto “déficitario” y en “riesgo social”) y qué tipo de abordaje pedagógico “debe” recibir.

Desde la perspectiva de Serra y Canciano (2006), esta forma de interpretar la relación entre educación y pobreza opera desde el criterio de normalización, y desde una relación con el otro que se fija en el criterio de mismidad. Lo que plantea es que los niños que viven en condiciones de pobreza siempre son “otros”. Es el “otro” que no se comporta como “nosotros”, que vive otra vida, que tiene otros códigos, que requiere de estrategias especiales. Esta visualización de la pobreza implica la emergencia de nuevas formas de inclusión/exclusión en la medida que ponen en marcha una serie de operaciones que vienen a convalidar la ruptura de la impronta común del sistema educativo público, y a legitimar la fragmentación y estratificación de la educación escolar. En este sentido la educación se vuelve prevención antes que transmisión de la cultura, y procura orientar o asignar un modo diferencial de atención aún dentro del mismo sistema educativo.

Precisamente, Bourdieu y Passeron (1964), se preguntan por las razones prácticas que explican por qué los estudiantes de las diversas clases y fracciones de clase están desigualmente

representados en los diferentes niveles educativos. Sidicaro (2009) sostiene que existiría correlación entre las probabilidades del éxito/fracaso escolar y el origen social de los agentes. La institución escolar, bajo el postulado de la igualdad formal de todos los alumnos, transmuta la herencia social de las clases privilegiadas en méritos/talentos/inteligencias dadas e individual. La escuela, en su función ideológica, ejerce una violencia simbólica al legitimar valores y prácticas culturales de las clases dominantes y desestimar aquellos propios de los sectores subalternos. Al respecto:

Yo pienso que ahí si hay muchas falencias, demasiadas porque las instituciones no están preparadas, pienso que con el establecimiento de la 1421 de la inclusión da lugar a que se incluyan personas desplazadas, desarraigadas, etnias, indígenas, pero pienso que son pañitos de agua tibia porque la norma es muy ambiciosa en plantear una serie de procedimientos, pero la verdad es que a los docentes no los han capacitado para atender estas poblaciones, ni los recursos son suficientes. Entonces nos llega mucho personal que las instituciones tienen que sacrificarse y el municipio para poderlos atender, desde la alimentación, desde el seguro de vida, desde la misma dotación para algún material académico didáctico, con la famosa gratuidad que tienen algunos colegios (**Director de Núcleo Educativo**).

No hay una política educativa para la capacitación de los maestros, los maestros desde la formación que han recibido logran hacer lo que consideren que deben hacer, pero que hay una política ofensiva de capacitación, de revisar procesos y demás no. Porque

si uno revisa, por ejemplo. los programas de educación flexible, camino a la secundaria, aceleración del aprendizaje, procesos básicos, son programas con una buena intencionalidad pero al final, los maestros se quedan solos. Porque a pesar de que debe haber capacitación y dotación, esto no llega a las instituciones y por eso algunos desertan del programa, por eso algunos rectores cancelan los programas sabiendo que hay bondades para ayudarle a la gente, pero saben también que están solos, huérfanos porque no hay asistencia por parte de la misma Secretaria, por parte del Ministerio de Educación. para capacitarlos en cada uno de los programas específicos que tienen las instituciones. Especialmente en Moravia donde tenemos la mayor cantidad de población flotante (**Director de Núcleo Educativo**).

Respecto de la negación de muchas problemáticas por parte de la Secretaria de Educación Municipal y de los propios actores educativos, Álvarez y Reyes (2019), en Medellín, no se cuenta con mecanismos de reparación. En parte porque ni desde la Secretaria de Educación de Medellín ni desde la escuela en particular, se hace lectura de las violaciones a los Derechos Humanos, muchas formas de manifestación de la violencia se invisibilizan o naturalizan, por lo tanto, no hay respuesta y atención a éstos. Asimismo, frente a la democratización de la escuela, no hay coherencia entre lo que se dice y lo que se hace en relación a la política pública educativa. Los Derechos Humanos sólo son un contenido temático del Área de Sociales, pero no se asumen desde la vivencia ni se analizan las situaciones a la luz de los mismos. Hay un gran desconocimiento en este sentido. La ley está en el papel, no hay conciencia histórica, no se leen las situaciones desde las transformaciones sociales, económicas, sociales y políticas, ni se

establecen relaciones entre lo que sucede en las comunidades, la ciudad, el país. Sólo hay miradas inmediatistas poco críticas. Esto favorece el acostumbramiento ante la permanente violación a Derechos como la libre movilidad, la educación, la libertad de expresión, entre otros. Al respecto, algunos docentes manifiestan su impotencia frente a la situación que deben enfrentar en su labor cotidiana a causa de los efectos del conflicto armado en sus comunidades educativas:

El obstáculo más grande que hay en la docencia en este momento para superar toda esa calamidad, porque la violencia es una calamidad en este país, es recibir toda la información requerida a nivel del estado y que ellos implementen desde allá desde sus políticas educativas implementen el proyecto de la paz, pero que no lo implementen como una... es que uno ve a las personas y todos estamos resentidos, está usted resentido con la guerrilla, los de allá están resentidos con los paramilitares, o sea es un resentimiento total, no, desde allá tienen que clarificar una política de la paz, donde le digan a los maestros vamos a implementar la paz no como un proceso obligatorio , no, si no como un sentir de la persona, no como un recaudo, no como una dadiva , sino como algo de su ser. Yo siempre he dicho que la única forma de crecer personalmente, familiarmente, de que haya un verdadero desarrollo humano es la educación, no es más Marce, es la educación. Yo también tengo ahí mis cosas para el estado, porque la educación para el estado nunca ha sido una prioridad , nunca porque a ellos les conviene tener estos países y estas comunidades así, en este estado, yo digo que el día que Colombia se eduque ese día Colombia es diferente, pero no ellos necesitan tener la gente como en un espacio de opio, dormidos que no reaccione,

porque ellos necesitan perpetuarse en el poder , ellos necesitan perpetuar sus políticas, por ello a veces uno tiene cosas que se las ha dado la experiencia, que la adquiere uno de estar por ahí en todas partes metido, hablando con las personas, y yo digo que uno como maestro tiene que entrar en conflicto con el sistema de la docencia, yo tengo que entrar en conflicto, porque si yo hago lo que ellos dicen estoy perpetuando las políticas que les convienen solo a ellos, entonces uno trata de hacer otras cosas, de informar a los estudiantes de mostrar que el conocimiento es importante, pero el conocimiento está en un libro, ahora con la tecnología educativa está en los computadores todo está ahí, pero los valores no están en el computador, los valores los tenemos que construir nosotros cada ser humano debe tener una escala de valores, no sé en qué sentido unos le darán prioridad a unos más que a otros , pero deben tener una escala de valores consciente, y esos valores serán los hilos conductores de tu proyecto de vida en el futuro, serán como los hilos de una cometa, que te lleven por el buen camino o por el mal camino **(Docente de Química)**.

En el relato anterior el docente se refiere a las consecuencias de la violencia como el principal obstáculo que vive en su experiencia docente, afirmando que el resentimiento es generalizado en toda la población colombiana (*... es que uno ve a las personas y todos estamos resentidos, está usted resentido con la guerrilla, los de allá están resentidos con los paramilitares, o sea es un resentimiento total*). En este sentido, Zelmanovich (2003), se pregunta ¿Qué posibilidades tiene hoy la escuela de tejer esa trama de significaciones que atempera, que protege, que resguarda, y que posibilita por esa vía el acceso a la cultura, cuando la realidad se

presenta con la virulencia que conocemos? ¿Qué márgenes tienen hoy los adultos que habitan las escuelas, de constituirse en esos Otros que mantienen algún grado de integridad para tejer una trama significativa que aloje lo que irrumpe como una realidad, muchas veces irracional, cuando uno mismo, también, se halla vulnerados por las mismas circunstancias?

Frente a este panorama, a los adultos que habitan las escuelas y que experimentan el desamparo social cabe sostenerles a los jóvenes un lugar para la emergencia de un deseo singular. Habilitar la búsqueda de un proyecto posible, puede cobrar una potencia constructiva ante el naufragio social de ideales y de utopías, en tanto rehabilita la dimensión del “por-venir”. Sobre ello, la escuela puede asumir una función de protección y de responsabilidad y contribuir con que el sujeto no quede totalmente marginado del mundo, abriéndole las puertas de la cultura. Pero para ello, la escuela debe modificar sus estrategias.

Continúa Zelmanovich (2003) reconociendo que la escuela puede funcionar como un adulto alternativo. Esto es, como un lugar propiciatorio para la construcción de la subjetividad, de la identidad, vía identificaciones, como un espacio de apoyo que puede operar como apuntalamiento del psiquismo, dando lugar a los ensayos necesarios. Un lugar donde se puede ofrecer a los alumnos espacios donde se agrupen para descubrir juntos, expresarse e inventar alrededor de la música, la representación teatral, la cocina, la literatura, el cine o la ciencia. La organización de la escuela como “lugar de vida” puede ayudar a los jóvenes a transitar personajes. En este sentido, la escuela puede ofrecerse como resguardo por que tiene la posibilidad de mediar

con los saberes, con los pinceles, con la puesta en escena de una obra de teatro, con la cultura.

Sobre ello, un entrevistado señala:

En materia educativa, sí hay políticas educativas definidas para la atención de los estudiantes en algunos auxilios, pero eso es transitorio, no es definitivo y en determinado tiempo los recursos desaparecen y los estudiantes desplazados, desarraigados les toca enfrentar la realidad en las ciudades como Medellín a pesar de que no tiene ni formación, ni conocimiento para defenderse en lo que la ciudad propone. Ahí tienen en educación los cupos, luchamos por ofrecérselos de la mejor forma posible de igual forma luchamos porque las políticas se hagan realidad en el sentido de la atención, restaurantes escolares en el transporte los que lo necesiten y se acomoden a esa política que es del municipio de Medellín, para ayudarles a que salgan de esa situación de esa dificultad tan grande como es salir y dejar su casa, su vivienda y salir para una ciudad donde nadie lo conoce, esa situación es muy compleja. Pienso que sí, las políticas están, pero los recursos se quedan cortos y agravado ahora con lo de los venezolanos nos queda todavía más difícil con los recursos que pueda el estado ofrecer. Atención en salud, en educación, en los mínimos vitales que debe tener cada persona (**Directivo docente**).

De acuerdo a las narrativas de los docentes, es evidente la necesidad de establecer políticas públicas educativas para la paz a las que realmente se les haga un proceso de difusión, implementación, seguimiento y evaluación, por parte de las entidades gubernamentales. Se trata

de un proceso socio territoriales que tenga en cuenta todos los actores educativos y las necesidades reales que éstos presentan, donde se dé una prioridad especial a la formación docente, donde realmente se tengan en cuenta las necesidades de los contextos donde se implementaran. Al respecto, Álvarez y Reyes (2013) concluyen que en materia de política pública educativa se requiere hacer una revisión de los fenómenos que están afectando el derecho a la educación, especialmente los referidos a los efectos que el conflicto armado está teniendo sobre las instituciones educativas de la ciudad. Sobre ello, enuncia un entrevistado:

El discurso es claro, el discurso es trabajar mucho el concepto de la tolerancia, de la inclusión y del dialogo para atacar el conflicto y se está hablando mucho últimamente de la resiliencia. Como producto de todo eso debe haber un camino preparado para la resiliencia de las comunidades tan afectadas, pero en la preparación social, del abogado de los jefes técnicos del ministerio de educación nacional. De acá mismo sí hay el discurso, pero en la praxis, pienso que no hay un ambiente que desde la práctica se apliquen esas políticas de manera practica en las comunidades. Porque se alejan del contexto de lo real y lo real que es, que vos te encontrás con una población demasiado vulnerable, por los diferentes factores en contra que hay: hambre, desplazamientos, violencia, marginalidad, porque aquí hay mucha marginalidad demasiada aquí en Moravia hay mucha marginalidad, desempleo, empleos informales. Es decir, al rebusque, un rebusque de 1.000, 2.000, \$3000 en el día para un grupo de 4 o 5 personas, la pobreza la desnutrición, el fácil acceso a flagelos sociales como la prostitución, eso hace también que se pueda caer fácilmente en

grupos delictivos al margen de la ley. Entonces eso hace que todo eso que se plantea desde el discurso político, desde una dialéctica que se hace de esos foros, que se plantea en esos encuentros cuando llega acá se quedan sin bases para la práctica, es complicado. El maestro termina siendo un agente polifacético que trata de incorporar en él diferentes haceres más allá del rol que tiene (**Docente de Artes**).

En este marco, se vislumbran políticas públicas que no dan cuenta de las realidades situadas de las comunidades educativas y que no cuenten con garantías para atender la magnitud de la problemática. Que las personas que participan en su diseño no tendrían conocimiento de las particularidades de los territorios en los cuales se aplicarán, y que los estudiantes y demás miembros de las comunidades educativas no se observan consultados ni tenidos en cuenta. Sobre ello, Parsons (2007) señala que las políticas públicas y los problemas no se encuentran en cajas académicas pulcras y ordenadas. Los problemas que enfrentan los ciudadanos o los diseñadores o responsables de la definición de políticas públicas existen como muchas cosas a la vez. Así, el objetivo del enfoque de las políticas públicas no es separar estas cuestiones, sino reconocer cómo se llega a atender y estructurar los problemas a partir de la organización y el despliegue de los conocimientos.

En este marco, Dinez (2009) y Puiggrós (2016), sostienen, como se referenció más arriba, que las categorías pedagógicas no podrían deducirse de conceptos económicos o sociológicos, pero deberán dar cuenta de los procesos económicos – sociales – culturales en los cuales los procesos educativos nacen y se desarrollan. La Pedagogía deberá dar cuenta de su pertenencia a

la historia social y de la historicidad de su objeto. Según Puiggrós (2016), para desarrollar una teoría acerca de los procesos educativos latinoamericanos, se debe tener en cuenta los procesos que constituyen su contexto y sobre los cuales aquellos revierten su acción. Al respecto, así lo señalan los entrevistados:

Entonces ahí están los obstáculos sociales, educativos y hay que confrontarlos y hay que franquearlos pero hay obstáculos que uno dice bueno como confronto este obstáculo, si son obstáculos establecidos por el estado, obstáculos que se vuelven como inamovibles , pero es porque al estado le conviene esa política, y yo desde mi ser de maestro entro en conflicto con el sistema que tenemos entonces yo trato de hacer otras cosas con los muchachos y les hablo de otras cosas, a veces dedicamos una clase para hablar de este país y hablamos de la paz, a mí me enamora la convivencia , a mí me apasionan los temas de convivencia. Yo a los estudiantes todos los días algo les digo, porque yo los veo en actitudes que no son. Entonces yo tengo que cortar ahí y decirles no, no es así usted no puede pasar aquí por encima del derecho del otro para conseguir lo que quiere o lo que necesita, entonces uno a veces se aparta y hace cosas pedagógicas diferentes. Uno ve a los muchachos sin casi nada, sin sentido y aparte de que son pobres, están excluidos, entonces son pobres, poquitos y excluidos... no tienen opción y vivir aquí en Moravia...entonces, uno se preocupa **(Docente de Ciencias Naturales).**

Los mayores obstáculos que vive el maestro, las instituciones educativas tienen una labor muy grande, la labor del docente se ha magnificado mucho porque nosotros tenemos que suplir muchas necesidades en los niños, ese problema, ese desplazamiento en todo el sentido, el cambio de cultura que ellos han sufrido a causa del desplazamiento, los modos de vida han cambiado para ellos, se han encontrado con unas moles de cemento donde la gente también a veces se vuelve insensible con ellos (**Docente de Lenguaje**).

Los relatos de los docentes y de los directivos al respecto de sus prácticas pedagógicas y de gestión en relación a la educación para la paz, muestran que, en general, no hay una lectura estructural del papel de la escuela como lugar privilegiado que aporta a la reparación integral de los estudiantes víctimas del conflicto armado. Esto debido a que se evidencia una verticalidad y diferenciación en los procesos educativos en cuanto a quienes definen las leyes educativas y quienes las implementan. Las posiciones docentes y de directivos también permitieron vislumbrar la necesidad de redimensionar la formación docente desde perspectivas y contribuciones que conduzca a problematizar las miradas educativas que tienden a criminalizar, culpabilizar, discriminar y estigmatizar a los estudiantes en situación de desplazamiento o de pobreza. Los espacios de formación de los docentes deben así, orientarse desde perspectivas que ubiquen históricamente las prácticas educativas a la luz de los cambios culturales, sociales, políticos y económicos, rastreando la génesis, transformaciones y contextos políticos-sociales. Estas contribuciones pueden permitir a los docentes posicionarse de otro modo frente a esta problemática, en la medida en que los colocarían en mejores condiciones para reflexionar sobre

su accionar y sobre los modos en que han concebido y dado lugar a los estudiantes y sus familias en el contexto escolar.

Capítulo 8: Conclusiones

8.1 Presentación

En este capítulo se pretende abordar los principales hallazgos de los capítulos analíticos presentados, estableciendo conexiones entre éstos y profundizando en algunos tópicos de allí originados. Todo ello, en coherencia con el problema de investigación, los objetivos y el enfoque investigativo. Inicialmente, se presentará, el ámbito de la indagación en el que se desarrolló la investigación, posteriormente se muestran los principales hallazgos y las relaciones que existen entre ellos, para finalizar, con la exposición de las posibilidades que quedan sugeridas para el desarrollo de futuras investigaciones en el tema.

8.2 Ámbito de la Indagación

Esta investigación indagó sobre los procesos de implementación de Políticas públicas educativas para la paz en Colombia. Para ello, se analizaron las trayectorias socio educativas de estudiantes víctimas del conflicto, y las decisiones y experiencias de docentes y directivos de instituciones educativas del barrio Moravia del municipio de Medellín, en los periodos comprendidos entre 2017 y 2019. El barrio Moravia es un territorio construido históricamente sobre la base del despojo y la exclusión, aislamiento, precariedad y marginalidad. La población de este barrio es heredera de un histórico conflicto por la tierra, con repetidas situaciones de expulsión y desplazamiento forzado, nada alejado de las condiciones de sus lugares de origen, dado que la

gran mayoría de sus pobladores son de origen campesino desplazados por el conflicto armado en Colombia, que arribaron a Moravia tratando de reconstruir su vida.

Para dar cuenta del proceso de implementación de Políticas públicas educativas para la paz en Colombia, se plantearon cuatro **objetivos específicos**: uno relacionado con el análisis de las políticas de educación para la paz en el contexto colombiano; otro con la reconstrucción de las trayectorias sociales y educativas de estudiantes víctimas del conflicto armado; en tercer lugar se analizaron las decisiones y experiencias docentes en relación a la implementación de políticas públicas de educación para la paz y, finalmente, un objetivo que indaga por las estrategias de gestión y prácticas pedagógicas dentro de las escuelas con población víctima del conflicto armado.

El trabajo de campo realizado para dar respuesta a los objetivos estuvo enmarcado en el paradigma cualitativo el cual brinda la posibilidad de acercarse a la comprensión por medio del lenguaje, donde la acción comunicativa hizo del lenguaje un elemento de mediación que posibilitó la vinculación del mundo cotidiano en la construcción de espacios argumentativos. Por lo que se optó por las narrativas de historias de vida de los estudiantes, como estrategia que permitió la construcción de los datos empíricos y la reconstrucción de las trayectorias sociales y educativas de estudiantes víctimas del conflicto. Así, este tipo de investigación se constituyó en una alternativa de aproximación a lo humano a través del lenguaje como mediador, para acercarse a la comprensión de experiencias vitales en lo social y educativo de estudiantes, docentes y directivos en el marco de la implementación de las políticas públicas de educación para la paz en el contexto actual colombiano.

En coherencia con lo anterior el análisis estuvo enmarcado en el enfoque narrativo de la política pública de Roe (1994). Este enfoque considera que “la política pública está hecha de palabras” Majone (2005: 35). De este modo, el análisis narrativo se centró en el papel decisivo del lenguaje, la argumentación, la retórica y las historias en la elaboración del debate, así como en la estructuración del marco deliberativo en el que se formula la política. Desde esta perspectiva se construyó una comprensión panorámica como resultado de la identificación de las narrativas hegemónicas y de las contra narrativas subalternas o las no historias que estudiantes, docentes y directivos definen en sus relatos, lo que concede igual peso a las narrativas de estos actores.

Además, este trabajo de investigación se posiciona desde una mirada crítica sobre las políticas públicas, con una perspectiva de restitución de derechos, que comprende que las desigualdades sociales y las condiciones de origen propician configuraciones desiguales de las trayectorias vitales, que distan mucho de ser lineales. Esta línea de abordaje, permite plasmar una apuesta social y política, por visibilizar las experiencias subjetivas de estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia y las acciones colectivas gestadas en las instituciones educativas con población víctima del conflicto, en contraste con el análisis de las políticas públicas educativas para la paz, planteadas por los entes gubernamentales.

8.3 Hallazgos

La necesidad de comprender los contextos histórico, legal, antropológico y geográfico en el análisis de los problemas y las políticas públicas, se evidencia claramente en el estudio, debido a que, de esta manera, no sólo se pueden dar respuestas más acertadas y cercanas a las necesidades de las poblaciones, sino que además se adquieren nuevos elementos para la comprensión y análisis de las mismas. En el recorrido analítico realizado fue evidente que, para ello, resulta esencial el análisis del presente con una perspectiva histórica, si se tiene en cuenta que las decisiones de hoy son el resultado de situaciones heredadas de ayer. Así, en el campo educativo las categorías pedagógicas deberían dar cuenta de su pertenencia a la historia social en la cual se originan. No obstante, la investigación muestra que existe una clara diferenciación entre los que piensan las políticas en el campo educativo y los que las ejecutan cotidianamente. Las acciones estatales están regidas por la homogeneidad y la verticalidad; dejando de lado la participación y el sentir de las comunidades educativas (estudiantes, docentes, directivos, padres de familia) en cuanto a sus necesidades e intereses. Más aún, las necesidades y característica de las comunidades son homogeneizadas y no se realiza un análisis de los diferentes contextos. La frase “*es una política para la gente sin la gente*” resume claramente lo que sucede en este sentido. Es evidente, entonces, que para que una política pública, en este caso de educación para la paz, responda claramente a las necesidades de las poblaciones, se debe partir del contexto y las dinámicas del conflicto presente en él. No sólo basta entonces, con formular análisis y soluciones ya establecidas desde de contextos ajenos a las dinámicas propias.

El estudio se pudo evidenciar que el sistema educativo colombiano está atravesado por enormes brechas que han determinado limitaciones para garantizar el derecho a la educación; derecho que es especialmente violentado en las zonas rurales y las zonas periféricas más vulnerables de las grandes ciudades del país, donde con más fuerza se producen las exclusiones e invisibilizaciones que han estado determinadas históricamente por la ubicación geográfica, el origen socio económico, la etnia y el género. La discriminación, la segmentación según condiciones socioeconómicas, la prevalencia de las inequidades regionales, sociales, poblacionales, étnicas y culturales han originado un entramado social que equipara la diferencia cultural con la desigualdad social y económica, lo que ha llevado a que la inequidad en el país se reproduzca generación tras generación y se haya generado una naturalización social al respecto. Las desigualdades en materia de educativa se transmiten de forma intergeneracional y determina las capacidades y oportunidades de las personas, controlando las disposiciones y los sitios de poder que se ejercen socialmente. Lo que coincide con los planteamientos de Suasnábar (2018), quien afirma que la educación ha sido históricamente una arena de disputa donde se dirime la lucha por el poder y el conflicto social en términos de acceso (quiénes entran en la escuela), distribución (qué saberes se transmiten) y apropiación del conocimiento (qué capacidades y posibilidades generan).

En las historias de vida narradas por los estudiantes, en los estudios analizados, en los documentos, informes y datos registrados de las diferentes entidades gubernamentales y medios de comunicación oficiales rastreados y estudiados, para reconstruir las trayectorias sociales y educativas de los estudiantes; queda en evidencia las dificultades del Estado colombiano y de la

población civil para salvaguardar los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Aún hoy en Colombia, luego de la firma de los acuerdos de paz, los niños, las niñas y jóvenes son víctimas de los más graves crímenes en el marco del conflicto armado. Si bien sobre los crímenes de lesa humanidad no se cuentan con datos concretos, la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, Gobierno de Colombia (2018), afirma que, en Colombia, los niños, niñas y jóvenes representan más de la tercera parte de la población víctima del conflicto armado con 2.237.049 de víctimas directas (49% de ellas niñas), lo que equivale aproximadamente a la población total de una ciudad como Medellín. Según este mismo informe, el desplazamiento forzado es el principal hecho victimizante para esta población y afecta al 94% de las personas entre los 0 y los 17 años.

El daño a la familia, como estructura de socialización primaria, aparece en el estudio como la mayor tragedia social que ha dejado la guerra, que evidentemente genera daños en los individuos, pero cada individuo pertenece a una familia, es esta la que ha sufrido el rompimiento de los lazos fraternos, el desalojo de sus lugares de origen, el destierro, la usurpación de sus bienes, el apartamiento de su cultura, así como la muerte de familiares, amigos y vecinos; además la negación de derechos civiles, políticos económicos, sociales y culturales. En el caso de los estudiantes entrevistados que perdieron seres queridos, la consiguiente adaptación a la pérdida generó una reorganización, a corto y a largo plazo que por lo general está marcada por el descenso en la calidad de vida de los integrantes de la familia. Además, la pérdida de un familiar y más aun de forma violenta, introduce cambios profundos en la vida cotidiana de la familia, afectando los

ambientes de socialización que requieren sus integrantes y especialmente los niños, niñas y jóvenes para su pleno desarrollo y que serían la garantía de la realización de sus derechos.

Las situaciones anteriores producen inestabilidad emocional y afectiva, temores y un ambiente de inseguridad que llegan al extremo del desplazamiento, constituyéndose este en una problemática severa por la acentuación de las condiciones de pobreza de la familia, la incertidumbre sobre el lugar de destino, el cambio de rutinas familiares y las dificultades para generar las condiciones básicas de subsistencia a sus integrantes. Ello sin contar el desarraigo cultural y afectivo que trae consigo la pérdida de raíces y de los bienes materiales y simbólicos que han formado parte de la construcción del proyecto de vida familiar; lo que produce traumas psicológicos al enfrentar situaciones de miedo, rabia, rechazo, hostilidad y abuso; nacen entonces, sentimientos de temor y pérdida de confianza en sí mismo y en los otros.

En las historias de vida de los estudiantes hijos de excombatientes, se evidenció cómo sus padres que en el momento de ser reclutados a las filas de los grupos armados eran niños/as, fueron víctimas de flagelos sociales que propiciaron y siguen propiciando hoy el reclutamiento de niños, niñas y adolescentes por parte de los grupos armados. Estos flagelos obedecen al maltrato intrafamiliar, las situaciones de abuso y el poco o nulo acceso de los niños, niñas y adolescentes a derechos como la educación, la recreación y a una vida digna, convirtiéndolos en presa fácil de grupos armados. Al conocer las historias de estas personas es de reconocer que son doblemente victimizados debido a que la historia de vida que antecede la incorporación a un grupo armado deja ver claramente que el abandono estatal y familiar son los causantes de la situación. En este

sentido, la Ley 782 de 2002, otorga a los niños/as que participen en el conflicto armado, la condición de víctimas de la violencia política.

El desplazamiento forzado fue el común denominador para todos los estudiantes participantes de la investigación, quienes pertenecen a familias campesinas de diferentes regiones del país que, por diversos tipos de hostigamientos, asociados al conflicto armado interno, han tenido que abandonar su lugar de origen. La narrativa de historias de vida de los estudiantes muestra que el desplazamiento no es un evento que empieza o termina con la salida o la huida forzada. Por el contrario, es un largo proceso que se inicia con la exposición a formas de violencia como la amenaza, la intimidación, los enfrentamientos armados, los asesinatos, el reclutamiento forzado de niños, niñas, adolescentes y jóvenes y otras modalidades. Es decir, que la salida está antecedida por períodos de tensión, angustia, padecimientos y miedo intenso, que los lleva a tomar la decisión de huir abandonando su lugar de origen. Luego de la salida, siguen los prolongados y difíciles procesos en los que las familias intentan estabilizar sus vidas, que en la mayoría de los casos los estudiantes describen como experiencias caracterizadas por la penuria económica, el hacinamiento, la estigmatización y el rechazo. Relatan que, al dolor producido por los hechos previos al desplazamiento, el sufrimiento que causa el abandono de bienes, lugares, y seres preciados, se suman las experiencias propias del arribo a entornos desconocidos, muchas veces hostiles y en precarias condiciones económicas.

En el desplazamiento forzado se entrelazan múltiples niveles de dificultad cultural, histórica, social y económica. Por lo general, los estudiantes que narraron su historia de vida y sus

familias provienen de las zonas más pobres y desatendidas del país. El desplazamiento forzado da lugar a una nueva etapa del conflicto, el arribo a un lugar desconocido estuvo marcado por la desesperanza, la tristeza por lo que quedó atrás, la penuria económica, el desconcierto, la sensación de injusticia, el rompimiento de lazos fraternos, culturales, comunitarios, sus costumbres y estilos de vida. Todas estas situaciones vividas por las víctimas del conflicto muestran la debilidad y la precariedad de la democracia que ha caracterizado el sistema político colombiano; estas estructuras de inequidad política y económica dan origen a una sociedad cuyos habitantes presentan muy pobres niveles de bienestar.

Las narrativas de los estudiantes muestran que una de las principales causas para que sus familias tomaran la decisión de abandonar sus lugares de origen fue el reclutamiento forzado de niños, niñas y jóvenes, debido a que, al enfrentar el riesgo o la amenaza de vinculación o reclutamiento ilícito a los grupos armados, las familias optaron por abandonar sus tierras y emprender el camino del desplazamiento como estrategia de protección. Lo que coincide con el Auto N° 251 de 2008, la Corte Constitucional donde señala el reclutamiento ilícito de menores como causa directa y una de las principales del desplazamiento forzado. Asimismo, se encuentra en la investigación que éste delito de lesa humanidad contra los niños, niñas y jóvenes es un crimen invisible debido a que, según estudios realizados al respecto, las denuncias no superan el 2% de los casos en todo el territorio colombiano. La invisibilización de este delito también estuvo sustentada en la divulgación de un discurso que aseguraba que los menores de edad se vinculan voluntariamente a los actores armados ilegales. Afortunadamente la corte constitucional en el Auto 251 del 2008, manifestó enfáticamente que existe certeza jurídica sobre el carácter forzado y

criminal del reclutamiento de menores de edad en todos los casos, independientemente de su apariencia de voluntariedad y es clara en afirmar que este carácter voluntario del reclutamiento es simplemente aparente. En realidad, se encuentra motivado por razones de manipulación perversa y engañosa mediante las que los actores armados se aprovechan de la situación de vulnerabilidad, pobreza, desprotección, abandono, debilidad psicológica y falta de acceso a servicios de salud, educación y recreación de los menores.

El aumento de la utilización de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el conflicto armado colombiano da cuenta de crímenes de lesa humanidad. La crudeza de esta realidad forma parte de la vida cotidiana de las poblaciones que habitan especialmente en los lugares más pobres y olvidados del país. Los grupos armados que operan en sus territorios utilizan el reclutamiento forzado como una práctica que compromete múltiples violaciones graves a los derechos humanos, y la ejecutan de manera sistemática con la clara intención de someter a una población especialmente vulnerable. En las narrativas de los estudiantes fue evidente que la violencia logró imponer un orden absoluto que somete todos los demás aspectos de la vida social y suspende todas las libertades, dejando a los pobladores de las comunidades más vulnerables sin la posibilidad de tomar decisiones, debido a que la única opción es vincularse a los grupos armados o morir. Las historias de vida narradas por los estudiantes mostraron la crudeza de la realidad que viven las familias con el reclutamiento forzado de niños, niñas y jóvenes; varios de los estudiantes narraron cómo hermanos, tíos y vecinos fueron arrebatados de sus hogares. En algunos casos desaparecidos sin dejar rastro, en otros encontraron los despojos, y en otros, ante la negativa de la familia frente al reclutamiento, los niños y niñas fueron asesinados en presencia de sus padres.

Evidentemente el conflicto armado ha tenido y sigue teniendo efectos devastadores en el desarrollo Físico, Social, Afectivo, Cognitivo, Emocional de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y en consecuencia en toda la sociedad colombiana. El estudio realizado muestra que éstas violaciones a los Derechos Humanos no impactan por igual al conjunto de los ciudadanos, sino que afectan de forma específica los grupos sociales históricamente excluidos como las poblaciones originarias, afrodescendientes, rurales y a aquellos que viven en zonas marginales de las grandes ciudades de Colombia. En tal sentido, las graves violaciones a los derechos de los niños, niñas y jóvenes no corresponden exclusivamente a la exposición a situaciones propias del conflicto armado, sino también a condiciones de exclusión social y desigualdad en el acceso a oportunidades para su desarrollo. Asimismo, fue evidente que en el país no se cuenta con un sistema de alerta temprana realmente efectivo y esforzado en proteger e inmunizar a niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo. Por ello, es fundamental que el Estado colombiano diseñe e implemente, políticas públicas que garanticen que los niños, niñas y jóvenes no se vean vinculados, sometidos, desplazados y marginados por causa del conflicto armado. Para ello es necesario adoptar políticas que garanticen la satisfacción de necesidades básicas en la población, condiciones de bienestar que les permita garantizar todos sus derechos.

Las condiciones de exclusión social y desigualdad explican también que las escuelas rurales, lugares donde los estudiantes participantes de la investigación iniciaron su trayectoria escolar, sean uno de los escenarios más afectados por la violencia armada y con ella los maestros, estudiantes y comunidades de dichas zonas. En las narrativas de historias de vida de los estudiantes

se evidencian como el tránsito por la escolaridad en sus lugares de origen, zona rural colombiana, estuvo atravesado por la irrupción abrupta de la guerra, sus escuelas quedaron en medio de los enfrentamientos armados, o fueron invadidas constantemente por actores armados de diferente índole. Al verse la escuela, directamente afectada por el conflicto armado, las comunidades campesinas, los docentes y estudiantes se convierten en objetivo militar, dejando menguados sus derechos sociales, políticos, culturales; los maestros se ven obligados al desplazamiento forzado para proteger su vida y su integridad y en el peor de los casos son asesinados por oponerse a los objetivos de los grupos alzados en armas. Además, Según el Ministerio de Educación (2016), 18 de los 20 municipios más afectados por el conflicto armado son rurales y 40% de los niños que no asisten al colegio en el país están en zonas afectadas por dicho conflicto.

Diferentes estudios señalan que las escuelas rurales del país configuran un foco importante de reproducción de la inequidad social y educativa, debido a las múltiples necesidades que presentan en términos de infraestructura, alimentación, transporte, acceso a servicios básicos, materiales pedagógicos, propuestas educativas pertinentes para los contextos y formación docente. En este sentido la condición de pobreza y vulnerabilidad de las poblaciones rurales son determinantes en la definición de objetivos de los grupos armados para sus propósitos de reclutamiento forzado de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, constituyéndose esto en lo que Springer, denomina una política dirigida contra los más vulnerables, que saca ventaja de su condición (2012: 30).

Además, se evidencia la gravedad y crueldad de las fallas en el proceso de desarme, desmovilización y reinserción de niños, niñas y adolescentes combatientes que se manejan en el país. En este sentido, estudios como el de Springer (2012), demuestra que el proceso de paz con las autodefensas procedió sin la aplicación de un protocolo específico para la desvinculación de niños y niñas a pesar de que existía abundante información para el momento, que indicaba que por lo menos 3 de cada 10 combatientes de las autodefensas eran menores de 18 años. Sin embargo, no se conoce de esfuerzos por priorizar la entrega de los niños y las niñas en la primera etapa de la desmovilización, en temor con las obligaciones establecidas por el derecho internacional. Estos estudios mostraron que los reclutadores de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) entrevistados en los estudios realizados, declararon que, durante el primer periodo de contactos, se tomó la decisión de *“que no se entregaran niños”* porque esto podría generar serios obstáculos legales y de legitimidad en el proceso de paz. Cuando se interroga por la suerte de los niños, niñas y adolescentes a la comandancia de las AUC, respondieron que *“Igualmente, algunos de ellos fueron “desechados”, “desaparecidos” o “salimos de ellos” porque, según su juicio, constituían un “grave peligro para la sociedad” y para la “estabilidad del proceso de paz” o “sabían demasiado””*.

Lo anterior muestra, según Redondo (2015), trata de un discurso social, donde se hegemoniza la idea de que los niños, niñas y jóvenes se tornan peligrosos y en ese desplazamiento discursivo se produce un borramiento de los derechos para el sentido común de la sociedad, ya que se borra la posición de niño como sujeto que responsabiliza a la sociedad como garante de sus derechos para pasar a ser criminalizado como pobre y peligroso. Así, *“miles de niños y niñas*

(latinoamericanos) son eliminables o desechables y la característica básica es que su muerte no entraña ninguna consecuencia jurídica” Bustelo (2007: 25).

En la presente tesis, se encontró que el Estado colombiano a través de la Ley 1448 de 2011 dictó medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno, con el objetivo de establecer un conjunto de medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas, individuales y colectivas, en beneficio de las víctimas de las violaciones a los Derechos Humanos, dentro de un marco de justicia transicional. Ello posibilitaría hacer efectivo el goce de sus derechos a la verdad, la justicia y la reparación con garantía de no repetición, de modo que se reconozca su condición de víctimas y se dignifique a través de la materialización de sus derechos constitucionales.

No obstante, en los relatos de los estudiantes participantes de la investigación se evidencia que, en Colombia, los alcances legislativos y las acciones desarrolladas en torno al tema de la reparación se han centrado especialmente en la indemnización económica de las víctimas. Asimismo, se pudo evidenciar que este tipo de medida de reparación por si sola resulta insuficiente para satisfacer las necesidades de las víctimas del conflicto, quedando demostrado que la reparación enfocada en el aspecto únicamente económico en ningún momento llega a hacer que la víctima sienta que todo el sufrimiento por el que paso es reconocido y más aún que existe conciencia del mismo. A esto se suma que en los relatos es evidente que la forma como se han llevado a cabo las compensaciones económicas han impactado negativamente a las víctimas. Al someterlas a largas esperas y a un proceso que poco o nada tiene de reparador.

Las narrativas de historias de vida de los estudiantes participantes de la investigación muestran que las afectaciones recibidas a causa de la guerra alcanzan dimensiones que van más allá de la afectación económica. Las afectaciones recibidas por la guerra trastocaron las dimensiones del desarrollo humano (ética, afectiva, espiritual, comunicativa, corporal, sociopolítica, estética). Los relatos, también reflejan la presencia de sentimientos profundos de odio y de rabia desatados por la vivencia de la injusticia y el recuerdo de las agresiones que recibieron.

Se concluye así, que es indispensable que la compensación económica esté mediada por el acompañamiento constante de las entidades de carácter humanitario en los procesos de verdad, justicia y reparación donde realmente se garantice la integridad social de los afectados y donde se les garantice una vida digna fundamentada en derechos como la educación, la salud, y todos aquellos contemplados en la constitución política de 1991. Además, es fundamental para que realmente se realice una reparación integral para las víctimas frente a la magnitud y diversidad de daños perpetrados, garantizar su participación y la inclusión de un enfoque diferencial, de modo que dichas medidas resulten específicas, adecuadas y pertinentes para las víctimas.

Se encuentra que, si bien existen leyes que promulgan la importancia de salvaguardar los derechos de los niños, niñas y jóvenes, éstas no son efectivas, porque para su materialización no basta con su reconocimiento normativo por parte del Estado, sino que además es indispensable la voluntad ética y política del conjunto de funcionarios estatales y del conjunto de la sociedad. Lo que evidencia la necesidad fundamental de reconocer que la resolución de conflictos no puede

verse y tratarse únicamente desde una perspectiva funcionalista, sino que exige el contacto con la comunidad que los viven. La política pública educativa debería reconocer las particularidades individuales y colectivas de acuerdo con las condiciones de vulnerabilidad, a través del uso de metodologías apropiadas para la disminución del riesgo e impactos que generen acciones afirmativas y diferenciales que determinen el goce efectivo de los derechos de los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento, vulnerabilidad y en contextos de violencia (MEN, 2013). No obstante, este enfoque no se tiene en cuenta en el desarrollo pedagógico de las instituciones educativas, donde se realiza una educación homogeneizante, en la cual, las características y necesidades de los estudiantes no son tenidas en cuenta.

Al puntualizar sobre las características socio territoriales del lugar de origen de los estudiantes participantes de la investigación, se hizo necesario hacer énfasis en el contexto rural colombiano de donde proceden 19 de los 20 estudiantes que participaron de la investigación y se encontró que la ruralidad colombiana ha sufrido una victimización histórica debido a que en Colombia se construyó un modelo de desarrollo que conlleva al fracaso del mundo rural, que responde más al mercado que al Estado. Este modelo de desarrollo rural altamente inequitativo y excluyente, ha generado múltiples conflictos, al no reconocer las diferencias entre los actores sociales y al conducir al uso inadecuado y a la destrucción de los recursos naturales.

Además, se acentúa la vulnerabilidad de los municipios más rurales con relación a los más urbanos, y no permite que se consolide la correlación entre lo rural y lo urbano. Este modelo no le ha dado el reconocimiento a la población campesina e incluso se puede afirmar que ha habido

un desprecio por la capacidad productiva y social del campesinado. No obstante, se estima que el campesinado colombiano está constituido por alrededor de siete millones de personas, y produce algo más de la mitad de los alimentos que se consumen en Colombia (Informe Nacional de Desarrollo Humano, 2011). El abandono estatal de las zonas rurales del país ha condenado a sus habitantes a sufrir las más difíciles condiciones de supervivencia al quedar atrapados en la expansión y degradación del conflicto armado y el arraigo del narcotráfico con todas sus cadenas de criminalidad y corrupción.

La deuda social y política del Estado con el sector rural, es de enormes magnitudes, la precariedad institucional es evidente, por lo que es indispensable la intervención decisiva del Estado con una visión sobre el futuro y la importancia de lo rural y sus articulaciones y complementariedades con lo urbano. Dar el debido reconocimiento a los campesinos colombianos quienes se han visto excluidos, resulta esencial. El Estado y la sociedad colombiana tendrían que dar el reconocimiento social y político al campesinado, a sus reivindicaciones y a su acción colectivas, más allá de si han sido o no víctimas del conflicto armado.

Este estudio también pudo evidenciar que la pobreza y desigualdad en que viven las poblaciones rurales de Colombia, es particularmente dramática en el caso de los jóvenes. Las brechas para el acceso a oportunidades y servicios básicos en la zona rural no solamente son enormes, sino que van en ascenso con respecto a sus pares urbanos. Aunque permanecen olvidados e invisibles, en el país hay aproximadamente 2,6 millones de jóvenes campesinos, indígenas y afrodescendientes que habitan en centros poblados y zona rural dispersa. Pardo (2017).

A partir de estudios realizados por Guerrero y González (2018), se realizan comparaciones que permiten identificar las carencias profundas que experimentan los jóvenes rurales en contraste con los jóvenes urbanos. En el 2012, la Tasa de Cobertura Neta (TCN) para la educación media en las zonas urbanas fue de 47,8%, mientras que en las zonas rurales fue de 24,9%. Por su parte, la TCN de educación secundaria para las primeras fue de 78,9% y para las segundas del 54,8%, Conpes (2014). Lo anterior guarda relación con las altas cifras de analfabetismo en personas con 15 años y más, que en zonas rurales alcanzan el 17,4%, DNP (2015). En términos generales, los jóvenes rurales alcanzan niveles educativos más bajos que los urbanos: mientras que la población urbana de 15 años y más tiene al menos los nueve años de educación obligatoria, la mitad de los jóvenes rurales no alcanza a superar el quinto grado. En cuanto a las perspectivas laborales de los jóvenes rurales, se evidencia que son precarias y existen marcadas diferencias entre hombres y mujeres, especialmente en lo que se refiere a la participación laboral y a la disparidad del salario promedio. La tasa de desempleo para las jóvenes es considerablemente superior: mientras el 8% de los hombres jóvenes en el campo ni estudian ni trabajan, la proporción es cinco veces mayor para las mujeres, es decir del 42%. Esta situación de desigualdad laboral se relaciona con la maternidad temprana, pues una de cada cinco mujeres adolescentes, entre 15 y 19 años de edad, está embarazada (19,5%) o tiene uno o más hijos. En efecto, el 26,7% del total de madres adolescentes del país son mujeres rurales (UNFPA, 2015).

Sumada a la violencia estructural y simbólica que se vive en las zonas rurales colombianas, se encuentra la violencia directa permanente, perpetrada por los diferentes grupos armados que operan en los territorios, donde los jóvenes se convierten en objetivo militar ya sea para ser

vinculación a dichos grupos o para ser asesinados sistemáticamente. Esta situación persiste en la actualidad debido a que los grupos armados tradicionales siguen activos, así como los nuevos grupos herederos del negocio del narcotráfico y de rutas estratégicas para el mismo.

Persisten, a su vez, estructuras socioeconómicas y políticas que sostienen el paramilitarismo y que representan una amenaza y un riesgo para los jóvenes de las zonas rurales. De acuerdo con la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV), entre 1985 y 2017, cerca de 2.740.000 jóvenes habían sido víctimas del conflicto en Colombia, es decir, el 28% de las víctimas a nivel nacional son jóvenes, 49% mujeres y 51% hombres. Se concluye así, que es urgente el reconocimiento por parte de la sociedad colombiana y de las instituciones del estado, del valor social y el papel político de la diversidad de jóvenes de zonas rurales de Colombia (campesinos, indígenas y afrodescendientes), quienes han sido los mayormente victimizados en la tragedia social que ha vivido Colombia.

El derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado en Colombia se constituye como fundamental en el restablecimiento de sus derechos y como plataforma para transformar sus condiciones de vida y sentar las bases para una cultura de paz, dado el impacto de este en todos los demás derechos y libertades al crear condiciones efectivas de igualdad. Por ello es necesario crear otras políticas que garanticen esas condiciones de justicia social. La escuela, como espacio de socialización y resignificación cultural, es un lugar privilegiado para restaurar las redes de apoyo y cooperación, perdidas a causa del desplazamiento

forzado, lo que cobra una importancia esencial en la estrategia de reparación integral de las víctimas del conflicto armado.

No obstante, al indagar por los procesos de gestión y las prácticas pedagógicas, quedan al descubierto las dificultades que tienen los estudiantes para el acceso a la educación en condiciones dignas. Si bien, tienen prioridad para los cupos escolares, las condiciones en que acceden a ellos en cuanto a bienestar personal y familiar impiden que se dé un disfrute adecuado de este derecho, lo que genera múltiples repercusiones sobre las posibilidades de aprovechamiento educativo de los menores. Estas repercusiones se alejan claramente de los tópicos y estereotipos que generalmente se tienden a utilizar para explicar la situación educativa de los colectivos pobres. Efectivamente si los menores pobres están en desventaja no es porque ellos y sus familias no se interesen por los estudios. En su caso, se presentan serias carencias de orden estructural para poder hacer frente a los requisitos de la escolarización.

En esta investigación se pudo determinar que las intervenciones deben ser multidimensionales y particulares para cada grupo poblacional, es necesaria la aplicación de un enfoque más sistémico y holístico de protección de los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes que permite realizar un análisis exhaustivo del riesgo, que abarque todos los factores de vulnerabilidad para poder hacer frente a estos de forma eficiente y efectiva. Es decir, se deben trascender acciones aisladas, focalizadas como la entrega de cupos educativos, que, si bien son importantes, pero por si solos, no logran suplir las necesidades de las poblaciones. Se requiere, entonces, de un enfoque integral que parta realmente de las necesidades de las poblaciones y de sus características

particulares, donde se garanticen los mínimos vitales en las condiciones, estilos y medios que necesitan los menores para su formación y desarrollo, superando no sólo el modelo de integración al sistema educativo, sino articulándolo y elevándolo de manera práctica, a la esfera de los Derechos Humanos.

Se hace necesario entonces, integrar los derechos humanos a toda la política pública que pueda afectar la educación, lo que exige la existencia de ciertos parámetros de bienestar social sin los cuales la educación no puede cumplir su acción transformadora. Muchos estudios (Abregon 2016, Castellani 2008, Cruz 2008, Hernández 2015, Redondo 2015, Ospina 2015, Salguero 2004) han mostrado que las políticas sociales justas, externas a la escuela, tienen efectos importantes en los resultados escolares. Lo que sigue evidenciando que no solo se trata de la asignación de cupos escolares, estos son importantes, pero aún más importante son las condiciones en las que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes acceden a ellos.

Por su parte, los docentes participantes de la investigación mostraron por unanimidad en sus narrativas que las políticas no resuelven problemas de manera aislada y que en definitiva es necesario la corresponsabilidad de otros frentes que influyen en la solución de la problemática que se esté tratando. En el caso de la educación para la paz, es necesario comprender que implica hacer frente a otras necesidades y demandas que tienen una interdependencia directa con la paz, como lo son: acceso a una vivienda digna, trabajo digno, alimentación adecuada, momentos de esparcimiento y de recreación, sistemas de salud que realmente respondan a esta necesidad, servicios públicos adecuados, libertad de expresión, libre desarrollo de la personalidad,

participación política. En definitiva, poder gozar de los bienes y servicios sociales a los que todos, por ser ciudadanos y seres humanos deberíamos tener derecho. En este sentido, es evidente que la escuela, por sí sola, no puede lograr que realmente se instaure una cultura de paz, a menos que otras políticas establezcan las oportunidades y los incentivos para que los estudiantes y sus familias logren reconstruir un proyecto de vida propio y abierto a los demás. En este sentido, el papel de la escuela es esencial, pero también moderado. Así que, la pregunta no es cuál es el aporte de la educación a la paz, sino en qué forma se integra la educación a los procesos de desarrollo de la paz en la sociedad. Si bien, la escuela puede ser una influencia poderosa cuando está rodeada de políticas públicas que fortalezcan otras dimensiones esenciales. El efecto de la educación en una sociedad depende mucho de la disposición y voluntad de los diferentes estamentos del Estado. En esta dirección Redondo (2015), plantea que muchos problemas vinculados al fracaso escolar y la discontinuidad en las trayectorias escolares, pueden ser abordados desde políticas sociales integrales y activas dirigidas a la infancia y juventud, que no necesariamente se centren sólo en los dispositivos escolares. Es más, cuanto más se atiendan y resuelvan las problemáticas que se presentan en las comunidades educativas garantizando los derechos sociales a la vivienda, a la salud, a un trabajo digno, a un espacio urbano con acceso a la cultura y al deporte, se curvará la vara también en el terreno educativo.

Los estudiantes en las narrativas de historias de vida evidencian sus expectativas frente a la educación como medio para desarrollar las destrezas laborales que les permita trabajar y cambiar las difíciles condiciones económicas en las que se encuentran sus familias. (Székely 2015, Jacinto 2016, Miranda y Alfredo 2018). Esta expectativa encuentra su razón de ser si se tienen en cuenta

que el sistema escolar y de certificaciones profesionales es la vía general y discriminante de los jóvenes; es decir, que la escuela es una vía consistente y actual de clasificación social. Determinada en gran medida por los efectos propios de la estructura social, política y familiar en la cual se encuentran inmersos los jóvenes.

De todos modos, al relacionar la educación únicamente con la adquisición de destrezas laborales muestra un discurso que está muy interiorizado en la sociedad colombiana como producto de la influencia de modelos biopolíticos extranjeros encuadrados en el mercado y en la utilización de la vida humana como recurso en el mantenimiento de las estructuras de poder. Este modelo, especialmente inclinado hacia el sistema económico, deja de lado cuestiones más vastas que deberían ser fundamentales en el campo educativo, como factores culturales, sociales, estéticos, económicos, éticos y cívicos que deben estar presente de forma fundamental en la educación y que conllevan el respeto por la vida, la justicia social, la igualdad de derechos, la diversidad cultural. Es decir, la dignidad humana en toda su diversidad y, por consiguiente, en palabras de Freire (2004), “la responsabilidad compartida de un futuro común”.

Este estudio encontró que la educación para la paz es una demanda social que interpela a toda la sociedad colombiana. No obstante, a pesar de reconocer la validez y legitimidad de dicha demanda, ésta no ha sido priorizada en la agenda pública, por lo que no se ha actuado en favor de ella. Es indispensable que el Estado reconozca la legitimidad de dicha demanda y la importancia de resolverla para que, así, pueda movilizar los recursos necesarios para responder a ella. Los docentes y directivos docente se refieren a este asunto, mostrando su inconformidad al sentirse

solos en el proceso a causa de la poca o nula capacitación y apoyo estatal para desarrollar su labor con la población víctima del conflicto armado interno. En los relatos de los docentes se ve claramente que los principales desafíos que se encuentran en la implementación de la Ley 1732 Catedra de la paz, responden a la ausencia de intervención por parte del Estado, en cuanto a la asistencia y capacitación a nivel administrativo, técnico y profesional; así como, la desarticulación a nivel de comunicación interinstitucional entre los diferentes niveles encargados de la educación (Ministerio de Educación, Secretaria de Educación, Instituciones Educativas). Además, el déficit en el acompañamiento, por parte de las instituciones gubernamentales en el seguimiento de la implementación de la Ley y la atención oportuna a las inquietudes que puedan surgir a raíz de este proceso. Todo ello ha llevado a que los docentes y directivos no tengan claridad frente a la implementación de la Catedra para la Paz, lo cual se evidencia en que, para las prácticas educativas, se están realizando estrategias didácticas independientes según la elección y preferencia previa de los docentes, donde sus estrategias están basadas en gran parte en sus experiencias en el aula de clase de forma individual, lo que evidencia la falta de un orden de tipo institucional.

El estudio evidencia que las prácticas pedagógicas y de gestión en relación a la educación para la paz, no están articuladas a este propósito, y que, si bien las políticas propuestas se encuentran inmersas en los proyectos educativos, éstas no son llevadas con el compromiso y la rigurosidad que debería darse dadas las actuales condiciones del país. Los docentes y directivos docentes plantean la realización de acciones individuales, por iniciativa personal, aisladas de la organización institucional. Además, manifiestan el poco o nulo conocimiento sobre las políticas educativas para la paz, adjudicando esta situación a la insuficiente orientación que han recibido

por parte de la Secretaria de Educación del Municipio de Medellín y por el Ministerio de Educación Nacional. Demostrando así, que la política no lee las realidades de los estudiantes, docentes, familias y comunidad. Desde la escuela, en el nivel curricular tampoco se haría lectura de los contextos y de las problemáticas de los mismos, esto conlleva a que los actores de la comunidad educativa no asuman la posibilidad de trabajar desde la escuela para modificar sus realidades. En este sentido, Greco (2011) advierte de forma preocupante una cierta soledad en las instituciones, aislamiento, desajuste entre personas, entre funcionamientos, entre equipos, entre estudiantes, entre estudiantes y docentes. Cada uno con la sensación de que va y hace lo que tiene que hacer, que es cumplir con determinadas pautas y obligaciones (o intentar hacerlo), pero con un sentimiento de dificultad para armar un proyecto común.

En las narrativas de los docentes se ve claramente que en Colombia las políticas y los planes educativos están orientados por una especie de tecnocracia que alienta la concepción estrecha del talento y de la competencia. Los estándares en los que se fundamenta el sistema educativo dan poca importancia a las necesidades reales del país, pues se tiene una tendencia a copiar los estándares occidentales por competencias necesarios para ocupar un empleo. Se evidencia en las narrativas de los docentes que el sistema educativo colombiano está precedido por una preocupación sobredimensionada por resultados a partir de la aplicación de instrumentos estandarizados en las escuelas, la preocupación por la cuantificación y los resultados académicos han dejado de lado el desarrollo de ciudadanías activas.

El énfasis en la calidad de la educación, el protagonismo del sector privado y de los particulares, la autonomía de la escuela y los agentes, la evaluación y la rendición de cuentas, la competencia y la eficiencia conforman el núcleo de las políticas educativas. Estas situaciones suscitan la reflexión acerca de la falta de políticas educativas que realmente tengan un impacto en la función y efectividad de la educación como derecho pleno del ser humano. Las nuevas políticas y agendas educativas que hoy surgen demandan un programa educativo integral comprometido con el cambio, que parta de una educación abierta, responsable y crítica, una política pública educativa que facilite un posicionamiento ético y político por parte de docentes, directivos, autoridades educativas y encargados de establecer las políticas educativas, que permita configurar un enfoque que oriente los discursos, las prácticas y los proyectos pedagógicos de los contextos desde sus realidades históricas, culturales y sociales.

Si bien en los proyectos educativos institucionales se establece que el 20% de éstos deben estar dedicados a las realidades del contexto de la institución educativa, la realidad es que la cantidad de cátedras impuestas por el Estado y la presión por obtener resultados “positivos” en las pruebas censales internas y externas, como SABER y PISA, asfixian las realidades de los contextos, lo que genera la homogenización de los proyectos educativos institucionales y condena a poblaciones como la de los pueblos originarios, las comunidades afro, las poblaciones campesinas y en general, a los grupos poblacionales más vulnerables, a permanecer en los últimos lugares de éstas exigencias. Lo anterior sumado a un tema de exterminio de estas poblaciones, evidenciado en la problemática del conflicto armado, debido a que se identifica a estas poblaciones como las que mayores afectaciones han sufrido en la historia de horror vivida en Colombia, a causa

de éste conflicto, muestra de ello son las extinciones culturales debido a la gran cantidad de pueblos originarios oprimidos y en peligro de opresión, debido al desalojo violento de sus territorios y al asesinato sistemático de sus líderes y lideresas, sin que haya mayores intervenciones estatales para su protección.

Las narrativas de los docentes y directivos hacen referencia a la atención educativa que reciben los estudiantes víctimas del conflicto como un proceso en el que deben “nivelar”, “normalizar” a los estudiantes en el campo académico para que puedan “competir” con sus pares. Este concepto de la normalización escolar, es referido por Martínez (2013) como un espectro que todavía recorre la escuela, y que fue subsidiaria de la producción estandarizada y apostaba a una formación estable y reproductiva. Este modelo de escuela, denominado por la autora como “trascendente”, se sostiene en un tipo de ordenamiento donde los vínculos con la familia y posteriormente con el mundo laboral o los estudios universitarios son su razón de ser. Por ello la homogeneización de los procesos pedagógicos y las pretensiones de universalización son sus pilares, es decir, una escuela que encuentra los modos de existencia por fuera de la escuela. En esta investigación se puede concluir que esta visión de escuela va en contravía de la educación para la paz, debido a que los modos de existencia de la escuela deben encontrarse inmersos en las dinámicas de la comunidad educativa, en sus realidades y características propias, y en hacer lugar a las diversas trayectorias socio educativas, y no en moldes universales por fuera de ella. Según Martínez (2013), la “escuela trascendente² era un mundo de certezas que trasladaba a los niños desde las manos de sus padres a la de sus capataces, en una correa de transmisión entre instituciones. No obstante, las circunstancias actuales en la organización familiar y social, las

alianzas con la familia y con el mundo laboral son inciertas, no brindan ninguna certeza. Por ello la escuela debe encontrar sentido en sus propias dinámicas. Tiene que crear, desde su práctica cotidiana, sentidos que sostengan su hacer.

La investigación también muestra que las políticas de asistencia estatal como “familias en acción”, han dado origen a la estigmatización de las poblaciones más vulnerables, especialmente en los centros escolares donde se encuentran discursos que se han homogeneizado entre los docentes y los directivos, discursos que diagnostican la ausencia de las familias, su falta de interés y participación en la escuela y la educación, e inciden fuertemente en las concepciones sobre la escolarización de estudiantes que reciben este tipo de subsidios y el rol de la familia en la escuela. Estos supuestos que sustentan el desinterés de las familias y de los estudiantes por la educación y tener como principal interés el acceso a los subsidios del estado. Muestra en los discursos de los docentes y directivos una mirada conservadora de la situación, que discriminan especialmente a los colectivos pobres, estos presupuestos dominantes que se presentan en los discursos como un orden natural, en realidad muestran que estas experiencias se encuentran históricamente configuradas y se constituyen a través de procesos que incluyen importantes cuotas de conflictividad y desigualdad social que impiden que amplios conjuntos de padres y familias queden afuera de la posibilidad de cumplir con muchos de los requerimientos relativos a un mayor acompañamiento en la enseñanza y la realización de las actividades escolares Santillán y Cerletti (2015).

Los imaginarios y expectativas que docentes y directivos docentes tienen acerca de sus estudiantes tienen una gran influencia en su desempeño, la mirada estigmatizante que el docente tiene de sus estudiantes determinan en gran medida lo que le brindará en términos de acceso al conocimiento. En este imaginario se coarta la posibilidad de que los estudiantes puedan recibir la riqueza cultural y social que les permita acceder a las diversas cosmovisiones que se tienen, al considerarlos poco aptos para acceder al conocimiento. La escuela y la nueva educación pública, según Redondo (2015), tiene que aspirar a enseñar lo máximo y a mostrar todos los repertorios culturales posibles. No hay que aferrarse a la creencia de que los niños, niñas y jóvenes que menos tienen solo necesitan comida. Al contrario, necesitan una oferta cultural muy amplia. Justamente, Bourdieu y Passeron (2009), en su libro *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*, estudian las formas de percepción, clasificación y nominación en el mundo educativo. Además, intentó interpretar cómo estos juicios de los docentes, gran parte de ellos inconscientes, inciden fuertemente en la construcción de la autoestima social y educativa de los estudiantes, reconociéndole así un poder simbólico innegable a la escuela y a las taxonomías y nominaciones que produce y reproduce el docente.

En las narrativas de docentes y directivos, respecto de sus prácticas pedagógicas y de gestión en relación a la educación para la paz, muestran que en general no hay una lectura estructural del papel de la escuela como lugar privilegiado que aporta a la reparación integral de los estudiantes víctimas del conflicto armado. Esto debido a que se evidencia una verticalidad y diferenciación en los procesos educativos en cuanto a quiénes definen las leyes educativas y quiénes las implementan. Las posiciones docentes y de directivos también permitieron vislumbrar

la necesidad de redimensionar la formación docente desde perspectivas y contribuciones que conduzca a problematizar las miradas educativas que tienden a criminalizar, culpabilizar, discriminar y estigmatizar a los estudiantes en situación de desplazamiento o de pobreza. Los espacios de formación de los docentes deben así, orientarse desde perspectivas que ubiquen históricamente las prácticas educativas a la luz de los cambios culturales, sociales, políticos y económicos, rastreando la génesis, transformaciones y contextos políticos-sociales. Estas contribuciones pueden permitir a los docentes y directivos posicionarse de otro modo frente a esta problemática, en la medida en que los colocarían en mejores condiciones para reflexionar sobre su accionar y sobre los modos en que se posicionan y dan lugar a los estudiantes y sus familias en el contexto escolar.

Esta investigación también identificó que la falta de memoria histórica se ha constituido como uno de los elementos que ha contribuido de forma decisiva a la indiferencia social con respecto al conflicto armado interno colombiano. Esta indiferencia también es percibida en el ambiente escolar donde los discursos de docentes y directivos evidencian desinterés por conocer las situaciones que viven sus estudiantes víctimas del conflicto armado, dado que esta información solo es utilizada como un dato requerido para diligenciar documentos estadísticos solicitados por entidades estatales; pero no en favor de plantear acciones pedagógicas y didácticas que puedan ayudar a sus estudiantes. En la narrativa de historias de vida de los estudiantes, también se encuentran aportes orientados a la falta de interés por parte de las instituciones educativas. *“El colegio debe tratar de indagar más de las personas”*, lo dice una de las estudiantes como una queja, ante la falta de apoyo y orientación que recibe por parte de la institución educativa frente a

su condición de víctima del conflicto armado. El conocimiento por parte de las instituciones educativas del contexto familiar, social y las problemáticas más comunes y urgentes de la población de la cual provienen sus estudiantes; permite establecer ajustes y modificaciones en el proyecto educativo institucional encaminadas a atender las necesidades de su comunidad educativa. Además, con este conocimiento es posible generar alianzas y redes de apoyo con entidades públicas y privadas que ayuden a dar soluciones y a satisfacer las necesidades de los estudiantes y su entorno familiar. No obstante, la indiferencia ante estas situaciones también está sustentada en un discurso docente que apela a la auto protección de la salud mental, a lo que algunos docentes se refieren así: “*entre menos uno sepa, menos sufre*” para referirse a las difíciles situaciones que viven sus estudiantes.

La memoria colectiva o histórica se constituye en un proceso colectivo, que otorga a la sociedad un sentido compartido de ciertos eventos que, poco a poco, se van constituyendo como parte fundamental de su identidad y son base indispensable para la no repetición y para sentir la indignación y la rebeldía necesaria para cambiar los paradigmas hegemónicos que han caracterizado el orden político y social basado en la injusticia y el dolor humano. La ausencia de memoria histórica impide ver las consecuencias políticas, económicas y sociales que produce y reproduce el modelo hegemónico, al tiempo que promueve la apatía política, la resignación y el conformismo general de la sociedad haciendo percibir la política y la memoria histórica como innecesarias en la medida en que ya no hay alternativas posibles a ese modelo biopolítico instaurado. La investigación evidencia la necesidad de recuperar la memoria histórica, para emprender un nuevo proyecto pedagógico donde se exalta la memoria como una expresión de

rebeldía frente a la violencia y la impunidad, una nueva conciencia del pasado, especialmente de aquel forjado en la vivencia del conflicto. Aunque sin duda la mayoría de los colombianos se sienten interpelados por diferentes expresiones del conflicto armado, pocos tienen una conciencia clara de sus alcances, de sus impactos y de sus mecanismos de reproducción, lo que ha llevado a que todos los tipos de violencia tengan lugar en el contexto colombiano; violencia cultural, estructural, directa, simbólica y psicológica. Unas en mayor grado que otras, algunas apoyadas por la propia sociedad, otras negadas, invisibilizadas, normalizadas o naturalizadas sin que haya plena conciencia de sus orígenes y efectos de destitución de derechos.

La tendencia entre una gran parte de la sociedad colombiana es ver en la violencia actual una simple expresión delincinencial, y no una manifestación de problemas de fondo en la configuración del orden político y social. La apremiante presencia de la violencia ha llevado incluso a subestimar los problemas políticos y sociales que subyacen a su origen. La guerra en Colombia ha generado una violencia acumulativa por más de cinco décadas que, en lo cotidiano y en especial en las ciudades, resulta siendo un fenómeno de bajo perfil e incluso normalizado. Esta realidad de violencia y de víctimas, por un lado, de poca visibilización e indignación, pero por otro, promueve la indiferencia y debilita la probabilidad de legitimación social.

A la indiferencia social y estatal se le suma que los imaginarios creados socialmente acerca de las personas desplazadas a causa del conflicto armado son diversos y en muchas ocasiones con una carga de estigmatización alta, producto todos ellos del desconocimiento de la razón social, políticas y económicas que han producido el fenómeno del desplazamiento y las

consecuencias que este trae consigo a las personas que lo han sufrido. Además de la estigmatización, las personas desplazadas han tenido que sufrir, tal como se puede leer en los relatos de los docentes, la indiferencia estatal y social.

Indudablemente, la educación se constituye en un pilar fundamental para reconstruir la memoria histórica, si se tiene en cuenta que la construcción de la memoria colectiva del país, es fundamental dado que la sociedad colombiana necesita conocer su historia, sus representaciones, las causas del conflicto, para poder tener consciencia de las consecuencias que este ha generado. No obstante, la educación colombiana se ha anclado en una suerte de tecnocracia donde se tiene una perspectiva que piensa los problemas de la educación a partir de técnicas y no tiene en cuenta otras dimensiones, no se da lugar a las diversas miradas, perspectivas y sentidos que deberían contemplarse debido a que en las políticas educativas colombianas se le ha dado poca importancia a la construcción de una memoria colectiva que pueda cumplir estas funciones y empoderar a los ciudadanos. Hay un gran desconocimiento en este sentido, la ley está en el papel, no hay conciencia histórica, no se leen las situaciones desde las transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas, ni se establecen relaciones entre lo que sucede en las comunidades, la ciudad, el país, etc. Sólo hay miradas inmediatistas poco críticas. Esto favorece el acostumbramiento ante la permanente violación a Derechos Humanos, los cuales sólo son un contenido temático del Área de Sociales, pero no se asumen desde la vivencia ni se analizan las situaciones a la luz de los mismos. En este sentido se requiere de políticas públicas que den cuenta de las realidades situadas de las comunidades educativas y que cuenten con garantías para atender la magnitud de la problemática. Que las personas que participan en su diseño tengan conocimiento de las particularidades de los

territorios en los cuales se aplicarán, y que los estudiantes, docentes, directivos y demás miembros de las comunidades educativas sean consultados y tenidos en cuenta.

Es evidente la necesidad de establecer políticas públicas educativas para la paz a las que realmente se les haga un proceso de difusión, implementación, seguimiento y evaluación, por parte de las entidades gubernamentales. Un proceso holístico que tenga en cuenta todos los actores educativos y las necesidades reales que estos presentan, donde se dé una prioridad especial a la formación docente, y se haga un análisis exhaustivo de los fenómenos que están afectando el derecho a la educación, especialmente los referidos a los efectos que el conflicto armado está teniendo sobre las instituciones educativas y las trayectorias socio educativas.

8.4. Consideraciones Finales

Finalmente, considerando que un trabajo investigativo implica sus propias limitaciones y desafíos, esta experiencia investigativa propone nuevos retos que quedan sugeridos para nuevas investigaciones sobre el tema:

En primer lugar, sería importante emprender nuevos estudios que aborden otras poblaciones en diferentes regiones del país, que permitan establecer comparaciones en cuanto a diferencias, similitudes, disposiciones con los resultados brindados por ésta investigación.

En segundo lugar, valdría la pena realizar trabajos que exploren la formación ciudadana de los docentes en los programas de pregrado y cómo estas influyen en la implementación de políticas educativas para la paz.

En tercer lugar, sería de gran valor la realización de estudios que pusieran el foco en recuperar la memoria histórica reciente en un nuevo proyecto pedagógico, que permita la consolidación de una identidad colectiva como país, que nos aleje de la indiferencia social y la estigmatización de las víctimas del conflicto y nos permita emprender la lucha colectiva por la reivindicación de los derechos, que posibilite tomar consciencia de las desigualdades sociales también.

En cuarto lugar, es deseable emprender más estudios que focalicen en la situación del reclutamiento forzado de niños, niñas y jóvenes, que den coordenadas claras sobre cómo actuar y las exigencias que a nivel estatal se deben emprender para lograr que los menores de edad realmente sean protegidos.

En quinto lugar, sería de gran importancia indagar acerca de los imaginarios que los docentes construyen sobre sus estudiantes víctimas del conflicto y cómo estos influyen en sus prácticas pedagógicas y cómo estas a su vez, influyen en la configuración de la autoestima social de los estudiantes y en su desempeño escolar.

Referencias bibliográficas

- Abregon, M. G., (2016). *Propuesta de educación y cultura de paz para la ciudad de Puebla (México)*. España: Universidad de Granada, Instituto para la paz y el conflicto.
- Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera Disponible en: <http://www.altocomisionadopalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>
- Agudelo, O. & León, J. (2016) “Examen en clave neoconstitucionalista a la categoría normativa de la paz”. En Becerra, J. *Fundamentación y aplicabilidad de la Justicia Transicional en Colombia*. Colombia: Universidad Católica de Colombia.
- Alcaldía de Medellín. *Informe de calidad de vida Medellín 2018*. Disponible en: <https://www.medellincomovamos.org/system/files/202004/docuprivados/Documento%20ICV%202018.pdf>.
- Álvarez E, y Reyes L (2013). *La escuela sitiada: Violencia urbana y derecho a la educación (Colombia, Chile y México)* Santiago de Chile: Piso Diez Ediciones.
- Álvarez, J. (2016). *Análisis Narrativo de la Política Pública de Sustancias Psicoactivas en Bogotá 2010-2014*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.
- Andrenacci, L. (2019). Desigualdad y exclusión en América Latina. Notas para la investigación desde una perspectiva histórico-comparativa de ciudadanía. *Revista Estado y Políticas Públicas*. Año VII, Núm. 12, 31-53.
- Apple, M (1987). *“Educación y Poder”*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Arboleda, J. C., (2013). *Memoria e imaginarios sociales del conflicto colombiano: desmemorias y acontecimientos, de cómo olvidar recordando*. España: Universidad de Barcelona.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana* (R. Gil Novales, trad.). Barcelona: Paidós.
- Arrona, A., (2012). *Identidades de madres y alumnos de Centro y Sudamérica en su participación en las prácticas escolares de un CEIP en Barcelona. Un estudio de caso*. España: Universidad de Barcelona.
- Austin, M. (2004). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Colombia: Editorial McGraw-Hill.
- Azevedo, J. (2009). *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. (1ra Ed). Buenos Aires: Unesco- IPE
- Casal, J; García, R; Merino, R; Quesada, M. (2006). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición*. España: Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Sociología.

- Cano, B. L. F., (2014). *La narrativa de las políticas públicas en la jurisprudencia de la Corte Constitucional colombiana* Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/papel/v19n2/v19n2a04.pdf>
- Bautista, M, González, G; (2019). *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*. Fundación Compartir. Bogotá, Colombia.
- Bello, A. J., (2016). *Identidad personal e interacción educativa*. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Bendit, René (2015): “Juventud y transiciones en un mundo globalizado”. En: Miranda, A. (2015): *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo*. Buenos Aires: Teseo- Flasco Argentina.
- Blanco, R. (2014) *Del mantenimiento de la paz al proceso de formación del estado: un esbozo de los esfuerzos de la ONU para la paz internacional Foro Internacional*, México: El Colegio de México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59941335002>
- Boaventura, De S. S., (2006) *Conocer desde el Sur Para una cultura política emancipatoria*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales • UNMS Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global.
- Boaventura, De S. S., (2019) *Educación para otro mundo posible (1a Ed)*. Ciudad autónoma de buenos Aries: CLACSO.
- Bonhomme, G. (2015) *Políticas públicas; Pobreza; Privatización de la educación; Educación; Desigualdad social; Haití; Caribe*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura (2a Ed)* Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Brigido, A. (2006) *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*. Argentina: Brujas.
- Cano, B., Luisa, F (2010). El giro argumentativo en el análisis de políticas públicas. ¿El lugar de la política en las políticas? En *Ensayos sobre política pública*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, pp. 163 – 183.
- Casal, J. (2008). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (75)*.
- Castellani, A. T., (2008). *Educación pobreza y desarrollo: Agendas globales, políticas nacionales y realidades locales*. España; Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cejudo; G. (2008). *Discurso y política pública*. Documentos de trabajo de CIDE.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). ¡Basta ya Colombia! Memorias de guerra y dignidad. Informe general grupo de memoria histórica. Bogotá: CNMH.

- Centro Nacional de Memoria Histórica (2014). *La tierra en disputa. Memorias del despojo y resistencias campesinas en la costa Caribe 1960 – 2010. Resumen*. Bogotá: CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). *Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*, Bogotá: CNMH - UARIV.
- Centro Nacional de Memoria Histórica y Fundación Prolongar (2017), *La guerra escondida. Minas Antipersonal y Remanentes Explosivos en Colombia*, Bogotá: CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), *La memoria nos abre camino. Balance metodológico del CNMH para el esclarecimiento histórico*, Bogotá: CNMH.
- Cienfuegos, J. (2014) *Tendencias familiares en América Latina: diferencias y entrelazamientos*. En: Notas de Población, XLI (99). Santiago de Chile.
- Cerón, Luz, A; Camacho, C. M. (2010). “El enfoque discursivo y deliberativo de Frank Fischer: una lectura de Reframing public policy”. En Andre Noel Roth (Ed) *Enfoques para el análisis de políticas públicas*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, pp. 253 – 286.
- CINE (2011), *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación adaptada para Colombia*, DANE, Disponible en: https://www.dane.gov.co/files/sen/normatividad/cine_version_final.pdf
- Cledon, R. (2011). *Les effets de la violence organisée sur le processus d'intégration des réfugiés le cas des Colombiens au Québec*. Canadá: Université de Montréal.
- Cohen, J. A., Mannarino, A. P. (2008). Trauma-Focused Cognitive Behavioural Therapy for Children and Parents. *Journal Child and Adolescent Mental Health*, 13, (4), 158-162.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Departamento de Planeación Nacional (DNP). (2015), *Bienes y servicios públicos sociales en la zona rural de Colombia. Brechas y políticas públicas*. Bogotá, D.C.: Naciones Unidas.
- Constitución Política de Colombia. 1991. Congreso de la República.
- CONPES (2010), *Política de prevención del reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes por parte de grupos armados organizados al margen de la ley y de los grupos delictivos organizados*. Bogotá D.C., 19 de julio de 2010.
- Córica, A. y Otero, A (2018) Transiciones juveniles: un análisis sobre el vínculo educación y trabajo de jóvenes egresados de la educación obligatoria argentina. *Revista Última Década*; [on Line]
- Corica, A; Freytes, A; Miranda, A. (2018). *Entre la educación y el trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina* - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Cruz, A.F., (2008). *Educar para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada. Una propuesta educativa para una cultura de paz*. España: Universidad de Barcelona.
- Delgado, J, M y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Editorial Síntesis Psicológica.

- Del Valle, H. (2013) Bienestar, familia y problemas de cuidados en América Latina. *Emancipacao*, 13, (3).
- Derrida, J. (2008). “El perdón”. En E. Madina, R. Mate, J. Mayorga, M. Rubio y J. A. Zamora, *El perdón, virtud política. En torno a Primo Levi*. Barcelona: Anthropos Editorial, pp. 113–139
- Díaz, E. M, (2009) *Prácticas comunicativas e identidad en el aula desde el análisis del discurso*. España: Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.
- Dinez, E (2009) *El post-consenso de Washington: globalización, estado y gobernabilidad reexaminados*. Documentos de trabajo IELAT.
- Durkheim, E. (1961) *Las reglas del método sociológico*. Córdoba: Ediciones Assandri
- Durkheim, E. (1996) *Educación y sociología*. España: Edicions 62.
- Duschatzky, S. (1999) *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S; Aguirre, E. (2013) *Des-armando escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fischer F. (2007) ”Deliberative policy analysis as practical reason: Integrating empirical and normative arguments”. En Fischer, F., Miller, G.; Sidney, M. (Eds.), *Handbook of public politics and methods*, CRC Press, pg. 223 – 236.
- Fischer, F. (1996). “Policy discourse and the politics of Washington think”. En Fischer &Forester (eds.), *The argumentative turn in policy analysis and planning*, (2da. Ed.), Estados Unidos: Duke University press, pp. 21 – 40.
- Franco Bolivar, E. (2000). “Centroamérica y Panamá: movimientos sociales juveniles y proyecciones hacia el nuevo siglo. Elementos para el debate”. En Balardini, S. *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Freire, P (1997). “*Política y educación*”. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Brasil: Paz y Tierra.
- Freire, P (2015). *Pedagogía de la Indignación*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Fundación empresarios por la Educación. (2018). *Ideas para tejer: Reflexiones sobre a educación en Colombia*. Disponible en: [https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2018/Ideas%20para%20tejer%20Nov2%20\(2\).pdf](https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2018/Ideas%20para%20tejer%20Nov2%20(2).pdf)
- Galeano, E, (2011) *Construcciones de los datos en la investigación en Ciencias Sociales*. Colombia: Convenio Universidad de Manizales-CINDE.
- Gallego, G, M. (2016). Perdón y proceso de paz en Colombia. *Revista Nuevo Foro Penal* 12 (87), 159-180.

- Gamboa, J. C. (2013). *La reparación integral en la jurisprudencia de la CIDH: estándares aplicables al nuevo paradigma mexicano*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Garay, J. (2000). *Colombia: entre la exclusión y el desarrollo. Propuestas para la transición al Estado social de derecho*. Bogotá: Contraloría General de la República, Quebecor World Bogotá.
- Giberti, E. (2005) *La familia a pesar de todo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Goffman, E. (1963). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Greco, B. (2011). *Acerca de una ley estructurante y el “vivir juntos” en la escuela. Pensamientos en tiempos de transformación*. Cátedra abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas: ciclo de videoconferencias. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Guba, E.G. (Ed.) (1990). *The paradigm dialog*. London: Sage.
- Guerrero G, P, K; y González, S, R (2018). *Las Juventudes Rurales: una decisión crucial en la construcción de la paz*. Recuperado de: https://www.cinep.org.co/publicaciones/PDFS/20180893_CienDias93_9Ciudadanias.pdf
- Habermas, J. (1999/1996), *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2001/1981), *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hammerrisley, M.; Atkinson, P. (1994). *Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, A, J, J., (1973) *Nacionalismo y liberación*. Buenos Aires.
- Hernández, B.F., (2015) *Los escenarios educativos informales como espacios de inclusión y calidad de vida de menores en situación de marginación y desplazamiento*. España: Universidad de Sevilla.
- Holguín, J., (2017) El concepto de referencial de Pierre Muller en algunos instrumentos de política pública sobre desplazamiento forzado en Colombia. *Cienc. politi.*, 12, (23), 115-147.
- Infante, M, A., (2013) El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 11, (21) 223-245.
- Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011, Colombia rural Razones para la esperanza. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD, disponible en: https://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/DesarrolloHumano/undp-co-ic_indh2011-parte1-2011.pdf
- Informe Tendencias globales desplazamiento forzado en 2018, Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR), Disponible en: <https://www.acnur.org/5d09c37c4.pdf>.
- Jacinto, C. (2016). De los derechos a las garantías en las transiciones de los jóvenes al empleo: alcances y límites de las tramas entre educación secundaria, formación para el trabajo y protección social [en línea]. En: Claudia Jacinto (coord.) *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la*

- Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones.* Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social, pp. 3-24.
- Jares, X. R. Aprender a Convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 79-92.
- Jelin, E. (2010) *Pan y afectos.* Buenos Aires: FCE.
- Jolly, J, F., (2010). ¿Existe un enfoque francés de política pública? *En: A.-N. Roth. (Ed.), Enfoques para el Análisis de Políticas Públicas* (pp. 231-252). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Kaplan, C, V. (2016). *Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión* *Pensamiento Psicológico*, 14, (1), 119-130.
- König, K., (2015). *Ideas de los estudiantes de eso sobre la dinámica de la relación educativa, según el estatus de identidad personal.* España: Universidad de Sevilla.
- Lander, E, (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Congreso de la República.
- Ley 1448 de 2011. Ley de Víctimas y restitución de tierras y decretos reglamentarios Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dicta otras disposiciones. Ministerio del Interior República de Colombia.
- Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia. Congreso de Colombia.
- Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Congreso de Colombia.
- Lindón, A (2002). *La construcción social del territorio y los modos de vida en la periferia metropolitana.* Disponible en: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/territorios/article/viewFile/5680/3760>
- López, A. (2006). La familia como respuesta a las demandas de individualización: ambivalencias y contradicciones. Disponible en: <https://papers.uab.cat/article/view/v79-lopez>.
- López, N. (2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina: Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región.* (1ra ed). Buenos Aires: Unesco- IPE.
- Luna, M, T. (2006). *La intimidad y la experiencia en lo público.* Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud universidad de Manizales – CINDE.
- Macías. J.A y Monsalve. G. R. (4 de diciembre de 2019). *Cuando la guerra se roba la inocencia en la Colombia olvidada.* El colombiano. Recuperado de: <https://www.elcolombiano.com/colombia/cuando-la-guerra-se-roba-la-inocencia-en-la-colombia-olvidada-MF12063917>.

- Majone, G. (2005). *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas públicas*. México.
- Martínez, M. E.; Villa, A. y Seoane, V. (2009) *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Martínez, R, C & Echavarría, L, S (2009). *Relaciones Identitarias; una mirada al territorio desde sus habitantes Barrio Oasis Tropical de la ciudad de Medellín, Departamento de Antioquia Colombial*. Disponible en: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-019-118.pdf>.
- Mesa, S, N, E (2005) *Moravia, Procesos de construcción y deconstrucción de un territorio popular. Reflexiones sobre la noción de densidad social*. Disponible en: <http://bdigital.unal.edu.co/3243/1/NEM-MORAVIA.pdf>
- Ministerio de educación de Colombia (2015). Disponible en: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-printer-351620.html>
- Miranda. A. (2014). *Entrevista a Ana Miranda, Coordinadora Académica del Programa Juventud*. Entrevista publicada en “Espacios políticos” el 11 de junio de 2014. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Argentina. Disponible en: <https://www.flacso.org.ar/noticias/entrevista-a-ana-miranda/>
- Miranda, A (2016). Transiciones juveniles, generaciones sociales y procesos de inclusión social en Argentina post-neoliberal. *Linhas Críticas*, 22, (47), 130-149.
- Miranda A. y Alfredo, M. (2018) Políticas y Leyes de Primer Empleo en América Latina: tensiones entre inserción y construcción de trayectorias. *Revista de Ciencias Sociales*, 31, (42), 79- 106.
- Mora S, M; Oliveira, O. (2009). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios Sociológicos*, 27, (79).
- Morales, M., (2007). *La educación de competencias para la convivencia en una sociedad plural*. España Universidad de Valencia.
- Muller, P. (2010). *Las políticas públicas*. 3ra edición en español Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Neufeld, M.R y Otras (2015) “*Escuelas, familias y tramas sociourbanas*”. En Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1137-1151, dez., 2015.
- OCDE/BIRF/Banco Mundial (2013), *Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Colombia 2012*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180697-en>.
- OCDE (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf.
- OCDE (2018). *El financiamiento de la educación escolar en Colombia*. Bogotá. Sin publicar.

- Ortega, V. P., (2009). *La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos*. Colombia: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Ospina, G.J., (2015). *La educación para la paz en situaciones de conflicto armado. Construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los Territorios Palestinos Ocupados*. España: Instituto de derechos humanos “Bartolomé de las casas”.
- Parsons, W; (2007). *Políticas públicas: una introducción o lo teórico y lo práctico del análisis de políticos públicas*. Traducción de Atenea Acevedo. - México: FLACSO.
- Pedró, F. y I. Piug (2011). *Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada*. Madrid: Paidós Ibérica
- Puigrós, A., (2016). *Imperialismo y educación en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Pulido, O. O. (2014). Veinte años de la Ley 115 de 1994. En *Políticas educativas: hacia un nuevo proyecto educativo nacional*. Bogotá D.C.
- Redondo, P. (2015). Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (25) 153-172.
- Redondo, P. (2015). “Promover la participación familiar en la escuela fortalece una sociedad democrática” Disponible en: <http://diarieducacio.cat/escolaestiurosasensat/2015/07/07/patricia-redondo-promover-la-participacion-familiar-en-la-escuela-fortalece-una-sociedad-democratica/>
- Reguillo, R. (2011). “La condición juvenil en la América latina contemporánea: biografías, incertidumbres y lugares”. En *Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa. Cátedra abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas 2: ciclo de videoconferencias*. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Restrepo; A.M., (2010). Las Políticas Públicas como mecanismos de reproducción del estado: una mirada desde la Política Pública de juventud de Bogotá. *Antípoda* (10) 85-106.
- Ritzer, G. (1993) *Teoría sociológica clásica*. México, MacGraw-Hill.
- Roberti, E. (2012). *En el umbral del trabajo y la educación: Trayectorias juveniles des-institucionalizadas* VII Jornadas de Sociología de la UNLP La Plata. Disponible en: <https://1library.co/document/4yrwd68z-umbral-trabajo-educacion-trayectorias-juveniles-des-institucionalizadas.html#pdf-content>
- Roberti, E. (2014). La nueva condición juvenil: reflexiones sobre los sentidos y prácticas que configuran las trayectorias laborales de jóvenes pobres. *Cuestiones de Sociología*, (11). Recuperado de: <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn11a03>
- Rodríguez, C; A. (2002). *La educación después de la Constitución del 91: De la reforma a la contrarreforma* (primera edición). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio-Corporación Tercer Milenio.
- Roe, E. (1994). *Narrative Policy Analysis*. London: Duke University Press.

- Rosales, R. A., (2015). *El aprendizaje cooperativo en el aula como espacio de construcción de identidades de aprendiz saludables*. España: Universidad de Sevilla.
- Roth, A. (2008, julio-diciembre). Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico? *Estudios Políticos*, (33), 67-91.
- Sabatier, A. P., (1999) *Theories of the Policy Process*. University of California, Davis. Disponible en: <http://edwardwimberley.com/courses/>. IntroEnvPol/ theorypolprocess pdf#page=27
- Saforcada y Vassiliades (2011) Las leyes de educación en los comienzos del siglo xxi: del neoliberalismo al pos consenso de Washington en América del sur. *Educ. Soc.*, 32, (115), 287-304.
- Sánchez, A. y Otero (2012), *Educación y reproducción de la desigualdad en Colombia*. Banco de la República, (154). Recuperado de <https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/emisor/article/download/7863/8243>
- Sandoval Villalba, C. (2008). *La rehabilitación como una forma de reparación con arreglo al derecho internacional*. Londres: REDRESS.
- Salguero, J. M., (2004). *Educación para la paz. El caso de un país dominado por la violencia: Colombia*. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Schares, R. (2004). Educación: una herramienta para proteger, un instrumento para transformar. *Servir*. Recuperado de <https://docplayer.es/10775383-Servir-ninos-soldado-educar-para-proteger-a-los-ninos-educacion-aceh-namibia-grandes-lagos-liberia-en-este-numero-no.html>.
- Serra M, S; Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos* - 1a ed. - Argentina. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación,
- Sidicaro, R (2009) *Reflexiones sobre los sistemas escolares y las desigualdades sociales latinoamericanas en una época de crisis de sentido*. Buenos Aires: IPE- UNESCO.
- Székely, M. (2015): *Intervenciones de empleabilidad juvenil en América Latina: Un resumen de programas y políticas*. III Estudio Suplementario del Plan de Aprendizaje para el Programa NEO.
- Solano, R.I., (2010). *Programa de educación para la paz y la resolución pacífica de los conflictos en Costa Rica*, España: Universidad de Granada.
- Southwell, M; Vassiliades, A. (2014). *El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas* Educación, Lenguaje y Sociedad, XI, (11), 1-25.
- Southwell, M. (2013), *Conflictos, convivencia y democracia en la escuela*. Disponible en: <https://docplayer.es/51742310-El-monitor-septiembre-2013-conflictos-convivencia-y-democracia-en-la-escuela.html>.
- Springer, N.; (2012) *Como corderos entre lobos. Del uso y reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia*. Disponible. en: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informe_comoCorderosEntreLobos.pdf.

- Suasnábar, C.; Rovelli, L.; Di Piero, E. (2018). *Análisis de política educativa: teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. - La Plata: EDULP.
- Subirats, J.; Knoepfel, P; Larrue, C; Varone, F. (2008) *Análisis y Gestión de Políticas públicas*. Barcelona: Editorial ARIEL S.A.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento*. (1ra. Edición). México.
- Taylor, S y Bogdan, R (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación social*. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.
- Tendencias Globales, informe anual presentado por la Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR) *desplazamiento forzado 2017*. Disponible en: <https://www.acnur.org/5b2956a04.pdf>.
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2014). Elementos para la incorporación del enfoque psicosocial en la atención, asistencia y reparación a las víctimas. Bogotá: Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas.
- Uribe, M, T (2004). "El giro en la mirada", en Galeano Marín María Eumelia, *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La carreta de editores.
- Valderrama, A., González, E., Restrepo, I. (2016). *Preparémonos para la paz. Los pasos a seguir para la construcción de paz en los territorios*. Medellín: UPB.
- Vassiliades. A. (2012). *Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: construcciones en torno de lo común*. VII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.
- Vassiliades. A. (2016) *Posiciones docentes y construcciones en torno de lo común frente a la desigualdad en Argentina*. Foro Educativo, (27), 121-140.
- Vergel, O, M., Guzmán, G, W., Martínez, L, J. (2016) Prácticas pedagógicas para la paz, realidades de la implementación en el enfoque por competencias. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, (8). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517754055005> ISSN 2145-549X
- Villa, J., D.L, D., & Barrera, D. (2015). Reparación a las víctimas de dictaduras, conflictos armados y violencias política en sus componentes de compensación, satisfacción, rehabilitación y no repetición. *Ágora USB*, 217-240.
- Viveros, E. (2010). Roles, patriarcado y dinámica familiar. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*. (31), 388-406.
- Zapata, M.F, (2015) *La vulneración de los derechos humanos de los menores en Colombia como consecuencia del conflicto armado*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Zelmanovich, P. (2003). "Contra el Desamparo". En Dussel, I. y Finocchio, S. (comp.) *"Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis"*. Buenos Aires: Fondo de la cultura económica, Buenos Aires,

Zelmanovich, P. (2011). *Violencia y Desamparo*. Cátedra abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas: ciclo de videoconferencias. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011.

Zúñiga, J. M, (2013) *La crisis educativa en la cultura contemporánea*. España: Universidad de Barcelona.