La escuela como escenario de construcción de ciudadanía en zonas de conflicto/posacuerdo en Colombia (2015-2018).

Casos tres instituciones educativas de Paz de Ariporo-Casanare.

José Dionel Tuay Sigua
CC 7363372

Universidad Santo Tomás.
Facultad de Educación
Doctorado en Educación.
Bogotá D.C. 2019.

La escuela como escenario de construcción de ciudadanía en zonas de conflicto/posacuerdo en Colombia (2015-2018).

Casos tres instituciones educativas de Paz de Ariporo-Casanare.

José Dionel Tuay Sigua
CC 7363372

Directora de Tesis: Doctora Claudia Vélez de la Calle
Línea: Educación-Derechos Humanos-Ciudadanías

Tesis presentada como requisito parcial para optar el título de:
Doctor en Educación

Universidad Santo Tomás.
Facultad de Educación
Doctorado en Educación.
Bogotá D.C. 2019.

CERTIFICADO DE AUTORÍA

Yo, JOSÉ DIONEL TUAY SIGUA, declaro que esta tesis elaborada como requisito para obtener el título de DOCTOR EN EDUCACIÓN de la Universidad Santo Tomás de Colombia, es de mi entera autoría, excepto en donde se indique lo contrario. Este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

_____

JOSE DIONEL TUAY SIGUA
Junio de 2019

Tesis aprobada por:

Directora de tesis

_____

Claudia Del Pilar Vélez De la Calle, Ph.D.

Jurados

_____

José Miguel Olave Astorga, Ph.D.

_____

Mario Ramírez-Orozco, Ph.D.

_____

Fidel Mauricio Ramírez, Ph.D

Agradecimientos

A Dios, por ser motor, vida y darme las fuerzas necesarias cuando más las necesitaba.

A mis padres, por ser un gran ejemplo y especialmente a mi madre, por su admirable espíritu de superación, gracias por tus consejos, por estar ahí para nosotros y seguir brindándonos tú apoyo siempre.

A mis hermanos, por ser ese apoyo fundamental en los momentos más difíciles. A Rosa Nidia por su disponibilidad constante, voz de aliento y ayuda en los momentos más difíciles y oscuros en este proceso de formación doctoral.

A Yarisney, mi esposa. Gracias por tu amor, paciencia infinita, por tu compañía, por creer en mí y apoyarme en los momentos de duda en este largo y duro camino.

A mis hijos, Camilo Andrés y Alejandra, mis enanos, gracias por alegrarme con sus sonrisas, por estar en mi vida y ser el motivo que me inspira a no desfallecer.

A la Dra. Claudia Vélez, porque sin tu apoyo y acompañamiento, este logro no habría sido posible, por cada consejo (o regaño) que aportó a mi formación profesional y como persona.

A mis compañeros de estudio, a mis compañeros de trabajo, a mis estudiantes ¡Gracias!

A las comunidades educativas de las instituciones estudiadas, gracias por permitirme conocer sus experiencias y abrir su corazón para así poder dar a conocer sus vivencias y tratar de construir una sociedad mejor.

Derechos de autor

Yo, José Dionel Tuay Sigua, autorizo al Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación CRAI-USTA de la Universidad Santo Tomás, para que con fines académicos mi tesis sea visible y pueda ser consultado en el Repositorio Institucional por los usuarios a los que sea de su interés. La reproducción parcial del trabajo se hace de acuerdo con los establecido por el artículo 30 de la ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993 "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores" los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

TABLA DE CONTENIDO

RAE 13

INTRODUCCION 19

1. CONSTRUYENDO EL PROBLEMA DE LA CONVIVENCIA SOCIAL, POLITICA Y ESCOLAR EN PAZ DE ARIPORO 21

1.1 Primera aproximación: el territorio desde lo geográfico 22

1.2 Segunda aproximación: Hitos históricos de la colonización en Paz de Ariporo 25

1.3 Tercera aproximación: Momentos del conflicto armado y político 29

1.4 Cuarta aproximación: Efectos del conflicto en la escuela de Paz de Ariporo 35

1.5 Quinta aproximación: Educación para la paz en escenarios de conflicto 39

1.6. Sexta aproximación: Caracterización de los estudiantes del municipio de Paz de Ariporo por grados, sexo y edad en el área urbana 44

2. ESTUDIOS Y CONTRIBUCIONES DE INVESTIGADORES SOBRE CONFLICTO, POSCONFLICTO Y ESCUELA 56

3. CONFLICTO, EDUACION Y PAZ EN PAZ DE ARIPORO, CONCEPTOS PREVIOS 86

3.1. La violencia en la escuela 86

3.2. La escuela como escenario de convivencia 89

3.3. Posacuerdo en Colombia 92

3.4. Formación ciudadana 101

4. FORMULACION DEL PROBLEMA 104

4.1 Objetivos 110

5. HISTORIAS DE VIDA, RELATOS DE EXPERIENCIA Y NARRACIONES DESDE LOS ACTORES EDUCATIVOS 111

5.1. Paradigma 111

5.2. Enfoque 112

5.3. Tipo de estudio 116

5.4. Técnicas de recolección de información 119

5.4.1. Historias de vida 119

5.4.2. Relatos de experiencia 122

5.5. Selección de casos 125

5.6. Selección de los participantes 131

5.7. Resguardos éticos de las narrativas 131

6. LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE FORMACION, CONVIVENCIA Y PAZ, UNA POSIBILIDAD OTRA 132

6.1. Violencia escolar 134

6.1.1. Violencia escolar tradicional 135

6.1.2. Nueva violencia escolar 137

6.2. La escuela como escenario de convivencia 140

6.3. Conflicto y posacuerdo en Colombia 142

6.4. Formación ciudadana 147

6.5. Maestros memorables (Categoría emergente) 150

6.6. Subjetividad política (Categoría emergente) 153

7. CONCLUSIONES 163

7.1. Con respecto a la escuela como escenario de paz 164

7.2. Con respecto a las tendencias de la formación ciudadana para la paz 166

7.3. Con respecto a los ambientes de convivencia en escuelas en zonas de conflicto y posacuerdo 168

7.4. Con respecto a los maestros memorables (emergente) 171

7.5. Con respecto a la subjetividad política (emergente) 174

8. FUNDAMENTACIÒN PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA SOCIAL Y POLÍTICA DESDE LA ESCUELA PARA LA CONVIVENCIA CIUDADANA 176

9. APORTES DE LA INVESTIGACIÒN 181

9.1. Aportes a la Universidad y a la línea de Educación, Derechos Humanos, Política y Ciudadanía. 182

9.2. Aportes a las comunidades educativas estudiadas 183

9.3. Aportes al estudiante investigador 183

BIBLIOGRAFÌA 185

ANEXOS 201

MAPAS

Mapa No. 1. Mapa Región Orinoquía. 22

Mapa No. 2 Mapa de la División política de Casanare 24

Mapa No. 3. Mapa de la División Política del Municipio de Paz de Ariporo. 39

TABLAS Y CUADROS

Cuadro 1. Población víctima del conflicto en paz de Ariporo 43

Cuadro 2. Violencia intrafamiliar y maltrato infantil 44

Esquema 1. Rango de edad de la población estudiantil 45

Tabla 1. Porcentaje de estudiantes en edad extra escolar de Pre escolar y Primaria 2015 46

Tabla 2. Porcentaje de estudiantes en edad extra escolar de Pre escolar y Primaria 2016 47

Tabla 3. Porcentaje de estudiantes en edad extra escolar de Pre escolar y Primaria 2017 47

Tabla 4. Porcentaje de estudiantes en edad extra escolar de Pre escolar y Primaria 2018 48

Tabla 5. Porcentaje de estudiantes en edad extra escolar de Secundaria y Media Técnica 2015 48

Tabla 6. Porcentaje de estudiantes en edad extra escolar de Secundaria y Media Técnica 2016 49

Tabla 7. Porcentaje de estudiantes en edad extra escolar de Secundaria y Media Técnica 2017 49

Tabla 8. Porcentaje de estudiantes en edad extra escolar de Secundaria y Media Técnica 2018 50

Tabla 9. Porcentaje de estudiantes en edad extra escolar entre los años 2015-2018 50

Tabla 10. Porcentaje de deserción escolar Pre escolar y Primaria 2015-2016 52

Tabla 11. Porcentaje de deserción escolar Pre escolar y Primaria 2016-2017 52

Tabla 12. Porcentaje de deserción escolar Pre escolar y Primaria 2017-2018 53

Tabla 13. Porcentaje de deserción escolar Secundaria y Media Técnica 2015-2016 53

Tabla 14. Porcentaje de deserción escolar Secundaria y Media Técnica 2016-2017 54

Tabla 15. Porcentaje de deserción escolar Secundaria y Media Técnica 2017-2018 54

FORMATOS

Formato consentimiento informado para menores de edad 201

Formato consentimiento informado para adultos 202

MATRICES

Matriz 1. Violencia escolar. Submatriz 1, violencia escolar tradicional 203

Matriz 2. Violencia escolar. Submatriz 2, nueva violencia escolar 213

Matriz 3. La escuela como escenario de convivencia 224

Matriz 4. Conflicto y post acuerdo 234

Matriz 5. Formación ciudadana 255

Matriz 6. Maestros memorables (categoría emergente) 270

Matriz 7. Subjetividad política (categoría emergente) 286

RESUMEN ANALÍTICO-RAE

1. Información general del documento	
Tipo de documento	Tesis de doctorado
Tipo de impresión	Digital
Nivel de circulación	Público
Título del documento	*La escuela como escenario de construcción de ciudadanía en zonas de conflicto/posacuerdo en Colombia (2015-2018).* *Casos tres instituciones educativas de Paz de Ariporo-Casanare*.
Autor	José Dionel Tuay Sigua
Director	Claudia Del Pilar Vélez De la Calle, Ph.D.
Publicación	Bogotá D.C. junio de 2019. 296 páginas.
Unidad patrocinante	Universidad Santo Tomas Abierta y a Distancia, Facultad de Educación, Doctorado en Educación. Línea de investigación Educación, Derechos Humanos y Ciudadanías.
Palabras clave	Escuela, convivencia, violencia, conflicto, posacuerdo y ciudadanía.

2. Descripción del documento
Trabajo de grado que se propone para obtener el título de Doctor en Educación; en los últimos años en medio del proceso de paz entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las Farc, la escuela evidencia la problemática asociada al post acuerdo en donde la conflictividad se agudizó al interior de las aulas. El problema de la convivencia escolar y la construcción de ciudadanía se asumen, en consecuencia, como pregunta y posibilidad investigativa, buscando comprenderla y explicarla, ya que interfiere en la dinámica escolar y, en ella, a los jóvenes, las familias y la comunidad en general. Los jóvenes buscan aceptación por parte de la sociedad y de su comunidad educativa, ser escuchados y valorados, también son conscientes de los problemas sociales presentes en su entorno, la influencia de las violencias presentes en el contexto han permeado las instituciones educativas, estas han perdido su estatus como zona neutral y se sienten vulnerables ante estas situaciones. En este contexto histórico y de transición en nuestro país, es que la educación debe contribuir a la reconstrucción del tejido social a través de la formación de líderes y utilizando a la escuela como el centro de la comunidad. Por esta razón es erróneo idealizar la escuela como un escenario ajeno al conflicto armado, sino que se debe asumir como una utopía que debe permitir crear espacios de intervención en contextos de alta conflictividad social, para forjar escenarios que permitan hacer aportes acordes a los contextos

geográficos y sociales para la formación ciudadana y la resolución de conflictos.

La escuela y en especial los docentes carecen de la formación apropiada en subjetividad política y resolución de conflictos para desarrollar un adecuado proceso de reconciliación y memoria al interior de las instituciones educativas, muchas veces desconocen la voz de los jóvenes y sus familias en el proceso de construcción de los acuerdos de convivencia, lo cual genera un rechazo por parte de los ellos hacia la norma. El fomento del dialogo y el reconocimiento del otro como un actor valido en la mediación para la resolución de conflictos y de formación ciudadana en los contextos actuales de cada comunidad educativa, en donde la convivencia y la construcción de relaciones armónicas, sean un eje fundamental en la educación para la paz, el ideal debe ser pensar en cómo entran en juego otros elementos estructurales como la equidad, la justicia, la participación y el reconocimiento en estas comunidades golpeadas por la violencia durante muchas décadas.

3. Fuentes del documento

Aguilera, Mario (2007). *Nuestra guerra sin nombre. Transformaciones del conflicto en Colombia,* En IEPRI. Vol. 19 nº 58 Ciudad de Edición: Bogotá: Norma, pp. 209-.

Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica.* Barcelona: Paidós.

Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013) *¡Basta Ya! Colombia: Memoria de Guerra y Dignidad*. Resumen. Bogotá: Pro-Off Set.

Chaux, E. (2003). *Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia*. Revista de Estudios Sociales (15), pp.: 47-58. Recuperado el 23 de septiembre de 2017, desde http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501504.

Galtung, J. (1998) Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia, Bilbao, Gernika Gogoratuz.

Jarés, Xesús R. (1999), *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid: Popular.

Martín García, A.V. (1995). *Fundamentación Teórica y Uso de las Historias y Relatos de Vida como técnicas de Investigación en Pedagogía Social*. *Aula*, 7, 41-60.

Parra Sandoval, R., González, A., Moritz, O., Blandón, A. & Bustamante, R. (1992). *La escuela violenta.* Bogotá. Tercer mundo editores.

Ricoeur, P. (2001) *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.

STAKE, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.

4. Contenidos del documento

1. CONSTRUYENDO EL PROBLEMA DE LA CONVIVENCIA SOCIAL, POLITICA Y ESCOLAR EN PAZ DE ARIPORO
2. ESTUDIOS Y CONTRIBUCIONES DE INVESTIGADORES SOBRE CONFLICTO, POSCONFLICTO Y ESCUELA
3. CONFLICTO, EDUACION Y PAZ EN PAZ DE ARIPORO, CONCEPTOS PREVIOS
4. FORMULACION DEL PROBLEMA
5. HISTORIAS DE VIDA, RELATOS DE EXPERIENCIAS DESDE LOS ACTORES EDUCATIVOS
6. LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE FORMACION, CONVIVENCIA Y PAZ, UNA POSIBILIDAD OTRA
7. LINEAMIENTOS
8. CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFIA

5. Metodología del documento

Metodológicamente es una investigación con un paradigma cualitativo, desde un enfoque hermenéutico crítico, con un diseño desde las narrativas, la recopilación de la información de la investigación se desarrollara mediante el análisis de historias de vida y relatos de experiencias con integrantes de las comunidades educativas y en las instituciones educativas seleccionadas.

6. Conclusiones del documento

Los contextos, social, cultural y económico de las Instituciones Educativas estudiadas es diferente a pesar de pertenecer al mismo municipio, lo cual permite contrastar escenarios de saberes valiosos en la formación de ciudadanía y resolución de conflictos al interior de la escuela que generen una cultura de paz.

Los maestros que ejercen su labor en estas escuelas son personas que en la mayoría de los casos no tuvieron otra opción de trabajo y después de nombrados decidieron profesionalizarse por medio de la modalidad a distancia, presentándose una endogamia académica, razón por la cual no poseen una formación en subjetividad política que les permita afrontar las situaciones de convivencia con los grupos armados del conflicto colombiano.

Se presenta una fuerte incidencia del conflicto armado al interior de la escuela, reclutamiento forzado, reuniones obligatorias en las aulas de clase, sitio para pernoctar, intimidación a docentes para que sirvan como colaboradores, entre otras, lo cual afecta a las comunidades dañando la confianza,

generando temor, aislamiento e individualismo.

La estigmatización de las diferentes comunidades rurales por parte de las autoridades educativas, políticas, judiciales y militares son la constante, es por esto que la educación para la ciudadanía y la convivencia es uno de los retos que implica educar para la paz, en contextos de violencia, desigualdad, pobreza y exclusión. Al ser la escuela el centro de las comunidades, la labor del docente puede influir positivamente el contexto de jóvenes inmersos en problemáticas sociales complejas, la mediación correcta en la formación ciudadana y resolución de conflictos.

Los procesos de formación ciudadana y de resolución de conflictos en estos contextos están influenciados por el miedo a los actores armados del conflicto, a los padres de familia y a los docentes, quienes no propician ambientes de escucha y dialogo en estos procesos, en los cuales se puedan formar sujetos empoderados capaces de pensar de manera diferente sus realidades y actuar para transformarlas, estos procesos deben propiciar una apuesta que genere una relación inversa entre los niños, la escuela y la familia que permitan fomentar un papel más activo de los niños y jóvenes educados y sensibles en ciudadanía, democracia y paz que contribuyan a transformar a sus familias y comunidades.

7. Referencia APA del documento

Tuay Sigua, J. (2019). *La escuela como escenario de construcción de ciudadanía en zonas de conflicto/posacuerdo en Colombia (2015-2018). Caso tres instituciones educativas de Paz de Ariporo-Casanare.* (Tesis doctoral). Universidad Santo Tomás, Bogotá D.C.

Elaborado por: José Dionel Tuay Sigua

Revisado por:

Fecha de elaboración del resumen:	12	Junio	2019

ABSTRACT

In recent years, in the midst of the peace process between the Colombian government and the FARC guerrilla, the school evidences the problems associated with the post-agreement in which the conflict was sharpened inside the classrooms. The problem of school coexistence and the construction of citizenship is assumed, therefore, as a question and research possibility, seeking to understand and explain it, as it interferes with school dynamics and, in it, with young people, families and the community in general.

Young people seek acceptance from society and their educational community, be heard and valued, are also aware of the social problems present in their environment, the influence of violence present in the context have permeated the educational institution, which has lost its status as a neutral zone and feel vulnerable in these situations. In this historical and transitional context in our country, is that education should contribute to the reconstruction of the social fabric through the formation of leaders and using the school as the center of the community. For this reason it is wrong to idealize the school as a scenario alien to the armed conflict, but must be assumed as a utopia that should allow spaces for intervention in contexts of high social conflict, to forge scenarios that allow contributions to be made according to geographical contexts and social issues for citizen education and conflict resolution.

The school and especially teachers lack the appropriate training in political subjectivity and conflict resolution to develop an adequate reconciliation and memory within educational institutions, they do not know the voice of young people and their families in the process of building the agreements of coexistence, which generates a rejection on the part of them towards the norm. The promotion of dialogue and the recognition of the other as a valid actor in the

mediation for the resolution of conflicts and citizen education in the current contexts of each educational community, where coexistence and the construction of harmonious relationships are a fundamental axis in education for peace, the ideal should be to think about how other structural elements such as equity, justice, participation and recognition come into play in these communities hit by violence for many decades.

The results of this research are linked to particular schools whose geographic location is in the municipality of Paz de Ariporo in the department of Casanare, but which can be applied in other geographical areas of the national territory. The question remains open, if it is possible to transform citizenship training in schools in conflict zones in the short and medium term, in order to prevent social and political violence with the processes of teacher training, current social, economic and political dynamics.

KEYWORDS

School, coexistence, violence, conflict, post agreement and citizenship

INTRODUCCIÓN

La presente investigación esboza a través de las narrativas, el papel que desempeña la escuela en la formación de ciudadanía en aquellas zonas de provincia y en especial rurales, que han sido más afectadas por el conflicto armado interno colombiano. En el trascurso de estos cuatro (4) años de formación doctoral se hizo visitas a las escuelas del estudio de casos y en las cuales se entrevistó a diferentes miembros de la comunidad educativa, quienes nos relataron sus vivencias durante estos años de experiencias directas e indirectas con los actores del conflicto y su influencia en las relaciones al interior de las comunidades y las escuelas. La investigación se estructuró en nueve (9) capítulos los cuales se describen a continuación:

En el primer capítulo se presenta la construcción del problema desde seis (6) aproximaciones, la primera el territorio desde lo geográfico, la segunda los hitos históricos de la colonización, la tercera los momentos del conflicto armado y político, la cuarta los efectos del conflicto en la escuela, la quinta la educación para la paz en escenarios de conflicto y la sexta la caracterización de los estudiantes del municipio.

El segundo capítulo referencia los estudios y contribuciones de investigadores sobre conflicto, posconflicto y escuela, a nivel nacional e internacional. A nivel nacional las investigaciones se agruparon en la "Construcción de Ciudadanía y Convivencia" en la escuela, de las investigaciones solo una se centra en el área rural y las demás están desarrolladas en contextos urbanos de las grandes ciudades del país, las cuales se enfocan en dos corrientes principales, como son: los estudios desde las políticas públicas y los estudios desde otras perspectivas. A nivel internacional se referenciaron estudios sobre convivencia escolar en países latinoamericanos, dichos

estudios se vienen desarrollando desde hace varios años con la finalidad de mejorar las relaciones sociales en las Instituciones Educativas, en aras de dar solución a conflictos de convivencia en el aula de clase.

El capítulo tres señala los conceptos previos y las categorías que de ellos emergen, como son: la violencia en la escuela a partir de la teorización que realiza el profesor Parra Sandoval, la escuela como escenario de convivencia desde la definición que elabora el profesor Antanas Mockus. Post acuerdo en Colombia a partir de la teorización de Johan Galtung y la formación en ciudadanía trabajadas por el profesor Rivera Sepúlveda.

El capítulo cinco desarrolla y presenta el diseño metodológico de la investigación, el cual se fundamentó en el paradigma cualitativo a través de un estudio de casos desde las narrativas. La recolección de información se realizó a través de las técnicas de historias de vida y relatos de experiencia a través de entrevistas.

En el desarrollo del capítulo seis y siete se presentan los hallazgos desde las narrativas de los actores y se evidencia la escuela como escenario de formación, convivencia y paz y finalmente se dan a conocer las conclusiones con respecto a las tendencias de la formación ciudadana para la paz, con respectos a los ambientes de convivencia en las escuelas en zonas de conflicto y post acuerdo y, con respecto a las categorías emergentes maestros memorables y subjetividad política.

Para finalizar el capítulo ocho recoge una propuesta de fundamentación para la prevención de la violencia social y política desde la escuela para la convivencia ciudadana.

1. CONSTRUYENDO EL PROBLEMA DE LA CONVIVENCIA SOCIAL, POLITICA Y ESCOLAR EN PAZ DE ARIPORO

La historia de la violencia en Colombia tiene sus orígenes desde la época prehispánica por los conflictos que vivían los diferentes grupos indígenas que habitaban su territorio. Con la llegada de los españoles estos conflictos fueron sustituidos por unos nuevos en los cuales la defensa de la tierra ancestral fue su generador. Al alcanzar los españoles la dominación total del espacio se genera un nuevo conflicto que tiene que ver con la participación en el poder de los españoles peninsulares y los criollos, el cual alcanza su máximo apogeo con la guerra de independencia.

A partir de la independencia se inicia un nuevo ciclo de violencia ocasionado por las ideas centralistas y federalistas de los seguidores de Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander. De allí nacen los partidos liberal y conservador quienes durante toda la historia de nuestro país han alternado el poder. Esta división política es la que genera en el trascurso de los siglos XIX y XX, las guerras civiles en nuestro país.

El último ciclo de violencia que vive Colombia se origina durante la confrontación armada bipartidista en los años 50 del siglo pasado, esta da origen a los diferentes grupos armados ilegales que aún persisten en nuestro país. Desde esa época y hasta la actualidad, el conflicto armado ha tomado unas dimensiones desproporcionadas que han ocasionado que se violen sistemáticamente los Derechos Humanos (DDHH) por parte de todos los actores armados de conflicto. Aunque la violencia ha sido generalizada en toda la nación, existen unas regiones que han sido más golpeadas por estos hechos, como es el caso de la Orinoquia y en especial el departamento de Casanare. A continuación, se ilustra la descripción geográfica del territorio que permite ver su ubicación en el mapa.

1.1. Primera aproximación: Descripción del territorio

MAPA Nª. 1. MAPA REGIÓN ORINOQUÍA. Departamentos, cuencas hidrográficas y municipios. Fuente: Procesado y elaborado por el Observatorio de la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos. Cartografía básica IGAC. Tomado de: Atlas del impacto regional del conflicto armado en Colombia 1990-2013. P (543)

La región de la Orinoquía está situada al oriente de Colombia, es una zona de grandes planicies determinada por la cuenca del río Orinoco, surcadas por bosques de galería y con un corredor sobre las estribaciones de la cordillera Oriental que se denomina Piedemonte Llanero. Tiene una extensión de 285.437 km^2 y representa aproximadamente un 18% del territorio nacional. Los

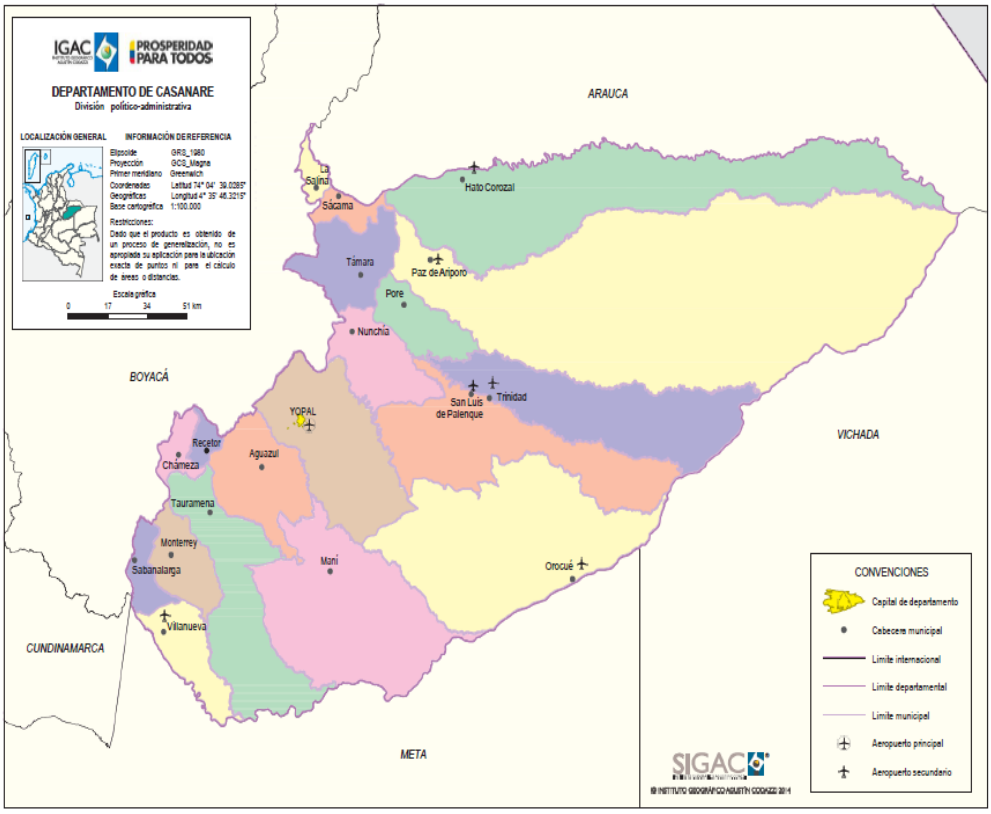
departamentos que la conforman son: Arauca, Casanare, Meta, Guaviare y Vichada. (Martín, M. 1979. P.10)

Casanare tiene una extensión de 285.437 km² que representa un 3,9% del territorio nacional y un 17,55% de la Orinoquía aproximadamente. El nombre proviene de la palabra *Casanari* de origen Sáliva y que significa *Río de aguas negras.* Tiene una altura promedio sobre el nivel del mar de 350 mt. y su temperatura promedio es de 26 °C. (Gobernación de Casanare, 2016, Tomado de: https://www.casanare.gov.co/index.php?idcategoria=1161).

Casanare está dividida políticamente en 19 municipios, 11 corregimientos, 106 inspecciones de policía y su capital es la ciudad de El Yopal. En orden de importancia se encuentran los municipios de Aguazul, Monterrey, Villanueva, Tauramena y Paz de Ariporo. Las principales actividades económicas del departamento son la ganadería extensiva; la agricultura con cultivos de arroz y de palma africana; y la explotación de hidrocarburos. (Gobernación de Casanare, 2016, Tomado de: https://www.casanare.gov.co/index.php?idcategoria=1272).

La presente investigación se centra en el desarrollo del conflicto armado y su influencia en el ámbito escolar en el municipio de Paz de Ariporo, que está situada al noreste del departamento de Casanare, con una extensión aproximada de 13.800 km^2 y representa el 27,14% de la superficie departamental. La altura aproximada es de 270 m.s.n.m., y está a una distancia de 90 km de Yopal y 426 km de Bogotá. Limita al norte con el municipio de Hato Corozal, al este con los departamentos de Arauca y Vichada, al sur con el municipio de Trinidad y al oeste con los municipios de Pore y Támara. De la extensión total del municipio, el área urbana tiene una extensión total de 6,5 km^2 y el área rural tiene una extensión de 13.793,5 km^2. La cabecera municipal tiene una altura sobre el nivel del mar de 340 mt., y una temperatura promedio de 28º

C. (Alcaldía de Paz de Ariporo, 2015, Tomado de: http://www.pazdeariporo-casanare.gov.co/index.shtml).



MAPA Nª. 2 MAPA DE LA DIVISIÓN POLÍTICA DE CASANARE. Fuente Instituto Geográfico Agustín Codazzi IGAC. Gobernación de Casanare, 2015. Tomado de: http://www.casanare.gov.co/?idcategoria=1175.

Paz de Ariporo presenta dos tipos de topografía muy definida que son el piedemonte llanero, a través del cual se expandieron las guerrillas comunistas de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – FARC- quienes llegan al municipio desde el departamento del Meta y los integrantes del Ejército de Liberación Nacional – ELN, quienes vienen desde la región del Carare. La otra zona es la de las sabanas inundables y en las cuales se asientan los grupos de paramilitares de las Autodefensas Unidas de Colombia – AUC- con el bloque Centauros. Quedando en el medio y como línea divisoria del conflicto el casco urbano del municipio.

1.2. Segunda aproximación: Hitos históricos de la colonización en Paz de Ariporo

Es necesario remontarse a la época prehispánica del municipio para así tratar de entender los acontecimientos actuales, que tiene como uno de sus principales protagonistas a los indígenas Achaguas, pueblo recolector y cazador asentado en las estribaciones del Piedemonte Llanero, de acuerdo con González Mora:

> Se constituían en la tribu indígena de los Llanos más numerosa, extendiéndose su territorio desde Barinas hasta San Juan de los Llanos. Entre sus armas se destacaban la macana, el arco y las flechas, estas últimas las envenenaban con curare y su herida era mortal (2004 p. 75).

En la época antes de la conquista comercializaban con los Chibchas, Caribes y otros pueblos indígenas. Poseían centros poblados importantes en los cuales se daban los intercambios con las diferentes tribus tanto de la región como de la cordillera, algunos centros poblados fueron los de Manare, Chire, Tamara entre otros, estos centros poblados fueron la base para los futuros poblados de los blancos.

La invasión del territorio indígena por parte de los blancos (mal llamada conquista), se da por parte de los alemanes. Quienes ingresan al territorio desde Venezuela a través de los ríos Orinoco y Meta. Ellos al igual que los españoles venían en busca del mítico Dorado.

Durante el proceso de colonización del territorio, tienen una marcada influencia los religiosos de la Compañía de Jesús. Quienes ingresaron desde la provincia de Boyacá. Crean asentamientos en los poblados indígenas existentes en el piedemonte llanero. Desde estos poblados realizan extensas correrías misioneras por las sabanas del Meta, Casanare y Arauca, durante las cuales fundan numerosos poblados que son colonizados por campesinos blancos.

Los Jesuitas llegan a Colombia el 24 de diciembre 1567 y fundan varias misiones, colegios entre los más importantes el San Bartolomé de las Casas y la Universidad Pontificia Javeriana. En 1636, la Compañía de Jesús cambió la misión de Chita por la de Pauto, para establecer un centro de operaciones en el Casanare y preparar la posterior penetración en los Llanos Orientales. Las misiones de mayor proyección serían las misiones de los Llanos, que tuvieron varios períodos, desde el primer intento fallido (1625-1629) hasta el establecimiento en el Meta y Orinoco (desde 1715 hasta la expulsión de los Jesuitas en el año de 1767). El primer intento de establecer una misión en los llanos se centraría en Chita, Morcote, Támara, Pauto y Guaseco, se iniciaría con la visita del arzobispo Hernando Arias de Ugarte en 1621, quien muy preocupado por el abandono espiritual de los indígenas del Casanare, pensó en confiar su evangelización a la Compañía de Jesús. González, F. S.J. (2000), Tomado de: http://www.jesuitas.org.co/documentos/34.pdf.

Los Jesuitas introducen el ganado vacuno y equino, que se adaptan a las condiciones climáticas de la región y da origen a una raza muy resistente conocida como criollo casanareño. Los indígenas aprenden el arte de la doma de caballos y el cuidado del ganado; y en el mestizaje entre blancos e indígenas nacen los llaneros. Además de evangelizar, los misioneros enseñan a los nativos a tocar instrumentos como el arpa y la guitarra; esta última se deriva más tarde el cuatro llanero, que unidos al sonido de las autóctonas maracas conforman el joropo.

Los indígenas a quienes Los Jesuitas evangelizan y enseñan los oficios de cuida de ganado y doma de caballos, no lo hacen para mejorar las condiciones de vida, por el contrario, este ejercicio se da en el desarrollo de obtener mano de obra gratis, porque los indígenas eran

considerados seres inferiores y sin alma. Los Jesuitas concentran a los indígenas en las haciendas ganaderas fundadas por ellos a lo largo y ancho del llano.

Las principales fueron la de Caribabare en las cercanías del municipio de Paz de Ariporo y las de Tocaría, Cravo y Apiay. Desde el comienzo de las misiones, los hatos fueron espacios territoriales en torno a los cuales giró la organización económica productiva, social y cultural de la sociedad llanera. En ellos se asentó inicialmente la autoridad real; y luego la republicana, lo que implicó la fundación de nuevos pueblos. La historia de la mayor parte de las ciudades y pueblos del Llano tiene en su entorno el desarrollo de hatos y haciendas. González, F. S.J. (2000), Tomado de: https://jesuitas.co/docs/34.pdf

Con la salida de los Jesuitas de América, las grandes haciendas quedaron abandonadas y se fueron creando hatos ganaderos de los colonos que se habían asentado en estos territorios. Quienes habían aprendido de los misioneros el trabajo con el ganado y estaban adaptados al clima insano y a las épocas de lluvias y de sequía de la región. Ellos reorganizaron la economía y las costumbres que aún sobreviven en la región.

La organización del trabajo exigía una mano de obra itinerante y por épocas, según entrada y salida de aguas; dinámica conocida hasta el día de hoy como trabajo de llano[1]. Las pieles de vacuno, el sebo del ganado, el plátano, la yuca y el café, eran los productos procedentes del hato o las haciendas. En Orocue, tenían sede, además de los consulados europeos, casas comerciales venezolanas y alemanas. Según la reseña histórica del municipio, desde mediados

[1] El trabajo de llano es una actividad propia del Llanero. Nace de la relación estrecha del llanero con la actividad ganadera en lo que se refiere a las labores de vaquería, tales como marcar, vacunar, ordeñar, enlazar, montar, entre otros, el ganado. El llanero empieza su día hacia las tres o cuatro de la mañana, cuando ensilla su caballo y sale a la sabana a reunir el ganado, arriarlo y llevarlo hacia el corral, para enlazar y herrar las reses, u otras tareas que se necesiten llevar a cabo. Tomado de: http://www.turismovillavicencio.gov.co/site/index.php?option=com_k2&view=item&id=34:trabajo-de-llano&Itemid=827

del siglo XIX barcos y lanchas de vapor empezaron a remontar las aguas del Orinoco y del Meta, uniendo así al interior del país con Venezuela, con el Atlántico y con el mundo. Los Llanos del oriente, olvidados desde la Independencia, volvieron a figurar en la conciencia de los colombianos. Fue así como hacia 1850, a corta distancia de la abandonada misión Jesuita de San Miguel de Macuco, sobre una banqueta que lo protegía de las crecientes del Meta, y en el sitio de la desembocadura del caño San Miguel, se fundó un nuevo pueblo bautizado con la palabra Sáliva Orocué. Fueron los años de gloria de Orocué, cuando fue capital del Casanare y sede del vicariato apostólico. Historia de Orocué. [pdf]. Tomado de: http://orocue-casanare.gov.co/apc-aa-files/33323864663339633632656134393533/cultura_Orocue.pdf. [Consulta: 15 de abril, 2016]

Paz de Ariporo ha tenido tres momentos históricos como municipio, los cuales según Valor (1993), son: la colonización del municipio que se da con la llegada de los alemanes a la región de los llanos, cuando Nicolás de Federman entró al poblado indígena, que estaba situado al margen izquierdo del caño El Ceibo, frente a la meseta de El Pandero, en el año de 1538. En el cual se instaló una fragua para herrar sus caballos y se fundó el nuevo poblado precisamente con el nombre de La Fragua. Siguió llamándose La Fragua hasta el año de 1850, cuando cambió de denominación por el de "Moreno", en homenaje al héroe local de la independencia: Juan Nepomuceno Moreno. Moreno fue capital de la provincia autónoma independiente de Casanare de 1853 a 1856. Durante la violencia partidista de los años 50 del siglo pasado, el pueblo de Moreno fue destruido. En el año de 1953 se reubica y toma el nombre de Paz de Ariporo. Valor, C. (1993, pp. 24-25).

1.3. Tercera aproximación: Momentos del conflicto armado en Paz de Ariporo.

La destrucción de Moreno se da en dos tiempos, la primera mitad del poblado fue incendiado por la policía que estaba acantonada en La Aguada y después la guerrilla liberal destruyó la otra parte para que no sirviera de alojamiento a las tropas del gobierno y la población civil huyó hacia la selva. Durante la época de violencia surgen en la región, diferentes comandos de guerrillas liberales, entre las cuales se destacan las de los hermanos Bautista, Eduardo Fonseca Galán y Guadalupe Salcedo Hunda. Al final de la violencia de los años 50 del siglo pasado, los militares convocan a los habitantes del antiguo poblado de Moreno a reunirse y construir un nuevo pueblo, lo cual ocurre el 12 de octubre de 1953 y lo llaman Paz de Ariporo. Valor, C. (1993, p.61).

Estos procesos de violencia en el país afectan significativamente a los habitantes de Moreno, hoy Paz de Ariporo, por ser un pueblo de población Liberal, los cuales se ven obligados a esparcirse por los montes y llanuras. La presencia de las guerrillas liberales de los hermanos Bautista genera continuos enfrentamientos con la fuerza pública (policía y ejército), además de los grupos civiles armados por el mismo gobierno y la Iglesia Católica, que vendrían a ser los primeros grupos paramilitares que hacen presencia en la región.

La Violencia se expresó, entre otras formas, en la ola represiva contra los movimientos agrarios, obreros y populares urbanos aglutinados en torno a los ideales del Gaitanismo; como sello distintivo de la década de 1950, la violencia se libró entre los ciudadanos adscritos a ambas colectividades políticas mediante el ataque a los militantes del partido contrario o a sus territorios de influencia. Dentro de los partidos políticos se constituyeron agrupaciones armadas con diferentes niveles de organización: de un lado, la policía chulavita y Los pájaros (asesinos a

sueldo), al servicio del Gobierno Conservador; del otro, las guerrillas liberales y las autodefensas comunistas.

De esta forma la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), surgieron en el marco de las colonizaciones armadas de los años cincuenta y sesenta. En 1965, estas últimas confluyeron en las inmediaciones del río Duda y el río Guayabero, entre Meta y Huila. Las Columnas en Marcha[2], acompañadas de procesos de colonización territorial, motivaron en algunas regiones de los Llanos Orientales la creación de asentamientos humanos protegidos y organizados por autodefensas con influencia del Partido Comunista. Estas se ubicaron principalmente en el occidente del Meta y el noroccidente del Guaviare, incluyendo algunas regiones de Huila, Tolima y Caquetá, que se convirtieron en una zona de presencia histórica de estas autodefensas. Hasta 1982, el centro de las siguientes conferencias de este movimiento guerrillero fue el municipio de Uribe, en Meta, que se convirtió en el centro del protagonismo político y militar de esta guerrilla durante varias décadas (Alape, 1994).

Los paramilitares tienen raíces que se vinculan también con el período de la violencia política. Entre mediados de los años cincuenta y finales de los sesenta aparecieron en la Orinoquia y principalmente en los Llanos Orientales, los primeros síntomas de lo que posteriormente fueron los grupos paramilitares, quienes contaron con el apoyo económico de los ganaderos y empresarios, algunos de las esmeraldas del occidente de Boyacá.

El Ejército de Liberación Nacional (ELN), a partir de lo establecido por Medina Gallego (2011), incursionó en los Llanos Orientales de manera sincronizada con el fenómeno conocido

[2] Isauro Yosa conocido como Mayor Lister, dirigió la marcha de campesinos desplazados hacia la región de El Davis en Rioblanco (Tolima), la cual llamo Columna de Marcha Luis Carlos Prestes, en honor al dirigente comunista brasileño. Tomado de: A lomo de mula. Molano, A. (2016:21)

como la Colonización del Sarare en los años setenta del siglo veinte. Esta colonización motivó la aparición de movimientos sociales que facilitaron el ambiente para el establecimiento de las organizaciones armadas ilegales, particularmente del ELN. De este modo nació en Arauca el Frente Domingo Laín, en 1979, consolidado a partir de 1981 (Medina, 2011, p.141).

Las condiciones económicas de ese Frente no resultaron adecuadas para su sostenimiento y, según Pardo, hasta el año 1983 se cuestionó su funcionalidad y existencia. A partir de lo establecido por Pardo, la Occidental Petroleum (OXY) anunció al país el descubrimiento de petróleo en Caño Limón (Arauca), lo que produjo que el Domingo Laín recurriera a las constantes extorsiones y voladuras del oleoducto para lograr una fuente de financiación. "El Ejército de Liberación Nacional (ELN) había encontrado la mina de oro que lo mantendría operacionalmente hasta el presente en la región" (Pardo, 2004, p.409).

El Ejército de Liberación Nacional (ELN), consolidó en los Llanos Orientales el Área de Guerra Oriental a través del Frente Domingo Laín (Aguilera, 2007:209). Este Frente y otras células cercanas que operan en la región ABC (Arauca, Boyacá y Casanare) han tenido su propio mando, incluso con expresiones de autonomía, pero también de atención por el Comando Central en cabeza del propio Nicolás Rodríguez Bautista, alias Gabino.

A fines de los setenta comenzaron a aparecer, en distintos puntos de la geografía, grupos armados de autodefensa de diversa índole. Algunos estaban conformados por campesinos dueños de pequeñas y medianas extensiones de tierra, como los que organizaron Ramón Isaza en el margen occidental del Magdalena medio (Puerto Berrío) y Gonzalo Pérez y sus hijos Henry y Marcelo en el margen oriental (Puerto Boyacá), Hernán Buitrago en Casanare y el clan Rojas en El Palmar, Magdalena. Según lo han declarado jefes de los grupos paramilitares a los fiscales de

la Unidad de Justicia y Paz, todos recibieron ayuda del Ejército con armas, municiones, entrenamiento y respaldo en sus operaciones. Se trató de un momento histórico cuando, según señala el investigador Andrés Dávila, se vivió el umbral de la autonomía consolidada y la subordinación mínima de las Fuerzas Armadas frente al Gobierno nacional.

> En esa coyuntura, las tensiones entre el Gobierno nacional y las Fuerzas Militares se avivaron, a la par que se multiplicaron los grupos de autodefensa y mutaron aceleradamente en grupos paramilitares, que desencadenaron una brutal represión contra la población civil, mediante masacres y asesinatos selectivos. Los grupos paramilitares del Magdalena Medio se consolidaron e irrumpieron nuevos grupos en varias zonas del país, así: en Córdoba con el liderazgo de Fidel Castaño; en el Cesar, con los hermanos Prada; en la Sierra Nevada de Santa Marta con Hernán Giraldo y Los Rojas; en Casanare con *Los Buitrago*; y en los llanos orientales y Putumayo, con los aparatos armados al servicio del narcotráfico. Las acciones paramilitares no siempre fueron perpetradas por estructuras armadas constituidas al margen de la ley, sino que en muchos casos fueron acciones clandestinas de sectores radicales de las Fuerzas Militares, o simplemente acciones sicariales que respondían a alianzas funcionales y coyunturales entre distintos actores económicos, políticos y militares que no apuntaban a la conformación de grupos o comandos permanentes.
>
> González, J. J. (2007), "Los Paramilitares y el colapso estatal en el Meta y Casanare", en Corporación Nuevo Arcoíris, *Parapolítica. La ruta de la expansión paramilitar y los acuerdos políticos*, Bogotá, Intermedio, pp. 309 – 339.

Entre 1996 y 2005 la guerra alcanzó su máxima expresión, extensión y niveles de victimización. El conflicto armado se transformó en una disputa a sangre y fuego por las tierras, el territorio y el poder local. Se trata de un periodo de transformación de la relación de los actores armados con la población civil. En lugar de la persuasión, se instalaron la intimidación y la agresión, la muerte y el destierro. Para este periodo, la violencia adquirió un carácter masivo y las masacres se convirtieron en su signo característico. El desplazamiento forzado escaló hasta llevar a Colombia a ser el segundo país en el mundo, después de Sudán, con mayor éxodo de personas.

Durante el periodo de Álvaro Uribe Vélez como gobernador de Antioquia, se permite la creación de las Cooperativas de Vigilancia y Seguridad Privada (Decreto 356 de 1994), más conocidas como las Convivir. En 1995 se fundaron las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá –ACCU –, y en 1997 se dieron cita en un lugar de la región los jefes de nueve organizaciones paramilitares de distintos puntos de la geografía nacional para conformar las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), "provistas de una dirección única y un estado mayor conjunto", definidas como "un Movimiento Político-Militar de carácter antisubversivo en ejercicio del derecho a la legítima defensa". La cabeza visible de esta fuerza armada paramilitar fue Carlos Castaño, que posicionó el discurso contrainsurgente en amplios sectores de la opinión pública hastiados de las guerrillas. Centro Nacional de Memoria Histórica. ¡Basta Ya! (CNMH, 2013).

En Casanare el paramilitarismo llega con el auspicio de empresarios de esmeraldas del sur de Boyacá como Victor Carranza y narcotraficantes del Magdalena Medio, en especial Gonzalo Rodríguez Gacha, a principios de los ochenta. Rodríguez Gacha, instauró en la región el grupo conocido como Los Masetos, prolongación en los Llanos Orientales del MAS (Muerte A

Secuestradores, a cuyos miembros se les denominó Masetos). Junto a Los Masetos ingresaron a la región personajes relevantes en la historia del paramilitarismo como Héctor Buitrago Rodríguez, alias Tripas, fundador de las Autodefensas Campesinas del Casanare (ACC), los hermanos Feliciano (que apoyaron al anterior), y Baldomero Linares, alias Guillermo Torres, comandante de las Autodefensas Campesinas del Meta y Vichada (ACMV), en el periodo entre 1982 y 1985, provenientes en su mayoría del departamento de Boyacá.

Las Autodefensas Campesinas de Casanare surgieron como estructura formalizada a partir del año 1986 en el municipio de Monterrey (Casanare) con jefatura de la familia Buitrago y apoyo de otras familias de la élite regional, como la familia Feliciano, y con el respaldo del reconocido narcotraficante y promotor del paramilitarismo Gonzalo Rodríguez Gacha. Versiones señalan que parte del apoyo a los grupos del MAS, en cuanto a entrenamiento y entrega de armamento, provino de la VII Brigada, comandada en esa época por el coronel Alfonso Plazas Vega, más específicamente del grupo Guías del Casanare a cargo del mayor Carlos Vicente Meléndez. González, J. J. (2007).

Casanare, en el contexto de la región, aparece como el departamento menos violento pero con notable presencia de grupos armados ilegales. En el departamento se presenta un número muy bajo en masacres, desplazamiento y ejecuciones extrajudiciales respecto a los departamentos de Meta, Arauca y Vichada. Reviste interés por las exorbitantes regalías que recibe del petróleo, las obras públicas fallidas, la corrupción y las disputas de los diferentes grupos paramilitares presentes en el departamento. El botín que representan las regalías es un factor clave en los procesos de violencia y empresa criminal entre los paramilitares del sur de Casanare y la clase política del departamento. Como ha trascendido nacionalmente, varios gobiernos departamentales

y municipales están comprometidos en procesos judiciales por delitos relacionados con corrupción y parapolítica. Los yacimientos de petróleo, a la vez que son fuente productiva y de progreso lo son de disputas y tensiones entre las partes interesadas, incluyendo la interferencia de los grupos ilegales.

A tono con las problemáticas de conflicto armado, los contextos de ilegalidad y la violencia, se mantiene una difícil situación en términos de derechos humanos y derecho internacional humanitario (DIH). Entre las violaciones contra la población se registran homicidios selectivos, masacres, reclutamiento ilegal de personas menores de 18 años y de jóvenes, siembra de minas antipersonal, tráfico de personas, desplazamiento forzado de comunidades (en especial indígenas) y despojo ilegal de tierras y bienes.

La violencia se traslada a la escuela como parte del control territorial de los grupos paramilitares. Son ellos quienes determinan como deben vestir, peinarse, tener pareja, entre otras formas de control social al interior de la escuela y las comunidades adyacentes a la misma. La ley y el orden dentro y fuera de la comunidad están enmarcados en el autoritarismo y el miedo a las armas.

1.4. Cuarta aproximación: Efectos del conflicto armado en la escuela de Paz de Ariporo

De lo aquí narrado hasta el momento sobre Casanare en la historia de Colombia tiene que ver, en principio, con los procesos de migración, colonización, evangelización y reducción de la población indígena; luego, con su participación política en los procesos de guerra en Colombia, con los procesos de la llamada época de la violencia y, posteriormente, con los descubrimientos

de grandes yacimientos de petróleo, lo que hizo posible reconocer estas tierras como un territorio nacional de carácter estratégico para la vida del país.

Los procesos educativos en el territorio que comprende los llanos de Casanare siempre han estado vinculados a la influencia de la iglesia católica. Desde la época de la conquista y colonia, con las haciendas Jesuitas. En la época republicana del siglo XIX y XX, con la educación brindada por los sacerdotes y monjas, aunque intermitente por las guerras entre liberales y conservadores. Pero desde la Constitución del 86 el papel de la iglesia en la educación en el país y especialmente en Casanare es hegemónico.

En el virreinato del Nuevo Reino de Granada, la escuela Pía, regentada por filántropos y organizaciones religiosas, fue un fenómeno educativo a finales del siglo XVII. Se trató de un centro excluyente, estigmatizador y discriminatorio: se podían recibir hasta cien pobres españoles, en especial los niños varones expósitos, los hijos de los regidores y otros inferiores. El profesor Alberto Martínez Boom (Martínez, Castro y Noguera, 1999), acota que se exceptuaban, para no ser recibidos "indios, negros, mulatos ni zambos (…) sólo se reciben españoles pobres que no sean de los prohibidos" (p. 58).

La constitución de 1886 y el Concordato de 1887 dejó clara la función de la Iglesia en Colombia, cuando en el artículo 41 se estableció que: "la educación pública será organizada y dirigida en concordia con la religión católica"; y el concordato de 1887, en sus artículos 11 al 141[3], fortaleció las relaciones entre el Estado colombiano y la Institución eclesiástica, al

[3] Artículo 11. "La Santa Sede prestará su apoyo y cooperación al Gobierno para que se establezcan en Colombia institutos religiosos que se dediquen con preferencia al ejercicio de la caridad, a las misiones, a la educación de la juventud, a la enseñanza en general y a otras obras de pública utilidad y beneficencia.
Artículo 12. En las universidades y en los colegios, en las escuelas y en los demás centros de enseñanza, la educación e instrucción pública se organizará y dirigirá en conformidad con los dogmas y la moral de la Religión Católica. La enseñanza religiosa será obligatoria en tales centros, y se observarán en ellos las prácticas piadosas de la Religión Católica".
Artículo 13. "Por consiguiente, en dichos centros de enseñanza los respectivos Ordinarios diocesanos, ya por si, ya por medio de delegados especiales, ejercerán el derecho, en lo que se refiere a la Religión y la moral, de inspección y de revisión de textos. El Arzobispo de Bogotá

formalizar la religión católica como oficial en el país y otorgarle a la Iglesia la facultad de actuar libre e independiente por todo el territorio nacional, bajo la protección del Estado, pero lejos de su control. (Álvarez, 2011, pág. 163).

El espacio ganado por la institución eclesiástica sobre el control de la educación pública en Colombia, se hizo extensivo a todo el territorio Colombiano, bajo la consigna de difundir la doctrina católica, dejando claro que sin fundamento católico no había educación, por lo que el único camino válido era el que señalaba la Iglesia católica, apostólica y romana (Guerrero, 1997, pág. 45), cuyo objeto era formar al niño para la vida en cuestiones como el respeto, la obediencia y la sumisión a las autoridades civiles y eclesiales. En este contexto nacional, político y eclesial, se aplicó el marco de la Instrucción Pública en la provincia de Casanare, adscrita al Departamento de Boyacá, bajo la tutela del Vicariato Apostólico de Casanare, a partir del año 1893, con Ezequiel Moreno como vicario apostólico.

El Vicariato Apostólico de Casanare se erigió mediante la Bula[24] fechada del 17 de julio de 1893, cuando el Papa León XIII encomienda su administración y cuidado a los Religiosos Descalzos de San Agustín, eligiendo como sede o capital, el hoy municipio de Támara[5] nombrando el 25 de Octubre del mismo año, al padre Ezequiel Moreno (Agustino Recoleto) como primer vicario apostólico de Casanare.

---

designará los libros que han de servir de textos para la religión y la moral en las universidades; y con el fin de asegurar la uniformidad de la enseñanza en las materias indicadas, este Prelado, de acuerdo con los otros ordinarios diocesanos, elegirá los textos para los demás planteles de enseñanza oficial. El Gobierno impedirá que en el desempeño de asignaturas literarias, científicas y, en general, en todos los ramos de instrucción, se propaguen ideas contrarias al dogma católico y al respeto y veneración debidos a la Iglesia".
Artículo 14. "En el caso de la enseñanza de la religión y la moral, a pesar de las órdenes y prevenciones del Gobierno, no sea conforme a la doctrina católica, el respectivo Ordinario diocesano podrá retirar a los Profesores o Maestros la facultad de enseñar tales materias".

[4] Generalmente se llama bulas a los documentos pontificios que son expedidos por la Cancillería Apostólica papal sobre determinados asuntos de importancia dentro de la administración clerical e incluso civil, constituyéndose en uno de los instrumentos más extendidos en los que se fundamenta y expande la autoridad del pontífice. En cuanto a su contenido, las bulas expresan diversos mandatos en materia de ordenanzas y constituciones, condenas doctrinales, concesión de beneficios, juicios de la Iglesia, decretos de indulgencias, de señoríos eclesiásticos, etc. Cuando la bula es de extensión y/o importancia menor se denomina *breve*.

[5] Municipio de Casanare fundado el 6 de agosto de 1628 por el padre José Dadey Pey.

El proceso de evangelización realizado por los misioneros Agustinos Recoletos en el territorio de Casanare, en un primer momento se dedicó a fundar poblaciones y, tras estas fundaciones, se erigieron escuelas, para impartir instrucción moral y religiosa y luego instruir a los niños en los conocimientos iniciales de la lectura, la escritura y la matemática elemental, mientras que la instrucción de adultos se dedicó a la enseñanza de la agricultura, la domesticación de animales, la carpintería y la construcción de casas. La instrucción pública se constituyó en el puente para que las prácticas de movilización territorial pasaran del nomadismo al sedentarismo.

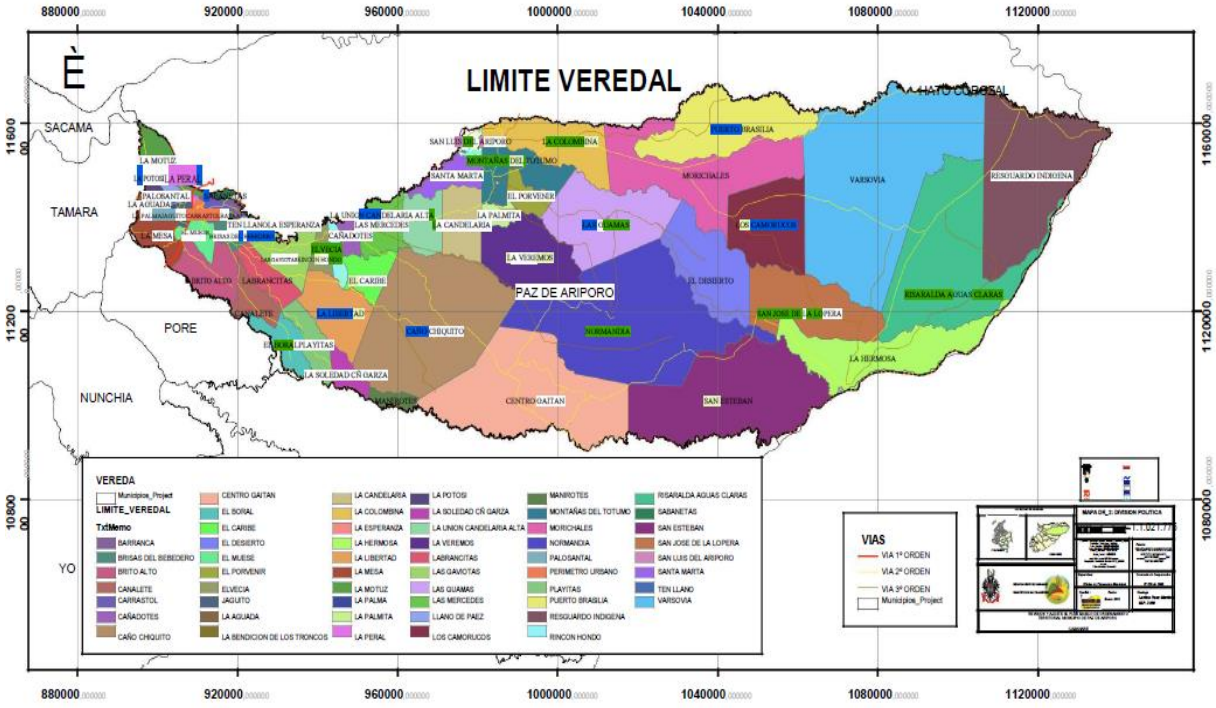
La influencia de la Iglesia en la enseñanza muestra la atención que prestaba a la clasificación y alcance de materias consideradas fundamentales en la instrucción pública: catecismo y religión ocupaban el foco de atención, seguido de otras que tenían que ver con la formación de la persona y sus habilidades artísticas, lo mismo que aquellas relacionadas con la práctica de la agricultura y la ganadería.

En este periodo inicial de la Instrucción Pública en Casanare, se muestra la acción evangelizadora de la Iglesia en el Territorio del Vicariato Apostólico de Casanare. La Instrucción Pública se presenta como una herramienta y bandera de este proceso evangelizador, ganando con ella un poder basado en la formación moral e intelectual de la población; esta situación pone a la Iglesia como dueña y señora de este proceso formativo, ya que por la distancia entre el lugar y la capital de la República, el gobierno central no podía ejercer soberanía o control; las escuelas fueron construidas por el Vicariato, el cual suministraba elementos y contrataba los docentes que, en su mayoría, eran religiosos misioneros o religiosas de comunidades misioneras que allí cumplían su ejercicio pastoral.

La influencia de la iglesia en la educación en Casanare continúa hasta los inicios del siglo XXI. Después de la reforma educativa por parte del Ministerio de Educación en el año 1976, la

Diócesis de Casanare prolonga su labor educativa a través de la educación contratada. En el año 2006 se da por terminada la vinculación de la iglesia al crearse el banco de oferentes, por el cual las instituciones educativas privadas y prestadores de servicios educativos pueden suscribir contratos cuando se demuestre insuficiencia en los establecimientos educativos oficiales para prestar servicio, cuestión que acaba con la hegemonía de la Iglesia en la administración de la educación al poner en concurso la administración y transmisión de la educación.

1.5. Quinta aproximación: La educación para la paz en escenarios de conflicto



MAPA Nª. 3 MAPA DE LA DIVISIÓN POLÍTICA DEL MUNICIPIO DE PAZ DE ARIPORO. Fuente IGAC. Alcaldía Municipal de Paz de Ariporo, 2015. Tomado de: http://www.pazdeariporo-casanare.gov.co/index.shtml

Según Valor, C. (1993), la educación en Paz de Ariporo se retoma después de la pacificación de los Llanos en el año 1953, se constituyen las escuelas para niños y la escuela para niñas a cargo

de la Srta. Aura Preciado, en la actualidad es el centro educativo más antiguo del municipio, con la dirección del Vicariato Apostólico de Casanare, en el año de 1954 nombran al Sr. Carlos Antonio Valor Segua, en la Escuela para Varones, en el año de 1956 un vendaval hace caer la estructura de la escuela de niñas y fallecen cinco menores. En el año de 1974 esta escuela de niñas se convierte en la concentración Nuestra Señora de Manare y la escuela de niños se convierte en la concentración General Santander. Valor, C. (1993, pp. 76).

El colegio Juan José Rondón fue creado según ordenanza Nº 018 de noviembre 28 de 1966, emanada de la Honorable Asamblea del Departamento de Boyacá. La ponencia fue presentada por el entonces Diputado por Casanare don Getulio Vargas Barón. (Valor, 1993, p. 85).

El señor José Flórez Abril junto con otros ciudadanos tuvo la inquietud de fundar un colegio de Bachillerato en esta población. Natural de Moreno. Siendo presidente del Consejo Municipal, luchó por darle al colegio el lote donde actualmente funciona el bloque A del colegio, consiguió que el arquitecto del instituto Colombiano de Constructores Escolares Dr. Fabio Yebrail Riveros construyera tres (3) pabellones de cinco (5) aulas, la unidad sanitaria y la oficina de la administración del Colegio, lo mismo que el tanque elevado para depósito de agua. En esta gestión tomó parte importante el alcalde de la época Juan Crisóstomo Tarquino.

Para el año 1982 asume como rector el licenciado Antonio María Velandia Tuta y continúa hasta la fecha al frente de la que a la fecha es la Institución Educativa más grande del municipio. Actualmente el colegio Juan José Rondón cuenta con tres sedes y tres jornadas atendiendo aproximadamente a 1850 estudiantes.

En 1974 Paz de Ariporo obtiene su categoría municipal, fue necesaria la creación de las escuelas para niñas y para varones. La primera se llamó Nuestra Señora de Manare en honor a la virgen Patrona del Llano y se construyó frente al parque principal. La segunda se llamó General Santander en honor al héroe de la independencia Francisco de Paula Santander y hoy sigue funcionando en el mismo lugar pero fusionada a la Institución Educativa (IE) Sagrado Corazón.

Alrededor de los años 1984 y 1985, un grupo de ciudadanos donde se encontraban los licenciados Edgar William Benítez, Humberto Sigua, Doris del Carmen Lugo, Darquix Nelly Portilla, y los señores Pedro Luis Pérez, Misael Tuay, Juan José Chávez y el abogado Carlos Julio Hernández, visionaron e hicieron realidad en el año 1986 la fundación de la escuela el Palmar, en un lote de terreno del barrio del mismo nombre, donado por familia Tarache. Para hacerse realidad esta nueva institución, se traslada una plaza rural de la Aguada y se crea en compensación una plaza y la concentración El Palmar (Decreto 0043, del 13de agosto de 1986, firmado por el Independiente Antonio José Gómez C y el Secretario de Educación José Patrocinio Noy R). El Licenciado Humberto Sigua es el primer maestro que inicia labores académicas con 52 estudiantes matriculados en el grado primero. El decreto 043 del 26 de agosto de 1986, autoriza su fundamentación.

En el año 2001 asume la rectoría el licenciado Orlando moreno Cañizales, y para el segundo semestre del año 2002, por reorganización administrativa de las instituciones del departamento y la disposición ministerial de gobierno de ese entonces, el Colegio Técnico El Palmar, se fusiona con la Institución Educativa Siete de Agosto y la escuela rural Antonio Nariño. En el año 2006 asume como rector el Licenciado José Henry Guevara Molano quien gana el primer concurso de méritos y continua en el cargo a la fecha.

El municipio de Paz de Ariporo, cuenta con una población para el año 2015 según proyecciones del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) de 26.606 habitantes, de los cuales el 28% es población rural. La población en edad escolar, con edades comprendidas entre los 5 y 16 años es de 6.900 niñas, niños y jóvenes. La matrícula del año 2015 según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y tomada del Sistema Nacional de Educación Básica y Media (SINEB) es de 9.408 estudiantes, de los cuales el 26%pertenece al área rural, es decir, 2352 estudiantes. Paz de Ariporo cuenta con 9 establecimientos educativos oficiales, los cuales suman 84 sedes educativas. La planta docente para el año 2015 según el Ministerio de Educación (MEN) tomado del Anexo 3A: es de 339 docentes y 22 directivos docentes. La distribución geográfica del personal docente tiene un 34% perteneciente al área rural y el 66% restante pertenece al área urbana. Los docentes pertenecientes al Estatuto 2277 de 1979 corresponden a un 47% del total del municipio y el 53% restante pertenece al Estatuto 1278 de 2002. De los cuales el 37% son docentes en provisionalidad y el 63% restante están nombrados en propiedad.

De acuerdo con lo anterior queda en evidencia que la educación en Casanare y particularmente en Paz de Ariporo, tuvo una marcada influencia de la Iglesia Católica lo cual implicó un perfil de formación muy estricto generando un concepto en la comunidad educativa sobre el rol del maestro. Por ser territorios tan dispersos se produjo un problema para el nombramiento de maestros idóneos en las escuelas urbanas y más aún en las escuelas rurales. Esta situación se convirtió en un fortín para los políticos de turno quien nombraban a los bachilleres académicos recién egresados en las vacantes docentes del área rural, estos nuevos docentes quienes llegan al servicio educativo sin ningún tipo de preparación y menos aún de vocación, terminan aceptando esta situación ante la falta de oportunidades.

Las escuelas del municipio atienden a la población desplazada, víctima del conflicto, hijos de desmovilizados entre otros, lo cual genera un impacto muy fuerte en la convivencia al interior de las mismas. Esto genera violencia en el municipio, el cual tiene unas tasas muy altas registradas por la personería municipal.

Paz de Ariporo cuenta con una población víctima del conflicto de 2923 personas, según fuentes de la Personería Municipal, que se relaciona de acuerdo con el tipo de evento y número de víctimas en el anterior cuadro.

		VÍCTIMAS			
ITEM	**TIPO DE EVENTO**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**
1	Despojo forzado de tierras	22	21	18	20
2	Acto terrorista, combates, atentados	11	6	3	6
3	Amenaza	26	30	21	25
4	Delitos contra la libertad	1	2	1	3
5	Desaparición forzada	93	93	50	61
6	Desplazamiento forzado	2139	2250	1678	1945
7	Homicidio	571	571	124	158
8	Lesiones personales y psicológicas con incapacidad permanente	1	2	2	1
9	Lesiones personales y psicológicas sin incapacidad permanente	6	5	2	4
10	Minas antipersonales	2	2	0	1
11	Pérdida de bienes muebles o inmuebles	30	30	12	14
12	Reclutamiento ilegal de menores	8	8	4	5

13	Secuestro	4	4	2	3
14	Tortura	6	6	2	2
15	Vinculación de NNA con grupos armados	3	3	1	2

Cuadro 1. Población víctima del conflicto.
Fuente: informe de la Comisaria de Familia del Municipio de Paz de Ariporo (2015-2018).

El municipio tiene además una tasa muy alta de violencia intrafamiliar y maltrato infantil, que son atendidas por la oficina de la Comisaría de Familia, la cual viene haciendo un proceso estadístico de casos atendidos desde el año 2005, los datos se presentan en el siguiente cuadro:

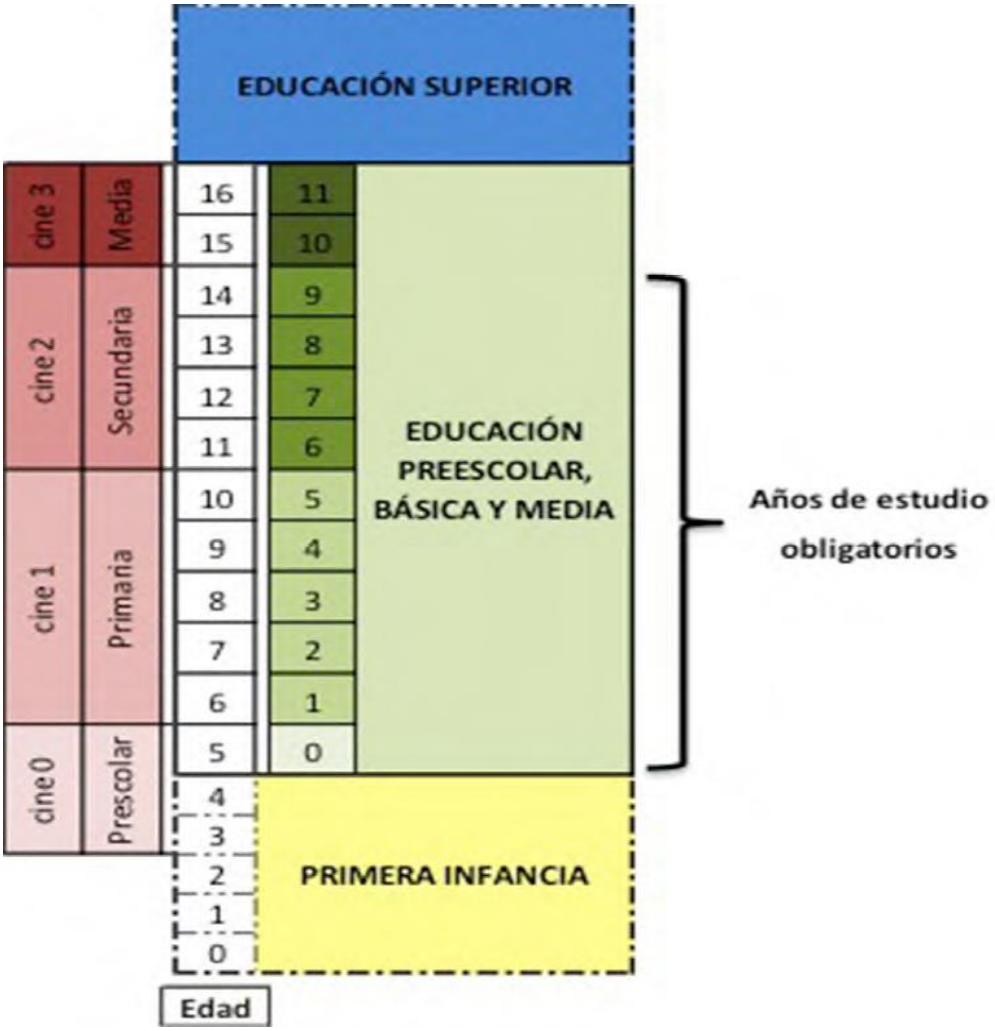
AÑO	**VIOLENCIA INTRAFAMILIAR**	**MALTRATO INFANTIL**	**TOTAL**
2015	267	10	**277**
2016	268	2	**270**
2017	283	6	**289**
2018	213	10	**223**

Cuadro 2. Violencia intrafamiliar y maltrato infantil.
Fuente: informe de la Comisaria de Familia del Municipio de Paz de Ariporo (2015-2018).

1.6. Sexta aproximación: Caracterización de los estudiantes del municipio de Paz de Ariporo, por grados, sexo y edad en el área urbana

En los siguientes cuadros se hace una descripción de la cobertura, extra edad y deserción de estudiantes por grados, sexo y edad de las Instituciones Educativas de carácter oficial del área urbana del Municipio de Paz de Ariporo. Fuente Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del anexo 6 A con corte a 30 de abril de los

años 2015, 2016, 2017 y 2018. En cuanto a la extra edad, se determinó el porcentaje de estudiantes basado en el rango de edades en el siguiente esquema:



Esquema 1. Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Tomado de:https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-329021_archivo_pdf_indicadores_educativos_enero_2014.pdf

De acuerdo con los rangos de edades en los cuales los niños deberían estar cursando cada uno de los grados del sistema escolar, iniciando por preescolar a los 5 años cumplidos y así sucesivamente: primero de 6 años, 2 de 7 años, 3 de 8 años…, se evidencia que en los distintos año y en cada uno de los niveles se presenta un alto grado de extra edad escolar, los cuales se evidencian en los siguientes cuadros. Estos porcentajes tan altos de extra edad escolar puede ser

consecuencia del conflicto armado, que ha generado procesos de desplazamiento, que no permite a los niños y jóvenes tener estabilidad escolar, por la movilidad que presentan las familias y que no permiten culminar sus años escolares. Se presenta mayor incidencia en los niveles de primaria, especialmente en los grados cuarto y quinto, por ser niños en edades entre 9 y 10 años, en las cuales se presenta mayor incidencia de reclutamiento forzado.

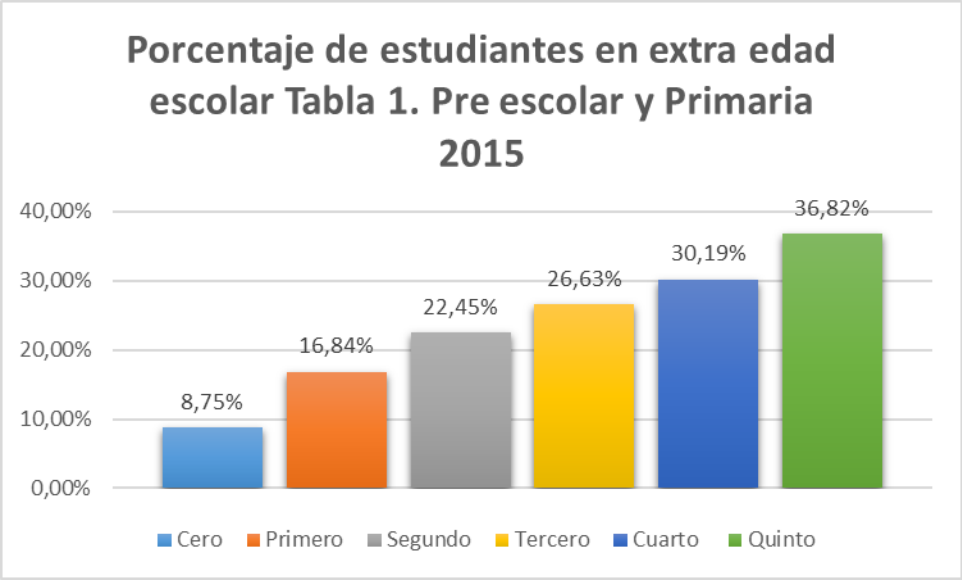


Tabla 1. Elaboración propia, con datos tomados de Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del anexo 6 A con corte a 30 de abril del año 2015.

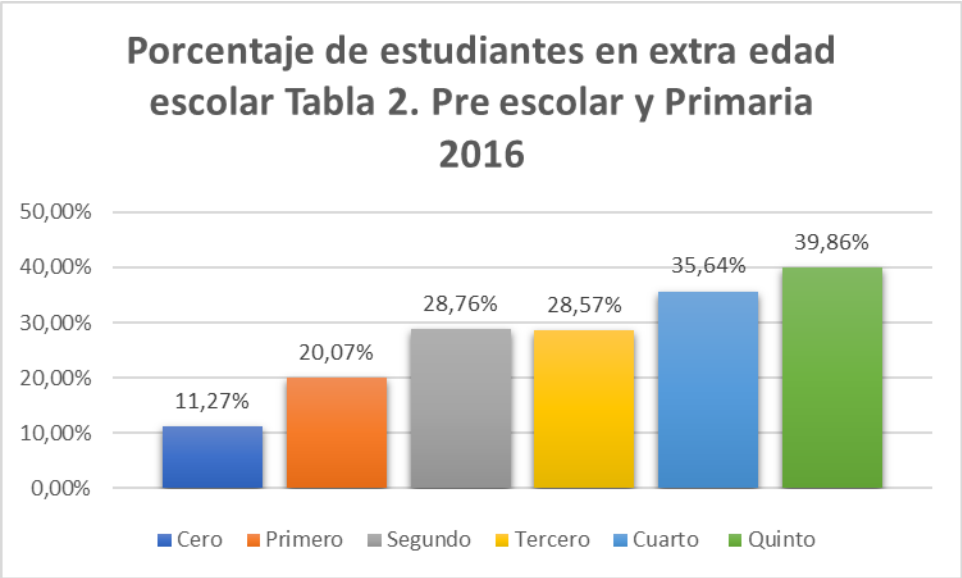


Tabla 2. Elaboración propia, con datos tomados de Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del anexo 6 A con corte a 30 de abril del año 2016.

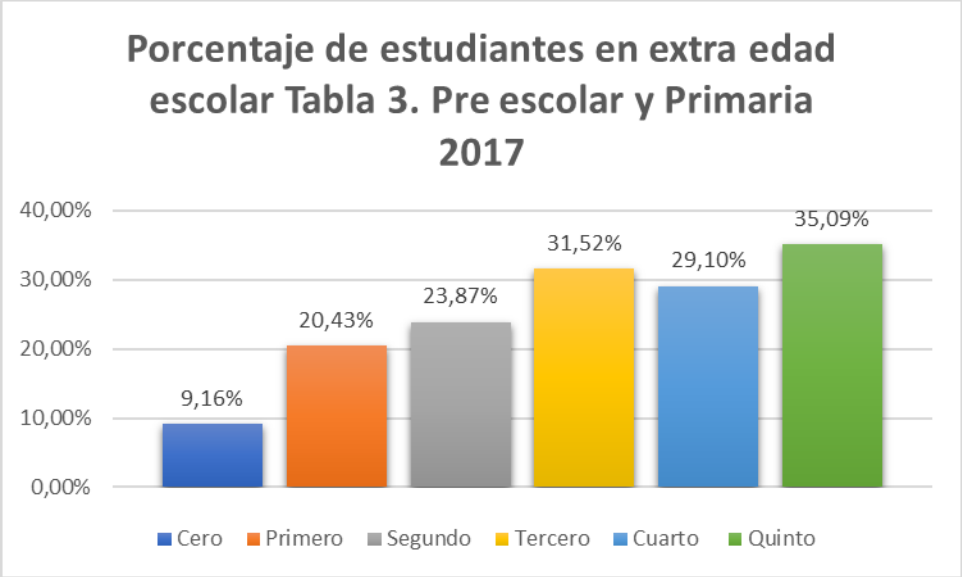


Tabla 3. Elaboración propia, con datos tomados de Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del anexo 6 A con corte a 30 de abril del año 2017.

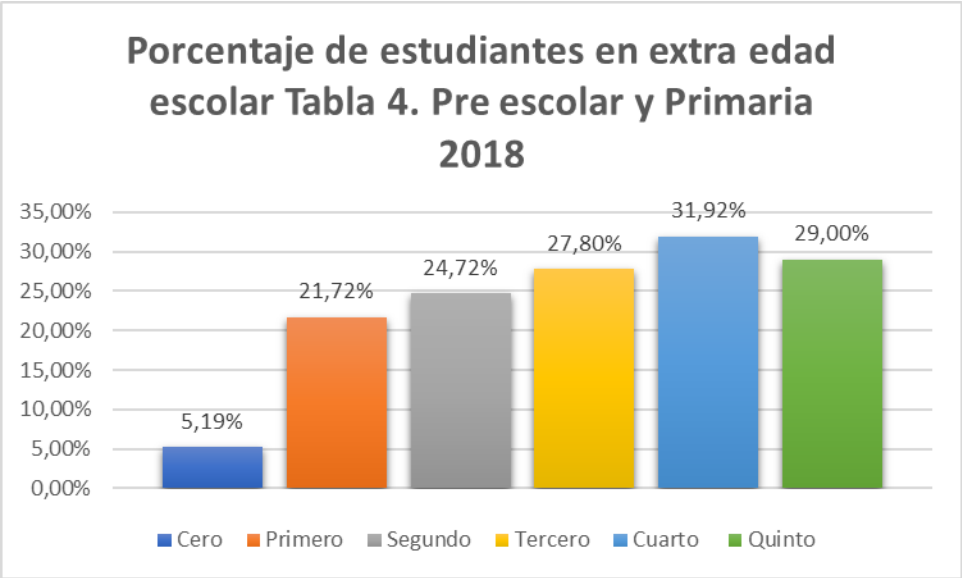


Tabla 4. Elaboración propia, con datos tomados de Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del anexo 6 A con corte a 30 de abril del año 2018.

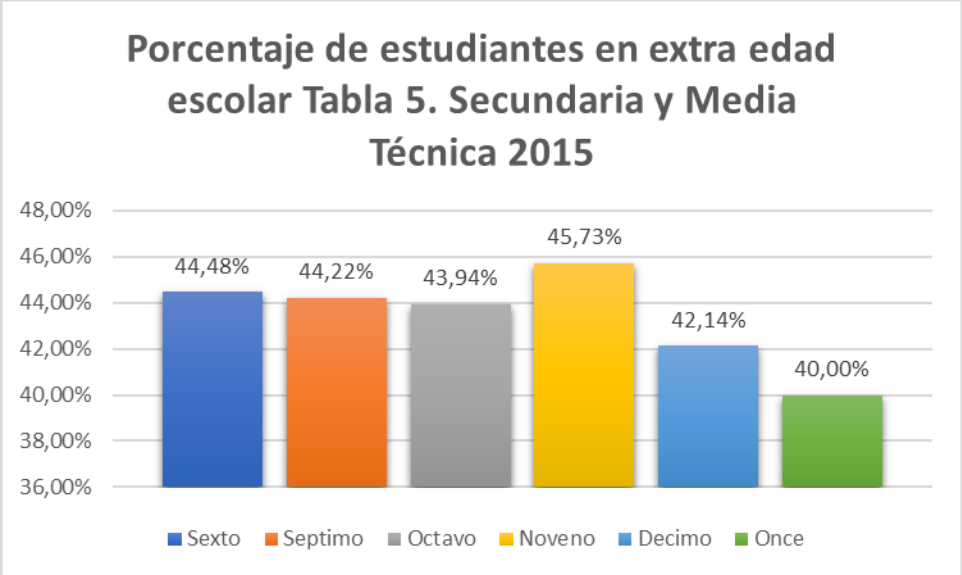


Tabla 5. Elaboración propia, con datos tomados de Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del anexo 6 A con corte a 30 de abril del año 2015.

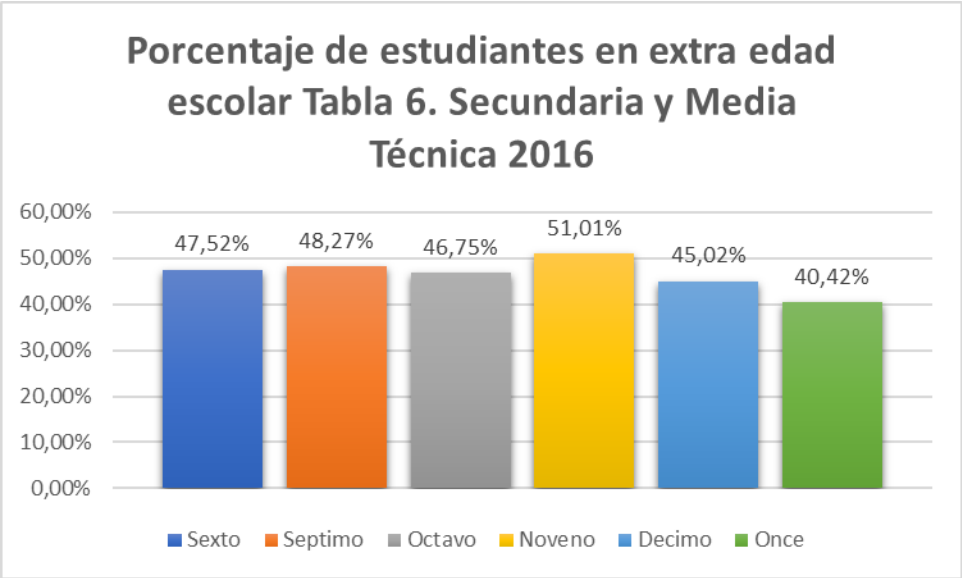


Tabla 6. Elaboración propia, con datos tomados de Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del anexo 6 A con corte a 30 de abril del año 2016.

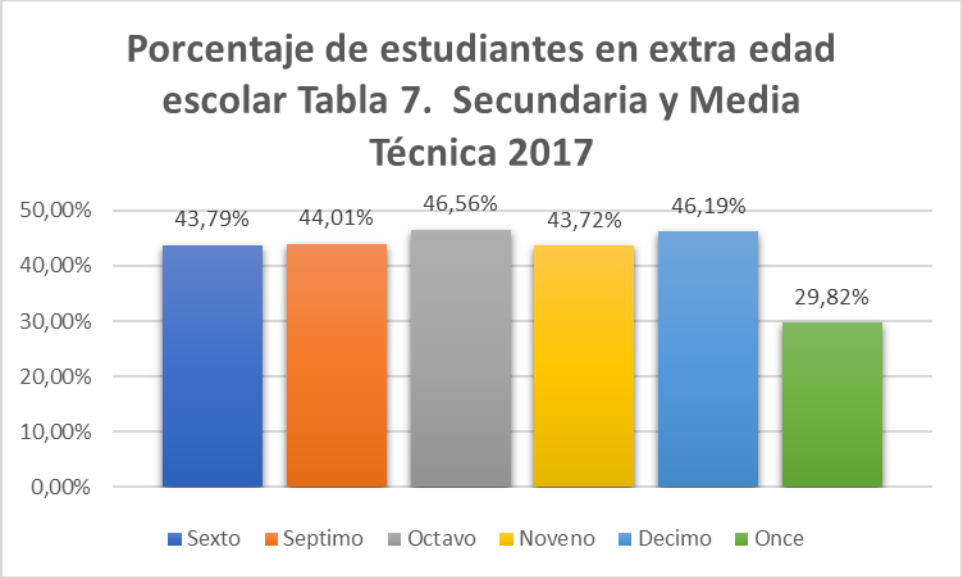


Tabla 7. Elaboración propia, con datos tomados de Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del anexo 6 A con corte a 30 de abril del año 2017.

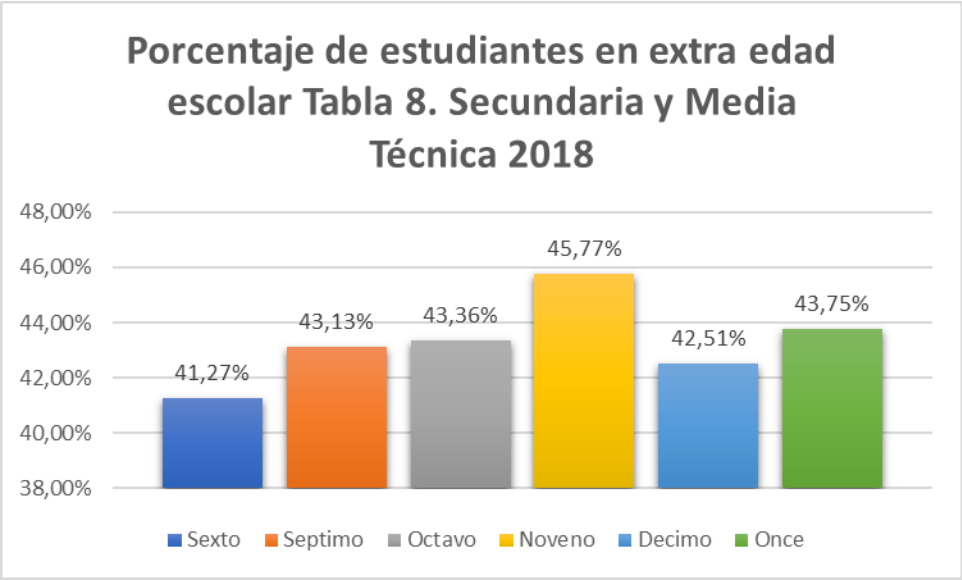


Tabla 8. Elaboración propia, con datos tomados de Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del anexo 6 A con corte a 30 de abril del año 2018.

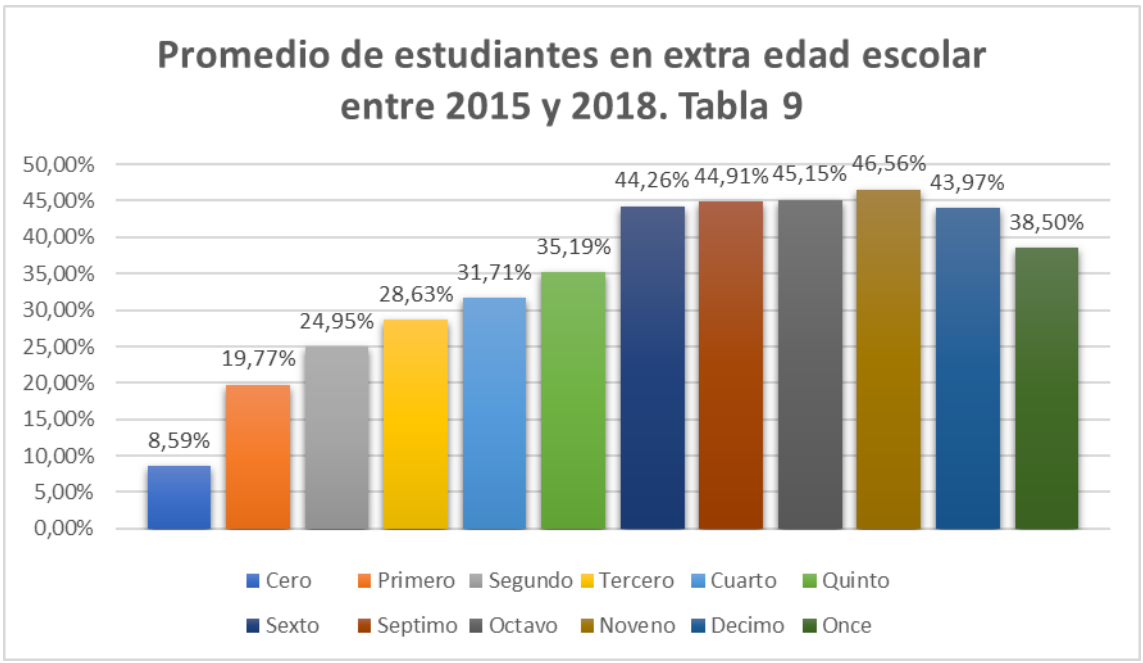


Tabla 9. Elaboración propia, con datos tomados de Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del anexo 6 A con corte a 30 de abril de los años 2015 a 2018.

Se evidencia un aumento significativo en los porcentajes de extra edad escolar al final del proceso de paz con la guerrilla de las FARC, por la llegada de más familias al casco urbano del municipio, las cuales vinculan a sus hijos al sistema educativo y el proceso de migración masiva de familias venezolanas en estos mismos años. Se puede evidenciar que desde el pre escolar se tienen estudiantes hasta con 7 años cursando ese grado, y en la secundaria se presenta casos de estudiantes con 20 años o más estudiando en el grado 11, de esta situación se deduce que las familias están dando prioridad a la escolaridad de las niñas. El llano en su contexto cultural ha sido una región extremadamente machista, pero al parecer por el conflicto armado en el cual los combatientes de cada uno de los diferentes grupos fueron o son en su mayoría hombres, se ha invertido la tendencia de tener mayor escolaridad las mujeres, lo cual se evidencia en las estadísticas presentadas anteriormente.

En Casanare y especialmente en Paz de Ariporo se ha evidenciado que existe un alto porcentaje de población "golondrina" (familias que se desplazan de acuerdo a las oportunidades de trabajo, otras que han sido víctimas de la violencia y tienen poco arraigo al territorio que están actualmente, las cuales están retornando a sus lugares de origen, numerosas familias víctimas de despojo y desplazamiento dentro del municipio), genera altos niveles de deserción intra anual en cada una de las Instituciones Educativas del municipio. Lo cual se evidencia en los siguientes cuadros estadísticos:

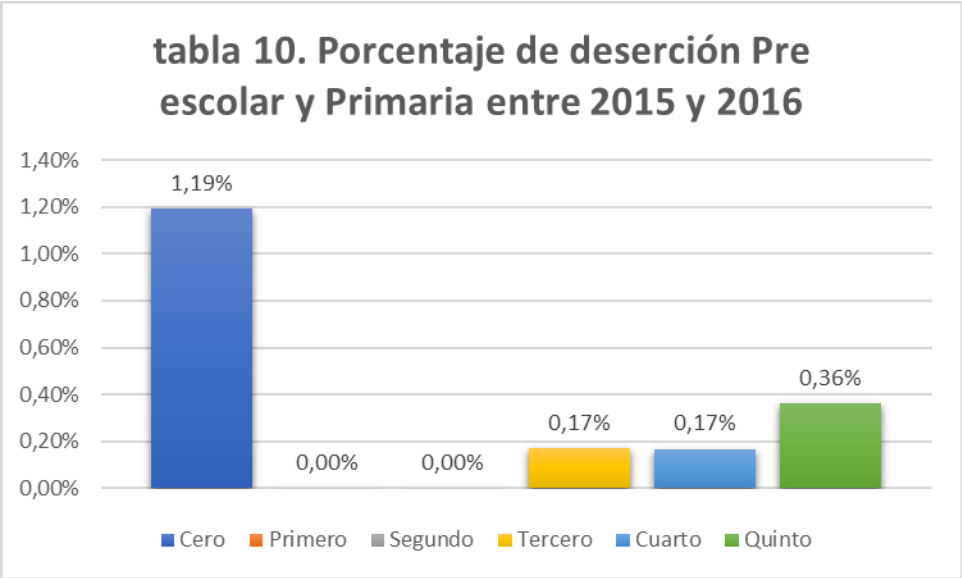


Tabla 10. Elaboración propia, con datos tomados de Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del anexo 6 A con corte a 30 de abril de los años 2015 y 2016.

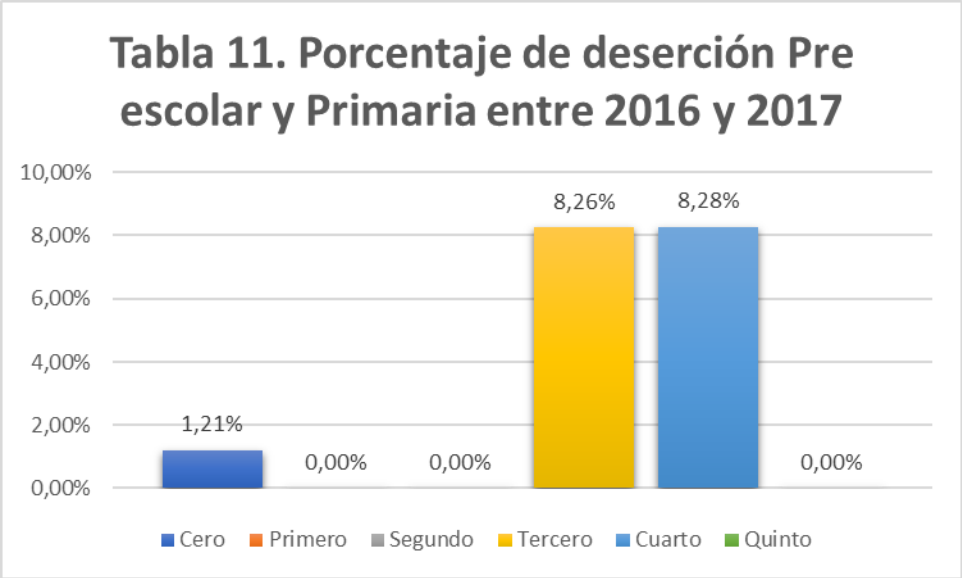


Tabla 11. Elaboración propia, con datos tomados de Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del anexo 6 A con corte a 30 de abril de los años 2016 y 2017.

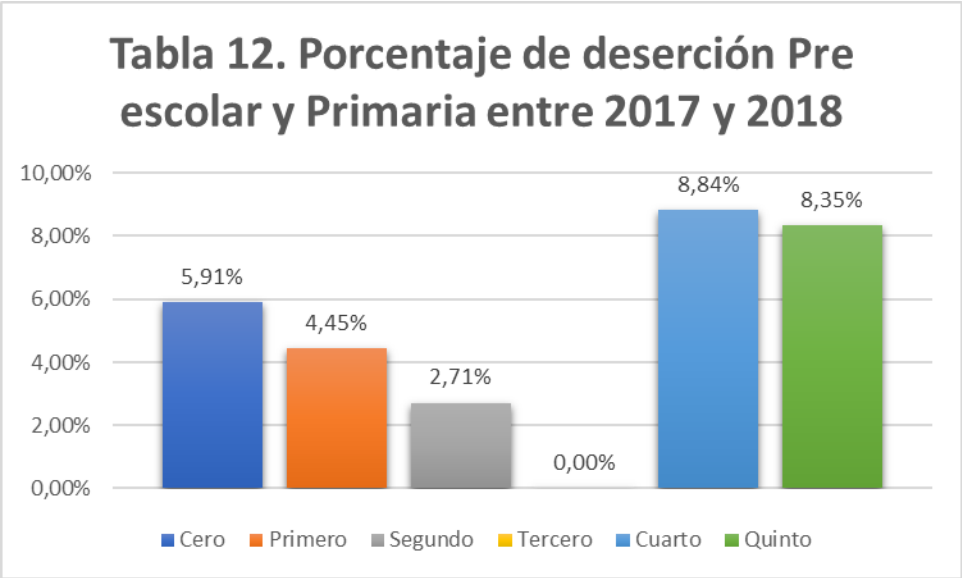


Tabla 12. Elaboración propia, con datos tomados de Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del anexo 6 A con corte a 30 de abril de los años 2017 y 2018.

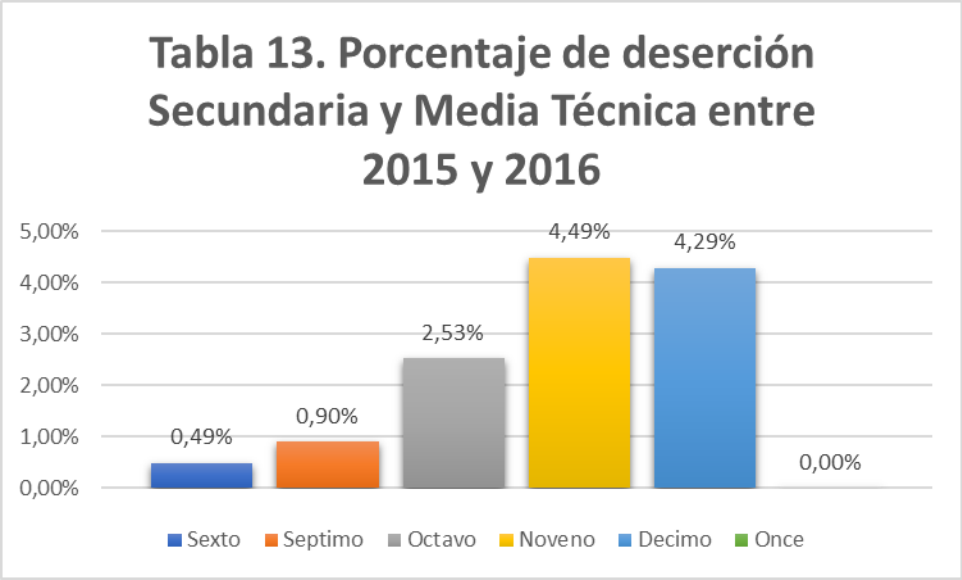


Tabla 13. Elaboración propia, con datos tomados de Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del anexo 6 A con corte a 30 de abril de los años 2015 y 2016.

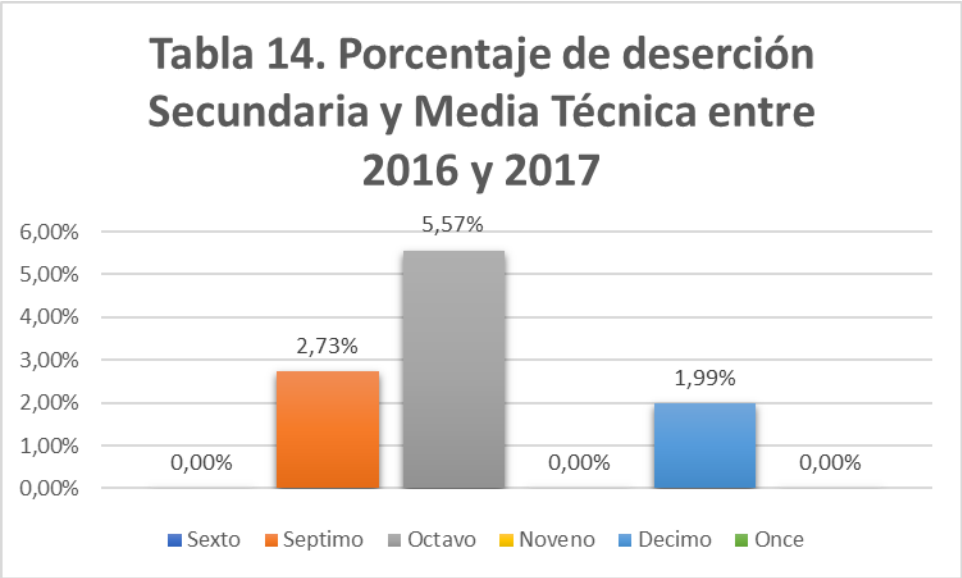


Tabla 14. Elaboración propia, con datos tomados de Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del anexo 6 A con corte a 30 de abril de los años 2016 y 2017.

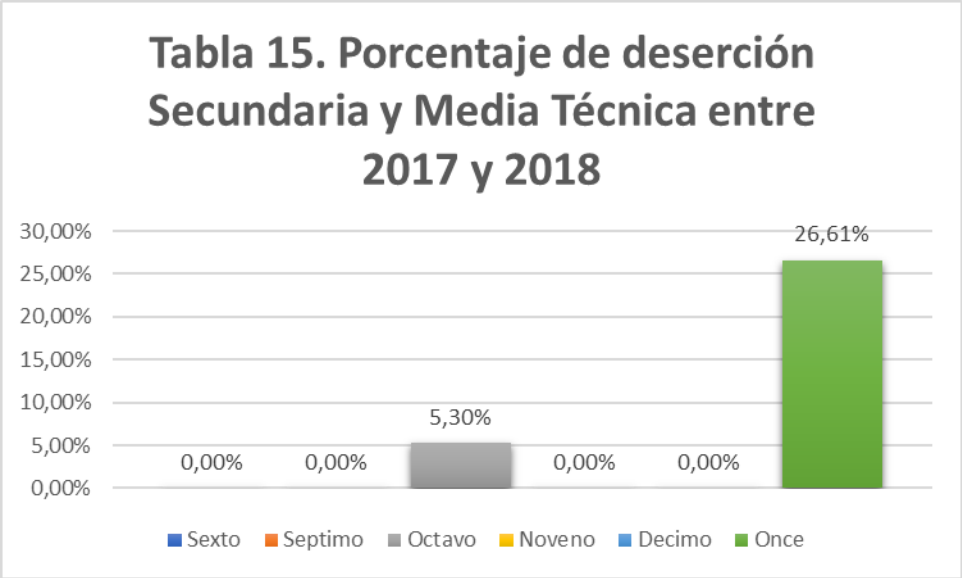


Tabla 15. Elaboración propia, con datos tomados de Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del anexo 6 A con corte a 30 de abril de los años 2017 y 2018.

A partir de los datos se refleja una marcada diferencia en la deserción entre los niveles de primaria y secundaria, entre los años 2105 y 2017 que fueron los últimos años del conflicto armado con las FARC, en primaria la deserción intra anual estuvo alta y en secundaria baja, pero al firmarse el acuerdo e iniciar el post conflicto la tendencia se revierte y la cobertura baja en primaria y sube en secundaria. Este es un fenómeno hasta ahora invisible y que no ha sido estudiado por ningún ente. ¿Qué significado tiene esta tendencia? ¿Los estudiantes que disminuyen y aumentan en número, hacen parte de familias víctimas de la violencia? Los estudiantes de secundaria que ingresan o retornan a las aulas, ¿conformaban de alguna manera activa o pasiva, uno de los grupos del conflicto armado en la región?

El proceso histórico de la escuela en Paz de Ariporo, ha reproducido las formas hegemónicas y dominantes de los gobiernos de turno, lo cual ha generado procesos de formación ciudadana acordes a las épocas vividas. En los últimos cincuenta (50) años la escuela ha sido permeada por los diferentes grupos armados actores del conflicto colombiano, los cuales han marcado los procesos de participación e impuesto las concepciones de ciudadanía propias de cada grupo. Esta situación han impactado la escuela y sus procesos formativos, por lo que en la actualidad se ven reflejados en violencia, matoneo, bullyng y problemas de convivencia, lo cual genera muchos interrogantes que se convierten en fundamento para la presente investigación.

¿La violencia presente al interior de la escuela corresponde a secuelas del conflicto armado que ha vivido la región en los últimos 50 años? ¿Las tasas de deserción tan altas son producto de la violencia que vive la región? ¿Las políticas públicas implementadas son las adecuadas para evitar esta situación? ¿Qué concepto de ciudadanía existe en el imaginario colectivo de los docentes? ¿Cómo afectan estas situaciones la formación de ciudadanía al interior

de la escuela? ¿Las familias afianzan los procesos de formación ciudadana en sus hijos? ¿Los estudiantes reproducen la violencia del entorno al interior de la escuela?

2. ESTUDIOS Y CONTRIBUCIONES DE INVESTIGADORES SOBRE CONFLICTO, POSCONFLICTO Y ESCUELA.

Para la construcción del Estado del Arte se hizo un recorrido por las principales bibliotecas virtuales en español en búsqueda de tesis doctorales escritas en este idioma o traducidas de otros idiomas. A continuación, se presentan algunas de las fuentes consultadas: base de datos Teseo, mantenida por el Ministerio de Educación español, en la que se recoge todas las tesis doctorales que se leen en todas las universidades españolas. Esa base de datos solamente ofrece la referencia bibliográfica de la tesis, Cybertesis que permite el acceso al texto completo de tesis de todo el mundo, incluida la Hispanoamérica. Otra de las fuentes es Redial: tesis europeas sobre América Latina. Dialnet: tesis doctorales de universidades españolas de texto completo. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes: tesis doctorales en o sobre lenguas hispánicas. Portal de tesis electrónicas desarrollado por la Universidad de Chile. Se consultó también en bases de datos como Redalyc, Eric, Proquest y Scielo principalmente entre otros, de tesis doctorales y de maestría en Colombia. A continuación, se presentan los pasos seguidos para la revisión bibliográfica como método de investigación científica. En primer lugar, se construyó una matriz de revisión que contó con información descriptiva (referencia bibliográfica según normas APA, título, autores, revista, link o URL) y con las siguientes dimensiones: temas, problema, palabras clave, metodología, objetivo de la investigación, resultados, conclusiones y otras observaciones. En segundo lugar, se realizó un rastreo de los informes de investigación, artículos y libros que respondían a los criterios definidos para el estado del arte. En tercer lugar, se diligenciaron las matrices para la recopilación

de la información correspondiente a cada investigación. En cuarto lugar, se analizó la información consignada en las matrices, se revisaron las categorías de la presente investigación: violencia escolar, convivencia y ciudadanía, a la luz de los estudios priorizados, se trabajó con 12 investigaciones nacionales y 15 internacionales de artículos científicos que daban cuenta de trabajos de investigación Doctoral especialmente, las cuales se desarrollan a continuación.

A nivel nacional las investigaciones se agruparon en la "Construcción de Ciudadanía y Convivencia" en la escuela, de las 12 investigaciones solo una se centra en el área rural y las demás están desarrolladas en contextos urbanos de las grandes ciudades del país. El trabajo enfocado en el área rural se desarrolla en el Caribe Colombiano desde un enfoque etnográfico en el cual se pretende formular un modelo pedagógico para la formación de ciudadanos. En los contextos urbanos se evidencia dos corrientes en el desarrollo de las investigaciones que son 100% cualitativas: el primero desde las políticas públicas como base para la formulación de modelos pedagógicos en la formación de ciudadanía en donde dan cuenta de las tensiones entre las políticas públicas y la realidad escolar, las cuales cierran espacios de participación efectiva de los estudiantes en el gobierno escolar. Se demuestra que la normatividad vigente reproduce los males de la sociedad política colombiana, como son: clientelismo, desigualdad, desconfianza, poca participación lo cual se traduce en privilegios de intervención que conllevan a una democracia escolar instrumental y procedimental.

Tales fuentes permiten evidenciar que las escuelas se han limitado a reproducir las propuestas de formación ciudadana emanadas por el Ministerio de Educación Nacional sin tener en cuenta los contextos en los cuales están inmersas, dejando de lado la construcción de subjetividad política como espacio alternativo que resignifique y transforme las prácticas

políticas escolares, en el cual los discursos, acciones y actitudes adquieran características democráticas. Los estudiantes y docentes reconocen que los contextos en donde se forman como ciudadanos son: la familia, la escuela y el medio social, e identifican el papel que desempeña cada uno en la responsabilidad que tienen en el proceso de formación de ciudadanos. Estos procesos inicialmente se desarrollaron en los niveles de media técnica y básica, pero actualmente se trabaja desde la primera infancia a través del programa "De Cero a Siempre" en el cual se pretende que los niños adquieran herramientas que les permitan constituirse como sujetos de derechos.

En consecuencia, las instituciones educativas, poco tienen en cuenta los cambios y dinámicas que se presentan en las sociedades, cambios que ocurren a una velocidad insospechada, mientras la realidad se transforma con gran rapidez. La institución escolar avanza a un ritmo lento, y, por ende, se ha visto incapaz de adecuar sus contenidos y procedimientos a las demandas de dicha realidad. Esta diferencia de ritmos de transformación produce descontextualización en las instituciones educativas en cuanto a aspectos sociales, culturales, económicos y políticos.

Las fuentes referenciadas evidencian algunos desafíos que tienen que ver con dos esferas de la realidad en que se desenvuelven los educandos: en primer lugar, la cultura asumida como el marco donde se dan las formas de percibir y de interpretar los mundos en que viven como estudiantes, y, en segundo lugar, la ciudadanía, pensada como la configuración social de los sujetos, en razón de las relaciones de convivencia que resultan de las prácticas sociales que devienen de la vida escolar.

A nivel internacional se referenciaron estudios sobre convivencia escolar en países latinoamericanos, se realizó una búsqueda de artículos publicados en los últimos años en dos bases de datos electrónicas de revistas: la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc); y Scientific Electronic Library Online (Scielo). Ambas son importantes indexadoras de revistas iberoamericanas que incluyen revistas en educación a texto completo y gratuito, dichos estudios se vienen desarrollando desde hace varios años con la finalidad de mejorar las relaciones sociales en las Instituciones Educativas, en aras de dar solución a conflictos de convivencia en el aula de clase. Algunas de estas fuentes son las desarrolladas por: Arancibia (2014), Mascarenhas (2006), Kroyer, Muñoz y Gajardo (2013), Lellis y González (2012), López de Mesa-Melo, Soto-Godoy, Carvajal-Castillo & Nel Urrea-Roa (2013), Colombo (2011), Litichever, Machado, Núnez, Roldán y Stagno (2008), Fierro (2013), Flores y Crespo (2013), Mascarenhas (2006), Muñoz, Saavedra y Villalta (2007), entre otros.

En dichos estudios se evidencia dos tendencias, la primera es el empleo de las políticas públicas en la enseñanza de la formación ciudadana, se demuestra la ruptura del currículo propuesto y lo ejecutado en las aulas de clase. La ciudadanía entendida como *status* y la pensada como práctica, que en el contexto social en el que están inmersas las escuelas se comprueba en la ininteligible relación que se da entre el modelo de ciudadanía y las condiciones de esta.

La ciudadanía como *status* en cuanto al ejercicio de deberes y derechos de los ciudadanos adscritos a un determinado territorio, actualmente es incompleto ante las nuevas exigencias que hacen el medioambiente y la realidad social de hoy. Las transformaciones sociales actuales de nuestra sociedad nos exigen un concepto de ciudadanía que afronte el reto de la inclusión frente a

la exclusión, de la diversidad frente a la homogeneidad, de la paridad frente a la exclusividad, de los derechos frente a los privilegios, y de la participación frente a la pasividad.

La segunda tendencia hace referencia a la autonomía escolar la cual se da desde la práctica educativa dirigida a contribuir con una transformación social de corte democrático, respetuosa de las libertades y de la pluralidad, y orientada a la búsqueda del desarrollo cultural y económico con justicia social, este nuevo concepto de ciudadanía en donde el elemento fundamental que la caracteriza es el plantear una posición activa de las personas que les permita influir de manera efectiva en los asuntos públicos que les son de su interés, ejerciendo sus derechos políticos y sociales, lo que es en suma la legitimación del sistema democrático. La relación entre comunidad y escuela, entendiendo la escuela como espacio de convivencia y ejercicio permanente de la ciudadanía mediante la práctica de valores, donde los alumnos aprenden interactuando entre ellos y con los miembros de la sociedad.

En el rastreo de las fuentes se hace evidente el vacío existente en la formación del docente como sujeto político y su papel como formador de ciudadanos en donde el discurso académico y la práctica social sean más consolidados al menos en el plano discursivo (por ejemplo, se tiende a rechazar la discriminación –aunque no de forma muy contundente–; se suele expresar una preocupación por el entorno –aunque esto contrasta de modo triste con las condiciones efectivas de los entornos de enseñanza–), no hay una estructura clara en estas ideas, de modo que sería posible que se trate simplemente de algunos pensamientos aislados que aparecen como valiosos en el sentido común, pero que no se entiende por qué lo son o cómo se vinculan con la identidad personal y colectiva de la escuela.

Otro aspecto en el cual se encuentra un vacío significativo es en la participación activa de los padres de familia en los espacios democráticos y de formación ciudadana en la escuela. La queja recurrente en todas las investigaciones por parte de padres y estudiantes en donde manifiestan que es común recibir invitaciones a participar en asuntos de la escuela, pero llegado el momento, su opinión no cuenta, sus preguntas no encuentran respuestas y las decisiones son tomadas con anticipación por otros actores escolares.

La necesidad de indagar, sobre qué medidas toman las instituciones para mitigar de alguna manera estos conflictos, son planteadas por Duarte (2005), en su investigación *comunicación en la convivencia escolar en la ciudad de Medellín.* En esta investigación el centro es la comunicación, donde esta aparece como factor determinante en los procesos pedagógicos y de convivencia escolar, la cual refleja la realidad de la convivencia en las instituciones educativas. Siendo la escuela un escenario de la vida social, donde se reconoce que los procesos educativos tienen un profundo carácter comunicativo. Los hallazgos de esta investigación muestran que las relaciones comunicativas se califican de buenos entre docentes – estudiantes, pero no ocurre lo mismo entre estudiantes, según la información recolectada las formas de comunicación son la burla, el chisme y el rumor, muy constantes en las interacciones entre ellos, tejiéndose alrededor de estas formas de comunicación lo más denso y cotidiano del conflicto y la convivencia escolar.

La autora concluye que no obstante a pesar del panorama desalentador sobre la situación de convivencia escolar en Medellín, que muestran otras investigaciones, las relaciones docentes - estudiantes y padres de familia han buscado en la comunicación, un acto de reflexión e interacción en los procesos de convivencia escolar.

La actuación de los docentes en las aulas puede estar marcada por la inseguridad y el alto riesgo de tomar decisiones equivocadas, tal como lo plantean Colmenares y Pérez (2006), en su investigación el clima de relaciones en el aula un caso de estudio, donde hacen referencia a la necesidad urgente de capacitación al docente, en pro de lograr procesos de evolución en la convivencia escolar. Se evidencia así, que en algunas ocasiones los docentes adoptan comportamientos y actitudes que denotan agresividad, violencia, hostilidad, al igual los estudiantes, también tienen comportamientos y actitudes que dificultan las relaciones interpersonales armoniosas tanto con sus compañeros como con los docentes. Ante esta situación se hace obligatoria la participación de toda la comunidad educativa, estos deben participar activamente en cualquier programa de formación con el objetivo de mejorar las relaciones interpersonales y el propio entorno de trabajo. Esta investigación es interpretativa, fenomenológica y humanista, la metodología etnográfica, y como técnica de recolección de datos se recurrió a la observación y la entrevista en profundidad y grupal.

En cuanto a la investigación *políticas de convivencia escolar: percepción y eficacia desde la perspectiva familiar*, Cerezano (2011) recalca hasta qué punto están de acuerdo los padres con la normativa de las instituciones o simplemente no las conocen, se puede apreciar en los resultados la necesidad de respetar las normas de convivencia y de buscar apoyo más allá del ámbito académico, ya que no hay acuerdos entre padres y docentes, y cuando los padres tratan de explicar las causas de la mala convivencia, anteponen aspectos personales y familiares a los académicos y comportamentales de sus hijos. Notándose que las medidas fijadas por las instituciones, en cuanto a sanciones no son plenamente compartidas por los padres haciéndose necesario una mayor participación y colaboración familia – escuela. Se hace evidente la ausencia de acuerdos entre escuela y familia, poniéndose en evidencia la falta de comunicación entre estos.

El autor recalca que la convivencia en las instituciones sólo es posible cuando se trabaja en conjunto con la comunidad educativa: profesores, alumnos y familia. Esta investigación partió de un estudio informe con 1327 personas de una comunidad educativa, a través de cuestionarios.

La investigación concluye que estamos frente a una crisis de convivencia, donde la escuela y las familias juegan un papel importante en la solución de estos conflictos; la convivencia es cada vez más diversa y compleja tornándose en algunas ocasiones estas relaciones como hostiles, indiferentes y violentas. Ante esta situación se plantea la necesidad de dar respuesta, desde la escuela a todos los cambios que nos circundan y que afectan a los jóvenes.

Otra fuente consultada fue la de Chaux, E. (2003). *Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia*. Revista de Estudios Sociales (15), pp.: 47-58. Recuperado el 23 de septiembre de 2017, desde http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501504, otro factor que enfrenta la sociedad y especialmente las Instituciones Educativas es la violencia escolar. La violencia, esta agresión se ha entendido como la acción que tiene la intención de hacerle daño a otra persona, puede ser física (cuando busca hacer daño físico a la otra persona), verbal (cuando se quiere herir a través de las palabras), relacional (cuando se busca hacerle daño a las relaciones que tiene la otra persona o al *status* social que tiene en su grupo), o de otras formas. Chaux (2003).

En cuanto a los artículos se referencia el titulado *La violencia escolar perspectivas desde Naciones Unidas*; Monclús (2005) este realiza un detallado análisis sobre programas que adelantan las naciones unidas en conjunto, con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (buenas prácticas), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (la violencia estructural, especialmente discriminación de género) y la Organización Mundial de la Salud OMS (violencia). La UNESCO, lidera proyectos encaminados

a la educación para la no violencia, donde busca llevar a cabo estrategias del respecto hacia el otro. “la no violencia, tanto en su teoría como en su práctica, supone para la UNESCO el rechazo de la agresión y de la violencia, y busca la resolución de los conflictos y la realización de objetivos comunes desde una perspectiva constructivista”

Entre los países que adelantan proyectos encaminados a mitigar este factor buscando la resolución de conflictos en colegios, están; Francia (aprender a vivir juntos), ayudando a los alumnos a analizar sus comportamientos, asumirlo, buscando unidad familiar, social y escolar. Finlandia (utilizar la fuerza de los grupos iguales para prevenir comportamientos violentos), este programa se centró en el otro, es decir los testigos, tratando de modificar su conducta y actitud. Otro colegio de Francia utilizó (la mediación escolar), que permite llevar un proceso a través de la palabra, guiada por mediadores, que eviten el deterioro de las relaciones entre dos o más, este proyecto analiza una educación para la ciudadanía. España y Brasil (en clave de paz, un programa pedagógico para el nuevo milenio), examinan una educación para la paz basada en los valores humanos con ayuda de herramientas pedagógicas lúdicas en el tiempo libre.

Para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la violencia en las escuelas es el reflejo de la sociedad, especialmente en los países no desarrollados, siendo la causa más relevante la pobreza, el trabajo infantil, la trata de menores, el sida, sus orígenes étnicos, la falta de educación especialmente en la mujer, conflictos civiles y los desastres naturales. Esta información ha sido recopilada por la organización a través de encuestas, y recomienda disminuir la violencia estructural, la disparidad de género, acabar con los prejuicios como una prioridad para mejorar las condiciones de las mujeres y niñas, al igual que las políticas discriminatorias.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) se ha centrado en la prevención y resolución de casos de violencia escolar con la salud individual y social, entre los objetivos que viene

adelantando están definir los factores de riesgo fundamentales de la violencia, presentar las diferentes formas de intervención y las políticas que se han planteado en busca de la solución de la problemática, a nivel colectivo especialmente las relaciones sociales, como la escuela, lugar de trabajo y el barrio tratando de identificar los factores de estos ambientes que se asocian con ser víctimas y agresores.

Así mismo el artículo de Moreno, J. (2005). *Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa*. Revista Iberoamericana de educación, (18). Recuperado el 25 de septiembre de 2017, desde http://www.rieoei.org/oeivirt/rie18a09.htm, afirma que en las Instituciones educativas se dan muchos conflictos de muchos tipos, "el hecho de que las escuelas estén apareciendo más a menudo en las páginas de sucesos de los periódicos que en la sección de educación y cultura está preocupando seriamente a todos los miembros de la comunidad educativa" Moreno (2005). El comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa divide en seis los tipos o categorías de comportamiento antisocial: disrupción en las aulas, problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado), maltrato entre compañeros (bullying), vandalismo y daños materiales, violencia física (agresiones, extorciones) y acoso sexual. Moreno plantea que estos conflictos no pueden generar caos, ni preocupación, en el interior de las aulas, debe entenderse su naturaleza de la dificultad en el contexto de convivencia entre personas, y deben mirarse como oportunidades de aprendizaje y de desarrollo personal.

Propone cuatro programas destinados a la solución de los problemas antisociales o sus manifestaciones, ya que los conflictos de convivencia de la vida afectan a toda la comunidad escolar, estos son; Programa de Desarrollo Social y Afectivo en el aula, su objetivo primordial la

resolución no agresiva de problemas, la práctica y el aprendizaje a través de la negociación, la tolerancia y el respeto. Programa para promover la tolerancia a la diversidad de los ambientes étnicamente heterogéneos, se basa en el aprendizaje cooperativo, habilidades para resolver conflictos, favoreciendo las actitudes y procesos contarios al prejuicio racial. Programa para fomentar el desarrollo moral a través del incremento de la reflexibilidad, pretende disminuir la impulsividad buscando un desarrollo moral. Programa para mejorar el comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas, se basa en reglas de comportamiento, buscando minimizar los problemas de disciplina y comportamiento en las aulas, dichos programas en general aportan herramientas que ayudan a evitar el comportamiento asocial y la violencia en los centros que es la amenaza más grave que tiene nuestro sistema escolar.

Esta problemática tan marcada en numerosos centros educativos afecta de manera considerable la convivencia, hasta el punto de hacer imposible la formación, aunque la convivencia es un requisito de la educación según la ley 1620 (2013, marzo 15). Las acciones muchas veces exhibidas por los niños y adolescentes son un reflejo de lo que ocurre en el entorno de la sociedad, Torres, C. (2005). *Jóvenes y Violencia.* Revista Iberoamericana de educación, (37), pp.:55-92. Recuperada el 25 de septiembre de 2017, desde: http://www.rieoei.org/rie37a03.pdf., el principal propósito de esta investigación es recoger información de los mismos jóvenes que participan o han participado en actividades o grupos violentos e identificar los factores que las condicionan. En el estudio participaron alumnos de secundaria de 18 centros educativos, que habían tenido peleas callejeras entre ellos o colegios rivales. La investigación produce algunos resultados como los que se describen a continuación: la familia es la base de la formación de los jóvenes, de la descripción de sus hogares se devela los

valores y los modelos que reproducen, las familias en riesgo tienen los padres casi siempre fuera de la casa por diferentes factores, trabajo, la bebida, o simplemente abandono, motivo por el cual pareciera que no logran fortalecer su identidad, buscando en la calle afianzar dicha identidad, donde los modelos no son los adecuados.

La violencia se presenta en cualquier clase social, pero se hace más visible en las clases inferiores, en la alta sociedad es silenciada. La violencia se convirtió en un medio de castigo educativo, que ha utilizado el hombre como actitud de poder en una posición patriarcal, los jóvenes de este estudio se caracterizaron por pertenecer a familias disfuncionales, de escasa o casi nula comunicación familiar, se debe tener claro que los problemas en los colegios han existido siempre, y se enfatizan más en los colegios y universidades públicas, que son las que le sirven a los pobres donde han experimentado la violencia por mucho tiempo, teniendo claro que los espacios escolares son más seguros que la calle, allí hay normas, reglas y adultos para hacerlas cumplir.

> El fortalecimiento de la comunidad previene y en su caso, mitiga la violencia. Una parte considerable de los males que aqueja a la escuela proceden del individualismo, de la exclusión y de la irracionalidad que reina en la sociedad. Cuando estos gérmenes penetran a los centros escolares, no hay mejores antídotos que la comunicación y el escrupuloso respeto a la verdad. (Martínez y Pérez, 2005).

En este artículo sobre conflictividad escolar y fomento de la convivencia, los autores, hacen una reflexión sobre los problemas que con frecuencia se presentan entre los alumnos o entre estos y los profesores, y los dividen en factores, así:

El factor relaciones interpersonales, se encuentra afectado por la falta de armonía en su entorno, la dificultad para el trabajo en grupo, la falta de comunicación, la desmotivación, la rivalidad, el creciente individualismo y el debilitamiento en el sentido a la comunidad.

El factor escolar, está amenazado por la incapacidad de adaptación, las desigualdades, la preocupación excesiva por los resultados académicos y la presencia de culturas que chocan con otras en desventaja.

El factor familia, que es el más vulnerado, se evidencia una desintegración del grupo familiar, familias monoparentales, el poco acompañamiento de los padres hace que sus hijos permanezcan solos por largo tiempo, encontrando como su única fuente de cuidado sus amigos.

La violencia en el hogar hace que el niño aprenda a solucionar sus conflictos de una manera agresiva y violenta según lo que ve (la ley del más fuerte), la falta de afecto entre sus padres coloca a los hijos en un estado de inseguridad, la demasiada permisividad y por último el factor económico consecuencia de todo lo anterior.

El factor personalidad, este tipo de agresores son considerados intolerantes y arrogantes, están predispuestos por la desorientación, donde impera, todo vale en busca de alcanzar sus propias metas, la incapacidad para aceptar responsabilidad sobre sus acciones, el ser impulsivos los llevan a engañar y manipular, pero al mismo tiempo se sienten fracasados, les falta autoestima convirtiéndolos en sujetos vulnerables a la sociedad.

Chaux, Llorente y Salas (2005), en la investigación; *De la casa a la guerra: nueva evidencia sobre la violencia juvenil en Colombia*, presentan un estudio de caso, para probar que desafortunadamente la violencia intrafamiliar en la infancia lleva a ser violentos en el transcurso de su vida, especialmente el maltrato físico por parte de sus padres, teniendo en cuenta que no es el único factor incidente en la criminalidad y violencia. Dicha problemática puede ser influencia

de factores individuales, familiares y entorno, no todas las formas de maltrato tienen los mismos efectos a largo plazo. A través de este estudio se identificaron factores de riesgos propiciadores de comportamientos violentos especialmente la violencia intrafamiliar, destacándose el maltrato infantil severo, como plataforma a la violencia común y la vinculación a grupos al margen de la ley. "en cualquier caso, los resultados del estudio sugieren que medidas de prevención de la VIF aunque necesarias, no son suficientes para impedir la violencia juvenil en Colombia" Chaux, Llorente y Salas (2005:74). Esta investigación es un estudio de caso.

En otra investigación Chaux (2005); evidencia la prevención de la delincuencia y la violencia. El objetivo de esta investigación era prevenir el desarrollo de comportamientos delictivos y violentos. Se llevó a cabo desarrollando actividades habilidades sociales y competencias en grupo en niños agresivos y poco sociales. El programa se implementa en dos fases, la primera es el desarrollo de habilidades sociales y la otra corresponde a realización de visitas familiares, durante dos años. Para el caso de Colombia, se presenta una diversidad en contextos culturales, históricos y geográficos, con una problemática similar a nivel mundial, como: pandillas juveniles en algunos casos violentas, que consumen drogas, violencia intrafamiliar. El estudio tiene tres etapas de prevención, así: en la primaria, busca llegar a toda la población con campañas educativas, la secundaria; se enfoca a quienes son vulnerables a presentar conductas violentas de agresividad, y la última; se ocupa en quienes ya tienen problemas de violencia y delincuencia.

El Programa de Prevención de Montreal[6], recomienda el trabajo grupal donde se mezclen los agresivos con los más asociales, tratando que los violentos sean minoría. Este trabajo

[6] El Programa de Prevención de Montreal (PPM) es un programa diseñado por Richard Tremblay, Frank Vitaro y sus colaboradores en la Universidad de Montreal, a mediados de los años ochenta, y que tenía como objetivo principal prevenir el desarrollo de comportamientos

cooperativo es una buena herramienta para el trabajo en las aulas, ya que se promueven los aprendizajes académicos, las interacciones y la inclusión de aquellos que son rechazados. Para lograr estas metas las actividades deben ser supervisadas y bajo unas reglas claras. "durante el proceso mismo de formación las habilidades y competencias se tienen que poner en práctica y es a través de la práctica misma que se van aprendiendo y volviendo parte de la vida cotidiana de las personas", el programa enfatiza la formación de padres y madres, con habilidades que ayuden a responder adecuadamente a situaciones cotidianas de la vida familiar difíciles. El autor enfatiza que no se trata de copiar modelos de programas que han tenido éxito en otros países ya que los contextos son distintos, el objetivo es analizarlos e identificar las ventajas con estos programas, "mientras más programas analicemos y más detenidamente los miremos, más y mejores lecciones podremos extraer" Chaux (2005:22).

Estudios sobre ciudadanía como los desarrollados a nivel internacional por: Flores-Crespo, P., Ramírez, R. y Violeta, A. (2015), Figueroa Ibérico, A. (2013), Pérez Galván, L. y Ochoa, A. (2017), Naranjo Segura, J. (2014), Morillo, B. (2014), Alucin, S. (2013) y Muñoz Labraña, C. y Torres Duran, B. (2014), quienes en sus países desarrollan investigaciones sobre educación en ciudadanía desde la escuela, en participación y en grupos de adolescentes.

En las investigaciones sobre educación en ciudadanía desde la escuela desde la perspectiva del ApS (Aprendizaje Servicio)[7], Galván, L. y Ochoa, A. (2017), cuyo objetivo fue el

delictivos y violentos. Para lograr este objetivo, en primer lugar, se identificaron los niños con mayor riesgo de desarrollar estos comportamientos. Esto se hizo con base en reportes de sus profesores de preescolar, quienes respondieron cuestionarios para indicar el nivel de agresión, hiperactividad y otros problemas de conducta1 de cada uno de sus estudiantes. Los niños identificados (todos hombres en el programa original) y sus familias participaron en la intervención, excepto cuando los padres no lo autorizaron. El programa tenía dos componentes que se implementaron durante un período de dos años, mientras los niños estaban en grados segundo y tercero: desarrollo de habilidades sociales y visitas a las familias. Tomado de: http://www.scielo.org.co/pdf/res/n21/n21a02.pdf

[7] El Aprendizaje Servicio (ApS), es una metodología innovadora para unir el aprendizaje con el compromiso social. Es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto donde los participantes aprenden a trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. El aprendizaje adquiere sentido cívico y el servicio se convierte en un taller de valores y saberes. Tomado de: https://biblioteca.ulpgc.es/edu_aps

de analizar las formas y grados de participación que muestran los alumnos de un grupo de tercer grado (12 mujeres y 18 hombres) de una escuela secundaria de la zona metropolitana de Querétaro, México. Esta investigación introduce un nuevo concepto de ciudadanía en donde el elemento fundamental es el plantear una posición activa de las personas que les permita influir de manera efectiva en los asuntos públicos que son de su interés, ejerciendo derechos políticos y sociales, en suma, la legitimación del sistema democrático. Por su parte Figueroa Ibérico, A. (2013), desarrolla la investigación en Perú como una propuesta educativa, teórica y metodológica que contribuye al fortalecimiento de la formación ciudadana de jóvenes, porque vincula las actividades de los alumnos en la escuela orientados a través de intenciones bien definidas, se considera la idea de ciudadanía desde una perspectiva democrática, en la cual el sujeto ciudadano desenvuelve roles dentro de una sociedad, mediante el ejercicio de sus derechos y deberes, en un contexto de valores acordados y en una articulación de proyectos individuales y colectivos.

Por su parte Flores-Crespo, P., & Ramón, A. V. R. (2015) con la investigación *La participación social en la escuela en México*. Una revisión de literatura. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *13*(3), 77-94., resalta que el estado mexicano en la Ley General de Educación de 1993 incluye como eje fundamental la participación social para la construcción de ciudadanía, aunque los resultados han sido deficientes. Los padres y estudiantes señalan que, aunque reciben invitaciones para participar en los diferentes asuntos de la escuela, su opinión no cuenta porque la toma de decisiones se hace con anticipación por las directivas escolares.

En esta misma dirección Muñoz Labraña, C., & Torres Durán, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, *18*(2), en su

investigación sobre la participación estudiantil en Chile, como fundamento de construcción de ciudadanía, determinan que los estudiantes no poseen una adecuada concepción de lo que es la formación ciudadana ni de sus objetivos. No la perciben como un espacio que les ayude a su formación. La única aproximación vinculada a la formación ciudadana que el estudiantado logra asimilar está asociada a la posesión de ciertos deberes, siempre mirados desde un punto de vista estrictamente político y legal, en donde la posibilidad de participar en elecciones ocupa un lugar preponderante y central.

El desarrollo de las APS (Aprendizaje Servicio) como espacio de formación de ciudadanía en Latinoamérica presenta situaciones disimiles en cada país en donde se aplica, como se ve reflejado en los dos casos anteriores, cabe resaltar que se da una situación de resultados diferentes en investigaciones hechas en México sobre el mismo aspecto, en la primera la participación de los estudiantes y los padres de familia es exitosa, pero en la segunda en donde se hace un análisis de la Ley General de Educación sobre este mismo aspecto el resultado es totalmente diferente por la percepción de padres y estudiantes ante la normatividad vigente y su aplicación al interior de las escuelas. En el caso de Perú y Chile los resultados también son contradictorios por la forma de asimilación de los padres y estudiantes frente a la oportunidad de participación la toma de decisiones mediante el ejercicio de desarrollo de deberes y derechos al interior de las instituciones educativas.

Por consiguiente aparecen en América Latina nuevos conceptos de construcción de ciudadanía, en donde la reproducción de la visión del neoliberalismo en las políticas públicas de construcción de ciudadanía se debe replantear. En este sentido Alucin, S. (2013). En su texto *Ciudadanía y justicia social: una mirada etnográfica sobre la educación secundaria en*

Argentina. Revista internacional de educación para la justicia social. Volumen 2, número 1. 2013, pp. 49-68, desarrolla su investigación desde la teoría de la justicia social, en donde las condiciones de marginalidad, desigualdad, violencia, que viven los jóvenes en las instituciones educativas investigadas dificultan el proceso de construcción de ciudadanía. La construcción de realidades más igualitarias depende tanto de las políticas estatales como del trabajo de los docentes, en este sentido las escuelas pueden elaborar sus propias estrategias de justicia social. La construcción de una educación más igualitaria y por consiguiente la formación de ciudadanos más plenos depende –principalmente- de los modelos de justicia social que atraviesan a las políticas educativas. Para Morillo, B. (2014) en su texto *Reconstruir la ciudadanía en un entorno de incertidumbre: una tarea educativa*. Postconvencionales, No. 7-8, julio 2014, pp. 19-31, las transformaciones sociales actuales de nuestra sociedad nos exigen un concepto de ciudadanía que afronte el reto de la inclusión frente a la exclusión, de la diversidad frente a la homogeneidad, de la paridad frente a la exclusividad, de los derechos frente a los privilegios, y de la participación frente a la pasividad, una ciudadanía que reconozca, defienda y garantice el respeto a los derechos humanos y el respeto a los derechos de las minorías, ya sean minorías culturales, religiosas, de género o de cualquier otro tipo, sin discriminación alguna. En Costa Rica Naranjo Segura, J. C. (2014). *La educación como un medio para alcanzar la paz*. Reflexiones, 93, identifica a las escuelas como las instituciones encargadas de los procesos de socialización de los futuros ciudadanos. Su importancia radica en dos extremos: por una parte, contribuyen a reproducir el orden social y por otra, expresan la esperanza de que pueden mejorar ese dicho orden. Al comprender la escuela como un medio para la promoción de un proceso educativo en el cual se establecen las bases de una sociedad mejor, que se constituye a partir de la relación entre

el conocimiento y la realidad, y sobre la que se le permite actuar; con esto, se aprenden formas de relacionarse con otras personas.

Ante este panorama investigativo que da cuenta de los procesos académicos sobre formación ciudadana en las escuelas, se evidencia la urgencia de que dicha formación en ciudadanía en Latinoamérica se haga desde una perspectiva mucho más diversa que tenga en cuenta los contextos más próximos de los estudiantes y sus comunidades. Esta perspectiva implicaría modificar las formas como han sido históricamente desde la perspectiva de las regulaciones impuestas en los manuales de convivencia, que en muchas ocasiones generan situaciones de transgresión de las mismas por parte de los estudiantes. Cabe resaltar que dicha perspectiva viene impuesta desde los modelos neoliberales capitalistas del sistema democrático dominante, que ha hecho de la escuela una reproductora del *Status Quo* del sistema. La ciudadanía emancipadora que se ha iniciado a desarrollar en la región es una forma de visión alternativa e incluyente, pero carece de promoción y vinculación de los diferentes actores educativos, porque han sido proyectos aislados y de poco reconocimiento y divulgación.

Estudios sobre ciudadanía como los desarrollados a nivel nacional por: Caballero Dávila, L (2015), Rivera Sepúlveda, A. (2016), Bello, Méndez, Pinzón y Camelo (2015), García, J. (2017), Palacios Mena, N. (2014), Mieles Barrera, M. y Alvarado Salgado, S, (2012), Rodríguez, H. y Contreras, C. (2014), Rovira Fernández, N. (2015), y Martínez, E. y Quintero, M. (2016), se enfocan en dos corrientes principales, como son: los estudios desde las políticas públicas y los estudios desde otras perspectivas.

Los estudios de construcción de ciudadanía desde el enfoque alternativo se enfocan en diferentes niveles de enseñanza en el sistema educativo colombiano. Los hay desde la primera infancia como el desarrollado por Rodríguez, H. J., y Contreras, C. A. (2014). *Formación ciudadana una apuesta desde la teoría crítica y la creación colectiva para la emergencia de subjetividades políticas en la infancia*. Calle14: revista de investigación en el campo del arte, 9(14), en donde el enfoque se basa en la teoría crítica y en la cual la construcción de una formación para la ciudadanía implica una educación liberadora, que se ocupe de pensar y transformar las estructuras dominantes a partir de la escuela, dichos cambios tan solo pueden generarse en la medida en que los actores que hacen parte de la comunidad educativa comprendan la naturaleza emancipadora que esta posee y se conviertan así en sujetos comprometidos con el cambio a través del cual es posible trabajar las emociones, las sensaciones y la percepción de los individuos, el enfrentarse a situaciones y personajes que no corresponden al sujeto que las interpreta, de inmediato permite hacer una construcción del otro, lo que incluye su realidad social e histórica. En este mismo sentido Rovira Fernández, N. (2014). *La Educación Popular como alternativa pedagógica para la construcción de ciudadanía desde la Primera Infancia en la Educación Inicial* (Doctoral dissertation), Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, parte del concepto de educación popular desde el planteamiento de Freire, en donde el concepto de ciudadanía, hace referencia al uso de los derechos que las y los sujetos tienen por haber nacido o vivir en una ciudad o estado y porque cuentan con las condiciones para participar activamente en los escenarios políticos, desde su rol de ciudadanas y ciudadanos. La participación, se reconoce como un aspecto importante, al realizar las diferentes actividades con las niñas y los niños, se les da a conocer sus derechos, lo que no se evidencia claramente en la práctica, es la manera en que orientan a las/os menores para que ejercer sus derechos.

En la escuela primaria se han desarrollado diferentes estudios tanto en la parte urbana como rural en la cual la construcción de ciudadanía se desarrolla desde una perspectiva alternativa a las políticas públicas, como es el caso del estudio realizado por Rivera Sepúlveda, A (2016). *Escollos y desafíos de la educación ciudadana en escuelas rurales del caribe colombiano. Una etnografía de escuela.* Revista Ibero-americana de Educação, 71(2), 169-190, en donde el trabajo de campo se proyectó a partir de la escuela y de sus actores, lo cierto es que debido a la cercanía y estrecha relación de las instituciones educativas rurales seleccionadas con el medio circundante, fue necesario realizar una mirada a algunas dinámicas de la vida social y política más amplia puesto que muchas de las situaciones que se presentaban en estas comunidades incidían directamente en la lógica de la experiencia escolar y determinaban sustancialmente la investigación, por lo cual se evidencia la necesidad de estimular desde la escuela la formación de una ciudadanía rural activa y participativa que favorezca el empoderamiento de las comunidades campesinas en la autogestión sobre lo público y que contribuya a resignificar el sistema democrático.

En la población con jóvenes se han desarrollado diferentes investigaciones como las realizadas por Rivera Sepúlveda, A (2016) (ídem), las cuales logran caracterizar las creencias de los estudiantes de grados décimo y undécimo sobre ciudadanía, estas a su vez han permitido conocer la realidad de ese mundo en común con otros estudiantes y que va más allá de lo que cada uno sabe o piensa, y es de esta manera que los estudiantes creen que la sociedad en la que están inmersos desconoce sus potencialidades, capacidades, no validan su forma de ser ciudadanos y no existe coherencia entre lo que se dice debe ser un ciudadano y lo que hace. Además, los estudiantes creen en el "deber ser" de la ciudadanía pero no creen en la posibilidad de llevarlo a la práctica, en razón de las condiciones existentes que perciben en la ciudad, en la

escuela, en los medios y en los escenarios políticos, lo que se refleja en los comportamientos y en las relaciones entre los ciudadanos. En este mismo sentido se desarrolla la investigación de Martínez, E. M., & Quintero-Mejía, M. (2016). *Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14(1), 301-313, con estudiantes de grado noveno en el cual la cartografía de las emociones que viven los estudiantes y las estudiantes muestra que son numerosas y dolorosas las heridas morales generadas por la vergüenza, la envidia, la repugnancia y la humillación. Cada una de ellas es un obstáculo para el encuentro con el otro, pues el yo herido busca encerrarse, empequeñecer el círculo en el que caben las personas que puede incluir en él, como estrategia de protección. En medio de una obtusa insistencia por darle a la educación la exclusiva finalidad de formar para la competitividad, resulta indispensable romper con esta unilateralidad, y ofrecer posibilidades a los individuos estudiantes para que manifiesten sus deseos.

Desde el aspecto normativo se han desarrollado investigaciones como las realizadas por Palacios Mena, N. (2014). *La democratización de la vida escolar en Colombia: sus orígenes, logros y limitaciones.* Aprendizaje de la ciudadanía y la participación. Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Un análisis desde la etnografía de la educación. Buenos Aires, en el cual se hace evidente que los órganos del gobierno escolar no cumple con las exigencias legales ni las demandas democráticas en la vida institucional. Se evidencian contradicciones al interior de la escuela: se reproduce la desigualdad, no se vive la participación, hay imposición, es heterónoma y pretende formar para la autonomía, es jerárquica y pretende ser democrática. La democracia escolar en la escuela es una palabra sin contenido lo que genera desmotivación y

desconfianza hacia la participación. Las elecciones se convierten en la forma privilegiada de participación (representacionismo) que reproduce fenómenos como el clientelismo. Se puede afirmar que es una democracia instrumental y procedimental.

Ante este panorama las investigadoras Mieles Barrera, M. D., & Alvarado Salgado, S. V. (2012). *Ciudadanías y competencias ciudadanas. Estudios políticos*, (40), proponen que la formación en competencias ciudadanas impulsada por el Ministerio de Educación Nacional es importante y necesaria, pero requiere una revisión profunda desde la perspectiva de la construcción de subjetividad política, del trabajo cotidiano en las aulas y en las instituciones educativas, y de la creación de espacios alternativos para avanzar en la formación ciudadana colectivamente. De lo contrario, seguirá siendo un programa con buenas intenciones que, a lo sumo, contribuirá a desarrollar algunas actitudes cívicas, sin trascender al cambio urgente que se requiere en la resignificación y transformación de lo que obstaculiza la vivencia de una auténtica democracia y ciudadanía.

A propósito, Caballero Dávila, L. F. (2015). *Del "no aprendí nada" al "hacerse escuchar". La construcción de subjetividades políticas y ciudadanías en una institución escolar de Bogotá*, en su investigación sobre la construcción de subjetividades políticas y ciudadanías en una institución escolar de Bogotá, concluye que no hay relación entre las políticas públicas del distrito a través del proyecto de construcción de ciudadanía y la realidad escolar. En la institución educativa se dan unas prácticas que cierran los espacios de participación e impiden el empoderamiento de los estudiantes y la transformación de las relaciones verticales de autoridad. Las culturas políticas autoritarias promueven subjetividades políticas desinteresadas, desanimadas e instituidas. Se constata también que la familia juega un rol muy importante en la formación de las subjetividades políticas.

Las instituciones educativas, poco tienen en cuenta los cambios y dinámicas que se presentan en las sociedades, cambios que ocurren a una velocidad insospechada, mientras la realidad se transforma con gran rapidez. La institución escolar avanza a un ritmo lento, y, por ende, ha sido incapaz de adecuar sus contenidos y procedimientos a las demandas de dicha realidad. Los desafíos que emanan de la cultura nos llevan a ver la institución escolar como un escenario de socialización, desde el cual se efectúan los diálogos, intercambios, negociaciones, confrontaciones y ante todo de la producción de subjetividades. Hay que tener presente los nuevos ambientes en los cuales se produce y se ejerce la ciudadanía, en este caso, desde la educación y orientándola como un asunto de desarrollo humano en la perspectiva liberadora de los seres humanos.

Para situar el caso específico en Casanare la violencia vivida en este lugar se ha documentado a través de entidades del estado y organismos no gubernamentales, los cuales narran los procesos de barbarie ocurridos en esta región. Detallan los autores y sus patrocinantes, en donde se ve involucrada la fuerza pública con actores armados del conflicto al margen de la ley.

El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2013) en el informe ¡Basta Ya!, hace un recorrido histórico por el conflicto armado colombiano el cual por ser tan heterogéneo tanto a lo largo del tiempo como en la extensión del territorio. Así mismo lo han sido sus actores, sus víctimas y sus repertorios violentos. Superar este proceso pasa por preguntarnos por los contextos en que el conflicto surgió, por los motivos de sus cambios a través de la historia y por las razones de su prolongada permanencia; hecho que convierte a Colombia en el país con el conflicto sin negociar más antiguo del mundo.

El descubrimiento de los campos petrolíferos de Cusiana y Cupiaga en la década de los noventa del siglo pasado, marcan el inicio de un nuevo ciclo de violencia en el Casanare. La llegada de las grandes compañías petroleras como la British Petroleum Company –BP- a la región, permiten la llegada de un nuevo actor armado en la región como son los paramilitares. En el departamento de Casanare hacen presencia dos grupos paramilitares, el primero es un grupo autóctono que se origina de las guerrillas liberales de los años cincuenta en el municipio de Monterrey, las conocidas Autodefensas Campesinas del Sur de Casanare y el segundo es el Bloque Vichada de las Autodefensas Unidas de Colombia. Al inicio del siglo XXI, estos grupos se enfrentan en la región del sur de Casanare por el dominio territorial.

Estos sucesos están documentados a través de El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2015) en el informe *Rearmados y Reintegrados*, presenta un detallado relato del nacimiento de los paras en el departamento de Casanare, el cual presenta un grupo armado ilegal de origen autóctono denominado las Autodefensa Campesinas de Casanare, su origen y centro de actuación fue el municipio de Monterrey y su jefatura la asumió la familia Buitrago, con apoyo de sectores de la élite y cierta base institucional y social. En sus primeros años se estima que el narcotraficante Gonzalo Rodríguez Gacha le prestó importante colaboración, especialmente en financiación y que desde 1991 se ligó al mercado ilegal del narcotráfico. Se le atribuye desde 1995 realizar acciones de despojo de tierras y desplazamiento forzado contra comunidades campesinas. Existen versiones de tolerancia entre las fuerzas armadas y este grupo ilegal, al igual de apoyo por parte de la industria petrolera durante dos décadas, en el año 2003 se desarrolla un enfrentamiento entre las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) del Bloque Centauros y las

Autodefensas Campesinas de Casanare (ACC), en el marco de la desmovilización de los paras, quedando debilitadas pero no exterminadas.

Aunque en el departamento de Casanare no se presentan masacres como en otras partes del país, si se desarrolla el fenómeno de muertes selectivas por parte de los grupos armados ilegales. Pero también se desarrollan acciones de ejecuciones extrajudiciales por parte de miembros de las fuerzas armadas del estado colombiano. La alianza de paramilitares en muchos casos y en otros la complacencia con el accionar de los paramilitares en su jurisdicción generan zozobra y terror en la población civil del Departamento.

El informe del CINEP. (2009). *Casanare: exhumando el genocidio*. Tomado de: https://www.nocheyniebla.org/wp-content/uploads/u1/casotipo/casanare/caso_tipo_casanare.pdf (recuperado marzo 15 de 2016), se hace un recuento de la introducción de los paramilitares a los llanos orientales y en especial a Casanare, a través de la alianza entre narcotraficantes y el esmeraldero Víctor Carranza, quienes se apoyan en el Grupo de Caballería Guías del Casanare adscrito a la Brigada 7 con sede en Yopal montan su propia célula paramilitar bajo las siglas de MAS. Además del apoyo y financiación por parte de la British Petroleum Company (BP) a grupos armados al margen de la ley y la casi disposición total de los efectivos del Ejército nacional a través de la Brigada 7 con sede en Villavicencio inicialmente y después de la XVI Brigada que se crea en Yopal, los cuales se convierten en una de las brigadas más cuestionadas e investigadas por ejecuciones extrajudiciales o los mal llamados “Falsos positivos”.

Ante esta realidad social, en Colombia la educación puede ser parte fundamental en la solución para los procesos de construcción de ciudadanía con enfoques diferentes a los trabajados hasta el momento, los cuales son impuestos desde los organismos multilaterales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM),

el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros, y se reflejan en las políticas públicas macro del estado a través de las leyes, decretos y resoluciones del Ministerio de Educación Nacional; la tarea no es sencilla, se requiere de un cambio de las políticas públicas desde lo local, tomando como base la autonomía institucional, en la cual debe existir un compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa en busca de una cultura de paz, permitiendo una participación responsable y efectiva al interior de las instituciones de los miembros de la comunidad educativa en los diferentes estamentos del gobierno escolar, este fortalecimiento previene y en un determinado caso, mitiga la violencia, ya que problemáticas como el individualismo, la exclusión y la irracionalidad que reinan en la sociedad desbordan las aulas y el mejor antídoto es la comunicación y el énfasis en la verdad.

En el ámbito internacional, en materia de convivencia se hallan las consideraciones de distintos organismos, como Naciones Unidas, que han sido reconocidas como importantes y muchos gobiernos se han comprometido con el cumplimiento de las políticas que en ellos se expresan; entre los aludidos documentos, se cuenta con los que se refieren a continuación.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó en 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos que, implícitamente, incluía los derechos de los niños, las niñas y las (os) jóvenes; señala los derechos necesarios para la subsistencia como los consagrados en los artículos 22, 23, 25, 26 y 29, entre los cuales identifica la convivencia como parte esencial dentro de una sociedad democrática. Manifiesta que se debe educar moralmente, atendiendo a las dimensiones ética, social, filosófica y jurídica.

En 1959 la ONU aprueba por unanimidad la Declaración Universal de los Derechos del Niño y posteriormente el 20 de noviembre de 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño. Este tratado eleva a la categoría de ley

internacional todos los derechos que garantizan la supervivencia, el desarrollo y la protección de los niños, las niñas y los jóvenes.

La Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), (2000) aprobó la Resolución sobre el "Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo, 2001-2010", cuyo fin es Fortalecer el movimiento mundial en pro de una cultura de paz y la promoción de la no violencia. El Informe al Fondo de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO) de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, planteó la ampliación de los objetivos educativos más allá del estricto campo del conocimiento y, más concretamente, señaló la necesidad de que los alumnos aprendan en la escuela a convivir, conociendo mejor a los demás y creando un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes y la solución pacífica e inteligente de los conflictos.

En el ámbito nacional se encuentra la siguiente normatividad, entre otros documentos importantes con respecto a la necesidad de formar para la convivencia:

La Constitución Política Colombiana de 1991, delegó a la educación responsabilidades particulares con respecto a la formación para paz y la convivencia, orientadas a educar ciudadanos respetuosos de la ley, las diferencias y la diversidad, con formación democrática, capaces de tramitar y resolver sus conflictos de manera pautada, sin recurrir a la violencia, haciendo énfasis en la convivencia pacífica, la tolerancia, el respeto mutuo, el pleno reconocimiento de las libertades y la igualdad jurídica. La Ley 115 de febrero 8 de 1994 establece como uno de los fines de la educación la formación en el respeto a la vida y demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, y, también, en el ejercicio de la tolerancia y la libertad. Señala además las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde

con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad, fundamentándose en los principios de la Constitución sobre el derecho a la educación en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, en su artículo 87, contempla que:

> Los establecimientos educativos tendrán un reglamento o manual de convivencia, en el cual se definan los derechos y obligaciones de los estudiantes. Los padres o tutores y los educandos al firmar la matrícula correspondiente en representación de sus hijos, estarán aceptando el mismo. El manual de convivencia como un acuerdo de voluntades entre todos los estamentos de la comunidad educativa, se encuentra fundamentado en la Constitución y de la Ley 115 de 1994, la Ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia), la Sentencia T. 694 de 2002 (Derecho a la educación y manual de convivencia), el Decreto 1860 de 1994, capítulo 3, artículo 17.

El Decreto 1860 de 1994 establece pautas y objetivos para los manuales de convivencia escolar, los cuales deben incluir entre otros, normas de comportamiento que garanticen el mutuo respeto y procedimientos para resolver con oportunidad y justicia los conflictos.

El Gobierno Nacional, propone al Congreso de la Republica un acto legislativo para reglamentar lo referente a Salud, Saneamiento Básico y Educación, lo cual al finalizar los debates reglamentarios origina la Ley 715 de 2001, que reglamenta los recursos y competencias para la prestación de servicios educativos y de salud, y hace explícito que, entre las competencias de la nación en materia de educación, está el formular las políticas y objetivos de desarrollo, para el sector educativo y dictar normas para la organización y prestación del servicio educativo.

En este orden de ideas el Congreso de la Republica promulga la ley 1098 de 2006 Senado. Ley 1098 de 2006 (noviembre 8). Por el cual se expide le Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446 de 8 de noviembre de 2006., tiene por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión.

En el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 se determinó el horizonte de la educación en el país, su fundamento es la garantía del derecho a una educación de calidad para toda la población colombiana en edad escolar, cuya principal responsabilidad recae en el Estado, pero en la que, también, son corresponsables los diversos actores que directa e indirectamente intervienen en la educación de la población colombiana, por lo que propende por una educación para la convivencia, la paz y la democracia y presenta como uno de los desafíos para la educación nacional el fortalecimiento de la sociedad civil y la promoción de la convivencia ciudadana.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), reglamenta la educación ciudadana con la expedición de los estándares básicos sobre competencias ciudadanas (2006), que establecen los referentes claros a los que un estudiante debe estar en capacidad de ser, saber y saber hacer en materia de convivencia. El Ministerio de Educación Nacional, el 26 de Agosto de 2011, define las competencias ciudadanas como "el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática". (MEN, 2011).

3.0. CONFLICTO, EDUACIÓN Y PAZ EN PAZ DE ARIPORO, CONCEPTOS PREVIOS

En los últimos años se evidencia que en el entorno de las escuelas la conflictividad se agudizó. El problema de la convivencia escolar y la construcción de ciudadanía se asumen en consecuencia, como pregunta y posibilidad investigativa, buscando comprenderla y explicarla, ya que interfiere en la dinámica escolar y, en ella, a los jóvenes, las familias y la comunidad en general. Se trabajan las siguientes categorías conceptuales en el desarrollo de la investigación, las cuales se enuncian y amplían a continuación.

3.1. La violencia en la escuela.

La violencia en la escuela existe desde su creación: ir a la escuela, apunta Melo (2008), «era entrar a una institución autoritaria, a una prisión violenta donde se enseñaban los idiomas de la antigüedad, griego, latín, para poder leer los textos de los filósofos y los teólogos, y aprender las reglas de la argumentación escolástica».

El abordaje de la "violencia en la escuela" como problemática social, ha sido bastante recurrente en las últimas décadas; este asunto se ha convertido en uno de los centros de debate más fuertes en Colombia, en el que intervienen los sujetos y las instituciones de todo orden, en su calidad de agentes sociales[8]. La polémica social que se suscita, en parte, por la preocupación frente a los hechos, empieza por reconocer y comprender las causas, consecuencias y formas de acción frente a la "violencia en la escuela". Aunque la problemática está arraigada en la sociedad, su abordaje desde lo normativo y desde lo académico, no ha dado los resultados esperados inmediatamente.

[8] El término agente social, desde la perspectiva de Bordieau, representa al individuo como reproductor de prácticas, desarrolladas de acuerdo con el espacio social que ocupa, teniendo en cuenta la perspectiva estructuralista. *Bordieau, P., 1980 "Le capital social", Actes de la Recherche en Sciences Sociales, núm. 31, pp. 2-3, pp. 2-3.*

Siendo el fenómeno de la violencia en la escuela, un hecho social, por cuanto involucra individuos y comunidades en contextos muy específicos, es de vital importancia el análisis de fuentes discursivas, que den cuenta de la manera en la que los individuos y la sociedad perciben y construyen el fenómeno en sí mismo; no debe olvidarse, que la producción de los discursos en la sociedad actual, se da de manera compleja y regulada, en correspondencia con lo que Bernstein denomina *"la práctica de producción de significados"* (Bernstein, B. & Villa, M. D.1993).

La Escuela Violenta tiene como objeto de análisis el problema de la formación ciudadana, esto es, da cuenta de la manera como la institución escolar cumple su papel de formar individuos para la participación activa, pacífica, democrática y justa en la sociedad civil. Se asume, para la escuela, el encargo de transmitir, distribuir y crear conocimiento, pero a la vez, de proporcionar una formación en valores para la convivencia en la sociedad. De esta manera, la calidad de la educación tiene que apuntar al logro de estos dos objetivos a lo largo de todo el sistema educativo.

El sociólogo colombiano Parra Sandoval (1989), al estudiar la violencia física y la violencia verbal en escuelas y colegios urbanos y rurales, observa dos modalidades: la violencia tradicional y la nueva violencia. La tradicional es ejercida por los maestros y por la institución escolar sobre los alumnos y su justificación se encuentra en la misma concepción autoritaria de la educación. Dentro de la violencia tradicional el mencionado investigador destaca el regaño y la humillación como pedagogía, así como la acción física del maestro sobre el alumno, por causas disciplinarias o de aprendizaje, adentro y afuera del recinto.

La nueva violencia es otro prototipo. Sin duda, las pandillas, el microtráfico, el matoneo, el mobbing[9] (persecución en pandilla), el rompedor y el ciberacoso son algunos de los exponentes hasta ahora conocidos. La nueva violencia concierne a la estrategia de algunos estudiantes de crear espacios vedados en lo locativo y lo virtual. Hay zonas en el colegio destinadas por los estudiantes a propiciar agresiones e intimidaciones y que los educadores desconocen, entre otras razones, porque los educandos, víctimas, victimarios y espectadores, guardan silencio.

Sandoval estructura su investigación en cuatro partes: la primera llamada Comunidad, escuela y violencia intenta vincular el fenómeno en estudio con el contexto en que se inscriben las instituciones escolares investigadas. La segunda titulada los maestros, la cultura escolar y la violencia es el relato de la percepción que sobre la violencia tienen los maestros, de las formas de violencia a que se ven sometidos en su ejercicio profesional por parte de sus compañeros de trabajo y de algunas maneras particulares de generar violencia a partir de su falta de compromiso profesional. La violencia verbal como pedagógica conforma la tercera parte; allí se muestra cómo el regaño y la humillación están incorporados a las formas pedagógicas de trabajo del maestro de tal manera que aparecen sistemática y permanentemente en su relación con el alumno, aún sin eventos particulares que los provoquen. Finalmente se tiene el aparte titulado La letra con sangre entra donde los niños tienen la oportunidad de expresarse sobre su país y caracterizarlo fundamentalmente en razón a su violencia; allí también se incluyen los registros y explicaciones

---

9 El profesor de alemán, **Heinz Leymann** - doctor en Psicología del Trabajo y profesor de la Universidad de Estocolmo -, fue el primero en definir este término durante un **Congreso sobre Higiene y Seguridad en el Trabajo** en el año 1990:
"Situación en la que una persona ejerce una violencia psicológica extrema, de forma sistemática y recurrente y durante un tiempo prolongado sobre otra persona o personas en el lugar de trabajo con la finalidad de destruir las redes de comunicación de la víctima o víctimas, destruir su reputación, perturbar el ejercicio de sus labores y lograr que finalmente esa persona o personas acaben abandonando el lugar de trabajo".
Aunque el concepto es relativamente **reciente** el fenómeno, en sí, fue estudiado por el etólogo **Konrad Lorenz** porque observó el comportamiento de determinadas especies animales constatando que en ciertos casos los individuos más débiles del grupo se coaligaban para atacar a otro más fuerte. Para definir esta situación se utilizó el verbo inglés "to mob" que se define como atacar con violencia. Una publicación de 1976, relacionada con el mobbing en el mundo laboral, hacía referencia al *Trabajador hostigado* (Brodsky, 1976). En este libro, por primera vez, se estudiaron casos de Mobbing.
Tomado de: http://www.universia.es/mobbing/mobbing-acoso-psicologico/at/1121950

de la violencia física que se vive en las aulas (no sólo del maestro hacia el alumno sino también entre los alumnos y de éstos hacia el maestro) y en los llamados espacios de nadie o recreos.

La escuela es un subsistema de la sociedad como tal, no escapa a sus interrelaciones, a su dinámica y a la interdependencia. En términos de las pedagogías críticas, la escuela reproduce valores, normas, esquemas, costumbres y roles que la sociedad instituye. La escuela reproduce manifestaciones de la violencia física, verbal, psicológica y simbólica que la familia, la calle, los medios de comunicación y otros escenarios le han posibilitado aprehender a los niños. La escuela es un espejo privilegiado en el que la sociedad puede verse y distinguir el rostro de sus conflictos. Pero la sociedad y el Estado no se reconocen en el espejo, impugnan la violencia y mantienen el criterio frío y poco riguroso de tildar a la escuela de caja de Pandora, deidad que dejó escapar del ánfora todos los males, desconociendo que en su interior quedaba la esperanza, protectora de la diosa.

3.2. La escuela como escenario de convivencia.

Los jóvenes buscan aceptación por parte de la sociedad y de su comunidad educativa, porque son conscientes de los problemas sociales presentes en su entorno, y que han permeado la institución educativa, la cual los mismos jóvenes consideran como zona neutral y se sienten orgullosos de pertenecer a ella. Mockus (2002) plantea que la convivencia escolar se guía por tres procesos que regulan el comportamiento humano: la ley, la moral y la cultura. “el conjunto de costumbres, acciones y reglas mínimas compartidas que generan un estado de pertenencia, facilitan la convivencia urbana y conducen al respeto del patrimonio común y al reconocimiento de los deberes y derechos ciudadanos. Por lo tanto, la “convivencia” es un concepto surgido o adoptado en Hispanoamérica para resumir el ideal de un vida en común entre grupos cultural, social o

políticamente muy diversos; una vida en común viable; un "vivir juntos" estable, posiblemente permanente, deseable por sí mismo y no solo por sus efectos".

La cultura ciudadana promovida por Mockus desde el año 1995 tiene dos ejes fundamentales que son: "Propiciar el cumplimiento de las normas y el cambio de comportamientos que riñen con la convivencia y aumentar la capacidad de concertación y solución pacífica de conflictos y la comunicación entre los ciudadanos", este autor se basa en la metáfora del "anfibio cultural" que es una corriente de investigaciones liderada por Bernstein donde se encuentra que "la educación es un proceso social de circulación del conocimiento, proceso que en buena parte determina tanto la fortaleza externa de una sociedad como su estructura interna". En relación con estas investigaciones Mockus (2002) piensa que. "Más allá del ámbito educativo, el anfibio cultural es alguien capaz de obedecer a sistemas de reglas parcialmente divergentes sin perder integridad intelectual y moral". Esta integridad es la que le ayuda a seleccionar y jerarquizar fragmentos de conocimiento y de moralidad en un contexto para luego traducirlos y hacer posible su apropiación en otro.

Al formar "anfibios culturales", se busca personas autónomas que puedan vivir en una sociedad multicultural y pluralista regida sobre acuerdos mínimos para la convivencia y el respeto por las diferencias individuales. En las Instituciones esta formación de personas autónomas debe reflejarse en la calidad de las relaciones interpersonales basadas en la amistad y la confianza, no en la imposición de normas que deterioren las precarias concepciones de autoridad que tienen los estudiantes respecto a los profesores y directivos, el cual ellos perciben como un ambiente rutinario, rígido y tradicional, que afecta la convivencia escolar y la construcción de ciudadanía. Mockus (2002)

En este contexto, el papel de la escuela en la formación de ciudadanía, debe ser el de mediador entre la cultura y la formación impartida mediante la cual los estudiantes se transforman en ciudadanos en un ambiente óptimo de convivencia escolar. Mockus (2002). El anfibio cultural debe contribuir a la formación de una ciudad amigable para todos en donde el conocimiento se contextualice y que esta formación se vea reflejada en la construcción de una nueva escuela incluyente, multicultural, colectiva que premie el reconocimiento y aceptación de las diferencias en igualdad de derechos.

Es así como el anfibio cultural explica la ruptura entre ley, moral y cultura, planteando dos tipos ideales de sociedad: "aquellas donde lo moralmente valido cabe dentro de lo culturalmente aceptado, lo cual a su vez cabe dentro de lo legalmente permitido" y "aquellas donde abundan las incongruencias entre esos tres sistemas de regulación de la acción y la interacción"; según lo expuesto anteriormente, nuestra sociedad por las características de diversidad, segmentación y multiculturalidad que posee se encuentra en el segundo grupo, lo cual genera en el imaginario colectivo de la sociedad la creencia "del todo vale" o "el fin justifica los medios" que tanto daño ha hecho a la convivencia en los últimos tiempos.

Ante esta realidad de nuestra sociedad, para la escuela la solución no es sencilla, debe existir un compromiso de los miembros de la comunidad educativa buscando una cultura de paz, una participación responsable de las instituciones, este fortalecimiento previene y en un determinado caso, mitiga la violencia, ya que problemáticas como el individualismo, la exclusión y la irracionalidad que reinan en la sociedad penetran a las aulas y el mejor antídoto es la comunicación y el énfasis en la verdad.

3.3. Posacuerdo en Colombia

Si definimos el postconflicto como el período de tiempo que sigue a la superación total o parcial de los conflictos armados. Entonces este puede entenderse como un concepto de un único atributo: la reducción del número de homicidios relacionados con el conflicto por debajo de un umbral determinado, que le otorga o le niega el estatus de conflicto activo. Está claro que en el caso Colombiano no existe un proceso de post conflicto, porque se hizo el proceso de paz con la guerrilla de las autodenominadas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), en el cual no fueron incluidos otros grupos armados ilegales como el Ejército Nacional de Liberación (ELN) ni los grupos residuales de paramilitares y los frentes de las FARC que no se acogieron al acuerdo de la Habana y que el gobierno nacional ha denominado Grupos Armados Organizados Residuales (GAOR). Ante este panorama se decidió tomar como base para la investigación el concepto de Posacuerdo, porque estamos ante la finalización de un conflicto con la firma de un acuerdo de paz con uno de los actores armados y se debe desarrollar una serie de procesos en los cuales se busca mejorar la calidad de la participación democrática y superar las heridas dejadas por un conflicto armado de más de cincuenta años y que pretende superar los retos políticos de una sociedad afectada por estos hechos, este proceso implica la reconfiguración de la agenda política, económica, social y educativa, de gran parte del país en el corto y mediano plazo, para en lo posible tratar de evitar la repetición del mismo.

El posacuerdo en Colombia tiene dos perspectivas desde las cuales se puede interpretar e implementar. La primera es la visión desde la institucionalidad, la cual viene dada desde la visión histórica de los procesos de paz que se han implementado durante los últimos 50 años de lucha armada en el país. Según Ramírez Orozco (2013) en su libro “La paz sin engaños”, cuenta que

históricamente el Estado Colombiano ha realizado varios procesos de paz durante diferentes épocas no desde las guerras sino desde los procesos de paz, los cuales denomina acuerdos inútiles, los cuales se relatan cronológicamente a continuación: La paz extraviada (1949-1953), La paz de la dictadura (1953-1957), La paz excluyente (1958-1974), La paz represiva (1974-1982), La paz objetiva (1982-1986), La paz sin tregua (1986-1990), La paz constituyente (1990-1998), La paz y el plan garrote (1998-2002) ¿La paz o las paces entre amigos? (2002-2006), después del 2010???.

El primer proceso al que llama "La paz extraviada", se da luego de la muerte del caudillo liberal Jorge Eliecer Gaitán, en donde el estado desarrolla un proceso de pacificación de manera violenta. El segundo proceso que denomina "La paz de la dictadura", durante el gobierno militar de Gustavo Rojas Pinilla, a partir de 1953, promulga un plan de desmovilización de los grupos guerrilleros sin mayores resultados. El tercer proceso al que el autor nombra como "La paz excluyente", se da durante el Frente Nacional y lo considera también un "proceso de paz"; entre 1958 y 1974 liberales y conservadores pactaron dividirse el poder como supuesta estrategia para frenar el baño de sangre por las diferentes partidistas.

El cuarto proceso al que llama "La paz represiva", abarca los gobiernos de López Michelsen y Turbay Ayala, en los cuales se criminaliza la protesta social a través de un sistema jurídico de represión, con los llamados estatutos de seguridad. El quinto proceso "La paz objetiva", durante el gobierno de Belisario Betancur, por primera vez el gobierno se sienta en condición de igual negociador frente a un grupo armado ilegal, la guerrilla de las FARC. El sexto proceso "La paz sin tregua", se inicia en el gobierno de Virgilio Barco y finaliza en el gobierno de Cesar Gaviria con el desarme de algunos grupos guerrilleros como el M-19, el Quintín Lame, parte del EPL y el PRT, este proceso tiene un aspecto muy importante en la vida nacional como

lo fue la Constituyente que da vida a la Constitución del 91. Durante este proceso se da una apertura democrática a través de la cual los grupos desmovilizados se incorporan a la vida política, aunque continúan las acciones militares y terroristas de las FARC y el ELN.

El séptimo proceso lo llama "La constitución", el autor lo ubica en el espacio temporal de 1990 a 1998, porque considera que la constitución del 91 es muy avanzada pero se inicia un proceso de modificaciones y reglamentaciones que le quitan esencia a lo allí escrito. Los desmovilizados se integran a la vida civil y política del país, pero con persecuciones y ejecuciones de la extrema derecha. El octavo proceso de paz "el plan garrote", en referencia al acuerdo suscrito entre Bogotá y Washington cuyo nombre es el Plan Colombia, se desarrolla durante el gobierno de Andrés Pastrana con la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), las negociaciones entre el gobierno nacional y las FARC estaría atravesada por el crecimiento de las acciones terroristas y por una negación a solucionar el conflicto a través de la concertación. El noveno proceso lo nombra "El Caguan", estaría acompañado de una falsa intención de paz por parte del gobierno y de las FARC, quienes manifiestan una clara posición de toma de poder por la vía armada; sin embargo, su intención nunca se consolidó y provoco que la ciudadanía optara por la elección de una estrategia militar para acabar con el conflicto.

El décimo proceso de paz al cual Ramírez Orozco denomina "Las paces entre amigos", se da en los dos periodos de gobierno de Álvaro Uribe Vélez, esta vez con los grupos paramilitares, se inicia en el año 2003 y finaliza en el año 2006 con la desmovilización de más de 30 mil combatientes, sin embargo en este proceso la opinión pública no conoce los alcances del mismo y la reparación, la verdad fueron mínimas, lo cual genera desconfianza. En varias regiones del país se han reactivado estructuras criminales auspiciadas por el narcotráfico y la minería ilegal derivados de los grupos paramilitares desmovilizados.

El undécimo proceso de paz "¿La vencida?", se da en el gobierno de Juan Manuel Santos con la guerrilla de las FARC, se inicia en el año 2012 y finaliza en el año 2016 en el cual se logra la desmovilización de más de 7 mil combatientes, la entrega de las armas y la verificación internacional a través de la misión de las Naciones Unidas (ONU). Este proceso a diferencia de los anteriores es público y permite la participación de las fuerzas armadas, población civil y de las víctimas del conflicto. Si bien es cierto que de esta desmovilización se dan disidencias dentro del grupo armado, están siendo combatidas por la fuerza pública. Pero los continuos incumplimientos por parte del gobierno nacional en la implementación del acuerdo de paz y por parte de los comandantes guerrilleros al no presentarse a declarar a la Justicia Especial para la Paz (JEP), hacen pensar que este sea un nuevo intento de paz, como lo expresa Ramírez Orozco (2013), "la paz con engaños es la que deja un sabor de frustración cuando, luego de firmar un papel y publicar una foto con el apretón de manos, no existe plan de reinserción social y política. ¿Querrá Colombia darse la oportunidad para que esta vez, la undécima en más de medio siglo, sí sea la vencida?".

El décimo segundo proceso se inicia también en el gobierno de Juan Manuel Santos con la guerrilla del Ejército Nacional de Liberación (ELN), en el año 2017. Si bien es cierto que es un proceso que hasta ahora inicia se evidencia la voluntad política de las partes en lograr un acuerdo y desmovilización de este grupo insurgente. A la fecha se desarrollan mesas de dialogo en la ciudad de Quito (Ecuador) con la verificación de una nueva misión de la ONU. Uno de los principales avances en esta mesa de diálogo es el acuerdo de cese bilateral al fuego, en donde las partes se comprometen a no atacarse, ni participar en hechos que alteren el orden público y

afecten a la población civil, la infraestructura y el medio ambiente. A la fecha este proceso se encuentra roto por falta de voluntad e incumplimiento de las dos partes.

Si bien es cierto que la violencia producto del conflicto armado se mantiene en buena parte del territorio nacional, esta se concentra en zonas estratégicas para el comercio de cultivos ilícitos y la explotación minera, mientras que en otras regiones el conflicto sede gradualmente, lo que no implica necesariamente la ausencia de conflicto, sino una posible reconfiguración de las dinámicas de la violencia que hasta la fecha se consideran de carácter estructural o la transición de algunos territorios hacia el posconflicto.

El post acuerdo en Colombia debe estar acompañado de justicia para las víctimas y los desmovilizados, la justicia restaurativa debe venir acompañada de la verdad y la no repetición. El estado debe hacer presencia real en las zonas de presencia histórica de las guerrillas, con infraestructura, vivienda, salud, apoyo al campo, pero especialmente con Educación de calidad para estas poblaciones.

La segunda perspectiva se da desde la educación para la paz, la cual no tiene enfoques correctos o incorrectos, sino que se asume desde muchas miradas las cuales se desarrollan de acuerdo con los contextos históricos y son estos los que definen los conceptos que los sustentan. Existen diferentes puntos de partida y formas de desarrollarse que se corresponden a unas necesidades, a un contexto y a unas realidades específicas. En el caso colombiano el postconflicto se debe abordar desde la escuela a través de la implementación de la educación para la paz.

Jares (1999) divide en cuatro momentos la historia de la Educación para la Paz, que él a su vez llama olas. La Escuela Nueva y Moderna forma parte de la primera ola; la creación de la UNESCO de la segunda ola; su tercera ola se conforma por los movimientos de la No violencia*;*

mientras que los movimientos que se llevan a cabo para conformar los Estudios e Investigación para la Paz constituyen la cuarta ola.

La escuela nueva fue un movimiento pedagógico surgido como reacción a la Primera Guerra Mundial (1914-1918), posteriormente surge la corriente de la Escuela Moderna que proponía una educación para la democracia, a través de una pedagogía cooperativa, popular y con un gran sentido internacional. Dentro de la Escuela Nueva podemos encontrar teorías educativas como la de John Dewey, las reformas de la enseñanza de Kerschensteir de la Escuela Activa y la creación de los primeros métodos activos de Ovide Decroly y Montessori, ésta última ya hace referencias a la paz y la educación en su libro de Educación y Paz (1934).

La segunda ola se da con la creación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), finalizada la Segunda Guerra Mundial, se busca rehacer una sociedad y una escuela que transforme al ser humano. Se ve la necesidad de crear instituciones que acompañen las nuevas aportaciones, es así como surge la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1945), y posteriormente, relacionada específicamente con la educación, la UNESCO: "Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres y las mujeres, es en la mente de los hombres y mujeres donde deben erigirse los baluartes de la paz" (Declaración de la Constitución de la UNESCO). Desde un principio la UNESCO propone una doble acción: por un lado, poner la educación, la ciencia y la cultura al servicio de los Derechos Humanos y del entendimiento internacional, así como de los ideales de justicia, libertad y solidaridad; y por otro, desarrollar la educación, la ciencia y la cultura con el fin de contribuir al progreso social y al bienestar general de la humanidad. (Monclús, 1999: 75).

La tercera ola se da desde el concepto de la noviolencia, desde la visión de Ghandi con el Ahimsa, palabra hindú que se entiende como la prohibición de matar a cualquier ser vivo, pero

Ghandi lo aplica como hacer el bien aún al que nos injuria. La noviolencia promueve la tolerancia, el respeto de uno mismo, de los otros y de la vida. Muchas de las actuales propuestas de transformación de conflictos retoman los principios de la noviolencia, como la Comunicación noviolenta de Marshall Osenberg.

Así mismo, la noviolencia fue inspiración para diversas personas, como Johan Galtung, uno de los promotores principales de los estudios e investigación para la paz, quien recupera la propuesta de la noviolencia para la construcción de la noción de paz, así como el estudio de técnicas noviolentas como las de nocooperación, boicot, integración de redes, y respeto de la vida entre otras, que a su vez se incorporan algunas de ellas a la Educación para la Paz.

El Conflicto desde la mirada de Galtung, quien se puede resumir en la tesis: paz con medios pacíficos, que como horizonte de las investigaciones y de las acciones orientadas a la paz, representará:

- Una antropología nueva y renovada que pone su confianza en el hombre (idealismo humanista).
- Un verdadero cambio de paradigma: de la paz por medios violentos a la paz por medios pacíficos. Convicción que la paz puede ser aprendida y enseñada.
- Gradualidad en el logro de la paz. .No hay camino para la paz, la paz es el camino. (Gandhi). .En vez de mirar a la paz como el ideal distante, tenemos que actuar en modo que cada paso en su dirección represente la paz. (Galtung e Ikeda, 2007)
- Un proyecto noviolento por su coherencia entre medios y fines. Para Gandhi los fines y los medios debían siempre coincidir y estar sujetos a los mismos principios éticos: la violencia solo puede generar violencia (la noviolencia siempre generara noviolencia) (Mohandas, 1996).

La Paz por medios pacíficos tiene que ser afrontada con mucha racionalidad y profundo respeto por el hombre y sus necesidades básicas (bienestar, libertad, identidad y sobrevivencia).

El proyecto de Paz por medios pacíficos, pone al hombre como punto de partida, no a ideologías, credos, partidos políticos, países, etc. La cuarta ola estudios e investigación para la paz nace en 1957 en Estados Unidos (Jares, 1999: 81), con los primeros reportes de cómo tratar la resolución de conflictos y el concepto de paz. En Europa, se inicia el primer Instituto de la Paz, cuyo principal exponente será Johan Galtung, con el lema la paz es posible, "pensad, discutid, actuad, las alternativas existen" (Galtung, 1984), quien establece como disciplina el estudio de la Paz y la Investigación para la Paz.

Cuando se hace referencia a violencia, el término tiene variables de significación de acuerdo a la disciplina estudiada. Desde 1996, la Organización Mundial de la Salud (OMS) cataloga la violencia como un fenómeno de salud pública y reconoce la necesidad de establecer una clasificación con los tipos de violencia y las relaciones de todos los actores en ella implicados. Esta organización clasificó la violencia desde tres grandes categorías, tomando como base el individuo que comete la acción violenta. Se introduce entonces la noción de violencia auto infligida relacionada con los comportamientos suicidas, la noción de violencia interpersonal que ocurre en la familia, la pareja y la comunidad; y la violencia colectiva que se evidencia en ambientes sociales, políticos y económicos. (Organización Mundial de la Salud (OMS), 1996, citado en Castillo, 2011).

Sería la suma total de todos los mitos, de gloria y trauma y demás, que sirven para justificar la violencia directa (Galtung), en nuestro país este tipo de violencia tiene sus orígenes desde la época prehispánica por los conflictos que vivían los diferentes grupos indígenas que habitaban su territorio. Con la llegada de los españoles estos conflictos fueron sustituidos por unos nuevos en los cuales la defensa del territorio ancestral fue su generador. Al alcanzar los españoles la dominación total del territorio se genera un nuevo conflicto que tiene que ver con la

participación en el poder de los españoles peninsulares y los criollos, el cual alcanza su máximo apogeo con la guerra de independencia.

A partir de la independencia se inicia un nuevo ciclo de violencia ocasionado por las ideas centralistas y federalistas de los seguidores de Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander. De allí nacen los partidos liberal y conservador quienes durante toda la historia de nuestro país han alternado el poder. Esta división política es la que genera en el trascurso de los siglos XIX y XX, las guerras civiles en nuestro territorio.

Siendo la última confrontación armada bipartidista en los años 50 del siglo pasado, la que da origen a los diferentes grupos armados ilegales que aún persisten en nuestro país. Desde esa época y hasta la actualidad, el conflicto armado ha tomado unas dimensiones desproporcionadas que han ocasionado que se violen sistemáticamente los Derechos Humanos (DDHH) por parte de todos los actores armados de conflicto. Aunque la violencia ha sido generalizada en todo el territorio, existen unas regiones que han sido más golpeadas por estos hechos, como es el caso de la Orinoquia y en especial el departamento de Casanare.

La violencia directa ha sido la constante en Casanare y en especial en Paz de Ariporo, por los procesos de violencia cultural y estructural que ha vivido la región durante toda su historia. En los últimos 50 años este tipo de violencia ha sido especialmente intensa, con los sucesos de desplazamientos, asesinatos selectivos, ejecuciones extra judiciales, entre otros. De parte de todos los grupos armados presentes en el conflicto colombiano, lo cual ha permeado la escuela y sus procesos formativos.

3.4. Formación ciudadana

Los cambios vertiginosos que ha tenido Casanare en los últimos 25 años, a raíz del boom petrolero han modificado significativamente los contextos escolares. Si bien es cierto que históricamente la colonización del llano ha sido la constante, el creciente fenómeno migratorio de las dos últimas décadas ha configurado drásticamente nuevos escenarios sociales, culturales, y también educativos. De hecho nuestras escuelas en los últimos años, han estado acogiendo un mayor número de estudiantes de diferentes regiones del país.

En las escuelas del municipio se viene presentando la ruptura del etnocentrismo cultural llanero debido a la interacción del estudiante raizal con los alumnos de las otras regiones y etnias. Esta diversidad cultural rompe con los prejuicios existentes y permite un intercambio de valores y actitudes, en donde el reconocimiento del "otro" como sujeto. Podemos decir que los cambios culturales son el resultado de un proceso de adaptación ante nuevas situaciones y experiencias sociales –colectivas e individuales–, ya que mediante el contacto entre personas de diferentes culturas, vamos aprendiendo todos –y de manera interactiva– elementos culturales diversos. En verdad, es en el contacto cultural donde definimos, configuramos y construimos nuevas prácticas sociales y de convivencia, de acuerdo a las características y peculiaridades de las situaciones nuevas.

Si se tiene en cuenta que los seres humanos no nacemos siendo ciudadanos, que la ciudadanía y la democracia son inventos de las sociedades, se hace necesario preparar a las personas para que puedan ejercer como tales, en ello puede ser importante la labor de la institución escolar, dado que en ella los actores de la vida académica pueden lograr competencias que les permitan adquirir diferentes formas de ver, comprender y vivenciar la ciudadanía, puesto que es un escenario importante para conocer las tradiciones ideológico políticas que le han dado

origen. En última instancia, la escuela puede contribuir para que los sujetos que participan en ella puedan construir el discurso que les permita interpretar y comprender sus condiciones de existencia, en la perspectiva de que sean partícipes de los asuntos públicos, colectivos y por ende ciudadanos.

Desde el concepto de ciudadanía de Dewey (1997), se deriva el proceso de construcción de ciudadanía que vamos a desarrollar. Es decir a ciudadanía vista desde dos perspectivas: el de individuo y el de sociedad. En donde el sujeto solo puede ser entendido y entenderse a través del reconocimiento de pertenencia a una sociedad. Bárcena (1997), define la ciudadanía como la identidad que se deriva de la pertenencia a una comunidad política.

La ciudadanía vista como efecto de la construcción de lo individual y lo colectivo, nos acerca al manejo de los conceptos y a la vivencia de lo íntimo, lo privado y de lo público, así como a la relación entre lo público, lo social y lo cultural. La intimidad se configura en terreno de lo subjetivo, se hace con base en la resonancia interna que genera el lenguaje, está compuesta por la capacidad de construir discurso, es por ello, que cuando se limita la posibilidad de generar opciones, de discernir, de crear**,** se está afectando el desarrollo del pensamiento y por lo tanto la construcción de la intimidad. La vida privada es voluntaria, tiende a la conservación de comportamientos por parte del sujeto, el cual busca darle seguridad a su propio ser, dado que se oculta voluntariamente. En la vida pública se manifiesta el colectivo, y en éste, la pluralidad es expresión de la diferencia y de las relaciones que regulan. La vida pública, aparece como el espacio donde se efectúa el intercambio de los asuntos comunes, los cuales son negociados a partir de las libertades de los sujetos, ella se explicita y objetiva cuando existen y se usan los derechos.

En una perspectiva de largo plazo, podemos recurrir a los conceptos desarrollados por Braudel (1984) de la Economía-Mundo, que nos sitúa en ese acelerado proceso de generalización de las relaciones mercantiles, de la incorporación mediante el saqueo y la fuerza de nuevos territorios al mundo colonial, luego neocolonial y postcolonial. De igual modo, nos podemos apoyar en el concepto del Proceso de la Civilización de Norbert Elías[10], donde en una perspectiva de largo plazo se plantea de manera novedosa la relación entre la estructura de la personalidad y las estructuras sociales.

La ciudadanía es histórica**,** dado que obedece a las condiciones y circunstancias (ubicadas en el tiempo y en el espacio) de las sociedades en donde se ejerce. En general, los conceptos y las prácticas de la ciudadanía, han dependido de los contextos culturales, económicos, políticos y sociales. Sin duda, las sociedades modernas presentan nuevos retos frente a la construcción de la ciudadanía, puesto que fenómenos como la mundialización de la economía, la globalización de la cultura y la denominada sociedad del conocimiento, generan diversidad de relaciones y de intercambios entre las personas y las sociedades.

Estos nuevos fenómenos de construcción de ciudadanía se están desarrollando desde la perspectiva de la interculturalidad en América Latina, los cuales no se ha desenvuelto históricamente, ni se desenvuelve al menos por ahora, en un marco de relaciones de convivencia tolerante y respetuosa entre los pueblos originarios y la diversa población no indígena, sino en uno de relaciones discriminatorias, racistas y explotadoras. Entonces en el seno de nuestra

[10] Norbert Elias (1987, pg 46) lo expresa de la siguiente manera: "Liberarse de la idea de uno mismo y del ser humano aislado como un homo clausus no es una tarea fácil en absoluto. Pero sin liberarse de esta idea no es posible comprender qué se quiere decir cuando se caracteriza al proceso civilizatorio como un cambio en las estructuras individuales. Tampoco resulta fácil desarrollar la imaginación propia hasta el extremo de pensar en términos de composiciones y, además, de composiciones una de cuyas características normales es la de cambiar muchas veces, incluso en una dirección determinada."

realidad la interculturalidad se convierte en una utopía, pero con una dimensión de lo posible que conduce a retos que transformen nuestros paradigmas a futuro.

Todos estos acontecimientos históricos marcaron y siguen marcando la vida cotidiana de los habitantes de Paz de Ariporo. Esta violencia sistemática se refleja en las aulas de clase de los colegios oficiales del municipio, que son la única oportunidad de estudio de básica y media que tienen sus pobladores. De allí la importancia de entender como estos fenómenos de violencia se arraigan en el imaginario colectivo de sus pobladores, y desde por y para la escuela es posible un cambio en la resignificación de estos procesos y su solución a través de la convivencia y la construcción de ciudadanía.

4. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En Colombia la violencia ha sido una constante, pero en las últimas décadas se ha "naturalizado", debido a que los procesos generadores de violencia en nuestro país usan la política, cultura y la educación entre otros, como una situación habitual por lo que nada debería extrañarnos. En este contexto, la Escuela se ha convertido, "[…] sin quererlo explícitamente, al menos por lo que enuncia su discurso, en un centro discriminatorio y muy poco tolerante, aunque en demasiadas cosas de fondo resulten excesivamente complacientes" (Cajiao, 1992, p. 86).

La Educación en Colombia ha servido para perpetuar una cultura hegemónica de opresión: hispana, blanca, machista, heterosexista y católica-evangélica; bajo el auspicio de las ideas de la Modernidad, la cual nunca se ha llegado a concretar. Se fundamenta en la violencia cultural impuesta por una cultura hegemónica y la institucionalización de la violencia estructural por medio de la Escuela Pública. Según Tello (2005), la violencia escolar es un reflejo de la descomposición de la sociedad, en el marco de un Estado de derecho débil, una estructura

socioeconómica incapaz de satisfacer las necesidades básicas de la población y una ruptura del tejido social que desencadena la lucha por espacios alternos de sobrevivencia y reorganización sociopolítica.

De esta manera el proceso educativo ha estado al servicio de los intereses de pequeños grupos, de élites opresoras, que se han servido de estos para perpetuar sus formas de dominación ante amplias mayorías. Encontrándose que los propios *oprimidos* de acuerdo con la instrucción recibida encuentran hasta cierto punto adecuados los procesos de dominación a los cuales están atados. Su forma de percibirlos se configura bajo la mirada de las élites opresoras, que han hecho un buen trabajo en constituirlo en objetos que no poseen un pensamiento propio; sino que el pensamiento que ellos han creado (Freire, 1973).

A propósito, Lederach afirma que la educación para la paz debe ayudar a los estudiantes a encontrar alternativas pacíficas para la transformación de los conflictos, facilitar las herramientas para que las nuevas generaciones encuentren sus propias posibilidades de actuar, y analizar cuáles son las formas más adecuadas de intervenir en los conflictos que les rodean. "La violencia no es la única, ni la más eficaz, de las maneras de afrontar los conflictos, a pesar de que se presente como tal en nuestra sociedad e historia" (Lederach, 1984, p. 67).

Así mismo Jares (1999, p.175), afirma que la estructura del sistema educativo ha sido considerada el elemento más problemático con el que se enfrenta la educación para la paz y la convivencia, es una estructura violenta en sí misma y en esta medida se convierte en el mayor obstáculo para la difusión y credibilidad de aquélla. Esta violencia estructural está latente en la "forma" actual de la educación, tanto en su función social, en las relaciones interpersonales que fomenta como en el proceso de construcción y socialización que se propone como objetivo, orientado a perpetuar la violencia. Así la violencia estructural subsiste en diversas formas, como

la jerarquización del trabajo siempre vertical, que establece una comunicación en un solo sentido "unilateral", del experto al aprendiz. Por otro lado, está la función de clasificación del sistema educativo "clasificar a la gente en categorías sociales y clases sociales a través de un examen" (Jarés, 1999, p. 176). Asimismo, la función social del sistema educativo va en contravía de los valores que persigue la educación para la paz en cuanto que fomenta la competitividad, el individualismo, la xenofobia, el conformismo, la pasividad … Se califica a la escuela como un instrumento de violencia al servicio de una sociedad violenta.

En Colombia, existe un cumulo de situaciones que han generado diversos tipos de agresiones, muertes, represiones… en fin violencias culturales, directas y estructurales en todas las formas conocidas. Desde la matanza de indígenas en la época colonial, pasando por la desaparición y muerte de millares en las dictaduras militares hasta llegar a las muertes silenciosas de personas que se dan por medio de la violencia estructural de la pobreza/exclusión que a nadie se puede culpar por ello específicamente, aunque todos podemos tener algo de responsabilidad. En este sentido la escuela está llamada a formar en la convivencia, la cual, a pesar de ser una acción básica de la vida del ser humano, hay que poner de relieve lo difícil que puede llegar a ser. Es evidente que aprender a convivir en situaciones de permanente riesgo vital por razones de privación (pobreza extrema) o por condiciones de violencia evidentes, no es lo mismo que aprender a convivir en un entorno seguro y rico en estímulos afectivos. (Mejía, 1999, p. 25).

El actual proceso de posacuerdo genera cambios estructurales en la sociedad que pueden afectar radicalmente la configuración escolar y las prácticas educativas. Las demandas y afirmaciones culturales empiezan a dominar la escena política y cultural, con graves implicaciones para lo que será el currículum, la acción educativa y la propia escuela pública. Una escuela que surgió como integración (cuando no "asimilación") de las diversas

identidades, reivindica hoy conservar dichas adhesiones e identidades culturales en su propio proyecto institucional. Con la segunda modernidad, "las sociedades actuales están experimentando, a nivel mundial, un cambio fundamental que pone en tela de juicio la comprensión de la modernidad nacida en la Ilustración europea y abre un abanico de opciones equívocas de las que surgen nuevas e inesperadas variedades de lo social y lo político" (Beck, 2000, p. 29).

> La institución escolar, nacida con fines asimilacionistas, se enfrenta ahora al reto de responder a la multiculturalidad, una vez que pasamos de la asimilación a la tolerancia y de ésta al reconocimiento. Pero si la multiculturalidad es un hecho, el multiculturalismo es un error. [...] El programa de política educativa, sea macro o micro, debe ser otro: el interculturalismo, es decir, la defensa de un saber, unos valores y unas normas de convivencia comunes pero enriquecidos con las aportaciones de todos y respetuosos de otras diferencias que no atenten contra ellos (Fernández Enguita, 2002).

Así las cosas la construcción de ciudadanía desde la escuela en zonas de conflicto y post acuerdo en Colombia se debe estructurar desde los contextos regionales y teniendo en cuenta las diferencias de cada región y subregión. La escuela está llamada a ser constructora de identidad nacional y regional. Porque en su origen moderno, se entiende a la ciudadanía como:

> [...] una conjunción de tres elementos constitutivos: la posesión de ciertos derechos, así como la obligación de cumplir ciertos deberes en una sociedad específica; pertenencia a una comunidad política determinada (normalmente el

> Estado), que se ha vinculado en general a la nacionalidad; y la oportunidad de contribuir a la vida pública de esa comunidad a través de la participación (García y Lukes, 1999, p. 1).

La ciudadanía desde esta perspectiva se refiere a la igualdad de derechos y estatus que tienen los miembros de un Estado democrático-liberal, donde todos son iguales en tantos ciudadanos. Además, esta ciudadanía que se predica para los miembros en el interior de un Estado, como tal, es inclusiva y externamente "excluyente" para los que no son miembros de dicho Estado. Es mejor, por ello, hablar de "ciudadanía intercultural" (Pérez Tapias, 2002, p. 48):

> La *ciudadanía intercultural* es la ciudadanía consonante con democracias intensamente pluralistas, dado que su pluralismo incluye la diversidad cultural. Supone el recíproco reconocimiento igualitario de todos como sujetos de derechos y capaces de participación política. A la vez conlleva la asunción compartida, desde las diferentes tradiciones de origen y comunidades de pertenencia, de los valores de la democracia como valores comunes, y la confluencia en el espacio público como espacio de todos sobre el que gravitan las instituciones de la democracia.

Entonces la cuestión, central en educación, es cómo la ciudadanía, debidamente reformulada hoy, pueda ser un modo de conciliar el pluralismo de la escuela común y la condición intercultural. En este contexto, también es evidente que el mismo concepto de ciudadanía ha de ser reformulado, pues si en la modernidad fue un proceso de inclusión en la construcción de identidades sobre la base de una solidaridad y cultura común, también

era excluyente para los grupos que no compartían cultura o género. La educación se debe dirigir a enseñar los derechos y responsabilidades de la ciudadanía y su reconocimiento a todas las personas de cualquier comunidad.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente y ante la problemática tan amplia y compleja que aqueja a la escuela como institución formadora de personas. Surgen muchos interrogantes sobre su capacidad de adaptación a las nuevas realidades que nacen del fin del conflicto armado con la guerrilla de las FARC. El post acuerdo es una realidad que exige consolidar una escuela fortalecida, que cuente con maestros para este caso en el contexto rural, que tengan un amplio panorama del contexto, que cuenten con una formación permanente, pertinente y de calidad, así podríamos llegar a buen puerto en esta utopía. Por esta realidad la pregunta que orienta esta investigación es:

¿Cómo comprender la escuela a manera de escenario de formación ciudadana para la paz en Paz de Ariporo-Casanare en los escenarios de conflicto-post acuerdo de Colombia actualmente?

Para abordar esta cuestión se propusieron las siguientes preguntas generadoras de sentido:

¿Cuáles son las experiencias significativas de 3 Instituciones Educativas (IE) en Paz de Ariporo que aporten a la formación ciudadana para la Paz en la escuela?

¿Cómo caracterizar las tendencias de la formación ciudadana para la Paz para la escuela de Paz de Ariporo como escenario de convivencia en época de conflicto/post acuerdo en Casanare*?*

¿Cómo comprender los ambientes de convivencia que se viven en contextos educativos de las escuelas en zonas de conflicto y post acuerdo*?*

4.1. Objetivos de la investigación.

Los objetivos propuestos para desarrollar las preguntas de investigación son los siguientes:

GENERAL

Comprender la escuela como escenario de formación ciudadana para la paz en Paz de Ariporo-Casanare en los escenarios de conflicto-post acuerdo de Colombia actualmente, con el fin de fundamentar lineamientos de prevención de la violencia social y política en la misma.

ESPECÍFICOS

Relatar la incidencia del conflicto/posacuerdo en Paz de Ariporo en las tres instituciones educativas del estudio de casos seleccionando experiencias significativas que aporten a una formación ciudadana en paz desde la escuela.

Caracterizar las tendencias de la formación ciudadana para la Paz para la escuela de Paz de Ariporo como escenario de convivencia en época de conflicto/post acuerdo en Casanare.

Analizar los ambientes de convivencia que se viven en contextos educativos de las escuelas en zonas de conflicto y post acuerdo.

Fundamentar lineamientos de prevención de la violencia social y política desde la escuela para la convivencia ciudadana

5. HISTORIAS DE VIDA, RELATOS DE EXPERIENCIA Y NARRACIONES DESDE LOS ACTORES EDUCATIVOS

El interés investigativo está centrado en historias de vida y relatos de experiencia de los actores que nos permitirán comprender la escuela como escenario de formación ciudadana para la paz.

5.1. Paradigma

El paradigma de la presente investigación es Cualitativo, porque se busca el entendimiento de un fenómeno social complejo y no la medición de las variables involucradas. Según Bartolomé (2001) este tipo de investigación está orientada a la comprensión, qué tiene como fin describir e interpretar la realidad educativa desde dentro, fundamentada en la fenomenología. Señala al sujeto como productor de conocimiento que se construye a partir de sus percepciones. Otro aspecto es que está orientada al cambio, a la transformación social y a la emancipación humana, en este sentido se basa en realizar un análisis crítico de la práctica, localizada en un contexto social y cultural, y desarrollada por sus propios protagonistas.

Los métodos cualitativos estudian la vida social en su propio marco natural sin distorsionarla ni someterla a controles experimentales. Este tipo de investigación se fundamenta de la experiencia directa de los investigadores en los escenarios estudiados, donde los informes proveen descripciones detalladas de las situaciones, eventos y procesos que son analizados.

Para algunos autores el enfoque cualitativo se centra en diferentes aspectos. Según Sampieri, Fernández y Baptista (2006, p. 8), las metas de la investigación cualitativa buscan describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes. A su vez, (Corbett 2003, citado por Sampieri (2006, p. 9), este enfoque busca evaluar el desarrollo natural de los sucesos, es decir, sin

manipulación de la realidad. Para Marshall y Rossman (1999, p. 7-8) citado por Vasilachis de Gialdino (2006, p. 26), esta debe ser pragmática, interpretativa, basada en la experiencia de las personas, se ocupa de sus historias y de sus comportamientos. En una perspectiva funcional también aborda los movimientos sociales y sus relaciones, como lo expresa Strauss y Corbin (1990, p. 17), citado por Vasilachis de Gialdino (2006, p. 31).

5.2. Enfoque

El enfoque metodológico asumido en esta investigación es la Hermenéutica crítica. Al ser una disciplina de la interpretación, esta tiene como propósito develar el sentido del texto haciendo que su comprensión sea posible y favoreciendo su adecuada función normativa.

La hermenéutica es la corriente filosófica que surge a mediados del siglo XX. Tiene sus raíces en la fenomenología de Husserl (1859-1938), que puede ser a su vez una filosofía, un enfoque y un método, porque enfatiza la vuelta a la reflexión y a la intuición para describir y clarificar la experiencia tal como ella es vivida. Asumida como método trata de introducirse en las dinámicas contextuales de las personas y en sus implicaciones, buscando estructurar una interpretación coherente del todo. Por otro lado puede ser asumido como un método fenomenológico que se centra en el estudio de realidades vivenciales, determinantes para la comprensión de la vida psíquica, sociológica y educacional de los sujetos.

Se entiende la Hermenéutica crítica como una actividad de reflexión en el sentido etimológico del término, es decir, una actividad interpretativa que permite la captación plena del sentido de los textos en los diferentes contextos. Desde el punto de vista de Ricoeur (1984), la hermenéutica critica tiene una doble tarea, la de asignar sentidos y la de buscar certezas para enfrentarse a las indeterminaciones del sujeto en relación a la modernidad.

La posibilidad de reconocimiento a una pertenencia histórica permite la reflexión desde criterios de universalidad, ya sea desde la hermenéutica o la crítica dialéctica. Estas dos expresiones del pensamiento filosófico moderno pretenden que la reflexión se vuelva consciente de los condicionamientos que determinan su posición en un determinad momento histórico. Ricoeur (1984), manifiesta que la crítica dialéctica y hermenéutica son momentos necesarios en la producción de racionalidad. Desde esta perspectiva, la hermenéutica incluye un momento crítico al desenmascarar la pretensión de neutralidad o superioridad de la teoría con relación a su contexto y los pasados históricos y la crítica dialéctica establece un cierto lugar para la interpretación de las condiciones históricas y materiales.

Para efectos de esta investigación, centrada en narrativas, el asumir un abordaje hermenéutico crítico posibilita comprender los relatos como una actuación histórica, política y simbólica que busca interpretar subjetividades. La memoria es un proceso de construcción de un nosotros que permite ubicarse frente a otros desde sus particularidades y sus coincidencias. Por estas razones, la memoria no se recupera, como si se tratara de resolver una amnesia, sino que la memoria se ejerce, el grupo pretende lograr una memoria colectiva, en lo que suele llamarse memoria–identidad (Augé, 1998).

La construcción selectiva del relato memoria lleva a Augé (1998) y también a Ricoeur (1994) a formular la construcción de la memoria con un gran componente de olvido. La gestión del tiempo se traduce para Augé (1998), en una condición del olvido que permite consolidar la construcción del relato como un proyecto, “El olvido nos devuelve al presente, aunque se conjugue en todos los tiempos: en futuro, para vivir el inicio; en presente, para vivir el instante; en pasado, para vivir el retorno; en todos los casos, para no repetirlo. Es necesario olvidar para

estar presente, olvidar para no morir, olvidar para permanecer siempre fieles" (Augé, 1998, p. 104).

Desde esta perspectiva la reflexión sobre las narrativas se fundamenta en el carácter precursor de la experiencia lingüística, en el sentido que ésta precede a la acción, entendiendo que considera al lenguaje como un elemento configurador de lo que es la persona, que lo retorna a una realidad primaria, "estamos tan íntimamente insertos en el lenguaje como en el mundo" (Gadamer, 1993, p.148).

Así, la comprensión que el hombre alcanza del mundo y de sí mismo no puede hacerse sino por medio del lenguaje. Es decir, el lenguaje configura nuestra experiencia del mundo, "... la cualidad común de la experiencia humana, marcada, articulada y clarificada por el acto de relatar en todas sus formas, es su carácter temporal. Todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, lleva tiempo, se desarrolla temporalmente y, a su vez, todo lo que se desarrolla en el tiempo puede ser relatado". (Ricoeur, 2001, p.16).

En este sentido, el texto se constituye en una unidad lingüística posible de ser interpretada y, consiguientemente para nosotros, en la posibilidad de sumergirnos en el mundo del lenguaje de los sujetos que nos proponemos comprender.

Consecuentemente, en una primera instancia, lo que se busca rescatar a partir del método hermenéutico son textos, es decir, narraciones enunciadas por los sujetos de estudio que den cuenta de su mundo de sentidos. De esta manera, las narraciones serán comprendidas como textos, los cuales suponen un relato sobre una experiencia vivida. La hermenéutica crítica nos proporciona, de este modo, tanto una nueva forma de comprender los discursos como una nueva forma de interpretar la experiencia humana a partir de éstos. En síntesis, cada discurso es un

relato y cada relato es una narración que articula la experiencia del que la expresa, y este relato es susceptible de ser convertido en una unidad lingüística llamada texto.

Otro componente de las narrativas son los relatos. Para Ricoeur (1997), el relato reviste importancia puesto que está íntimamente relacionado con la temporalidad, marcando, articulando y clarificando la experiencia humana. Es decir, cuando un sujeto narra, está dando a conocer su experiencia personal en el tiempo. A partir de esta se establece una conexión entre el tiempo en el cual ocurre la trama y el presente desde el cual se narra. Buscando una conexión significativa entre la función narrativa y la experiencia humana, es la acción humana lo que el relato imita y, finalmente, es una historia lo que el relato narra (Ricoeur, 1997).

Al ubicarse la experiencia humana en una línea de tiempo, es decir, todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, y todo lo que ocurre en el tiempo puede ser relatado. Esto es un referente clave para los relatos donde cuentan, articulan y clarifican sus experiencias. A partir de esto, la construcción de los textos sobre estos relatos se constituye en un medio apropiado para delimitar, ordenar y explicitar esta experiencia. Ricoeur (1997), afirma que el vivir y el relatar abre un espacio que, por ínfimo que sea, permite el descubrimiento de una experiencia viva. De este modo la vida es vivida y la historia es relatada y la condición para seguir un relato se constituye una forma elaborada de comprensión (Ricoeur, 2001).

Las comprensiones de los relatos y los textos de los actores del estudio de casos, que constituyen las narrativas de la presente investigación. Ambos se analizan desde la teoría del texto a través de la hermenéutica crítica de Ricoeur (1997). Desde esta perspectiva, los relatos de los actores pueden ser analizados porque expresan en su repetición, los conflictos no resueltos entre las tensiones de las violencias y las exigencias culturales del entorno. Y el texto se asume a su vez como una producción objetiva que puede ser explicada y comprendida. A partir de estas

experiencias de recuperación de memoria convertidas en textos se puede hacer un análisis hermenéutico y crítico de los mismos para lograr comprender el papel de la escuela como formadora de ciudadanía en la zona rural y urbana de nuestro municipio, en los contextos actuales de violencia y posacuerdo.

5.3. Tipo de estudio

Para los propósitos de la investigación, se recurre al diseño metodológico de la narrativa, desde el punto de vista de Bruner, (2003) considera que esta es un medio para la creación de significados, que posibilita un acercamiento entre investigador e investigado, para nuestro caso estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás y nuestras unidades de análisis que son estudiantes de la instituciones educativas Rural 1, Rural 2 y Urbana del municipio de Paz de Ariporo en el Departamento de Casanare.

Un aspecto fundamental del diseño narrativo que interesa particularmente por el tema de investigación y los actores involucrados es el componente hermenéutico presente en las narraciones. Desde su constitución como única y particular a través de los relatos permite interpretar el sentido y los significados existentes en este. Por eso es muy importante no perder de vista en qué contexto emerge el relato, por qué surge y acercarse bien a las identidades de los distintos narradores.

Las personas narran para darle sentido a su vida, para comprender lo extraño y particular de su condición humana, además los relatos ayudan a revisar los errores y los aciertos y hacen más reflexivos los sucesos de la vida diaria, "la narrativa es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, entre la memoria y la imaginación" Bruner (2003, p.1).

Gordo, (1996, p. 99) agrega que la narración involucra la complejidad, es así, que desde factores psicoculturales, los individuos organizan significativamente sus vidas y dotan de sentido

a los acontecimientos. A las narrativas se les atribuye una doble función: a) En el plano individual otorga a los sujetos los instrumentos necesarios para organizar su vida en episodios significativos y b) en el plano cultural, contribuye a cohesionar los valores y creencias desde el nacimiento y evolución de las comunidades, lo que permite que estos se mantengan o se modifiquen a lo largo del tiempo.

Para Hardy (1977, p.13) citado por Meza (2009, p. 99), las narrativas están presentes en la vida de los seres humanos, "soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, cimentamos, aprendemos, odiamos y vivimos por medio de las narrativas".

En coherencia con esto, Bruner (2003) afirma, "tenemos identidad porque podemos contar historias sobre nosotros mismos" (p.1), sobre la cultura, creencias y emociones, para adquirir significados; que permite revelar al mundo desde los sujetos hacia lo colectivo. Para Bruner (2002), y Ochs (2000, p. 272-282) citados por Meza (2009). "los relatos no son nunca meras copias del mundo, como imágenes fotográficas; son interpretaciones".

La investigación narrativa aporta a campos de las ciencias sociales y humanas porque, al estar centradas en la vida social permite dar sentido a la vida de las personas, por tal razón, investigar con los relatos contribuye a entender sus identidades, el sentido de sus vidas y se constituye en una voz para aquellos que han sido silenciados. Para Bruner, la identidad la creamos a través de la narrativa, el Yo es un producto de los relatos, "sin la capacidad de contar historias sobre nosotros mismos no existiría una cosa como la identidad" Bruner (2003, p.122).

Actualmente en la educación, la pedagogía narrativa ha incursionado, buscando encontrar dialogo y reflexión, obteniendo diferentes experiencias de aprendizaje, "una forma de pensar

acerca de las practicas comunitarias que emergen cuando profesores y estudiantes comparten públicamente e interpretan las historias de sus experiencias vividas" Meza (2009, p.103).

El uso de las narrativas en los relatos educativos permite explorar al sujeto de forma individual y grupal según sea el caso (Murray 1999, p. 53 citado por Sparkes y Davis 2007) que indica:

> "Las narraciones no son, aunque lo parezca, manantiales que emanan de las mentes individuales de las personas sino que son creaciones sociales. Nacemos dentro de una cultura que tiene preparado un caldo de narraciones del que nos apropiamos y aplicamos en nuestra interacción social diaria" (p. 4)

Es decir, los relatos individuales de la gente son al mismo tiempo, personales y sociales. Tal como lo plantea Bruner (2003), los relatos no siempre son inocentes, estos siempre llevan un mensaje, muchas veces oculto que ni el narrador percibe el interés que persigue. De hecho, las historias que la gente cuenta aportan información sobre sus mundos o el de otros, permitiendo a los investigadores conocer las vivencias de las personas, "una historia de vida contada es una manifestación de cómo se construye el yo, es decir, como se configura el sujeto en sus condiciones y circunstancias particulares", ya que no solo revelan acontecimientos pasados, si no experiencias de valor y de sentido para su definición de identidad, lo más importante es el significado que le da para su propia vida. Según Bruner (2003), los relatos siempre serán usados para dar forma a esas experiencias cotidianas; los objetos, acontecimientos y personas son llevados a la vida real a través de la narrativa, se convierte como la moneda corriente de una cultura.

Desde una perspectiva educativa, es indispensable conocer a los estudiantes, y las narrativas de sus experiencias de vida, sus actividades escolares cobran sentido, son la base para

muchas explicaciones y un excelente medio para la compresión de fenómenos sociales; las historias desempeñan un valioso papel en el estudio y compresión de la vida escolar, estrechamente influenciada por las circunstancias culturales e históricas. Tal como lo plantea (Mc Ewan y Egan, 1998, citado por Fernández y Ramírez (2006, p. 2) "los relatos nos permiten comunicar quiénes somos, qué hacemos, nos sentimos y por qué debemos seguir cierto curso de acción y no otro". Bruner (2003), dice que a través de estos relatos se intenta intercambiar narraciones personales, generando un acercamiento hacia el otro, plantea una invitación a su historia, mostrándoles una reflexión colectiva de lo vivido y da la posibilidad de argumentar nuevas acciones.

A través de las emociones humanas, se da un significado a la vida y la historia; tornándose la narración y sus relatos de vital importancia para la educación tal como lo plantea (McEwan y Egan 1998, citado por Caamaño, 2012) "…los relatos tienen un importante papel que desempeñar en la comprensión del curriculum, las prácticas docentes, los procesos del aprendizaje, la resolución racional de cuestiones educativas y la práctica de una enseñanza que sea rica y sutil" (p. 4).

5.4. Técnicas de recopilación de información

La recopilación de la información de la investigación se desarrolla mediante el análisis de historias de vida y relatos de experiencias con integrantes de las comunidades educativas de las instituciones seleccionadas**.**

5.4.1. Historias de vida.

Un relato de historia de vida es una narración o descripción que un individuo hace sobre los sucesos que vivió como ser humano a lo largo de su existencia. Relata los hechos más sobresalientes de su experiencia como individuo. Intenta describir los diferentes cambios por los

cuales pasa una persona; capta la visión subjetiva con la que cada uno se ve a sí mismo y a los otros.

La utilización de los relatos de historia de vida en las ciencias sociales empieza a principios del siglo XX; sin embargo, apenas comenzó a adquirir una identidad propia y un reconocimiento en los círculos académicos a finales del mismo siglo XX. (Veras, 2010). Un niño aprende a hablar directamente en la relación con sus padres y otros adultos, sin necesidad de acudir a la escolarización, pero no así a escribir; es casi natural que el ser humano cuente historias, se entienda a sí mismo a través del lenguaje hablado y, en menor proporción, escrito, ya que como lo afirma Ricoeur (1995), lo que se es como sujeto viene dado por el lenguaje y la acción. Lo que no se explicita, o no se cuenta de sí mismo, subyace en el interior de cada ser humano, permea su personalidad, determina su actuar, pero no existe para otros. También Ricoeur (1999) resalta que el ser humano tiene incapacidad de captarse a sí mismo instantáneamente, porque en muchas situaciones actúa de manera no consciente o refleja, lo cual lo conduce a convertirse en un narrador de sí mismo, en un reconstructor de sucesos en los que se vio involucrado, para reconocerse como sujeto en sus propias historias al contarlas.

Las historias de vida son una técnica de investigación cualitativa, ubicada en el marco del denominado método biográfico (Rodríguez, Gil y García, 1996), cuyo objeto principal es el análisis y transcripción que el investigador realiza a raíz de los relatos de una persona sobre su vida o momentos concretos de la misma (Martín, 1995) y también sobre los relatos y documentos extraídos de terceras personas, es decir, relatos y aportaciones realizadas por otras personas sobre el sujeto de la Historia de Vida (Perelló, 2009).

En este sentido el análisis de los datos obtenidos supone un proceso de indagación (Martín, 1995) basándose en técnicas de recogida de datos de índole cualitativa. Las principales técnicas son las entrevistas y los largos diálogos entre el investigador y el autor del relato, donde éste último expone lo más íntimo de él como sentimientos, pensamientos, valores para que el investigador pueda contextualizar el relato lo más veraz posible a esa persona y sin interferir la subjetividad a la hora de transcribir la historia por parte del mismo.

Por su parte Ruiz Olabuénaga e Ispizua (1989), afirman que las Historias de Vida son relatos que narran el desarrollo de la vida de una persona, pudiendo ser ésta durante un período concreto y en un contexto determinado, la cual es narrada desde el punto de vista subjetivo y según sus códigos lingüísticos. Estos autores, indican cuatro objetivos esenciales que dan razón al uso de las Historias de Vida:

1. Captar la totalidad, es decir, recoger toda la experiencia biográfica del sujeto desde su infancia hasta el presente o del momento concreto que la investigación quiera estudiar.

2. Captar la ambigüedad y el cambio, es decir, pretenden recoger todas las dudas, cambio de opiniones, ambigüedades que el sujeta pueda tener.

3. Captar la visión subjetiva. Con este objetivo pretende reflejar el auto concepto que el sujeto tiene sobre sí mismo y sobre los demás, como atribuye sus éxitos y fracasos.

4. Encontrar las claves de la interpretación, es decir, explicar la historia de los sujetos desde ellos mismos evitando cualquier tipo de subjetividad.

Es así que las Historias de Vida, propone la entrevista como técnica principal de recolección de datos, pues es a través de los testimonios orales, de las narraciones autobiográficas donde se pueden obtener la mayor parte de la información y de conocimientos de las personas. A partir del diálogo se entra en las Historias de Vida de los sujetos (De Garay, 1997).

Según Coninck y Godard (en Lulle, Vargas y Zamudio, 2008) existen tres modelos de estudios biográficos: modelo arqueológico, modelo centrado en la trayectoria o procesual y modelo estructural. El primero de los modelos propuestos, se basa en un acontecimiento concreto a raíz del cual se suceden otros hechos. El modelo centrado en la trayectoria o procesual, estudia el proceso y la trayectoria en sí y los sucesos que intervienen a lo largo del mismo. Y, por último, el modelo estructural, aborda momentos concretos y establece las relaciones existentes entre estos.

5.4.2. Relatos de experiencias

En las ciencias sociales el relato de vida ha sido utilizado en varias disciplinas y con distintos objetivos: en investigación, en intervenciones o como una herramienta testimonial. En primera instancia una persona puede hablar sobre sí misma o sobre un aspecto de su vida, y en un segundo nivel en el orden de la interpretación permite que la producción del narrador sea interpretada.

Los relatos cotidianos sobre cómo nos sentimos, cómo nos definimos o sobre nuestra posición frente a determinada temática, son un primer nivel de interpretación de la experiencia que vivimos, situándola desde un narrador que somos nosotros mismos. Según Legrand (1999), antes de comenzar la recolección del primer relato, el investigador debe, al menos, realizar dos elecciones ineludibles: el tema de la investigación y el ángulo de ataque de ese tema. La especificidad del método se definirá por el abordaje del tema, bajo la perspectiva de la historia de vida.

Los relatos nos definen y diferencian de otros, por lo que cumplen una función en la construcción de identidad. Se trata, según Ricoeur (1983-1985), de una identidad narrativa, que se construye y reconstruye a través de los relatos, los cuales dan sentido a las acciones y a los

eventos vividos. El relato de la propia existencia implica la constante definición sobre aquello que somos. Sin embargo, tal como señala Heidegger (1997), muchas veces en la cotidianeidad de la vida se oculta la radicalidad que esto implica. En este caso, los seres humanos hablamos como si lo que relatamos no nos implicara y comprometiera cada vez con nosotros mismos, a través de la posición que tomamos al enunciarlo.

Por ello, se hace fundamental delimitar claramente aquello que se busca con la producción de un relato de vida. En el caso de la investigación, la intencionalidad está centrada en obtener un cierto conocimiento de los sujetos involucrados en contextos de violencia y sus implicaciones en las comunidades. Se vuelve entonces fundamental cuidar los límites de la práctica investigativa, siempre en función del sujeto que tenemos en frente.

Legrand (1999) sugiere sostener, en lo posible a lo largo de todo el proceso de la investigación, una puesta en disposición práctica que trabaje sobre el vínculo previo con el tema a investigar y que intente dilucidarlo: ¿Por qué la elección del tema? ¿Por qué investigarlo? ¿Para qué investigarlo? ¿De dónde surge la experiencia personal? ¿Cuál experiencia debe ser relatada y por qué?

En la fase de contacto, los cuestionamientos éticos se vuelven fundamentales, entrelazándose con cuestionamientos científicos. Definir criterios respecto a qué sujetos convocar, cómo contactarlos, al tipo de información que les entregaremos, a la información incluida en el consentimiento informado, se hace necesario realizar de manera reflexionada y velando en cada momento por la coherencia de la investigación y la ética que todo proceso investigativo debe cuidar.

Los técnicas de recolección de información se realizaran a través de entrevistas, en este sentido afirma Arfuch (1995), que la entrevista es una narrativa, es decir, un relato de diversas

historias, que desencadena recuerdos, anécdotas, de pensamiento, de posiciones sociales; la entrevista nos acerca a la vida de otros, sus creencias, su filosofía personal, sus sentimientos, sus miedos. La entrevista no solo contribuye a dejar huella, a través de esta se puede rescatar lo perdido y reconstruirlo, a través de un retrato vivencial; la entrevista es el deseo del entrevistador de develar algo, de ir más allá de lo que está a la vista.

"La entrevista es fundamentalmente una conversación en la que y durante la que, se ejercita el arte de formular preguntas y escuchar respuestas" Ruiz (2003, p. 65). En este marco de ideas, "la entrevista durante la investigación, se utiliza para dar cuenta de una manera exhaustiva y rigurosa del pensar del otro, y se necesita crear una confianza con el entrevistado, para permitir un dialogo o una conversación informal" Tezanos (2002:118).

De manera puntual, para esta investigación se utiliza entrevistas a profundidad. Su empleo implica la realización de varias sesiones con la misma persona. Estas se transcriben y de ellas se hace la selección de las unidades de análisis que pueden ser interpretadas para efectos de los objetivos de la investigación. En términos prácticos, se comienza con una primera entrevista de carácter muy abierto, la cual parte de una pregunta generadora, amplia, que busca no sesgar un primer relato, que será el que servirá de base para la profundización ulterior. Se considera, en tal sentido, que la propia estructura, con que la persona entrevistada presenta su relato, es portadora en ella misma de ciertos significados que no deben alterarse con una directividad muy alta, particularmente, al comienzo del proceso.

Las entrevistas a profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. El rol del investigador no es solo obtener respuestas, sino también aprender que preguntas hacer y cómo hacerlas. El "acto de preguntar" tiene muchos significados distintos, aunque todos ellos de una u otra forma nos relacionan con el

hecho de solicitar o requerir a otra persona una información o un dato que se desconoce, de ahí que este “preguntar" se asocia con el interrogar, pedir, demandar, interpelar, consultar, investigar, examinar o interesarse, que a la postre resumen las diversas modalidades y tipos de preguntas que se hacen en una entrevista.

En términos de esta investigación, las entrevistas a profundidad permitieron comprender matices y variantes de la violencia vivida por los actores y las comunidades educativas en un contexto histórico y geográfico en particular.

5.5. Selección de los casos.

Se debe destacar que la elección de estudio de casos estaría definida en los términos de un estudio colectivo de casos tal y como lo define Stake (1999), dado que para el presente trabajo de investigación se han realizado tres estudios de casos, que se constituyen como un pilar fundamental en el desarrollo empírico de la presente tesis doctoral. Stake (1999) señala la importancia de este tipo de estudios. A diferencia de estudios intrínsecos o instrumentales de casos, es así que se busca una mayor comprensión sobre la violencia, desde la perspectiva de la comunidad educativa ante la regulación de conflictos en escuelas en zonas de conflicto-postconflicto que posibilite la construcción de ciudadanía.

A continuación se expone cada una de las partes fundamentales que han sido atendidas en la elaboración de los diferentes estudios de casos: los primeros planteamientos referidos a los criterios en la selección de los casos y sus correspondientes procesos de acceso, contacto y negociación, así como los procedimientos empleados en la recogida de la información. Finalmente, se presentaran las claves determinantes del análisis y la contrastación de los datos, orientando hacia los aspectos preliminares de lo que sería la redacción de los diferentes informes de los estudios casos, es decir, cómo se ha planificado y desarrollando el pertinente proceso de

sistematización y categorización de la información en esta investigación antes de ofrecer los resultados de la misma.

En primer lugar, la intención primordial ha sido centrarse en docentes que desarrollen su labor educadora en escuelas ubicadas en zonas de influencia de actores armados del conflicto armado colombiano en el municipio de Paz de Ariporo, tanto del área rural como urbana. También se toman relatos de estudiantes y padres de familia de las Instituciones Educativas seleccionadas.

En segundo lugar, que los docentes, estudiantes y padres de familia tuvieran una predisposición receptiva para participar en un proyecto de investigación de las características del presente estudio, en el sentido de que se mostraran abiertos a la indagación profunda que planteaba el investigador al tratar una temática tan compleja como es la perspectiva de la comunidad educativa ante la regulación de conflictos en escuelas en zonas de conflicto-postconflicto del municipio, y por tanto, es importante que estuvieran dispuestos a explorar sus propias percepciones y actitudes ante la construcción de ciudadanía en estos contextos.

CASO 1. IE URBANA.

Se focaliza esta Institución Educativa del área urbana por ser la que tiene influencia en las zonas marginales del municipio, razón por la cual atiende a los hijos de las familias víctimas del conflicto armado. Cabe resaltar que el área urbana del municipio de Paz de Ariporo fue la zona de conflicto armado por excelencia de los diferentes grupos armados al margen de la ley y las fuerzas militares y de policía. Combates armados entre guerrilla y paramilitares se presentaron muy pocos, lo que hicieron fue tomar el área urbana del municipio para hacer muertes selectivas a los colaboradores de uno y otro bando. Esto además permitió que muchos inocentes cayeran

porque eran señalados como colaboradores pero de esta manera muchas personas tomaban venganza por motivos personales ajenos al conflicto.

El casco urbano estaba divido por fronteras imaginarias de barrios de influencia guerrillera que quedan hacia la parte alta del municipio y otros de marcada influencia paramilitar que quedan hacia la parte baja del municipio. Los asesinatos selectivos eran realizados por cada grupo en su zona de influencia o en rápidas incursiones a los barrios contrarios.

La historia de la institución educativa se resume en el siguiente relato tomado del PEI. La Institución Educativa urbana se funda en el año de 1953 una vez terminada la violencia, su primera profesora fue la señorita Aura Preciado, quien fue reemplazada posteriormente por la señora Pola Velandia de Solano. En el año de 1977 se da apertura a las dos jornadas mañana y tarde con un total de nueve grupos de primero a quinto de primaria. Hacia el año de 1978 se abre el preescolar con la dirección de la de la profesora Nidia Ardila.

Para 1993 se da inicio a la educación básica con la apertura del grado sexto pero dicho intento fracasa en 1994 por falta de salones. En el año de 1995 nuevamente se abre el grado sexto, que dio origen a la primera promoción de bachilleres de educación básica en el año de 1998 con quince graduandos y la dirección del profesor Braulio Raúl Carlosama. El colegio se aprobó mediante Resolución No. 001735 del 20 de octubre de 1998 emanada de la Gobernación de Casanare.

En el año 2002, mediante Resolución número 0763 del 24 de septiembre, se fusiona con otra institución educativa urbana cercana, para el año 2006 se abre el bachillerato en la media técnica con énfasis en mantenimiento y reparación de computadores; hecho que dio origen a la primera promoción de bachilleres técnicos en el año 2007. El colegio se aprobó mediante Resolución no.1334 del 19 de noviembre de 2007 de la Secretaría de Educación y Cultura

Departamental. En el año 2011 se gradúa la primera promoción de bachilleres técnicos en Gestión Ambiental.

CASO 2. IE. RURAL 1.

Esta escuela ubicada en la zona de piedemonte llanero esta distante del área urbana por 20 km, es una zona montañosa estratégica que comunica a Arauca, Boyacá y Casanare, esto la convirtió en fortín de los grupos guerrilleros, especialmente del frente 28 de las Farc y del Domingo Laín del ELN. Los primeros llegan a la región a comienzos de la década de los 80 del siglo pasado e inician un adiestramiento de la población civil, aunque supuestamente se respeta la escuela, la utilizan para las reuniones que hacen con la comunidad de la vereda e intentan por todos los medios de involucrar a los maestros en su lucha. El ELN llega a la región a inicios de los años 90 del siglo pasado pero su presencia no es significativa por estar las Farc con anterioridad en la zona. Actualmente la presencia del ELN es muy fuerte en la vereda.

La historia de la institución educativa se resume en el siguiente relato tomado del PEI. Anteriormente la escuela no era un sitio que llamara el interés de los niños por asistir a ella, ya que ellos sabían muy bien lo que podía pasarles si no llevaban las tareas; o si fallaban con las lecciones que tenían que dar de memoria o simplemente si llegaban un poco tarde. Entre los castigos según lo recuerdan algunas personas de la vereda se encontraban: arrancar escobillas, dar vueltas a la cancha en currucas, permanecer de rodillas sobre granos de maíz con un ladrillo en cada mano. A tal punto que el profesor tenía todo el derecho a pegarles y a castigarlos sin ningún problema, porque los padres autorizaban a los maestros para hacerlo, en el contexto del imaginario de ser los docentes los segundos padres, esto enmarcada en la mal llamada pedagogía "la letra con sangre entra", muy arraigada en la cultura escolar heredada del método empleado por los sacerdotes y monjas que históricamente cumplieron la función de educar. Pero la mayor

dificultad no estaba ahí sino en la falta de escuelas ya que no abundaban como lo vemos hoy. Quizás fue la razón por la cual en el año 1976 la comunidad de la vereda, se dieron cuenta de que sus hijos necesitaban una escuela para estudiar como lo hacían los niños de otros lugares.

Así fue como por intermedio del personero municipal Raúl Guevara, se consiguió el techo para lograr la construcción de la primera aula. La comunidad se encargó de hacer los adobes, consiguió la madera, compraron el cemento y otros materiales. Para lo cual se pidió un aporte en dinero a la comunidad. Con este dinero se logró pagar los gastos de mano de obra y comprar los materiales que no se conseguían en la vereda, ya que como ayuda solo se consiguió el zinc.

En el año de 1977 se abrieron las clases en esta maravillosa escuela y orgullosamente esta escuela sigue prestando sus servicios hasta el día de hoy, impartiendo enseñanza y conocimiento para todos los jóvenes que se acerquen a sus aulas. En la actualidad la escuela hace parte de una Institución Educativa Técnica rural, como una de sus sedes anexas.

CASO 3. IE RURAL 2.

Se focaliza esta Institución educativa por su ubicación geográfica, ya que se encuentra en la zona de llanuras inundables del municipio y tuvo una marcada influencia paramilitar en los últimos veinte años. Los grupos paramilitares llegan a esta zona con el apoyo del gremio de los ganaderos, comerciantes y narcotraficantes. Además, cuentan con el apoyo de las fuerzas militares y de policía, quienes apoyan militar, logística y con información de inteligencia. Llegan en vuelos chárter al Hato la Aurora y se desplazan a los caseríos de la llanura en donde imponen su ideología a sangre y fuego.

La escuela se utiliza como escenario de adiestramiento ideológico y de reclutamiento de los jóvenes, imponen las reglas de convivencia de la población civil. Actualmente se siente la presencia de grupos de Bandas Criminales (*Bacrim*) o nuevos paramilitares y los pobladores comentan sobre el reclutamiento de antiguos excombatientes.

La historia del plantel educativo se resume en el siguiente relato tomado del PEI.

Según versiones de personas mayores, este plantel educativo tuvo sus comienzos en el año 1.946, la primera aula fue construida en guadua y palma en un lote del señor César Burgos, luego por iniciativa de la comunidad se trasladó al sitio donde actualmente es el internado, desde su fundación y hasta el año 1.979 esta Institución perteneció al Vicariato Apostólico de Casanare. En el año de 1.975 egresó la primera promoción de Educación Primaria, bajo la dirección del docente nombrado por el vicariato; en este mismo año se le denomina Concentración Escolar. Por iniciativa del profesor y de la comunidad, se propusieron extender el servicio a la básica secundaria, fue así como se hicieron gestiones tendientes a cristalizar la idea.

En el año 1991, siendo secretario de educación departamental el doctor Jaime Alfonso Arias, se nombró a un docente, quien dio comienzo al grado sexto, matriculando un total de 20 alumnos, este grado trabajaba en las antiguas instalaciones del Departamento Administrativo de Seguridad (DAS), las autoridades departamentales donaron los primeros pupitres y contribuyeron para la construcción de las primeras aulas, para el año siguiente se dio apertura al grado sétimo y así consecutivamente, hasta que en el año 1994 salió la primera promoción de Educación Básica secundaria con un total de cinco alumnos. Desde 1991 hasta 1997 la sección de bachillerato perteneció como satélite del Colegio Juan José Rondón de Paz de Ariporo, obteniendo aprobación de estos estudios según resolución de la secretaría de educación departamental No.

01073 de 1994. En el año 1998, se unió administrativamente la básica primaria que funcionaba en el hoy internado. En el año 2015, mediante disposición de la Secretaría Departamental de Educación le fue reorganizada la fusión educativa, quedando como pertenecientes a la Institución Educativa rural diecisiete (17) centros educativos veredales.

5.6. Selección de los participantes

Para la selección de los participantes se toma como referencia a la IE Rural 1 por ser la más pequeña de las escuelas estudiadas. Actualmente cuenta con 25 estudiantes de primaria en escuela multigrado y 9 estudiantes de secundaria de sexto a noveno en la modalidad de telesecundaria, los estudiantes de noveno son tres, dos docentes que trabajan en la escuela y dos padres de familia. De acuerdo con lo anterior la población participante en la presente investigación doctoral es de tres estudiantes, dos docentes y dos padres de familia por cada una de la Instituciones Educativas participantes, para un total de veintiún participantes.

5.7. Resguardos éticos de las narrativas.

Los resguardos éticos para este proyecto de doctorado han sido asumidos a partir de las exigencias de los proyectos de investigación doctoral. En consecuencia, se han realizado las siguientes acciones:

- Se ha omitido el nombre de las instituciones y de los participantes utilizando identificaciones por género.
- Se obtuvieron Consentimientos Informados (CI) de los participantes. Este se solicitó al inicio de la entrevista utilizando el formato de la Universidad Santo Tomás para este fin.

- Antes de la intervención y de la entrega del CI se realizó una breve presentación del proyecto, de sus objetivos, y la naturaleza de la intervención.

- Al momento de entregar el CI se les solicita a los participantes leer la información y se reitera el carácter voluntario de la participación y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin la necesidad de explicar la causa.

6. LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE FORMACION, CONVIVENCIA Y PAZ, UNA POSIBILIDAD OTRA.

En este capítulo se presentan los resultados y análisis de la investigación en función de describir, analizar, interpretar y realizar inferencias de los resultados obtenidos del proceso de recolección de las narrativas por parte de los participantes de las comunidades educativas de las tres instituciones educativas seleccionadas. Escuelas que han llevado a cabo su labor formadora en un contexto geopolítico complejo influenciado por las tensiones sociales, políticas, ideológicas, económicas y pedagógicas en una época en la cual, en los jóvenes, la comunidad y los maestros fueron presionados por los grupos armados del conflicto colombiano que inducia a una predisposición de múltiples militancias.

El momento histórico establece un escenario en donde se muestra el fortalecimiento de los movimientos guerrilleros en el país y su incursión ideológica en los niños y los jóvenes como en el contexto social de las comunidades. Este fenómeno permite el surgimiento de los grupos de autodefensas auspiciados por múltiples actores políticos y económicos de la región. En este marco complejo debe la escuela formar a unas generaciones de estudiantes con muchas limitaciones, desde lo económico, social y político, aunado a la baja preparación académica de los maestros rurales, es una época de tránsito hacia fenómenos sociales complejos como las

masacres por ideología política, el desplazamiento forzado, el despojo de tierras, las ejecuciones extrajudiciales, la problemática del narcotráfico y el auge del sicariato.

Las metas de la investigación cualitativa, según Sampieri, Fernández y Baptista (2006, p. 8), buscan describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes. Las narraciones serán comprendidas como textos, los cuales suponen un relato sobre una experiencia vivida. La hermenéutica nos proporciona, de este modo, tanto una nueva forma de comprender los discursos como una nueva forma de interpretar la experiencia humana a partir de éstos.

Ricoeur desarrolla su teoría del texto, la cual parte de la siguiente premisa: "... la cualidad común de la experiencia humana, marcada, articulada y clarificada por el acto de relatar en todas sus formas, es su carácter temporal. Todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, lleva tiempo, se desarrolla temporalmente y, a su vez, todo lo que se desarrolla en el tiempo puede ser relatado". (Ricoeur, 2001, p. 16).

En coherencia con la propuesta metodológica la información fue procesada en matrices (Ver anexos a partir de la página 208) a partir de los cuales se abordan los análisis de los resultados obtenidos.

A partir de la sistematización y la triangulación con los marcos teóricos se logran identificar las categorías: Violencia escolar, la escuela como escenario de convivencia, el conflicto y post acuerdo en Colombia. Además surgen de la interpretación de las narrativas dos categorías emergentes: Maestros memorables y subjetividad política que logran dar cuenta de la influencia de aspectos de socio-institucionales en los escenarios escolares.

6.1. Violencia escolar.

Los relatos de los participantes en este aspecto dan cuenta de diferentes manifestaciones de violencia al interior de la escuela, las cuales para un mejor análisis se han desagregado en dos subcategorías de acuerdo con lo planteado por Parra Sandoval, R. (1989). Pedagogía de la desesperanza: la escuela marginal urbana en Colombia. Bogotá: Plaza & Janés., la primera como violencia tradicional que ejerce la escuela (directivos y docentes) sobre el estudiante y la segunda, denominada nueva violencia, que es la ejercida entre los mismos estudiantes.

Se identifica que las interrelaciones en la escuela, no son solamente relaciones de fuerza entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, sino que estas se enmarcan en una dimensión armónica y de convivencia de las interacciones sociales; de manera que la escuela también posibilita o limita la cultura violenta del entorno, y es ese espacio de interacciones el que determina las características del "ambiente educativo" que entra a reproducir o a transformar los significados violentos incrustados en la cultura, en este sentido, se expresa un docente;

> "Acá es muy común el apodo y todavía hay gente que no se llama por su nombre si no por el apodo y que todo el mundo lo reconoce es por el apodo, entonces esos apodos generaban conflicto" (IE rural 2, profesorado, docente 1, tomado de matriz 2).

Esto muestra, como se mantiene arraigada en la cultura unas prácticas discursivas asociadas a los apodos o sobrenombres que hacen que las personas rechacen o terminen aceptando de manera indirecta. Esto apoya ciertas formas de violencia y situaciones características de determinados sectores sociales o conexiones con otras otredades, "El apodo y la

discriminación en la apreciación física entre los compañeros es uno de los conflictos más grandes, también la discriminación entre turnos y entre escuelas del centro y periféricas" (Améndola y Atencio, 2005 citado en Territorio), esto permite resaltar como el componente lingüístico puede ser un componente de la violencia simbólica en la escuela.

6.1.1. Violencia escolar tradicional

El fenómeno de violencia en la escuela según Parra Sandoval (89), se presenta en dos modalidades: la violencia tradicional y la nueva violencia. La primera se presenta como un fenómeno endémico de la escuela en Colombia y ejercida por el maestro y la institución hacia los estudiantes. Se manifiesta en violencia física y verbal (acción física) y violencia pedagógica que se manifiesta en regaño y el desdén del maestro hacia los alumnos. La violencia física ejercida por los profesores hacia sus estudiantes se mantiene presente en las áreas rurales, pero cabe resaltar que los porcentajes de incidencia son muy bajos, pero ante la normatividad vigente y que imposibilita ejercer castigo físico por mano propia, los docentes están trasladando a la familia esta acción a través de las quejas recurrentes en las reuniones de padres de familia o del comité de convivencia escolar, por lo que se está convirtiendo este fenómeno en una nueva clase de violencia cultural escolar.

> "Cuando uno molestaba el castigo era muy severo, por lo general se hacía con castigos físicos, coscorrones que es golpear con el puño especialmente con los dedos por la cabeza" (IE urbana, comunidad, padre de familia 2, tomado de matriz 1)

Las situaciones de violencia en la escuela siguen siendo la constante en las instituciones educativas de la presente investigación, según los estudios de Parra Sandoval (89) y lo que se recoge en las narrativas de la presente investigación, este fenómeno no ha cambiado mucho, la escuela al ser una institución poco permeable a la innovación y con una estructura que poco o nada se ha alterado desde de edad media, y adicionalmente la poca o nula formación inicial de los maestros en las universidades y en la formación continua que deben dar las Secretarias de Educación en lo referente a resolución de conflictos, ha permitido que estos fenómenos permanezcan casi que inalterados a través del tiempo. Si bien es cierto que la normatividad vigente en lo referente a la resolución de conflictos al interior de la escuela ha sido abordada de manera propositiva en términos de derechos, por ejemplo, a través de los comités de convivencia escolar desde el nivel institucional, municipal, departamental y nacional, la ley 1098 de 2006 senado, ley 1098 de 2006 (noviembre 8). Por el cual se expide le Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446 de 8 de noviembre de 2006, crea una corresponsabilidad entre escuela, padres de familia y autoridades, estos procesos en la mayoría de los casos son invisibilizados por parte de los docentes y directivos de los colegios, por el temor a involucrarse en situaciones problémicas que pueden tener repercusión fuera del entorno escolar. La conformación de pandillas dedicadas al expendio de sustancias psicoactivas dentro y fuera de los colegios crea temor al interior de la comunidad educativa. Los profesores y directivos docentes siguen ejerciendo la violencia tradicional como fórmula para “mantener el orden y la disciplina” en las aulas, por su parte los estudiantes ejercen cada vez con mayor eficacia la nueva violencia y el uso de las redes sociales como métodos disuasivos para contrarrestar el autoritarismo y la falta de dialogo en la resolución de los conflictos.

> “Se presentaba discusiones, pero como le digo en ese tiempo era más rígido el castigo, osea, lo castigaban a uno y pues uno tenía temor”. (IE rural 2, comunidad, madre de familia 1, tomado de matriz 1).

El deber ser de la escuela en el imaginario colectivo de la comunidad educativa es de un espacio protector, pero contrasta con la realidad al interior de la misma en donde los fenómenos de violencia y maltrato tanto físico como psicológico forman parte de las dinámicas de los entornos escolares. Los relatos ponen de manifiesto la sistematicidad de la violencia ejercida por los maestros que se transforma como acción pedagógica que aún en esta época muchos padres apoyan. Las narrativas sobre las experiencias vividas al interior de la escuela por casi tres generaciones en la presente investigación dan cuenta de que este fenómeno, aunque ha disminuido levemente, sigue siendo la constante para mantener el orden y la disciplina al interior de las aulas. Colombia tiene en la actualidad una normatividad que propende por la protección, el cuidado y la prevalencia de los derechos de los niños, pero a muchos maestros pareciera que no les importa las consecuencias legales que se pueden derivar de estos hechos, aunado también a la mala interpretación por parte de los sindicatos en la defensa de estas situaciones que hacen mucho daño a toda una comunidad educativa.

6.1.2. Nueva violencia escolar

El contexto en el cual se encuentran ubicadas las tres escuelas objeto de estudio, es históricamente una región que ha sufrido fenómenos de violencia permanente y adicionalmente se ha educado a todas las generaciones en un marcado machismo. Esto se ve reflejado al interior

de las escuelas en donde se evidencia que el matoneo ha sido la constante a lo largo de las últimas décadas, adicionalmente impera la ley del más fuerte y del silencio.

Estos fenómenos que se han venido acentuando por la apertura de la región a la globalidad del mundo actual han encontrado un nicho muy rico para potenciar los fenómenos de violencia escolar a través del uso de la tecnología en estos hechos que en ocasiones se convierten en delitos. El consumo y tráfico de sustancias al interior de la escuela y el ciber matoneo son la constante.

> "En el último año, hubo mucho problema con el alcohol y el chimú11 con unos muchachos porque allá si habían muchachos grandes" (IE urbana, comunidad, madre de familia 1, tomado de matriz 2)

El contexto social, económico y cultural en el cual se encuentre ubicada la escuela tiene una influencia fuerte en el desarrollo de las dinámicas escolares, especialmente en la generación de violencia. El caso específico de Paz de Ariporo por su historia de violencia estructural y cultural ha generado un contexto social en el cual las diferencias se solucionaban con violencia, estos fenómenos sociales han permeado la dinámica escolar. Tanto las autoridades escolares, como las de policía y judiciales se han visto superadas ante estos fenómenos de violencia, se inician a conocer casos de surgimiento de pandillas en el municipio que están tomando fuerza en lo económico, grupal a partir del tráfico de sustancias ilícitas y que en un futuro cercano van a influenciar negativamente las relaciones entre los miembros de la comunidad al interior de la escuela.

[11] También denominado Chimó o tabaco llanero: es un extracto de tabaco mezclado con otros ingredientes para obtener una pasta negra que los llaneros de antaño chupaban y escupían para combatir el hambre y la sed, y para mantenerse enérgicos durante las largas jornadas de trabajo en la sabana. Tomado de: http://unradio.unal.edu.co/nc/detalle/cat/corazon-de-llano-adentro/article/chimo-tabaco-llanero.html

> “Esta región llanera es muy machista y entonces el padre de familia le enseña al niño, no se deje, si le dan, de, si le pegan, pegue no se deje, no sea pendejo” (IE rural 2, profesorado, docente 1, tomado de matriz 2)

> “Pues más que todos los chinos grandes se la empezaban a montar a los chinos más pequeños” (IE rural 1, estudiantado, estudiante 1, tomado de matriz 2)

Se manifiesta el fenómeno de la violencia en la escuela, como un hecho social, por cuanto involucra individuos y comunidades en contextos muy específicos, es de vital importancia el análisis de fuentes discursivas, que den cuenta de la manera en la que los individuos y la sociedad perciben y construyen el fenómeno en sí mismo. La violencia escolar es un leviatán creciente en nuestras escuelas, cabe aclarar que siempre ha existido la violencia escolar en la historia de nuestro país, pero en la actualidad se ha visibilizado con mayor profundidad debido a la legislación vigente y al uso de las redes sociales. Dichos brotes de agresividad son fenómenos con los cuales nos estamos acostumbrando y tal como lo plantean varios autores como Martínez y Pérez (2005), Moreno (2005), Chaux (2005), Torres (2005) y Monclús (2005) tienen su nacimiento en los factores negativos del individuo y son el reflejo de la sociedad.

Al interior de las escuelas seleccionadas en el estudio de casos se evidencian las mismas tendencias de violencia descritas por Moreno (2005) que son: “disrupción en las aulas, problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado), maltrato entre compañeros (bullying), vandalismo y daños materiales, violencia física (agresiones, extorsiones) y acoso sexual”.

Los problemas de convivencia en los centros escolares obedecen a numerosas causas, las desigualdades sociales, con grandes sectores afectados por la pobreza y por el desempleo, en

contraste con la opulencia de algunos grupos. Esta anormalidad estructural, que en nuestro país y región pareciera ser la constante o lo normal, actúa como caldo de cultivo propicio para el inconformismo y las conductas antisociales de los menores. Aun cuando la escuela trata de contrarrestar los efectos negativos de estos ambientes de exclusión, poco puede hacer en solitario.

6.2. La escuela como escenario de convivencia.

La pérdida de la armonía en la institución escolar por sobrecarga de tareas, por abuso de poder, por desacuerdos sobre estilos de enseñanza, por incapacidad para el trabajo en equipo, por pobre identificación con el proyecto educativo del colegio, por diferencias con los directivos docentes; la añoranza por parte de los padres y maestros de la catedra de Urbanidad de Carreño evidencia que no ha sido fácil adaptarse al vertiginoso cambio del mundo de los jóvenes en la actualidad, los maestros manifiestan la falta de autonomía y de ejercicio de la autoridad al interior del aula por la legislación actual tan suavizada, según ellos que protege a los estudiantes, adicionalmente el poco o nulo apoyo por parte de los padres de familia a la escuela en los procesos de resolución de conflictos.

> "Si nosotros recordáramos las cartillas de urbanidad de Carreño que bonito fuera" (IE urbana, comunidad, padre de familia 2, tomado de matriz 3).

> "yo pienso que la función de la escuela por encima de enseñar tantas cosas debería era formar la gente, falta mucha ética, cultura, cultura política, respeto, cultura ciudadana, cultura a lo ajeno" (IE rural 1, profesorado, docente 1, tomado de matriz 3)

En este ambiente tan tenso, la creación consensuada de los manuales de convivencia, en la cual se involucre efectivamente toda la comunidad educativa, teniendo en cuenta los aportes por parte de los estudiantes y padres de familia, y no como un instrumento hecho para cumplir como una lista de chequeo, es el elemento más importante que puede concebirse dentro de la escuela como factor determinante en la búsqueda de una sana coexistencia.

La convivencia precisa de un reglamento fundado en la razón, no un código que regule el comportamiento, y en el que queden recogidos sin ambigüedad los derechos y los deberes de las personas, para que la vida institucional no quede expuesta al caos. Las normas deben ser realistas y consensuadas; de lo contrario, se viven como imposiciones que hay que transgredir. Cuando en la eliminación de las conductas antisociales en los centros escolares se recurre a métodos represivos, los resultados no pueden ser positivos, la pretensión de neutralizar este tipo de acciones desde una perspectiva diferente a la represión exige un esfuerzo grande de toda la comunidad, centrado en el impulso de la ética, de la justicia, de la responsabilidad y de la solidaridad.

> "Si se presenta un conflicto ellos nos llevan a nosotros a exponernos cuales son las consecuencias que pueden traer un conflicto y bueno ellos nos muestran y nos dicen que como compañeros que somos debemos siempre estar integrados y manejar la convivencia que es lo más importante que debemos tener en el colegio, y ellos siempre nos han inculcado la exposición acerca de la convivencia" (IE rural 2, estudiantado, estudiante 1, tomado de matriz 3)

Siendo el concepto de Convivencia un constructo de origen Latinoamericano para definir el aprender a vivir juntos, según Delors (1996) en el libro "La educación encierra un tesoro", el papel de la escuela en la resolución de conflictos y la promoción de la convivencia en el reconocimiento del otro y la participación de proyectos comunes, plantea un interrogante sobre: ¿Sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad?.

Mockus (2002), plantea que "el papel de la escuela en la formación de ciudadanía, debe ser el de mediador entre la cultura, la moral y la ley, y la formación impartida mediante la cual los estudiantes se transforman en ciudadanos en un ambiente óptimo de convivencia escolar". Estos procesos se desarrollan con el cumplimiento de las normas, el aumento de la capacidad de concertación y solución pacífica de los conflictos a través del dialogo. Estos propósitos se enmarcan en la formación de personas autónomas, capaces de valorar las diferencias individuales a través de acuerdos mínimos de convivencia.

El desarrollo de la convivencia ciudadana liderada por Mockus a través de la metáfora del anfibio cultural, define dos tipos de sociedad: "aquellas donde lo moralmente válido cabe dentro de lo culturalmente aceptado, lo cual a su vez cabe dentro de lo legalmente permitido" y "aquellas donde abundan las incongruencias entre esos tres sistemas de regulación de la acción y la interacción", según lo expuesto anteriormente, nuestra sociedad por las características de diversidad, segmentación y multiculturalidad que posee se encuentra en el segundo grupo, lo cual genera en el imaginario colectivo de la sociedad la creencia "del todo vale" o "el fin justifica los medios", que tanto daño le ha hecho a la convivencia en los últimos tiempos.

6.3. Conflicto y posacuerdo en Colombia.

Las narrativas dan cuenta que el fenómeno de violencia social vivido en nuestro país en los últimos cincuenta años ha afectado de manera considerable la escuela, porque en los contextos rurales este espacio físico ha sido utilizado por los diferentes actores armados del conflicto como zona de reuniones, de concentración y de reclutamiento, lo que significa una violencia flagrante al derecho internacional humanitario, por ser la escuela una zona protegida y de no vinculación al conflicto.

La estigmatización de los pobladores de estas veredas por parte del resto de la sociedad del municipio, de las autoridades civiles, judiciales y militares, ha permitido que se presenten injusticias y abandono por parte del estado hacia estos habitantes. Las escuelas se constituyen en un lugar simbólico para las comunidades en tanto son espacio de encuentro y cohesión, punto de reunión, referente de apropiación e identidad de las veredas, e incluso centro de difusión y control político, razón por la cual para los distintos actores tanto sociales como del conflicto armado se convierte en un objetivo estratégico que debe ser controlado y utilizado en la búsqueda del control social y político de las comunidades.

> "Reunieron a toda la vereda, a todas las familias, hicieron una reunión y casi que en presencia de todos la asesinaron a la profe y al esposo, pero fue un asesinato muy violento, muy terrible" (IE rural 2, profesorado, docente 1, tomado de matriz 4)

La escuela no se puede asumir como un espacio aislado ajeno a lo que ocurre al exterior de sus puertas, como si las distintas violencias asociadas a la dinámica del conflicto armado no

incidieran en la estructura física o en las condiciones de seguridad de estudiantes y maestros; si bien es prioritario que las acciones armadas se mantengan alejadas de las escuelas, también se debe intervenir de manera que se garantice el ejercicio pleno del Derecho a la Educación, y que las propuestas educativas tengan como objetivo la transformación de la cultura que reproduce las formas violentas de asumir los conflictos. En Colombia, a los estudiantes a lo largo de más de cincuenta años de violencia, se les ha enseñado el verdadero significado de la palabra guerra, no solo a través de sus consecuencias en la historia de este país, sino también a través de las incidencias negativas de la guerra sobre sus propias vivencias personales.

Durante los años de conflicto armado, las escuelas se han visto afectadas por diversos hechos que hacen difícil garantizar a niños, niñas y adolescentes el derecho a la educación. Esto no sólo por la destrucción o daño de la infraestructura, o bien porque los currículos no respondan a las necesidades particulares de la crisis, sino sobre todo porque la escuela se convierte en un escenario adicional en el que se desarrolla el conflicto. Esas distintas variables tienen un efecto directo en el bienestar emocional y la salud mental de la comunidad.

> "La violencia en Colombia y se ha venido manejando desde ciertas jerarquías políticas, entonces no veo que vaya a cambiar si no hay un cambio fuerte en el gobierno" (IE urbana, profesorado, docente 2, tomado de matriz 4)

Colombia es uno de los países que registra mayor número de atentados contra el espacio escolar, verificable en ataques armados a las infraestructuras, minado de zonas adyacentes a los perímetros escolares, presencia de actores armados tanto regulares como no oficiales, uso del espacio escolar para el ejercicio propagandístico y de difusión de todo tipo de mensajes y de

presión y/o aleccionamiento para las comunidades. Ha sido igualmente un lugar privilegiado para el uso de formas variadas de violencia contra maestros y maestras, desde las amenazas y el asesinato selectivo en las aulas de clase, hasta el desplazamiento forzado y la intimidación, pasando por el secuestro y la desaparición forzada, así como uno de los lugares con mayor riesgo potencial para el reclutamiento de niños y jóvenes a los grupos armados que participan de las hostilidades.

La violencia directa ha sido la constante en Casanare y Paz de Ariporo no ha sido la excepción, agregada a los procesos de violencia cultural y estructural que ha vivido la región durante toda su historia. En los últimos 50 años este tipo de violencia ha sido especialmente intensa, con los incidentes de desplazamientos, asesinatos selectivos, ejecuciones extrajudiciales, entre otros, de parte de todos los grupos armados presentes en el conflicto colombiano, lo cual ha permeado la escuela y sus procesos formativos. Adicionalmente las fronteras invisibles en los territorios dominados por uno u otro actor ilegal armado, ha permitido múltiples atropellos a los habitantes de estas veredas, porque crea imaginarios colectivos de estigmatización hacia estos pobladores, en los cuales se generaliza que todos los miembros de estas comunidades son colaboradores y afines a dichos actores armados.

> "En ese tiempo de paramilitarismo y todo se decía que de la Motuz para arriba no podían subir los de abajo y los de Manare y el Jordán no podían bajar hacia el pueblo, lo mismo sucedía por el sector de la Aguada y Teislandia, es decir, como una barrera que había de límites" (IE rural 1, comunidad, padre de familia 1, tomado de matriz 4)

> “También recuerdo cuando me querían poner a cargar mercados cosas para la guerrilla tampoco quise me decían en ese entonces ellos, aquí colaboran todos porque el que queda limpio habla, dijo porque cuando todos están untados nadie habla” (IE rural 1, profesorado, docente 1, tomado de matriz 4)

Si bien es cierto que la violencia producto del conflicto armado se mantiene en buena parte en el territorio nacional, esta se concentra en zonas estratégicas para el comercio de cultivos ilícitos y la explotación minera, mientras que en otras regiones el conflicto cede gradualmente, lo que no implica necesariamente la ausencia de conflicto, sino una posible reconfiguración de las dinámicas de la violencia que hasta la fecha se consideran de carácter estructural o la transición de algunos territorios hacia el posconflicto.

En este orden de ideas se hace evidente la teoría de Galtung sobre los tres tipos de violencia, con la cual analizaremos la historia de la violencia en Colombia y la región. La primera referencia es la violencia cultural, esta se constituye como aquellos aspectos de la cultura, en el ámbito simbólico de nuestra experiencia (materializado en la religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales – lógica, matemáticas – símbolos: cruces, medallas, medias lunas, banderas, himnos, desfiles militares, etc.), que puede utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural.

Estos procesos de violencia cultural permiten el desarrollo de los otros dos tipos o clases como lo son: La violencia directa, que es la crueldad manifiesta, es decir el aspecto más evidente de esta, su manifestación puede ser por lo general física, verbal o psicológica. La violencia estructural se trata de la violencia intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos

mismos que gobiernan las sociedades, los estados y el mundo, estas dos clases de violencia son directamente proporcionales y la escuela es un escenario de sus manifestaciones, lo cual muestra esta investigación.

6.4. Formación ciudadana.

La ciudadanía es histórica, dado que obedece a las condiciones y circunstancias (ubicadas en el tiempo y en el espacio) de las sociedades en donde se ejerce. Teniendo en cuenta esta condición, la escuela y sus actores tienen una responsabilidad directa en su concepción,

> "Los educadores tienen un papel muy importante en esta sociedad, en las manos de ellos están nuestros hijos por que un país bien educado es un país que está llamado al progreso" (IE urbana, comunidad, madre de familia 1, tomado de matriz 5)

Los seres humanos no nacemos siendo ciudadanos, pues la ciudadanía y la democracia son construcciones sociales. Sin embargo, se hace necesario preparar a las personas para que puedan ejercer como tales, en ello puede ser importante la labor de la institución escolar, dado que en ella los actores de la vida académica pueden lograr competencias que les permitan adquirir diferentes formas de ver, comprender y vivenciar la ciudadanía, puesto que es un escenario importante para conocer las tradiciones ideológicas y políticas que le han dado origen. En últimas, la escuela puede contribuir para que los sujetos que participan en ella puedan construir el discurso que les permita interpretar y comprender sus condiciones de existencia, en la perspectiva de que sean partícipes de los asuntos públicos, colectivos y por ende ciudadanos.

En general, los conceptos y las prácticas de la ciudadanía han dependido de los contextos culturales, económicos, políticos y sociales. Sin duda, las sociedades modernas presentan nuevos

retos frente a la construcción de la ciudadanía, puesto que fenómenos como la globalización de la economía, de la cultura y la denominada sociedad del conocimiento, generan diversidad de relaciones y de intercambios entre las personas y las sociedades.

> "La escuela profe, es el agente motor, nosotros fallamos, gran parte de la violencia que se vivió aca en Colombia fue porque fallamos como escuela, como orientadores, como formadores, como guías de unos niños y unos jóvenes" (IE rural 2, profesorado, docente 1, tomado de matriz 5)

Al respecto, Rodríguez (1997), considera que la escuela tiene cuatro características que hacen de ella un escenario excepcional para la construcción de una cultura democrática, a saber: primero: ser el primer espacio de actuación pública del niño, segundo: contar con un amplio espectro de incidencia temporal y espacial, tercero: tener nexos con otras instituciones exteriores a ella, y ultima: ofrecer la oportunidad de relacionarse con una normatividad institucionalizada en la que se especifican sus derechos y deberes.

La democracia en la escuela es un proceso que conlleva el surgimiento del sujeto moderno, su reinvención en términos de identidad y representación. La escuela y la democracia no son un hecho natural. La ciudadanía hace referencia, de acuerdo con Sánchez-Parga (1995) al grado de control sobre el propio destino que una persona individual posee al interior de una sociedad, el cual depende del grado de influencia de la persona al grupo al que pertenece multiplicado por el grado de autoridad que dicha persona tiene sobre el gobierno o sobre la manera como éste conduce la sociedad. Thiebaut (1998), define al ciudadano moderno como un sujeto sometido al reconocimiento de sus propios intereses pero que reconoce y legitima su

espacio social para encontrar sus beneficios representados allí. El concepto de ciudadano se constituye, entonces, en un puente entre los polos de la dicotomía individuo-sociedad pues hace referencia a un sujeto que sólo puede ser entendido y sólo puede entenderse a sí mismo a través de reconocerse como perteneciente a una sociedad.

> "Ser ciudadano es formar parte de una sociedad, donde todos podamos convivir en paz, donde… seamos iguales" (IE urbana, estudiantado, estudiante 3, tomado de matriz 5)

En este sentido Dewey (1997), plantea que la democracia es primordialmente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada de individuos que participan en un interés común, es decir, que comparten perspectivas y necesidades susceptibles de ser satisfechas por la pertenencia al grupo. Cortina (1997) define la ciudadanía como una relación de doble vía entre el sujeto y la comunidad, relación que garantiza al primero los derechos que la comunidad reconoce como legítimos y le exige lealtad permanente. Cortina manifiesta que: ésta constituye la razón de ser de la civilidad, fomentada por el hecho de que los ciudadanos comparten un ideal de justicia y un sentimiento de pertenecer a una comunidad. Los valores compartidos componen los mínimos de justicia a los que una sociedad pluralista no está dispuesta a renunciar (p. 28). La ciudadanía es un concepto mediador, porque integra las exigencias liberales de justicia y las comunitarias de pertenencia (pp. 33; 34 y 35). Significa igualdad de los ciudadanos en dignidad y disponibilidad a comprometerse en la cosa pública (p. 23; 25 y 31). Por ello, la ciudadanía es el reconocimiento de la sociedad hacia sus miembros y la consecuente adhesión, por parte de éstos, a los proyectos comunes. Sólo quien se sabe reconocido por una comunidad puede sentirse motivado para integrarse activamente en ella (p. 32).

La construcción de ciudadanía en un contexto globalizador tiene como base la Interculturalidad, según Walsh (2000), para quien, como concepto y práctica, significa "entre culturas", pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales.

Respecto a esta categoría, encontramos que la escuela y sus actores tienen responsabilidad en la formación ciudadana, siendo este un eje fundamental de la convivencia escolar al reconocer no sólo las condiciones individuales sino sociales.

6.5. Maestros memorables (Categoría emergente).

El recuerdo de los maestros que en este caso los llamaremos memorables, se da en los relatos de dos formas: la primera aquellos maestros marcan negativamente a sus estudiantes con sus actuaciones autoritarias y arbitrarias al interior de la escuela. La segunda aquellos que recuerdan con especial cariño y afecto por su manera de tratar a sus estudiantes y de orientar sus clases. Dentro de este último grupo surge en las narrativas la figura del maestro que enseña a sus estudiantes a solucionar sus situaciones conflictivas, dedica tiempo para algo esencial en el ejercicio docente y que es escuchar a sus estudiantes, que practican en el aula los conceptos de la tolerancia, el respeto y la empatía. Son aquellos maestros, escasos pero que se convierten para sus estudiantes en ejemplo de vida. Maestros que a pesar de las exigencias diarias de las dinámicas

escolares que propenden por el cumplimiento de la formación académica, sacan espacios valiosos dentro de sus horas de clase y en sus jornadas de descanso para escuchar a los estudiantes y hacerlos sentir valiosos, únicos y que les ayudan a solucionar las situaciones problémicas que se les presentan al interior de la escuela.

> "Lo que más recuerdo es a mi maestro si, Manuel Antonio Chaparro mesa, en el aspecto que fue un gran educador, un buen maestro, un buen orientador, eh a pesar de que en esa época se maneja la escuela tradicional pues él no era tan tradicionalista tampoco que digamos siempre fue un docente muy flexible y que me enseño muchas cosas útiles para la vida entre esos los valores, el respeto, la tolerancia, si donde uno prende a respetar a los demás" (IE rural 1, profesorado, docente 2, tomado de matriz 6)

El oficio del maestro según Saldarriaga, es el de ser guía en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes además de preocuparse por el nivel académico y la salud física y mental de estos. La sociedad y la escuela han visto al maestro como un "modelo a seguir", como lo afirmaba Nieto Caballero en 1923 "la sociedad será lo que sean sus maestros" (Saldarriaga, 2003, p. 260) y lo reafirma Mockus "el ciudadano será lo que sean sus maestros" (p. 261). Según Suárez (2005) en la escuela se da cierta violencia, palpable en el clima psicosocial del aula, verbos como avergonzar, burlarse, insultar, ridiculizar o ultrajar hacen parte de la cotidianidad de la escuela, sin que despierten incomodidad ni sospecha. Todo ser humano tiene un cuerpo emocional cubierto por heridas producidas por el odio, la rabia, la envidia y la tristeza. Santos (2001) destaca que es de vital importancia contar en la escuela con equipos de docentes que ayuden a sus estudiantes a aliviar sus problemas emocionales, en lugar de agravarlos.

En Colombia, apenas a partir del año 2005, a través del nuevo estatuto docente de la Escuela Básica y Media (Decreto 1278 del 2002), se comenzaron a tener en cuenta algunos atributos de la dimensión humana de los docentes: en el artículo 34, se mencionan las «actitudes generales hacia los alumnos»; «manejo de las relaciones del grupo», así como el «trato y manejo de la disciplina de los alumnos»; en el artículo 35 se habla de «competencia de liderazgo y dirección», «competencias de eficacia personal»; el artículo 39 versa sobre «la responsabilidad y la honestidad»; el artículo 40, sobre «idoneidad moral y social del educador»; y el artículo 41, trata acerca de «Mantener relaciones cordiales con los padres, acudientes, alumnos y compañeros de trabajo». Ruíz (1998), Chavarría (2004), Sánchez (2008), entre otros, de alguna manera coinciden en que un profesor que no ama su trabajo, o que incluso llega a considerarlo una carga, puede provocar daños irreparables en los estudiantes.

> "El profesor Ángel Barrera, que yo creo que es uno de los que más nos ha inculcado sobre la convivencia. Sinceramente no creo que lo vaya a olvidar nunca porque él en todas las clases nos daba motivaciones y charlas de poder convivir con las demás personas teniendo en cuenta todos los valores para salir a una sociedad" (IE rural 2, estudiantado, estudiante 2, tomado de matriz 6)

Autores como Hargreaves (1994), Goleman (1999), Hargreaves A; Earl, L; Moore.S; Manning (2001), Santos (2001), Bain (2006) y De Zubiría (2010), destacan la importancia de la dimensión emocional del maestro en la relación con el alumno. Cajiao (2010) afirma que el futuro de la educación cognitiva lo van a hacer los computadores, pero siempre se va a necesitar de profesores con alta sensibilidad humana para ayudar a los estudiantes a madurar emocionalmente. Herrera (1990), Aron y Meilicic (1999) y Chavarría (2004) coinciden en que la

personalidad de cada profesor y la manera como se relaciona con sus estudiantes es determinante en la buena enseñanza. Las condiciones de vida personal, las virtudes, los defectos, el comportamiento ético, permean la labor docente.

Según Sarmiento (2014), el maestro, a la vez que enseña los contenidos de su asignatura, imparte también desde su condición humana lecciones de sencillez o de soberbia, de responsabilidad o irresponsabilidad, de sentido de pertenencia o de desapego a la escuela. Las actitudes que asuma el maestro forman o no; estimulan o desaniman, enamoran o desencantan, a los estudiantes. El interés y la motivación del profesor por las asignaturas guardan relación con características positivas que los estudiantes atribuyen al profesor. Iafrancesco (2003) señala que el hombre es hombre en la medida de su relación interpersonal. Pregona que el docente es más persona cuando más se abre hacia los otros por medio del servicio, la disponibilidad, la escucha, la comprensión, la solidaridad, la fraternidad, el compromiso, la justicia, la equidad, la empatía, la asertividad, el altruismo, entre otros atributos inherentes a la dimensión humana. En este sentido, esta categoría emergente reconoce la importancia de la labor del docente en la construcción de tejido social.

6.6. Subjetividad política (Categoría emergente).

De acuerdo con lo expuesto en los relatos surge un gran interrogante: ¿Qué clase de sujeto político es el maestro de las escuelas rurales en zonas de conflicto-post acuerdo? El anterior interrogante obedece a los procesos de formación profesional, personal y continua de este sujeto, se evidencia que los maestros de estas escuelas son profesionales con una endogamia académica muy fuerte, egresados de procesos educativos a distancia, formados por los mismos docentes de

los colegios en su nivel universitario, con poca o nula profundización en pedagogía, didáctica y política, absorbidos por un sistema sindical perverso, en el cual prima el rechazo "per se" a todo lo que signifique ESTADO y disciplina. Ante esta realidad formativa, se deben enfrentar a un entorno hostil con actores armados del conflicto, los cuales si tienen definida y estructurada su ideología y postura política. Que postura deben tomar los maestros ante esta realidad en la cual la única presencia del estado en esas zonas son ellos: ¿Sobrevivir? ¿Adaptarse? ¿Rechazar?

> "Pues donde iban ponían su ley, fuera la acción comunal o fuera las escuelas, algo tenían que decirle al profesor o al presidente de la junta, hagan esto aquí y así, y siempre, siempre la cuestión de espiar a ver y si este viene de profesor en son de que" (IE rural 1, comunidad, padre de familia 1, tomado de matriz 7)

La escuela es un subsistema de la sociedad y que, como tal, no escapa a sus interrelaciones, a su dinámica y a la interdependencia. En términos de las pedagogías críticas, la escuela reproduce valores, normas, esquemas, costumbres y roles que la sociedad instituye. La escuela reproduce manifestaciones de la violencia física, verbal, psicológica y simbólica que la familia, la calle, los medios de comunicación y otros escenarios le han posibilitado aprehender a los niños. La escuela es un espejo privilegiado en el que la sociedad puede verse y distinguir el rostro de sus conflictos, pero la sociedad y el Estado no se reconocen en el espejo, impugnan la violencia y mantienen el criterio frío y poco riguroso de tildar a la escuela de caja de Pandora, deidad que dejó escapar del ánfora todos los males, desconociendo que en su interior quedaba la esperanza, protectora de la diosa.

En la situación de los maestros en los colegios en los cuales se desarrolla la presente investigación, se hace evidente la apreciación de Max Weber (2002), quien en su texto Economía y Sociedad, nos ilustra, que la dominación y la obediencia es una relación interdependiente, que encuentra impulso en la necesidad del hombre para cumplir sus objetivos, que le permitan la supervivencia en contextos inciertos. De acuerdo con lo expuesto anteriormente el sujeto es aquel "ser" que es capaz de comprender su realidad, tanto interior como exterior y está en la capacidad de transformarla, en lo referente a lo político, el sujeto está definido por el estado, como el ente encargado de manejar los asuntos colectivos, públicos. En ese orden de ideas el sujeto político solo existe en y para el estado, como sujeto cumplidor de deberes, más que sujeto beneficiario de derechos. Estos sujetos se dividen en dos categorías: los sujetos políticos colectivos y los sujetos políticos individuales. En el primer caso hace referencia a la agrupación de sujetos que tienen un mismo objetivo en común. En el segundo el sujeto político tiene su propia visión de la realidad y como entenderla para transformarla, aun estando dentro del colectivo.

> "La guerrilla de la escuela siempre ha creído y ha tenido a la escuela como el centro de una comunidad, de hecho, las reuniones siempre las convocan es en la escuela, porque en la escuela es donde convergen toda la gente, porqué buscan ellos la escuela a veces para extraer los chinos de ahí" (IE rural 1, profesorado, docente 1, tomado de matriz 7)

En el informe UNESCO (2011, p.191) sobre los conflictos armados y la educación, se hace referencia al papel que juegan las escuelas y los maestros al ejercer una fuerte influencia en sus comunidades, lo que hace que se les considere tanto por el gobierno como por todos los actores políticos y armados como un medio para inculcar una ideología a los alumnos y sus

comunidades, razón por la cual muchas veces se convierten en un campo de batalla político y en objetivo militar. A medida que en la sociedad se visibilizan "problemas" se delega a la escuela la responsabilidad de la solución, y para ello su abordaje se incorpora al currículo, de manera que aparecen cátedras de estudios afrocolombianos, de ciudadanía, de democracia, de educación sexual, de convivencia, de paz; de la misma manera se asumen los maestros como maquinas triviales y se generan propuestas para capacitarlos y enseñarles a hacer lo que por tanto se asume "no saben hacer", imponiendo un diseño externo a ellos, desconociendo su experiencia, apropiación del contexto, capacidad de reflexión, creatividad y potencial pedagógico, es decir, su historicidad. De esta manera se espera entonces, que puedan además desarrollar sus clases con la presencia de aquellos extraños que rompiendo con la habitual homogeneidad llegan ahora a la escuela: desplazados, desmovilizados, indígenas, afrocolombianos, discapacitados.

El ambiente educativo es entonces un territorio histórico y culturalmente mediado, un campo de acercamientos simbólicos que enmarcan las interacciones del sujeto; en esta medida en la escuela se da un proceso permanente de construcción de subjetividades, es decir, que estos acercamientos determinan la actitud sensible, y en tanto preceptos orientan la configuración de los sentimientos morales como principio ético; es así entonces, que la actitud ética mediada por la afectación sensible, configura la disposición para actuar y convivir en ese engranaje de implícitos y no dichos que caracterizan el espacio humano, de tal suerte que es en la forma como se percibe sensiblemente al otro, a los espacios y las situaciones, que se les asigna significado y actúa en consecuencia.

El elemento con mayor presencia en las narraciones realizadas y en las cuales subyace la subjetividad política, es el miedo, tanto en lo relacionado con el contexto de violencias y

conflicto armado, como en lo atinente a las interacciones en la escuela, de tal suerte que los significados transitan caminos similares entre el miedo al actor armado, al castigo en la casa y a las sanciones de la escuela. Si bien el miedo es una experiencia individual que cada sujeto vive de manera distinta dependiendo su experiencia previa, que es desde donde se define el cómo percibe y significa la realidad actuando acorde a esos significados, no se puede dejar de lado el reconocer que la experiencia del miedo es socialmente construida y culturalmente compartida (Reguillo, 2000), pues es en la interacción social que se dan los significados y valoraciones de amenaza, riesgo y peligro, donde además se establecen cuáles son los modos de respuesta que se corresponden con momentos históricos determinados; y de acuerdo con la afirmación de Martín-Barbero, "de lo que habla la cultura es siempre de historia", y es en los territorios definidos por y en la cultura que se significan los modos de respuesta en evoluciones de permanente resignificación.

Ahora bien Bourdieu y Passeron (1995) asumen que la escuela se configura como un espacio de reproducción cultural, pero su postura no es determinista en la medida en que, considera a las instituciones (la escuela, los partidos, la iglesia, los medios de comunicación) como aparatos, sino como campos, en los que de acuerdo con su definición, los agentes están en pugna permanente para apropiar capital (capital simbólico y capital cultural en este caso), y donde quienes tienen posibilidad de dominio en el campo lo hacen funcionar correspondiéndose con sus concepciones e intereses.

Las categorías relacionadas y las emergentes permiten hacer un análisis de las situaciones reveladas en las narrativas, que surgen al reconocer el territorio de las escuelas en tres zonas geográficas distintas en el municipio de Paz de Ariporo, en el Departamento de Casanare y

conocer su cotidianidad, así como escuchar a los niños, maestros, y a miembros de las comunidades que compartieron con nosotros los recuerdos de las vivencias que configuran la base de la memoria, además, permitió ver la forma como se han construido los ambientes educativos de esas escuelas que se encuentran en un contexto mediado por el conflicto armado.

En primer lugar, se resaltan las múltiples miradas de la comunidad educativa de cada uno de estas Instituciones que sirvieron para la comprensión del conflicto armado, en zonas dominadas territorialmente por uno de los actores armados ilegales del conflicto y una de las zonas, la urbana en donde confluyeron todos los grupos, y la cual fue el campo de batalla predilecto, su comprensión es indispensable si se quiere interpretar la forma como las escuelas y los ambientes educativos que allí se configuran se ven mediados por la vivencia cotidiana de múltiples violencias.

En segunda instancia, el tejido social y cultural en el que están inmersas estas escuelas, y del que forman parte, tiene en la cotidianidad distintas manifestaciones de violencias; unas asociadas directamente al conflicto armado; otras asociadas a la violencia estructural que se manifiesta en la pobreza y la exclusión; la violencia enquistada en las interacciones cotidianas que se manifiesta en la forma de asumir los conflictos, en el individualismo, en las prácticas de crianza, en la validación del autoritarismo; esto lleva entonces a que se aborde la violencia no desde la descripción y explicación de una sucesión de acciones en el tiempo, sino desde un proceso de interpretación de las manifestaciones de dichas acciones mediadas por los significados que les asignan los actores, es decir como manifestaciones de la cultura, hablando por tanto de una cultura de la violencia. Aunque polémica hace algunos años, esta definición ha ido ganando terreno entre investigadores sociales, pues al ser la violencia una vivencia incorporada durante

largo tiempo a las interacciones de la vida cotidiana termina incidiendo en la construcción de significados culturales.

Como tercer elemento, se destaca el modo como la escuela se configura en medio de la complejidad, la escuela no es un lugar ideal, sino un territorio de relaciones que en medio de la cotidianidad está mediada por la historia de sus comunidades. Para los casos estudiados, la población ha vivido las violencias del conflicto en el país y que han ido definiendo su memoria colectiva a lo largo de la historia singular del municipio de Paz de Ariporo. Además, la educación en el departamento del Casanare se ha caracterizado por la poca presencia del Estado que se manifiesta en la precariedad de las plantas físicas, la falta de recursos y dotación en las instituciones y la demora en la contratación de maestros, entre otros, lo cual contribuye a generar factores de malestar que al final termina afectando las relaciones comunitarias.

En estas condiciones, las instituciones educativas y sus maestros buscan nuevas estrategias en la resolución de conflictos que ayuden a transformar los ambientes escolares, pues cotidianamente se ven sometidos a diversas presiones desde lo institucional, por los directivos docentes y la Secretaria de Educación Departamental, y por otra desde los diferentes actores armados del conflicto; en un contexto complejo como el del Paz de Ariporo, las dinámicas del conflicto se mantienen vigentes, bien sea por parte de los grupos paramilitares hacia la zona de la llanura o de los grupos guerrilleros hacia la zona de piedemonte, es de resaltar que los primeros aunque estuvieron inmersos en un procesos de paz y de entrega de armas, estas fueron más simbólicas que reales, y los segundos, en el proceso de paz con las Farc, como se enuncia por la Alvarez Vanegas, E, Pardo Calderon, D y Cajiao Velez, A. de la Fundación Ideas para la Paz (FIP) en el informe “Trayectorias y dinámicas territoriales de las disidencias de las Farc” (2018),

en esta zona hay presencia de disidencias del frente 10 y otros grupos al margen de la Ley, lo cual muestra que hay otras realidades regionales después del post acuerdo que siguen afectando las comunidades y sus territorios incluida la escuela.

Como cuarto aspecto se destaca, como las acciones y las dinámicas del conflicto armado se integran a la manifestación de conductas violentas al interior de la escuela, puesto que aparecen acciones que entran a formar parte de la cultura institucional tales como los manuales de cómo vestirse, peinarse, entre otras. Adicionalmente, las fronteras invisibles que establecen los diferentes grupos armados al margen de la ley en cada uno de los territorios que controlan, generan estigmatización hacia los habitantes de estas poblaciones por parte de los miembros de la comunidad urbana del municipio. Aunado al marcado machismo que es una manifestación cultural muy fuerte que marca condiciones de violencia de género y contra los niños y jóvenes, que se traduce en violencia a través del maltrato físico, sicológico y verbal.

Un quinto aspecto, destaca como las escuelas que viven su cotidianidad en medio de la violencia han sido invisibilizadas a lo largo del tiempo, y solo recientemente ha cobrado fuerza la decisión de comprender el fenómeno de las escuelas en medio del conflicto armado. Sin embargo la realidad debe enfrentar el reto que plantea el fenómeno de la violencia misma instaurada en las prácticas de la escuela; es decir que la escuela si es autoritaria, homogeneizante y excluyente, porque además se promueve la obediencia, el individualismo y la competencia, difícilmente en las condiciones actuales podrá ser un espacio en el que a partir de las interacciones cotidianas se configure un cultura de paz, pues lo que se construye es precisamente lo contrario, un espacio signado por el desconocimiento y la anulación del otro.

Un sexto aspecto a destacar en este análisis, son las escuelas y maestros en zonas de conflicto armado, sobre todo rurales, pero no exclusivamente, son para los actores en pugna un objetivo que debe ser neutralizado bien sea por intimidación o eliminación. Esto se da por el papel que juegan como referentes simbólicos en las comunidades, y en la lógica de las acciones de guerra, el control del universo simbólico de las poblaciones es un objetivo central en la psicología de la guerra, y si es el caso se apoya en las acciones militares. "Si no está de mi lado, está en contra", de esta forma el miedo genera la posibilidad de filiación por parte de los maestros hacia el actor armado dominante en la zona. El temor ante la posibilidad de quedar señalado como "el sapo" y el miedo que desde allí se instaura, genera en los maestros, las escuelas y la comunidad distintos tipos de patrones de acción, unos de aislamiento y negación, otros adaptativos y de naturalización, y otros muy pocos de prevención que puede ser desde la "neutralidad" o desde la resistencia.

Como séptimo aspecto, se relieva como las acciones de mediación que se han generado con el propósito de intervenir en los procesos de resolución de conflictos al interior de la escuela, se han planteado desde fuera, asumiendo las instituciones educativas, los maestros, los niños y las comunidades desde una perspectiva de generalización que lleva a que al no reconocer la singularidad de las particularidades de cada región, lo que hace que el propósito de las acciones de intervención, a pesar de lo que enuncian en los textos de sus propuestas, se quede en buscar la normalización de la escuela, independientemente del contexto que se da con el conflicto armado, la pobreza y las dinámicas asociadas a estos procesos.

Un octavo aspecto, destaca como los relatos de niños, maestros y de la comunidad, evidencian que la permanencia del conflicto armado como experiencia vital y de socialización a

lo largo del tiempo, ha supuesto el endurecimiento de las relaciones sociales, de forma que se afecta no solo la manera como se ve y significa al otro desde el estereotipo, el prejuicio y la negación, los sujetos así formados, entran a interactuar en los colectivos sociales incluida la escuela y su comunidad educativa, de tal suerte que es desde estas formas de percibir y actuar que se es parte de las dinámicas de significación del ambiente educativo. Siendo una relación de doble vía, un ambiente educativo propicio puede incidir en la humanización de sus actores, pero de igual forma en un entorno aislado y agobiante, la saturación de sujetos con formas de interacción caracterizadas por la deshumanización termina por enquistar en el ambiente educativo aquellos significados que naturalizan la violencia.

Un noveno aspecto, destaca a los ambientes educativos donde se establecen las relaciones entre niños y maestros que se caracterizan, entre otros aspectos, por el miedo de los primeros hacia los segundos; percibir al maestro desde la referencia del miedo se corresponde con el registro que en la experiencia previa del niño ha dejado el ejercicio autoritario que sobre él se ha aplicado con sanciones, castigos y valoraciones ejercidos desde el maestro, en pleno ejercicio de la violencia simbólica implícita en la concepción misma de la escuela. Es entonces la presencia del miedo un elemento que se hace visible en la mayoría de los relatos. Se trata de un miedo usado en la cotidianidad de la escuela y que se constituye en el puente articulador de otros miedos instituidos desde el espacio familiar, el entorno de la comunidad y el contexto mismo de violencia y guerra en la zona.

Finalmente, todo esto configura un fuerte mecanismo de reproducción de la cultura de la violencia que incide en la prolongación de las violencias asociadas al conflicto armado. La dificultad que implica el pensar la transformación de los ambientes educativos, radica en el hecho

de la formación inicial y permanente de los docentes; la condición de maestro rural en las zonas de conflicto de Casanare y en especial de Paz de Ariporo es la de aquellas personas que no tuvieron otra oportunidad de trabajo y vieron en el ejercicio de la docencia una vía de escape de sus dificultades económicas.

En este orden de ideas la evolución de la escuela que siempre se ha vivido es, hacia una que desean y esperan los padres y la mayoría de los maestros ve como una utopía.

7. CONCLUSIONES

En este apartado se presenta la reflexión que surge del diálogo con diferentes miembros de las comunidades de las instituciones educativas seleccionadas para este estudio, en el que se identifican los tipos de relaciones que allí se presentan. Las nuevas dinámicas sociales que se ponen de manifiesto en las escuelas en zonas de conflicto y post acuerdo han posibilitado el reconocimiento mutuo entre los miembros de estas comunidades y propiciado espacios de reflexión para la resolución de conflictos desde la perspectiva de la educación.

El contexto social, cultural y económico que rodea a las escuelas en zonas de conflicto y post acuerdo estudiadas constituye un escenario de saberes valiosos en la formación de ciudadanía. Estas nuevas condiciones relacionales asignan responsabilidades a padres de familia, estudiantes y docentes, que van más allá del vínculo social y laboral, cuya integración con otras habilidades en la resolución de conflictos configuró un campo de reflexión y desarrollo de la escuela para la formación ciudadana, que nos permitió llegar a las siguientes conclusiones:

7.1. Con respecto a la escuela como escenario de paz

Respecto a la escuela como escenario de paz, como propuesta central de la tesis, se encontraron los siguientes hallazgos, que permiten concluir que:

La escuela rural en Colombia ha sido olvidada e invisibilizada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y los Entes Territoriales Certificados (ETC), esto se refleja en la precaria infraestructura, la pobre dotación, la falta de asignación de maestros de manera oportuna y la poca o nula oferta de estrategias de canasta educativa. Situación que conlleva baja cobertura, mala calidad y poca pertinencia del servicio educativo para estas comunidades; configurando un ambiente propicio para la manifestación de situaciones de violencia al interior de la escuela, tales como: conflictos entre profesores y estudiantes, bullying, extorsiones y acoso sexual, entre otros. Por estos motivos, se puede afirmar que esta es una escuela que no se pregunta por los problemas sociales, culturales y políticos de su entorno (Moreno, 2005; Parra Sandoval, 1992).

Ante esta realidad, algunas escuelas en zonas de conflicto y post acuerdo, especialmente rurales, han propuesto procesos propios de resolución de conflictos y formación ciudadana, que han generado sinergias en sus comunidades educativas, al posibilitar espacios de diálogo, reconocimiento y formación de todos los actores como agentes de paz. Esto significa el reconocimiento del otro como interlocutor válido y de los maestros como mediadores y garantes de los acuerdos suscritos en estos escenarios, inmersos en las situaciones de violencia política de los últimos sesenta años y sometidos al imaginario colectivo de los actores armados que tuvieron influencia en el territorio, especialmente por el acceso inmediato a la “justicia”. En este orden de ideas, la escuela ha asumido su rol como escenario de construcción de paz y convivencia, con una

nueva sensibilidad humana, equitativa y libre, como lo proclama Freire (1973), fundada en principios básicos de liberación, que supone una apuesta fuerte del papel de la escuela como constructora de paz en zonas de conflicto y post acuerdo en Colombia. Desafortunadamente cuando las escuelas se convierten en territorios de paz son atacadas, porque a los actores en guerra les conviene que sean territorios de nadie, para actuar sin ningún tipo de control, aprovechando que están ubicadas en regiones apartadas. Este rol de la escuela y del maestro genera riesgos, como lo expresa Mora (2015), con respecto a los profesores, se registraron las siguientes cifras de vulneración de derechos entre enero de 1985 y noviembre de 2015: 1.072 profesores asesinados, 6.000 amenazados, 1800 desplazados y 70 exiliados.

En la escuela convergen causas y efectos del conflicto armado en las regiones, desde ella todos los actores de la comunidad educativa han escrito y seguirán escribiendo la paz, porque esta construcción se hace desde los procesos de resignificación de los territorios (especialmente el escolar) que deben ser reconocidos como escenarios de oportunidades, donde maestros, estudiantes y comunidad educativa no se sientan amenazados e inseguros ante los actores armados del conflicto. Los sectores rurales son los más afectados por esta problemática, por la injusticia social y la desigualdad que el mismo Estado auspicia y prolonga. Esto genera consecuencias como el reclutamiento forzado, el desplazamiento selectivo, la amenaza y la extorsión, como lo narran los diferentes actores en sus relatos, que dan cuenta de las múltiples las formas de violencia que han padecido nuestros niños, niñas y jóvenes. La paz como construcción social y cultural se hace entre todos, la escuela como escenario valioso en este proceso debe edificar una cultura de paz, a través de la educación, asumida no solo como proceso de socialización y convivencia, sino también como el transcurso para mejorar las relaciones desde lo

individual y lo colectivo; es decir, asumir que la paz no es un estado, sino un camino (Gandhi, 1996).

7.2. Con respecto a las tendencias de la formación ciudadana para la paz

Respecto a las tendencias de la formación ciudadana para la paz se encontraron los siguientes hallazgos, que permiten concluir que:

En la formación ciudadana en las escuelas prevalece la delegación de esta responsabilidad al área de las ciencias sociales o ética, manteniéndose el sistema tradicional de tipo instrumental y memorístico, con contenidos más amplios, pero difusos y distantes de las realidades sociales de los estudiantes y centrados en la institucionalidad, la estructura y el funcionamiento del gobierno, respondiendo principalmente al modelo de formación de competitividad individual, tal como sucede con la Cátedra de competencias ciudadanas que desarrollan las instituciones educativas del país, por directriz del Ministerio de Educación Nacional, que se inscribe como lo expresa Braudel (1994) en el concepto de economía-mundo que sitúa la ciudadanía en el proceso de relaciones mercantiles.

Es por eso que en el proceso de formación en ciudadanía, la escuela mantiene una concepción pasiva de la misma en la que prevalece un modelo de ciudadano pacífico, acrítico, conformista, minimizado, anulado, despolitizado, que no concibe la posibilidad de transgredir el orden de las cosas, de plantearse utopías transformadoras en lo personal y en lo social.

Esto ha generado que los procesos de formación ciudadana para la paz en las escuelas estén desarticulados de la realidad, ya que la presencia de desigualdad social en las instituciones educativas da cuenta de la existencia de violencia en su interior; la denominada violencia estructural, que se manifiesta en una violencia indirecta y más oculta que la violencia tradicional

o agresión física directa. Se observa una dinámica fuerte de discriminación por razones culturales y sociales, que conlleva a un proceso de invisibilización, el cual tiene como fin tratar de permanecer anónimos como estrategia de protección. Los actores en sus relatos dan cuenta de las situaciones que vivieron en esa época, cifras o hechos que no es posible contrastar, porque no existen registros oficiales, ni documentales, solo están en la memoria de los sujetos que las vivieron; estas no fueron denunciadas a las autoridades oficiales, algunas por las distancias extremas donde ocurrieron con relación a los centros de poder judicial, otras por el dominio territorial que ejercían los actores armados del conflicto y muchas otras por miedo a las represalias, porque cuando denunciaban eran delatados y asesinados.

En este orden de ideas, la formación ciudadana para la paz está sustentada exclusivamente en los manuales de convivencia y los procesos sancionatorios que allí se configuran como mecanismos mediante los cuales los docentes ejercen el control y el poder sobre los estudiantes. No obstante, en la medida que dicha normatividad sea producto de acuerdos y consensos en los que participen los estudiantes, los padres, la comunidad educativa, en general, y se pongan en práctica desde el ejemplo, es posible que también sean asumidos por estos como necesarios para mantener el orden y la sana convivencia y, así, deslegitimar las prácticas violentas como forma de resolución de conflictos.

Por ello, la omisión de acuerdos consensuados al interior de las escuelas, ha permitido que se hayan institucionalizado prácticas pedagógicas y sociales que dificultan la posibilidad de reconocer a los niños y a las niñas como actores activos en la construcción de sus realidades. Según Palacios Mena (2014), las contradicciones al interior de la escuela se evidencian en la formación ciudadana, porque esta reproduce la desigualdad y no se vive una participación democrática activa. Aunada a las fuertes dinámicas familiares que dan cuenta de la dificultad para

el diálogo orientado a lograr acuerdos, en los que la opinión de los niños y las niñas se tengan en cuenta, como seres capaces de participar, opinar, tomar decisiones, ser autónomos y transformar los escenarios familiares, escolares y sociales. Las dinámicas escolares y familiares en estos contextos se caracterizan por las pocas muestras de afecto y falta de fortaleza de los vínculos humanos, urge entonces fortalecer la dimensión afectiva en el aula de modo que permita ser reconocidos desde y en el otro, es decir, desde la alteridad (entre-nos).

Se establece que la formación ciudadana para la paz desde la escuela es un aspecto a mejorar, en lo referente a la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, como lo evidencian Flores-Crespo y Ramón. (2015), al comprobar que los procesos de participación en el ámbito escolar son simbólicos, debido a que su opinión no cuenta, ya que la toma de decisiones se hace con anticipación por las directivas escolares. Este hecho también se manifiesta en los relatos de los actores de la investigación, quienes declaran que son invitados a participar, pero de manera simbólica y sólo para cumplir con una exigencia de la Secretaria de Educación. Ante este panorama de incertidumbre es necesario que la escuela asuma un rol más proactivo en la construcción de ciudadanía, en la que los procesos participativos tomen en cuenta las nuevas dinámicas sociales, desde una perspectiva crítica de los procesos democráticos.

7.3. Con respecto a los ambientes de convivencia en escuelas en zonas de conflicto y post acuerdo

Con respecto a los ambientes de convivencia en escuelas en zonas de conflicto y post acuerdo, se encontraron los siguientes hallazgos, que permiten concluir que:

La marcada influencia del conflicto armado en la comunidad educativa ha permeado a otras comunidades y generado situaciones de estigmatización, especialmente en aquellas ubicadas en las zonas rurales, por parte de las autoridades educativas, políticas, judiciales y militares. En

este contexto, las formas relacionales en las familias y escuelas están influenciadas por el miedo a los diferentes actores armados del conflicto. Así, en el escenario familiar, las relaciones de poder están basadas en la legitimación del machismo como forma de interacción y convivencia; dinámica que tiene arraigo en los discursos tradicionales de pautas de crianza y la prioridad por proveer recursos económicos. En este sentido, cobra importancia lo planteado por Colmenares y Pérez (2006), quienes concluyen que los procesos de capacitación docente en resolución de conflictos es un factor fundamental en la mejora de la convivencia escolar.

En este contexto, la poca o nula presencia real del Estado fue aprovechada por los diferentes grupos armados al margen de la Ley para ocupar estos espacios y ejercer un dominio absoluto en las comunidades, con lo cual aumentaron las experiencias nefastas del conflicto colombiano en las escuelas del municipio. En donde las agresiones sexuales contra las niñas/jóvenes/mujeres fueron la constante, tal como se evidencia en los relatos, aunque también se desarrollaron como un método de sometimiento y burla hacia los hombres de las comunidades por parte de los actores armados ilegales del conflicto. Asimismo, el reclutamiento forzado, mal llamado "cuota de guerra", que debían afrontar las familias -entregar a niños y jóvenes a los grupos armados ilegales- , ocasionó un proceso de desplazamiento forzado selectivo, que fue invisibilizado debido a la práctica de las familias de sacar a niñas y jóvenes de las comunidades para realizar sus estudios en el área urbana, como una forma de protegerlos de estas agresiones. Es por ello, que las múltiples violencias ejercidas contra las niñas, mujeres y aquellos que cuenten con identidad de género diferente hacen parte de los relatos de los participantes en la investigación, que evidencian claramente el imaginario de "que unos valen más que otros". Es la historia de las regiones de nuestro país, en la que las memorias de los participantes se recobran de

manera no oficial, porque no aparecen en ningún texto, ni mucho menos en algún documento de carácter estatal, es la historia construida por los actores que al narrar sus propias experiencias se reinventan y dan sentido en el contexto actual a su existencia individual, familiar y social.

En este marco, los acontecimientos violentos en las comunidades han generado desconfianza y temor hacia los extraños, lo que no permite el reconocimiento del otro (entre-nos) y la interlocución para propiciar espacios de diálogo que posibiliten encontrar soluciones a los conflictos y problemáticas que durante tantas décadas las han golpeado y las mantienen en un estado de aislamiento e insolidaridad. En estos contextos sociales y culturales, las escuelas están reproduciendo relaciones y estructuras de poder hegemónicas, desiguales que perpetúan la exclusión, la injusticia y la violencia. Así pues, la propuesta de la metáfora del "anfibio cultural" planteada por Mockus (2002) nos señala un camino para estructurar la construcción de paz y convivencia desde la escuela, guiada por tres procesos que regulan el comportamiento humano: la ley, la moral y la cultura.

Finalmente se infiere que construir la paz y la convivencia desde las aulas en el momento actual de implementación de los acuerdos de paz (cuyo incumplimiento por parte del gobierno y de las FARC es evidente), debe ser una prioridad para las escuelas. Esta se debe construir desde el respeto por el otro (entre-nos) y de las normas, mediante el acompañamiento efectivo de los docentes en la vivencia de la solidaridad, la equidad y la justicia, para que los estudiantes interioricen estos aprendizajes y los hagan trascender a otras esferas sociales. Como lo dice Vasco (1990), los maestros al construir paz y convivencia desde las escuelas pueden "(…) movilizar a otros para que busquen sus propios caminos de libertad, articulando la vida escolar con la vida de cada niño en un contexto particular" (p. 15).

7.4. Con respecto a los maestros memorables (emergente)

Con respecto a los maestros memorables como categoría emergente de la investigación, se encontraron los siguientes hallazgos, que permiten concluir que:

Se evidencia que las escuelas presentan pocas iniciativas pedagógicas para la resolución de conflictos que ayuden a mejorar el clima escolar, pues están más preocupadas por el desarrollo de contenidos y el cumplimiento de metas que por la formación de los estudiantes. Históricamente, la escuela ha desconocido a la comunidad educativa como actor válido en los procesos formativos, al no involucrar directamente a los padres de familia y la comunidad adyacente. Es decir, la escuela falla en la formación de sujetos críticos, políticos y empoderados que puedan transformar su contexto.

Ante estas situaciones, los maestros memorables se diferencian de los docentes del común, porque tienen un "plus" para desarrollar su labor educativa, como es el de la escucha, característica que los niños y jóvenes valoran, porque generan espacios de diálogo al interior de las aulas. La labor del maestro memorable está guiada por la intencionalidad, la emocionalidad y la ética; por una predisposición para ayudar a los estudiantes de cada una de las escuelas a construir proyectos de vida distintos (mejores). En los relatos se evidencia que la condición de maestro memorable no está dada por la edad ni la experiencia en años de servicio, sino por desarrollar de otra manera los aspectos relacionales con sus estudiantes, en los que el diálogo, la empatía y el acompañamiento a todos y cada uno de los problemas de convivencia están presentes en las aulas y son tan importantes para estos maestros como el cumplimiento de los planes de estudio.

Las dificultades teóricas, epistémicas y metodológicas en los planes de estudio de las escuelas ponen en evidencia el escaso trabajo de los proyectos pedagógicos transversales (PPT), para fomentar espacios de interlocución donde los estudiantes puedan expresar sus desacuerdos, discutir, deliberar, contrastar, actuar, transformar su mundo individual y colectivo, de manera que logren adquirir un compromiso social y un grado de conciencia que lleve a la reflexión sobre la importancia del cuidado del otro. Las prácticas pedagógicas de aula no están enfocadas en propiciar nuevas formas educativas que permitan abordar los contextos sociales en los que hubo expresiones de conflicto y violencia, es por eso que los maestros memorables se convierten en personas valiosas y únicas que impactan positivamente la vida de sus estudiantes, porque generan confianza y les ayudan a solucionar sus diferencias y conflictos. La labor de los llamados maestros memorables cobra importancia en este contexto educativo actual, desligado de la realidad emocional, social y psicológica de los estudiantes. De acuerdo con Sarmiento (2014), el maestro, a la vez que enseña los contenidos de su asignatura, imparte también desde su condición humana lecciones de sencillez o de soberbia, de responsabilidad o irresponsabilidad, de sentido de pertenencia o de desapego a la escuela. Tradicionalmente, la sociedad ha visto al maestro como un modelo a seguir, pues "la sociedad será lo que sean sus maestros" (Nieto Caballero, 1923, s.f), reiterando "el ciudadano será lo que sean sus maestros" (Mockus, 2002, s.f).

Es por ello que los maestros memorables posibilitan una cultura de paz en las escuelas, porque fomentan al interior de las aulas el reconocimiento permanente del otro (entre-nos), la comprensión, cooperación y responsabilidad entre los estudiantes y las demás personas que conforman la comunidad educativa, además de contribuir a educar para el diálogo, la empatía, la comunicación no-violenta y la solidaridad. Su influencia contrarresta la incidencia del conflicto

armado en la escuela, al promover formas de relación armónicas y afectivas, que posibilitan la participación social y el empoderamiento de los sujetos en la construcción de tejido social.

En este orden de ideas, los actores indican algunas de las características que identifican a los maestros memorables, como lo dicen en sus relatos, el docente 2 de la IE rural 1, "siempre fue un docente muy flexible y que me enseñó muchas cosas útiles para la vida entre esos los valores, el respeto, la tolerancia, si donde uno aprende a respetar a los demás" y el estudiante 2 de la IE rural 2, quien manifiesta que "él en todas las clases nos daba motivaciones y charlas de poder convivir con las demás personas teniendo en cuenta todos los valores para salir a una sociedad". Los maestros memorables son recordados por los actores como aquellos docentes que siempre buscaron dar apoyo y aliento a sus estudiantes, como lo expresa el estudiante 2 de IE urbana "él me apoya y cualquier en cosa y le saca bueno a todo. Y todo no es como los otros que le dicen que no, que uno no es capaz, que yo sé que más. Él le da como un aliento de vida a uno para que siga como intentando", y el estudiante 1 de la IE rural 2 "es un profesor muy excelente, muy bacano como decimos y lo admiro a él, tiene muchas, muchas cualidades muy buenas, él maneja con nosotros, eh como le digo, la alegría, o sea, él nos imparte esa alegría a nosotros y él está siempre venga si estamos desanimados siempre nos saca una sonrisa, si estamos alegres pues más nos alegra, si estamos enfermos él nos entiende".

En el actual momento de implementación del acuerdo de paz entre el gobierno nacional con la guerrilla de las FARC, en el que el conflicto y la violencia siguen afectando la vida escolar y los actores ingresan a las aulas con sus vivencias, temores y experiencias, la labor del maestro en la construcción de tejido social y de paz es de importancia capital. Esto implica empezar a pensar en una escuela que construye paz y convivencia no desde la ausencia de la violencia, sino desde la memoria, la resiliencia y la empatía, contexto en el que la figura del maestro memorable

cobra relevancia, porque enseña a sus estudiantes a solucionar situaciones conflictivas y dedica tiempo a escucharlos; es decir, pone en práctica en el aula los conceptos de la tolerancia, el respeto y la empatía.

7.5. Con respecto a la subjetividad política (emergente)

Con respecto a la subjetividad política como categoría emergente de la investigación, se encontraron los siguientes hallazgos, que permiten concluir que:

Los vacíos que presenta la escuela en los procesos de formación política de los niños, las niñas y los jóvenes y el desarrollo humano, les dificulta asumirse como sujetos políticos críticos y activos en la sociedad. La formación de ciudadanos con sentido crítico sobre el contexto, el lugar que ocupan en las dinámicas sociales, las relaciones interpersonales y el respeto por las normas no está dentro de las prioridades del sistema educativo colombiano, porque sus lineamientos pedagógicos no aprueban ni fomentan ideas de innovación curricular que permitan la transformación social del país. Se requiere la formación de seres humanos capaces de reconocerse como sujetos históricos, seres que se saben parte de una comunidad y que pueden respetar y valorar la diferencia como principal insumo para la construcción de la vida en común. En términos de Bordieu y Passeron (1995), la escuela se ha convertido en un espacio de reproducción cultural y esto es aprovechado por el Estado y los diferentes actores armados del conflicto colombiano para imponer su visión de ciudadano de acuerdo a sus concepciones e intereses.

En estos contextos históricos, las escuelas necesitan desarrollar verdaderos ejercicios de subjetividad política dentro de un marco democrático que permita solucionar los conflictos sin hacer uso de la violencia, porque en las prácticas pedagógicas actuales la inteligencia moral y

ética son deficientes y tampoco propenden por un diálogo entre iguales que facilite la inclusión, especialmente de las poblaciones víctimas del conflicto. Es decir, frente a la naturalización de la violencia como forma de relación se requiere pensar en procesos de socialización política que contribuyan a la formación intencionada de niños, niñas y familias para que puedan constituirse como actores de los procesos de transformación de las condiciones materiales y simbólicas que sostienen y reproducen la guerra. En este sentido, las entidades territoriales certificadas deben apoyar el desarrollo riguroso y correctivo de los planes de estudio, dando mayor fuerza a la educación para la paz como una forma de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión sobre las distintas situaciones de vida, enfocados a la toma de decisiones, a todos los niveles y acompañado de campañas de educación para adultos dirigidas a los padres de familia. La formación ciudadana debe empezar por volverse una práctica política en los escenarios educativos para la trasformación de imaginarios, valores y actitudes de manera que contribuyan a la generación de una cultura de paz.

En este orden de ideas, la educación política debe ser parte inherente de la formación inicial y permanente de todos los educadores, con procesos base de estudios en subjetividad política en el marco de la educación superior. La formación del docente como sujeto político - capaz de pensar y actuar críticamente en una lectura de contexto, que asuma posturas frente a la educación, frente al poder, frente a su práctica- es fundamental en la educación en ciudadanía de los estudiantes. En este orden de ideas la labor docente tiene un valor agregado que va más allá de la transmisión de saberes, porque establece un nuevo marco de posturas y prácticas docentes para la integración de lo académico, lo social y la práctica política. Según Arendt (2002), la vida política se da siempre "entre nos", ya que la acción siempre depende de la presencia de los

demás; por esto hay un vínculo entre actuar y estar juntos y por esto las acciones requieren de la igualdad de una comunidad que habita un espacio público.

De estos análisis emergieron los principios epistemológicos, pedagógicos y de formación docente que establecen la propuesta de los fundamentos que podrán ser tomados como referentes para la contextualización de estas temáticas en futuras investigaciones relacionadas con la escuela como escenarios para la construcción de paz.

Los resultados que arroja la presente investigación se vinculan a unas escuelas en particular, ubicadas en el municipio de Paz de Ariporo en el departamento de Casanare, pero pueden ser aplicados en otras zonas geográficas del territorio nacional. Quedan abiertos interrogantes sobre los cuales se debe seguir dialogando: ¿Es posible transformar en el corto y mediano plazo la formación ciudadana en escuelas en zonas de conflicto, para prevenir la violencia social y política, en el marco de los procesos de formación docente, las dinámicas sociales, económicas y políticas actuales? ¿En relación a la formación ciudadana en escuelas en zonas de conflicto post acuerdo qué trabajo sobre subjetividad política se debe desarrollar y con qué intencionalidad?

8. FUNDAMENTACIÒN PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA SOCIAL Y POLÍTICA DESDE LA ESCUELA PARA LA CONVIVENCIA CIUDADANA

Esta propuesta es el resultado del análisis de los relatos de los actores de las tres instituciones educativas abordadas en el estudio de caso y se construye desde principios epistemológicos, pedagógicos y de formación docente. Su elaboración permite la búsqueda de nuevas maneras de trabajo en equipo y de valoración del otro (directivo docente, docente, estudiante, padre de

familia y comunidad en general) como un referente válido dentro de los procesos formativos al interior de la escuela. Es importante resaltar que esta propuesta pretende ser una guía para las instituciones educativas que quieran generar sus propios procesos en la resolución de conflictos y en la prevención de la violencia desde sus contextos.

En primera instancia, los contextos familiares, educativos, sociales y de formación docente se deben abordar holísticamente para que puedan generar dinámicas internas y externas a la escuela, en la prevención, mitigación y generación de propuestas para la convivencia ciudadana.

Según Balbuena Martínez, en todo tiempo, la familia ha sido *per se* el lugar *normal y originario* para la formación de los niños y jóvenes en el desarrollo de sus capacidades y valores (2005). La educación desde este entorno tiene un alto grado de significados experienciales dados por el medio y que condicionan su comportamiento y está mediada por la experiencia de quien la transmite. Por ello es de vital importancia generar procesos formativos desde la escuela hacia los padres de familia que permitan subvertir los significados sociales existentes respecto a valores, principios éticos y de convivencia al interior de la comunidad adyacente a la escuela.

Estos procesos deberían generar nuevos significados sociales que interactúen con los existentes y permitan reelaborar y evolucionar los sistemas de experiencias que están socialmente aceptados y compartidos, como "el todo vale", "el fin justifica los medios", entre otros, que han marcado formas y maneras de proceder en la sociedad. Propiciar cambios significativos en el sistema de valores de las familias circundantes a la escuela, que afecten el sistema de significado personal y social, que permitan generar nuevos enfoques culturales respecto a la tolerancia, empatía, convivencia y ciudadanía. Estas dinámicas de nuevos aprendizajes buscarán una humanización de los entornos escolares a través de la toma progresiva de conciencia de las

familias, en donde su formación debe implicar comprensión y dar sentido a los nuevos retos sociales a los que están siendo sometidos en el post conflicto.

La construcción de diversas miradas de la comunidad desde las Instituciones educativas posibilitaran no solo la comprensión del conflicto armado, sino interpretar la forma como las escuelas y los ambientes educativos que allí se configuran, están mediados por la vivencia cotidiana de múltiples violencias. Propiciar que la escuela se transforme y logre generar dinámicas de cambio cultural, a partir de propuestas de intervención construidas con la participación activa de la comunidad educativa no como una simple lista de chequeo, sino a partir de sus intereses, puede lograr instituciones dispuestas a la transformación de la cultura y la sociedad. No se trata de acciones independientes de la escuela, si no de compromisos proyectados a largo plazo desde donde se generen otros acuerdos que permitan mejorar el ambiente educativo. Así, las dinámicas del ambiente educativo pueden concebir consensos, que generen nuevas sinergias culturales y escolares en la resolución de conflictos.

Los ambientes educativos donde los acuerdos consensuados crean relaciones de protección posibilitan que la escuela misma se establezca como una comunidad de apoyo que permite que sus integrantes aun viviendo las experiencias del conflicto armado, no sean permeados por los supuestos asociados a las violencias. Estos ambientes educativos se constituyen en generadores de transformación cultural, de manera que al no reproducir la cultura de la violencia entran a formar sujetos que están en la posibilidad de aportar a la construcción de una cultura de paz. La construcción de acuerdos colectivos a través de los manuales y los comités de convivencia escolar y su correcta puesta en marcha, hace que estos ambientes educativos se constituyan en una apuesta de la escuela hacia el post acuerdo. Cuando se desarrollan propuestas que implementan la participación de toda la comunidad educativa, es indispensable reconocer las

características del entorno en el cual está inmerso el centro educativo, de tal manera que potencialicen el fortalecimiento de las dinámicas de la comunidad, la escuela y su ambiente educativo como dispositivo de transformación social y cultural.

El empoderamiento de estas experiencias en la comunidades educativas de las Instituciones Educativas seleccionadas, puede generar la posibilidad de incidir en otras comunidades cercanas a su entorno en la medida en que a partir de su estudio, se constituyen en posibles referentes para sus pares quienes reconociendo el carácter histórico de sus comunidades y escuelas, pueden iniciar procesos que los lleven a ser instituciones dispuestas a la transformación cultural de ambientes de violencia que aportan a una formación ciudadana para la paz desde la escuela.

De esta manera, las propuestas que buscan generar procesos de transformación en los ambientes violentos de las escuelas deben propender también por forjar transformaciones de cambio cultural, estos son procesos a largo plazo y deben estar cruzados por la confianza, lo que necesariamente implica que el principio de toda interacción es un fuerte sentido de alteridad; en esa medida el reconocimiento, la posibilidad efectiva de participación y el que la norma no es la imposición de un reglamento sino el resultado de la construcción de acuerdos que permanentemente son revisados por el colectivo, lleva a la configuración de dinámicas de interacción donde, desde una forma dialogada, las propuestas de trabajo se conciben con la negociación permanente entre los intereses del maestro, los de los niños y los de la comunidad, de manera que no solamente son pertinentes sino que además son apropiados por todos convirtiéndose en referente de la identidad individual y colectiva.

Así mismo, los procesos de formación docente no solo deben estar encaminados a la adquisición de una serie de conocimientos disciplinares, sino a la formación inicial del maestro

como sujeto político, como ciudadano. Teniendo en cuenta que la ciudadanía según Durán (2014), no solo está asumida desde la espacialidad o la condición legal de mayoría de edad, puesto que estas no son suficientes para configurar la idea política del ciudadano, sino que esta condición, se adquiere cuando se toma conciencia del cumplimiento de deberes y derechos del entorno social que generan unas prácticas y comportamientos colectivos.

Al ser el maestro un actor social de alto reconocimiento de la comunidad, con sus actuaciones y discurso producen una serie de significados y símbolos manifiestos en las prácticas escolares diarias que pueden ser socioculturalmente determinantes en el desarrollo comunitario que marcan formas de ser y proceder en las comunidades de influencia.

Por esta razón es necesario que los procesos de formación inicial y permanente del maestro debe estar en primer nivel de importancia en la agenda pública de la educación colombiana, no sólo desde la resignificación de la valoración del maestro y su actividad profesional, sino como factor indiscutible en la configuración de nuevos ciudadanos y de sus comunidades. Estos aspectos de formación de la interacción social propician una forma de pensamiento crítico, autónomo y propositivo de ciudadanía. Por eso, la formación de la subjetividad política del maestro no debe estar mediada por sesgos ideológicos de ninguna índole, sino por valores y principios inherentes a la condición de ser humano que epistemológicamente deseamos educar y formar.

Finalmente, la investigación sobre el papel de la escuela como escenario de formación ciudadana en zonas de conflicto-post acuerdo en Colombia, deja abiertas al debate preguntas como:

¿Qué procesos de formación en resolución de conflictos se deben desarrollar en las escuelas en zonas de conflicto – post acuerdo?

¿Es posible educar efectivamente en la no violencia en escuelas en zonas de conflicto y post acuerdo?

¿Cómo caracterizar la escuela como un entorno psicosocial protector?

¿Qué procesos internos debe asumir la escuela para redefinir su identidad como institución social del saber?

¿Cuál es el papel que tendría la escuela en la sociedad actual en el proceso global de democratización e individuación?

¿Deberían las políticas de estado desarrollar procesos de formación en subjetividad política para los maestros de las escuelas rurales?

Que permitirán las discusiones alrededor de los contextos familiares, educativos, sociales y de formación docente.

9. APORTES DE LA INVESTIGACION

La tesis deja abierta múltiples posibilidades de futuros campos de investigación en lo referente a la construcción de ciudadanía en las escuelas en zonas de conflicto y post acuerdo de las regiones de Colombia. Además hace valiosos aportes a la universidad y en especial a la línea de investigación de Educación, Derechos Humanos, Política y Ciudadanía, así como a las comunidades educativas del estudio de casos y al investigador, las cuales se presentan a continuación:

9.1. Aportes a la Universidad y a la línea de Educación, Derechos Humanos, Política y Ciudadanía.

Además hace valiosos aportes a la línea de investigación en Educación, Derechos Humanos, Política y Ciudadanía del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomas, en los procesos de formación en subjetividad política de los doctorandos y en este mismo sentido a los estudiantes de pregrado de toda la universidad y en especial a los futuros docentes.

Esta posibilidad de formación en subjetividad política a través procesos cíclicos en educación inicial como futuros profesionales de la educación y en formación permanente sobre este aspecto, como un proceso de acompañamiento a sus comunidades que permita un cambio de paradigma en el pensamiento colectivo que ayude a transformar las prácticas sociales en los contextos en los cuales ellos trabajan. Estas nuevas concepciones sobre ciudadanía desde una perspectiva de participación social y democrática incluyente deben permitir crear nuevos acuerdos y cohesión social en torno a la defensa de sus derechos y la practica consciente y voluntaria de sus deberes.

Esta realidad (por no decir nueva) en la formación de los futuros profesionales, debe tomarse como base para la transformación de los currículos en la universidad, desde los programas de pregrado hasta los de doctorado, en los cuales la formación en subjetividad política sea un proceso formativo continuo y en el cual potencie la construcción de una identidad fuerte de sujeto y nación sin ningún sesgo ideológico.

9.2. Aportes a las comunidades educativas estudiadas

La investigación hace aportes significativos a las comunidades educativas del estudio de casos, toda vez que permite reconocer prácticas educativas, comunicativas y de relación que pueden y deben ser mejoradas en contextos urbanos y rurales con un alto grado de impacto de la violencia política por parte del conflicto interno colombiano.

Esto implica un reconocimiento del otro como un actor valido en los procesos de formación e interlocución (entre-nos), esto significa que los saberes de los estudiantes, padres de familia y comunidad circundante, deben ser tenidos en cuenta en la construcción de los mecanismos de resolución de conflictos al interior de las escuelas. El maestro debe ser un mediador que permita construir nuevos significados de comunicación, entendimiento, resolución de conflictos y ciudadanía en sus comunidades. Por consiguiente la labor de la escuela no se debe limitar a la transmisión de conocimientos, sino por el contrario debe permitir que sus estudiantes tengan una formación en ciudadanía con un pensamiento crítico y que estos generen procesos de transformación social en sus familias.

9.3. Aportes al estudiante investigador

Si bien es cierto que una investigación doctoral debe estar encaminada a la comprensión de una realidad social en un contexto particular y que a través de este proceso se pretenda dar respuesta a situaciones problémicas presentes en estas comunidades, también el proceso cambia la postura y nociones del investigador. En este caso en particular, el proceso investigativo permitió develar situaciones sociales complejas presentes en las comunidades rurales de nuestro municipio y las cuales por acción u omisión son ignoradas.

El desarrollo de la investigación me hace tomar conciencia de las realidades manifiestas y ocultas en la formación en ciudadanía en estas comunidades que permite una transformación personal en la concepción del maestro rural y su valioso aporte en la transformación social. Es mi deber como docente y directivo del municipio de Paz de Ariporo, seguir transformando y resignificando mis prácticas educativas en los procesos de construcción de ciudadanía en las comunidades educativas urbanas y rurales del municipio, en escenarios complejos en los cuales la violencia cultural, estructural y directa han sido la constante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ackerman, L., Feeny, T., Hart, J., y Newman, J. (2003). *Understanding and evaluating children´s participation. A review of contemporary literature.* London: Plan International, U.K.

Agudo Navio, Noelia, Puig, J.M. (2010). Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico. Barcelona: Graó, 168 pags. EAN: 9788478277667. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado [en linea] 2014, 18 (Septiembre-Diciembre): [Fecha de consulta: 28 de febrero de 2019] Disponible en: file:///C:/Users/User01/Downloads/art%C3%ADculo_redalyc_56733846028.pdf ISSN 1138-414X

Aguilera, Mario (2007). Nuestra guerra sin nombre. Transformaciones del conflicto en Colombia, En IEPRI. Vol. 19 nº 58 Ciudad de Edición: Bogotá: Norma, pp. 209-.

Améndola, L. y Atencio, C. (20 de diciembre de 2005). Los apodos son los primeros motivos del conflicto escolar. *El territorio.* Fecha de consulta: 21 de enero de 2019). Recuperado de https://www.elterritorio.com.ar/los-apodos-son-los-primeros-motivos-de-conflicto-escolar-7475931979814205-et

Anichiarico, A. M., Silveira, S. y Rengifo, Y. F. (2017). "La toma de Almaguer": crítica al concepto institucional de víctima hacia la era del postconflicto. Estudios de Derecho, 75 (165), pp-pp. 223-245 DOI: 10.17533/udea.esde.v75n165a10

Alape, A. (1994). Tirofijo: los sueños y las montañas 1964-1984. Bogotá D.C.: Planeta

Alcaldía de Paz de Ariporo, (2015). (consulta: 10 de septiembre de 2015) Pdf. Tomado de: http://www.pazdeariporo-casanare.gov.co/index.shtml

Alucin, S. (2013). Ciudadanía y justicia social: una mirada etnográfica sobre la educación secundaria en Argentina. Revista internacional de educación para la justicia social. Volumen 2, número 1. 2013, pp. 49-68.

Álvarez, M. A. (2011). Religión, política y educación en Colombia. Revista de Historia Regional y Local, 3(6), 161.

Álvarez Vanegas, E, Pardo Calderón, D y Cajiao Velez, A. (2018) Trayectorias y dinámicas territoriales de las disidencias de las Farc. Fundación Ideas para la Paz: Bogotá.

Arancibia, M. (2014). Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de Convivencia Escolar y enfoque de Derechos Humanos. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 14(3), 1-18.

Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (2008). *La promesa de la política*. Barcelona: Paidós.

Arendt H. (2002) *La vida del Espíritu* (Barcelona: Paidós).

Arfuch, L. (1995). La entrevista, una invención dialógica. Barcelona: Paidós.

Aron, A y Melicic, N. (1999). Clima Social Escolar y Desarrollo Personal. Un Programa de Mejoramiento. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello: Impresores Salesianos S.A.

Augé, M. (1998) Las formas del olvido. Barcelona: Gedisa.

Avendaño Castro, W. R., Montes, P., Stella, L., & Parada-Trujillo, A. E. (2016). Construcción de ciudadanía: un modelo para su desarrollo en la escuela. El Ágora USB, 16(2), 479-492.

Bain. K. (2006). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Traducción Oscar Barbera: Universidad de Valencia.

Bárcena, F. (1997). El oficio de la ciudadanía. Barcelona: Paidós.

Bartolomé, M. (2001). Metodología cualitativa en educación. Dossier de Doctorado. Departamento de métodos de investigación y diagnóstico, Universidad de Barcelona.

Beck, U. (2000). Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización, Barcelona: Paidós.

Bernstein, B. B., & Villa, M. D. (1993). La construcción social del discurso pedagógico: textos seleccionados. Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas, El Griot.

Blanas, G. (2014). Educación y construcción de ciudadanía. Estudio de caso en una escuela de nivel medio de la ciudad de Córdoba-2007-2008. Editorial del Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

Bordieau, P., 1980. “Le capital social”, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, núm. 31, pp. 2-3, pp. 2-3.

Bordieu, P. y Passeron, J.C. (1995). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza: Editorial Fontamara.

Braudel, F. (1984). Civilización material, economía y capitalismo, siglos XV-VIII. Vol 1: Las estructuras de lo cotidiano: lo posible y lo imposible. Madrid: Alianza editorial.

Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida (2a.ed). Argentina: Fondo de literatura económica.

Buendía L., Bravo, M. y Hernández F. (1998). Métodos de Investigación en sicopedagogía. España: McGraw-Hill.

Caamaño, C. (2012). Valor epistemológico y transformativo de la narrativa en la enseñanza. Recuperado el 12 de septiembre de 2017, tomado de:

http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/100/104

Caballero Dávila, L. F. (2015). Del "no aprendí nada" al "hacerse escuchar". La construcción de subjetividades políticas y ciudadanías en una institución escolar de Bogotá. Nodos y Nudos, 4(38), 55-70.

Cajiao, F. (1992). Hacia una pedagogía de los valores ciudadanos. En Ministerio de Educación Nacional (1992). Pedagogía de los Valores Ciudadanos. Santa Fe de Bogotá: FES.

Cajiao, F. (2010). La Adolescencia: para tomarlos en serio Conferencia durante el Seminario Adolescencia y droga realizado en Yopal Casanare el día 4 de febrero.

Casanare. Reseña histórica. (2016). (consulta: 02 de febrero, 2016) [pdf] Tomado de: http://www.casanare.gov.co/?idcategoria=1175

Castaño, D., Salazar, M. & Ramírez-López, C. (2008). Educar para la paz con niñas y niños de escenarios rurales: una lectura dese el reconocimiento reciproco. Cinde.

Castillo, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los autores. Magis, Revista Internacional de investigación en educación. (8), 415-428.

CASANARE. EXHUMANDO EL GENOCIDIO. La Violencia "Invisible" en Casanare: Una Estimación de los Desaparecidos." Autor: Amelia Hoover, candidata al Doctorado (Ph.D.), Universidad de Yale, Facultad de Ciencias Políticas. Centro de Investigación y Educación Popular CINEP. Corporación social para la asesoría y capacitación comunitaria, COSPACCE. Edición Javier Giraldo Moreno, S.J. Fabián Laverde. Impresión: Editorial Códice. ISSN: 0123-3637 Impreso en Colombia Printed in Colombia Octubre 31 2009. p. 135-146.

Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH (2015). Rearmados y Reintegrados. Panorama Posacuerdos con las AUC. Bogotá: CNMH, p.p. 382-383.

Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH (2014). Dirección de Acuerdos de la Verdad. Nororiente y Magdalena Medio, Llanos Orientales, Suroccidente y Bogotá DC. Nuevos Escenarios de Conflicto Armado y Violencia. Panorama posacuerdos con AUC. Bogotá. CNMH, pp. 181-294.

Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH. (2014) Archivos de graves violaciones a los DD. HH., infracciones al DIH, memoria histórica y conflicto armado. Elementos para una política pública. Bogotá: CNMH. Pp.52-69.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013) ¡Basta Ya! Colombia: Memoria de Guerra y Dignidad. Resumen. Bogotá: Pro-Off Set.

Cerezano, F. (2011). Políticas de convivencia escolar: percepción y eficiencia desde la perspectiva familiar. REIFOP, 14 (1), pp.: 313-323, recuperado el 26 de septiembre de 2017, desde http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301669769.pdf.

Chaux, E. Violencia en las familias colombianas: costos socioeconómicos, causas y efectos. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación-Dirección de Justicia y Seguridad, BID y CEDE Universidad de los Andes (sf).

Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. Revista de Estudios Sociales (15), pp.: 47-58. Recuperado el 23 de septiembre de 2017, desde http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501504.

Chaux, E. (2005). El programa de prevención de Montreal: lecciones para Colombia. Revista de Estudios Sociales, (21), pp.:11-25. Recuperado el 23 de septiembre de 2017, desde http://res.uniandes.edu.co/view.php/455/view.php.

Chaux, E., Llorente, M. y Salas, L. (2005). Violencia intrafamiliar y otros factores de riesgo de la violencia juvenil en Colombia. En: M.V. Llorente, F. Sánchez, R. Ribero y

Chavarría, M. (2004). Educación en un mundo globalizado: retos y tendencias del proceso educativo. Universidad Panamericana. México: Trillas.

Chimó o tabaco llanero. Tomado de: http://unradio.unal.edu.co/nc/detalle/cat/corazon-de-llano-adentro/article/chimo-tabaco-llanero.html (recuperado enero 4 de 2019).

CINEP. (2009). Casanare: exhumando el genocidio. Tomado de: https://www.nocheyniebla.org/wp-content/uploads/u1/casotipo/casanare/caso_tipo_casanare.pdf (recuperado marzo 15 de 2016).

Código de la infancia y la adolescencia. (2007). Ley 1098 de noviembre de 2006. Bogotá: Unión Ltda.

Colmenares, N, y Pérez de Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. Paradígma, 27(2), 193-219. Recuperado en 27 de septiembre de 2017, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010&lng=es&tlng=es.

Colombia. Departamento Nacional de Planeación (2006) "Fomentar la cultura ciudadana" (DNP - Presidencia de la República. En línea, recuperado el 10 de Agosto de 2016 de https://www.dnp.gov.co/programas/justicia-seguridad-y-gobierno/Paginas/justicia-seguridad-y-gobierno.aspx

Colombo, G. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. Revista Argentina de Sociología, 8-9(15-16), 81-104.

Constitución Política Colombiana (1991). Colección de códigos Brevis. Bogotá: Grupo Editorial Leyer.

Corte Constitucional. (2007). Sentencia T 430/07. En línea, recuperado el 27 de Septiembre de 2016 de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-152292_archivo_pdf.unknown

Cortina, A. (1997). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza

Creswel, J. (1994). Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas. Recuperado el 25 de septiembre de 2017, desde http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfestad/biblio/1.2.%20Creswell.%20A%20qualit....pdf.

Defensoría del Pueblo. (2002). *La niñez en el conflicto armado colombiano*. Bogotá: NICEF Colombia/Defensoría del Pueblo. Recuperado de http://www.unicef.org/colombia/conocimiento/boletn-8.htm

Defensoría del Pueblo. (2006). *La niñez y sus derechos. Caracterización de las niñas, niños y adolescentes desvinculados de los grupos armados ilegales: inserción social y roductiva desde un enfoque de derechos humanos*. Bogotá: Unicef Colombia/Defensoría del Pueblo. Recuperado de https://www.unicef.org/colombia/pdf/Boletin-defensoria.pdf

Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

De Garay, G. (1997). La entrevista de historia de vida: construcción y lecturas. En: De Garay, G. (Coord.). Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida (pp. 16-26). México: Instituto Mora.

Del Pozo Serrano, F., Jiménez Bautista, F. & Barrientos Soto, A. (2018). Pedagogía social y educación social en Colombia: como construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto. Zona Próxima, 29, 32-51.

De Sousa Santos, B. (2009). Epistemología del Sur, México: Siglo XXI.

De Zubiría, M. (2010). La Educación por ciclos del Instituto Alberto Merani. Conferencia en el Segundo Congreso Internacional Los ciclos en la Educación, Bogotá junio 11 y 12.

Dewey, J. (1997). Democracia y educación. Madrid: Morata.

Diccionario Hispánico Universal. (1961). México, D.F. W. M. Jackson, Inc., Editores.

Duarte, D. (2005). Comunicación en la convivencia escolar en la ciudad de Medellín. Estudios Pedagógicos, XXXI (1), pp.:137-165. Recuperado el 25 de septiembre de 2017, desde http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514128008.

Durán, V. (2014). La práctica deportiva en la construcción de ciudad y ciudadanías. Lúdica Pedagógica, 20(2), 27 – 35.

Duran, Juan Guillermo, El regalismo borbónico en vísperas de la revolución de mayo [en línea]. Teología, 107 (2012) http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/regalismo-borbonicovisperas-revolucion- mayo.pdf [consulta: 02 de mayo, 2016]

Elías, N. (1987). El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas-psicogenéticas. México: F.C.E.

Fernández Enguita, M. (2002). "Iguales, libres y responsables", Cuadernos de Pedagogía (Barcelona), núm. 311 (marzo), pp. 56-60.

Fernández, M. y Ramírez, P. (2006). Los relatos de experiencias escolares en la

formación docente. Revista Iberoamericana de Educación, (37), pp.:1-5. Recuperado el 11 de septiembre de 2017, desde: file:///C:/Users/User01/Downloads/1131Fernandez.pdf

Fierro, M. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación – Universidad Jesuita de Guadalajara, 1-18.

Figueroa Ibérico, Á. (2013). Fortalecimiento de la formación ciudadana en la escuela secundaria: una propuesta de aprendizaje-servicio. Educación Vol. XXII, N° 43, septiembre 2013, pp. 51-70.

Fisas, V. Cultura de paz y gestión de conflictos, Unesco, Barcelona, Icaría, 2001.

Flores-Crespo, P. (2013). El enfoque de la política basado en la evidencia. Análisis de su utilidad para la educación en México. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(56), 265-290.

Flores-Crespo, P., & Ramón, A. V. R. (2015). La participación social en la escuela en México. Una revisión de literatura. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(3), 77-94.

Fondo de las Naciones Unidas para la Educación, La ciencia y la Cultura –UNESCO-. (1996). La educación encierra un tesoro. En línea, recuperado el 15 de febrero de 2016 en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Freire, P. (1973). La Pedagogía del Oprimido. México D.F.: Siglo XXI Editores.

Gadamer, H. (1993). Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca. Ediciones Sígueme.

Galtung, J. (1984) ¡Hay alternativas! 4 caminos hacia la paz y la seguridad, Madrid, Tecnos.

Galtung, J. (1998) Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia, Bilbao, Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. & Ikeda, D. (2007) Scegliere la pace, Milano: Esperia.

Galván, L. M. P., & Cervantes, A. D. L. C. O. (2017). El aprendizaje-servicio (ApS) como estrategia para educar en ciudadanía. Alteridad, 12(2), 175-187.

García, J. R. C. (2017). Las aulas escolares como escenario de formación en ciudadanía. Ánfora, 14(23), 59-76.

García, S. y Lukes, S. (comp.) (1999). Ciudadanía: justicia social, identidad y participación. Madrid: Siglo XXI.

Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Goleman, D. (1999). La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.

González, F. S.J (2000) Los jesuitas en la historia de Colombia: la compañía de Jesús en los tiempos coloniales. (Consulta: 02 de febrero, 2016) [pdf] Tomado de: http://www.jesuitas.org.co/documentos/34.pdf

González, J. J. (2007), Los Paramilitares y el colapso estatal en el Meta y Casanare, en Corporación Nuevo Arcoíris, Parapolítica. La ruta de la expansión paramilitar y los acuerdos políticos. Bogotá, Intermedio, pp. 309 – 339.

González Mora, E. (2004). Arquitectura y urbanismo en las reducciones y haciendas jesuíticas en los llanos del Casanare, Meta y Orinoco. Siglos XII-XVIII. Bogotá D.C. Editorial Pontificia Universidad Javeriana

Gordo, A. (1996). Psicología, discursos y poder. Madrid: Visor.

Guerrero, J. D. (1997). Regeneración, Intransigencia y régimen de cristiandad. Historia Crítica (15), 3-12.

Hargreaves, A. (1994). Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Ediciones Morata.

Hargreaves, A; Earl, L; Moore. S; Manning, S. (2001). Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles. Traducción al Castellano de Pilar Cercadillo. Colección repensar la educación N° 13. Barcelona. Ediciones Octaedro.

Hart, J. (2004). *Children´s participation in humanitarian avtion: Learning from zones of armed conflict. Synthesis report and three country studies prepared for the Canadian International Development Agency (CIDA).* Oxford: Refugee Studies Centre, University of Oxford and The International NGO Training and Research Centre, Intrac.

Hart, R. (1997). *Children´s participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Unicef.

Heidegger, M. (1997). Ser y Tiempo (Traducción de Jorge Rivera). Santiago: Editorial Universitaria.

Herrera, H. (1990). Microenseñanza: Manual para la educación de los docentes. Conocimiento de las actitudes básicas del educador. Facultad de Ciencias y Educación. Departamento de Educación y Pedagogía, Universidad de San Buenaventura Seccional Cali.

Historia de Orocué. [pdf]. Tomado de: http://orocue-casanare.gov.co/apc-aa-files/33323864663339633632656134393533/cultura_Orocue.pdf. [consulta: 15 de abril, 2016]

Iafrancesco, G. (2003). Nuevos fundamentos para la transformación curricular, Escuela transformadora. Bogotá. Editorial Magisterio.

Jarés, Xesús R. (1999), Educación para la paz. Su teoría y su práctica, Madrid: Popular.

Kröyer, O. N., Muñoz, M. & Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. Educação e Pesquisa, 39(2), 367-385.

Lederach, Jean Paul (1984), Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas, Bilbao, Bakeaz.

Legrand, M. (1999). La contra-transferencia del investigador en los relatos de vida. Proposiciones 29, 115-121.

Lellis, M. & González, M. (2012). Concepciones y prácticas sobre la violencia en el ámbito escolar. Anuario de investigaciones Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 39(2), 367-385.

LEY 1098 DE 2006 SENADO. LEY 1098 DE 2006 (noviembre 8). Por el cual se expide le Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446 de 8 de noviembre de 2006.

LEY 1620 DEL 15 DE MARZO DE 2013 CÁMARA. LEY 1620 DE 2013 (marzo 15) 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

Liévano Aguirre, Indalecio (1996). Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia II. (Consulta: 02 de febrero, 2016) [pdf] Tomado de: http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/cseii/cseii03.htm

Lievano Aguirre, Indalecio. (1996) Misiones jesuitas en el nuevo reino. Capitulo IX (consulta: 02 de febrero, 2016) [pdf] Tomado de: http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/cseii/cseii03.htm

Litichever, L., Machado, L., Núnez, P., Roldán, S. & Stagno, L. (2008). Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los Reglamentos de Convivencia en la escuela media.

Última Década - CIDPA Valparaíso (28), 93-121.

López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C., Soto-Godoy, M. & Urrea-Roa, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. Educación y Educadores, 16(3), 383-410.

Lulle, T.; Vargas, P. y Zamudio, L. (1998). Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales II. Barcelona: Anthropos.

Martín García, A.V. (1995). Fundamentación Teórica y Uso de las Historias y Relatos de Vida como técnicas de Investigación en Pedagogía Social. Aula, 7, 41-60.

Martínez Balbuena, J. C. (2005). La familia, núcleo básico de la sociedad y reflejo de las condiciones de vida de la población. Revista Población y Desarrollo. Num. 43, pag. 112-119. Asunción. Tomado de: http://revistascientificas.una.py/index.php/RE/article/view/743

Martínez, A., Castro, J. y Noguera C. (1999). Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Martínez, E. M., & Quintero-Mejía, M. (2016). Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14(1), 301-313.

Martínez, M (1999) Comportamiento Humano. Nuevos Métodos de Investigación 2da. Edición. México. Editorial Trillas.

Martínez, V; Pérez, O. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. Revista Iberoamericana de educación, (38), pp.:33-52. Recuperada el 25 de septiembre de 2017, desde http://convivenciaescolar.net/RACE/procesados/14%20Conflictividad%20escolar%20y%20fomento%20de%20la%20convivencia.pdf.

Mascarenhas, S. (2006). Gestão do Bullying e da Indisciplina e Qualidade do Bem-Estar Psicossocial de Docentes e Discentes do Brasil (Rondônia). Psicologia, Saúde & Doenças, 7(1), 95-107.

Mata Benito, P., Ballesteros Velázquez, B., & Gil-Jaurena, I. (Eds.). (2014). Aprendizaje de la ciudadanía y la participación. Ed. Traficantes de sueños. Madrid.

Max Weber, Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva, trad. J. Medina Echavarría, ed. J. Winckelmann, FCE, México, 2002.

Medina Gallego, C. (2011), Flujos y Reflujos, Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.

Medina Gallego, Carlos. (1994) "Ejército de Liberación Nacional. Notas para una historia de las ideas políticas en Colombia". En Para reconstruir los sueños (Una historia del Ejecito Popular de Liberación EPL). Bogotá: Fundación Cultura Democrática.

Mejía, M. R. (1999). En busca de una cultura para la paz. En H. F. Ospina, S. V. Alvarado & L. López Moreno (Comp.) (1999). Educación para la Paz: Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio/ CARGRAPHICS.

Melo, J. O. (2008). Montaigne en el día del maestro. El Espectador. Recuperado el 12 de agosto de 2016 de http://www.elespectador.com/impreso/cultura/articuloimpreso-vigencia-de-montaigne

Meza, J. (2009). Aproximaciones a su epistemología, su método y su uso en la escuela. Actualidades Pedagógicas, (54), pp: 79-85. Recuperado el 27 de septiembre de 2017, desde: https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/954/861/

Mieles Barrera, M. D., & Alvarado Salgado, S. V. (2012). Ciudadanías y competencias ciudadanas. Estudios políticos, (40). Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, (pp. 53-75).

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Formar para la ciudadanía si es posible. Colombia. En línea, recuperado el 2 de febrero de 2016 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2007). Glosario. En línea, recuperado el 15 de enero de 2016 de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-123926.html

Ministerio de Educación. Ley 115 de febrero 8 de 1994. En línea, recuperado el 12 de febrero de 2016 de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html

Ministerio de Educación Nacional. Ley 715 de 2001. Colombia. En línea, recuperado el 25 de febrero de 2016 de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Colombia. 2006. Tomado el 25 de febrero de 2016: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-propertyvalue-43510.html

Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. Perspectivas, XXXII, (1), pp.:19-37. Recuperado el 9 de septiembre de 2017, desde:http://grupocisalva.univalle.edu.co/bpr2/esp/Descargas/Memorias/6_Mesa_sobre_convivencia_y_encuestas_Abr_2010/Convivencia_Mockus.pdf.

Mohandas Karamchand, Gandhi (1996) Teoria e pratica della noviolenza, Torino, Enaudi.

Molano, A. (2016). A lomo de mula: viajes al corazón de las Farc. Bogotá D.C.: Penguin Random House Grupo Editorial.

Monclús, A. (1999). Educación para la paz. Síntesis educación: Madrid.

Monclús, A. (2005). La violencia escolar perspectivas desde Naciones Unidas. Revista Iberoamericana de Educación, (38), pp.: 13-22. Recuperado el 25 de septiembre de 2017, desde http://www.rieoei.org/rie38a01.pdf.

Mora, T. (2015). *Informe de DDHH a la junta nacional de FECODE.* Noviembre 25 de 2015. Recuperado el 30 de junio de 2019, desde. https://www.youtube.com/watch?v=vRO_XsfBwuc.

Montessori, M. (1934). Educación y paz. Errepar: Argentina.

Morillo, B. (2014). Reconstruir la ciudadanía en un entorno de incertidumbre: una tarea educativa. Postconvencionales, No. 7-8, julio 2014, pp. 19-31.

Moreno, J. (2005). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. Revista Iberoamericana de educación, (18). Recuperado el 25 de septiembre de 2017, desde http://www.rieoei.org/oeivirt/rie18a09.htm.

Movimientos Comuneros en América. [Pdf]. Tomado de: http://www.bibliotecanacional.gov.co/content/la-rebelión-de-los-comuneros-reformas-borbónicas-y-movimientos-comuneros-en-américa [consulta: 21 de mayo, 2016]

Muñoz, M., Saavedra, E. & Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal. Revista de Pedagogía, Universidad Central de Venezuela, 28(82), 197-224.

Muñoz Labraña, C., & Torres Durán, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. Revista Electrónica Educare, 18(2).

Naranjo Segura, J. C. (2014). La educación como un medio para alcanzar la paz. Reflexiones, 93.

Niño, N. (2012). *Los derechos están torcidos. Una aproximación desde el enfoque de género y generacional a la vivencia de los derechos de las niñas en zonas de conflicto (Cúcuta y Tibú)*. Bogotá: Fundación Creciendo Unidos. Recuperado el junio 5 de 2019 de: http://www.natsper.org/upload/Los%20derechos%20estan%20torcidos.pdf

Observatorio de Derechos Humanos de la Presidencia de la Republica (2014) Atlas del Impacto Regional del Conflicto Armado en Colombia. Dinámicas locales y regionales del conflicto armado interno entre 1990-2013. En. Vol. I. Bogotá: Editor Imprenta Nacional de Colombia, pp. 551-640.

Organización de Estados Americanos (OEA). Carta y posteriores reformas. Departamento de Derecho Internacional. En línea, recuperado el 25 de Febrero de 2016 de http://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-41_carta_OEA_firmas.asp

Organización de Naciones Unidas. (ONU). Declaración universal de los derechos humanos. En línea, recuperado el 25 de febrero de 2016 de http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Palacios Mena, N. (2014). La democratización de la vida escolar en Colombia: sus orígenes, logros y limitaciones. Aprendizaje de la ciudadanía y la participación. Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Un análisis desde la etnografía de la educación. Buenos Aires.

Pardo Rueda, Rafael. (2004) La historia de las guerras. Bogotá: Ediciones B.

Parra Sandoval, R. (1989). Pedagogía de la desesperanza: la escuela marginal urbana en Colombia. Bogotá: Plaza & Janés.

Parra Sandoval, R., González, A., Moritz, O., Blandón, A. & Bustamante, R. (1992). *La escuela violenta.* Bogotá. Tercer mundo editores.

Perelló, S. (2009). Metodología de la Investigación Social. Madrid: Dykinson.

Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes (II). Técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla.

Pérez Tapias, J. A. (2002). Educación democrática y ciudadanía intercultural. Cambios educativos en época de globalización, Córdoba (Argentina): III Congreso Nacional de Educación.

Pizarro Leongomez, Eduardo (2004). Una democracia asediada. Balance y perspectiva del conflicto armado en Colombia. Bogotá, Ed. Norma.

Quintana, A (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa Psicología. Tópicos de Actualidad. Lima: UNMSM

Ramírez, I. D. B., Méndez, O. P., Pinzón, A. L. R., & Camelo, A. (2015). De la ciudadanía creída a la ciudadanía vivida: creencias sobre ciudadanía de los estudiantes de grados décimo y undécimo de la localidad de Suba. Actualidades Pedagógicas, (65), 31-48.

Ramírez-Orozco, M. (2013) *La paz sin engaños: Estrategias de solución para el conflicto colombiano*. Bogotá, Universidad de La Salle.

Reguillo Cruz, R. (2000) emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Editorial Norma.

Ricoeur, P. (1983-1985). Temps et récit. 3 tomes. París: Editions du Seuil.

Ricoeur, P. (1984) La metáfora viva. Buenos Aires: Editorial Megápolis.

Ricoeur, P (1995). Crítica y convicción. Madrid: Editorial Síntesis.

Ricoeur, P. (1997) Autobiografía intelectual. Nueva Visión: Buenos aires.

Ricoeur, P. (1999). Historia y narratividad. Barcelona: Paidós.

Ricoeur, P. (2001) Del texto a la acción. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.

Rivera Sepúlveda, Á. A. Escollos y desafíos de la educación ciudadana en escuelas rurales del caribe colombiano. Una etnografía de escuela. Revista Ibero-americana de Educação, 71(2), 169-190.

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, e. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Granada: Aljibe.

Rodríguez, H. J., y Contreras, C. A. (2014). Formación ciudadana una apuesta desde la teoría crítica y la creación colectiva para la emergencia de subjetividades políticas en la infancia. Calle14: revista de investigación en el campo del arte, 9(14).

Rodríguez, M. (1997). La escuela: primer espacio de actuación pública del niño. En Educación y ciudad, 3. (pp. 8-19). Bogotá: IDEP.

Rovira Fernández, N. (2014). La Educación Popular como alternativa pedagógica para la construcción de ciudadanía desde la Primera Infancia en la Educación Inicial (Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua).

Ruiz, J. (2003). Metodología de la investigación cualitativa (3a. ed.) Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz, M. (1998). Los cuatro acuerdos. Traducción Miguel Ruiz. Ediciones Urano, S.A. Aribau: Barcelona.

Ruiz Olabuénaga, J.I. y Ispizua, M.A. (1989). La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa. Universidad de Deusto: Bilbao.

Saldarriaga, Oscar. (2003) Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Magisterio / Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

Sampieri, R. Fernández, C. y Batista, P. (2006). Metodología de la investigación (4a. ed). México: McGraw-Hill interamericana.

Sánchez, J. (2008). El profesor en la trinchera: la tiranía de los alumnos, la frustración de los profesores y la guerra en las aulas. Madrid: La esfera de los libros S.L.

Sánchez-Parga, J. (1995). Lo Público y la Ciudadanía en la Construcción de la democracia. Quito: Instituto latinoamericano de Investigaciones Sociales (ILDIS).

Santos, M. (2001). Enseñar o el oficio de aprender: organización escolar y desarrollo profesional. Rosario-Santa Fe Argentina: Ediciones Homosapiens.

Sarmiento, J.J. Elementos constitutivos de la dimensión humana de los maestros memorables: un aporte a la educación desde sus historias de vida. Bogotá. 2014

Sparkes, A; Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una

visión desde la educación física y el deporte. Recuperado el 10 de septiembre de 2017, desde: http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=oeJCDZoazw0C&oi=fnd&pg=PA43&ots=Ln2Vw42DhM&sig=J77FsUGvgvErS2mfz4_uzQzMaf0#v=onepage&q&f=false

STAKE, R.E. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Suárez, M. (2005) La reconstrucción de la memoria escolar a través de las autobiografías. Ponencia presentada en el Seminario sobre Memòria i fontsoralsenhistòria de l'educació, Girona. Universidad de de Vigo, Octubre 7 de 2005. Tomado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_27.pdf

Trabajo de llano. Instituto de turismo de Villavicencio. Recuperado el 12 de octubre de 2017, desde: http://www.turismovillavicencio.gov.co/site/index.php?option=com_k2&view=item&id=34:trabajo-de-llano&Itemid=827

Tello, N. (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social, en: Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 10, núm. 27, pp. 1165-1181.

Tezanos, A. (2002). Una etnografía, de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social. Bogotá: Ediciones Antropos Ltda.

Thiebaut, C. (1998). Vindicación del Ciudadano. Barcelona: Paidós.

Torres, C. (2005). Jóvenes y Violencia. Revista Iberoamericana de educación, (37), pp.:55-92. Recuperada el 25 de septiembre de 2017, desde: http://www.rieoei.org/rie37a03.pdf.

UNESCO. 2008. Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina. Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A.

Valor Segua, Carlos. MONOGRAFIA: La Fragua, Moreno y Paz de Ariporo. 1993. PDF.

Vasilachis de Gialdino, I. 2006. Estrategias de investigación cualitativa. 1ª edición. Barcelona: Gedisa.

Veras, E. (2010). Historia de Vida: ¿Un método para las ciencias sociales? Recife, Brasil; Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Federal de Pernambuco. Recuperada el 25 de septiembre de 2018, desde: https://www.moebio.uchile.cl/39/veras.html

Walsh, Catherine. (2000). Interculturalidad y educación. Lima: Ministerio de Educación.

WATCHLIST on Children and Armed Conflict. (2004). *Colombia: la guerra en los niños y las niñas* (Informe). Nueva York: Autor. Recuperado el 3 de junio de 2019 de: http://watchlist.org/wp-content/uploads/WL-Report-Colombia-2004-es.pdf

ANEXOS

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA	**CONSENTIMIENTO INFORMADO**		
Código: GH-BO-F-002	**Versión:** 01	**Emisión:** 12- 07- 2017	**Página** 1 **de** 1

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS
VICERRECTORÍA ACADÉMICA GENERAL
DOCTORADO EN EDUCACION
LINEA DE INVESTIGACION EDUCACIÓN, DERECHOS HUMANOS, POLÍTICA Y CIUDADANÍA
2018

Yo _____, identificado(a) con C.C _____de_____

1. Manifiesto que **AUTORIZO** la participación de mi hijo(a), _____ identificado con el documento de identidad N° _____, en la investigación Doctoral titulada: LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN ZONAS DE CONFLICTO/POST ACUERDO EN COLOMBIA (2015-2018). *ESTUDIO DE CASOS: TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE PAZ DE ARIPORO (CASANARE)*

2. Manifiesto que he sido apropiadamente informado(a) que los resultados de dicha investigación serán utilizados para fines puramente académicos.

3. Manifiesto que me explicaron de forma amplia y suficiente, la naturaleza, los propósitos y los aspectos concernientes a esta investigación Doctoral y tuve oportunidad de aclarar dudas que me surgieron durante la reunión.

Manifiesto que he entendido y estoy satisfecho con las explicaciones y aclaraciones recibidas, por lo cual acepto la participación de mi hijo en la presente investigación Doctoral.

La participación de su hijo en esta investigación Doctoral es totalmente voluntaria. El joven puede retirarse en el momento que lo desee.

Permito que el nombre de mi hijo salga en los informes académicos de la investigación: SI____ NO____

_____ CC _____

Firma

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA	**CONSENTIMIENTO INFORMADO**		
Código: GH-BO-F-002	**Versión:** 01	**Emisión:** 12- 07- 2017	**Página** 1 **de** 1

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS
VICERRECTORÍA ACADÉMICA GENERAL
DOCTORADO EN EDUCACION
LINEA DE INVESTIGACION EDUCACIÓN, DERECHOS HUMANOS, POLÍTICA Y CIUDADANÍA
2018

Yo _____, identificado(a) con C.C._____de_____

1. Manifiesto que he sido apropiadamente informado(a), sobre la investigación Doctoral titulada: LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN ZONAS DE CONFLICTO/POST ACUERDO EN COLOMBIA (2015-2018). *ESTUDIO DE CASOS: TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE PAZ DE ARIPORO (CASANARE).*
2. Manifiesto que he sido apropiadamente informado(a) que los resultados de dicha investigación serán utilizados para fines puramente académicos.
3. Manifiesto que me explicaron de forma amplia y suficiente, la naturaleza, los propósitos y los aspectos concernientes a esta investigación Doctoral y tuve oportunidad de aclarar dudas que me surgieron durante la reunión.

Manifiesto que he entendido y estoy satisfecho con las explicaciones y aclaraciones recibidas, por lo cual acepto la participación en la presente investigación Doctoral

Su participación en esta investigación Doctoral es totalmente voluntaria. Puede retirarse en el momento que lo desee.

Permito que mi nombre salga en los informes académicos de la investigación: SI____ NO____

_____ CC _____

Firma

MATRIZ Nº 1 VIOLENCIA ESCOLAR SUBMATRIZ Nº 1 VIOLENCIA ESCOLAR TRADICIONAL

Pregunta entrevista	Institución educativa	Fuente	Calidad	Cita significativa	Tensión	Interpretación	Triangulación	Nuevas preguntas
¿Qué conflictos se presentaban en la escuela y cómo los solucionaban?	Urbana	Comunidad	Madre de familia 1	…un conflicto que hubo con mi hermana la menor por situaciones de creencias religiosas, el profesor quería obligarla a bailar, que tenía que hacerlo porque si no perdía la materia …	El deber ser de la escuela en el imaginario colectivo de la comunidad educativa es de un espacio protector, pero contrasta con la realidad al interior de la misma en donde los	Las situaciones de violencia en la escuela siguen siendo la constante, según los estudios de Parra Sandoval (92) y lo que se recoge en las narrativas de la presente investigación, este fenómeno no ha cambiado, la escuela al ser una	El fenómeno de violencia en la escuela según Parra Sandoval (92), se presenta en dos modalidades: la violencia tradicional y la nueva violencia. La primera se presenta como un fenómeno endémico de la escuela en	¿Cómo lograr subvertir las estructuras anquilosadas de las escuelas a través de sus comunidades educativas? ¿Cómo involucrar efectivamente a las familias en estos procesos? ¿Cómo prevenir estos hechos a
			Padre de familia 2	… cuando uno molestaba el castigo era muy severo, por lo general se hacía con castigos físicos,				

				coscorrones que es golpear con el puño especialmente con los dedos por la cabeza…	fenómenos de violencia y maltrato tanto físico como psicológico son la constante. Los relatos ponen de manifiesto la sistematicidad de la violencia ejercida por los maestros que se transforma como acción pedagógica	institución poco permeable a la innovación y con una estructura que poco o nada se ha alterado desde de edad media, y adicional mente la poca o nula formación inicial de los maestros en las universidades y en la formación continua que deben dar las secretarias de educación, he permitido que estos fenómenos permanezcan	Colombia y ejercida por el maestro y la institución hacia los estudiantes. Se manifiesta en violencia física y verbal (acción física) y violencia pedagógica que se manifiesta en regaño y la humillación del maestro hacia los alumnos. La violencia física ejercida por los profesores hacia sus estudiantes se mantiene presente	través de la selección del personal docente? ¿Por qué los procesos de nombramiento de personal de apoyo en los colegios no son prioritario en las agendas públicas?
		Profesorado	Docente 2	…Se acercó la maestra, me arranco la hoja y me la boto por la cara y me dijo que eso no hacía… …una niña un día no tuvo un delantal que se usaba. La humilló frente a todo el mundo, fue terrible la manera como la desprestigio, fue una cosa humillante… … la escuela primaria era terrible				

				porque los profesores aun eran ambiguos en su proceso, es decir que el castigo era párese sobre unas rocas y lleve, y con las manos arriba… … si usted masticaba chicle, párese de frente a la caneca de la basura, diez a veinte minutos frente a la caneca de la basura, era humillante, eso era terrible… …en la relación docente-docente siempre hay conflicto, por, por,	que aun en esta época muchos padres apoyan. Las narrativas sobre las experiencias vividas al interior de la escuela por casi tres generaciones en la presente investigación dan cuenta de que este fenómeno aunque ha	inalterados a través del tiempo. Si bien es cierto que la normatividad vigente en lo referente a la resolución de conflictos al interior de la escuela es buena, como los comités de convivencia escolar desde el nivel institucional, municipal, departamental y nacional, la Ley 1098 de 2006	en las áreas rurales, pero cabe resaltar que los porcentajes de incidencia son muy bajos, pero ante la imposibilidad de ejercer castigo físico por mano propia, los docentes están trasladando a la familia esta acción, por lo que se está convirtiendo este fenómeno en una nueva clase de violencia cultural	

				por todos los motivos que usted pueda imaginarse en este rol de docente, eh, porque se hace o porque no se hace, porque se tiene o porque no se tiene, porque este prepara y el otro no prepara …	disminuido levemente, sigue siendo la constante para mantener el orden y la disciplina al interior de las aulas. Colombia tiene en la actualidad una normatividad que propende por la protección, el cuidado y la	“código de infancia y adolescencia”, crean una corresponsabilidad entre escuela, padres de familia y autoridades, estos procesos en la mayoría de los casos son invisibilizados por parte de los docentes y directivos de los colegios, por el temor a involucrarse en situaciones problémicas que	escolar. Según los pacifistas modernos como Galtung, Jesús Jares, Pérez Esquivel entre otros, la violencia cultural pretende legitimar el poder al favorecer un grupo social sobre otro, desinformando a la población a través de los medios masivos de comunicación.	
		Estudiantado	Estudiante 2	…el profesor Mazo, un día que se me cayó una hoja, y yo la tenía en el cuaderno y la estaba pasando, entonces fui y se la mostré y él dijo que no, que esa hoja hacia tiempisimos que se				

				había caído y que no me calificaba, me coloco un 1 …	prevalencia de los derechos de los niños, los maestros pareciera que no les importa las consecuencias legales que se pueden derivar de estos hechos, aunado también a la mala interpretación por parte de los	pueden tener repercusión fuera del entorno escolar. La conformación de pandillas dedicadas al expendio de sustancias psicoactivas dentro y fuera de los colegios crea temor al interior de la comunidad educativa. Los profesores y directivos docentes siguen ejerciendo la		
			Estudiante 3	…el profe Cristancho de Arauca, resulta y pasa él era mi titular, mi director de grado, eso yo estaba cursando octavo en el colegio agropecuario de Arauca y uno de mis tíos por parte de papá tenía un proceso en contra de él, le quito la casa, le quito unos vienes, bueno no estoy muy enterado de eso. Cuando yo				

				me fui a venir el hombre se ensancho contra mí y me lleno mi observador…	sindicatos en la defensa de estos hechos que hacen mucho daño a toda una comunidad educativa.	violencia tradicional como fórmula para "mantener el orden y la disciplina" en las aulas, por su parte los estudiantes ejercen cada vez con mayor eficacia la nueva violencia y el uso de las redes sociales como métodos disuasivos para contrarrestar el autoritarismo y la falta de dialogo		
	Rural 1	Comunidad	Padre de familia 1	…el profesor siempre utilizaba mucho el castigo dentro y fuera de clase porque así no estuviera uno en clase, estaba por ahí en horas, cualquier hora de descanso le castigaban… … el profesor de ese tiempo, le cogí miedo y me sembró pánico porque era mucho el castigo que				

				nos daba dentro o fuera de clase… …Pues prácticamente eran leves, por ahí de discusiones y de esto, pero no iba mucho a cabo porque el profesor era el que los arreglaba y sabía cómo arreglarlos que era con un chaparro y claro el que tenía su problema pues lo pensaba…		en la resolución de los conflictos.		
		Profesorado	Docente 1	…yo siempre tuve ese problema en la secundaria con la educación física, yo				

				soy asmático en ese entonces el ejercicio me molestaba y en ese entonces ningún profesor lo respetaba a uno eso… …usted no hizo la tarea salgase a echar peinilla que usted no hizo el aseo eche peinilla ese era como el constante… …Cuando uno trata de hacer su labor diferente al otro entonces que pasa se presenta conflicto de intereses entre uno y otro porque aquel quiere ser mejor que				

				el otro o es que yo llevo más años y aquel me va a enseñar a cómo es que se hacen las cosas esos son unos de los errores…				
			Docente 2	…el profesor lo mandaba a uno y le decía, si usted no es bueno para estudiar nos tocó irnos para allá a limpiar a aquel pedazo que esta enyerbado, hágale haber coja una peinilla y hágale a ver, era la solución entonces que hacia uno si, lo ponían a				

				talar…				
	Rural 2	Comunidad	Madre de familia 1	…se presentaba discusiones pero como le digo en ese tiempo era más rígido el castigo, osea, lo castigaban a uno y pues uno tenía temor…				
		Profesorado	Docente 1	…Mi profesora de primero que me dio un correazo, un chaparrazo pero era una señora ya de edad, una viejita ya a punto de pensionarse…				
			Docente 2	…también en ese tiempo todavía se				

				castigaban a los estudiantes, entonces pues, pues a mí no porque yo siempre he sido muy juiciosita, muy calmadita (risas)…				

MATRIZ Nº 2 VIOLENCIA ESCOLAR SUBMATRIZ Nº 2 NUEVA VIOLENCIA ESCOLAR

Pregunta entrevista	Institución educativa	Fuente	Calidad	Cita significativa	Tensión	Interpretación	Triangulación	Nuevas preguntas
¿Qué conflictos se presentaban en la escuela y cómo los solucionaban?	Urbana	Comunidad	Madre de familia 1	…una vez tuve un problema con un compañero por la sencilla razón de que me caí mal, no había otra razón me caí mal… …en el último año,	El contexto en el cual se encuentran ubicadas las tres escuelas objeto de estudio, es históricament	El contexto social, económico y cultural en el cual se encuentre ubicada la escuela tiene una influencia fuerte en el desarrollo de	La violencia escolar es un fenómeno creciente en nuestras escuelas, cabe aclarar que siempre ha existido la	¿Qué procesos de formación en resolución de conflictos se deben desarrollar en las escuelas en zonas de conflicto

				hubo mucho problema con el alcohol y el chimú con unos muchachos porque allá si habían muchachos grandes…	e una región que ha sufrido fenómenos de violencia permanente y adicionalmente se ha educado a todas las generaciones en un marcado machismo. Esto se ve reflejado al interior de las escuelas en donde se	las dinámicas escolares, especialmente en la generación de violencia. El caso específico de Paz de Ariporo por su historia de violencia estructural y cultural ha generado un contexto social en el cual las diferencias se solucionaban con violencia, estos fenómenos sociales han	violencia escolar en la historia de nuestro país, pero en la actualidad se ha visibilizado con mayor profundidad debido a la normatividad vigente y al uso de las redes sociales. Dichos brotes de agresividad son fenómenos con los cuales nos estamos acostumbrando y tal como lo	– post acuerdo? ¿Por qué los procesos de nombramiento de personal de apoyo en los colegios no son prioritarios en las agendas públicas? ¿Es posible educar efectivamente la noviolencia en escuelas en zonas de conflicto y post acuerdo? Cómo influye el
		Profesorado	Docente 1	…Los conflictos eran rivalidades por juegos, por bullyng, por apodos… …Ellas quieren participar en clase y entonces los mismos compañeros, los mismos estudiantes le hacen el bullyng…				
			Docente 2	.. allá no se usaba uniforme entonces				

				mi hermano tenía que darme la ropa de él para que yo me la colocara y poder ir a la escuela. Entonces toda esa parte de conflicto en la escuela fue terrible porque me decían marimacho… ..Era de un niño dirige el salón y él podía pegarle a los demás niños, era con una vara delgada y péguele a los niños, era una cosa de, de maltrato fuerte… …Entre los estudiantes lo más	evidencia que el matoneo ha sido la constante a lo largo de las últimas décadas, adicionalmente impera la ley del más fuerte y del silencio. Estos fenómenos que se han venido acentuando por la apertura de la	permeado la dinámica escolar. Tanto las autoridades escolares como las de policía y judiciales se han visto superadas ante estos fenómenos de violencia, se empiezan a conocer casos de surgimiento de pandillas en el municipio que están tomando fuerza en lo económico, grupal a partir del	plantean varios autores como Martínez y Pérez (2005), Moreno (2005), Chaux (2005), Torres (2005) y Monclús (2005) tienen su nacimiento en los factores negativos del individuo y son el reflejo de la sociedad. Al interior de las escuelas seleccionadas en el estudio de casos se evidencias las mismas	nivel de escolaridad de los padres en el comportamiento violento de sus hijos al interior de la escuela?

				terrible es, mmm, los conflictos que no se pueden solucionar entre ellos, porque me pego, por las quejas, porque uno hizo, porque el otro no hizo, eh, porque me quito el cuaderno, porque me quito el esfero, bueno los conflictos entre ellos siempre van a permanecer…	región a la globalidad del mundo actual han encontrado un nicho muy rico para potenciar los fenómenos de violencia escolar a través del uso de la tecnología en estos hechos que en ocasiones se convierten en delitos. El	tráfico de sustancias ilícitas y que en un futuro cercano van a influenciar negativamente las dinámicas escolares.	tendencias de violencia descritas por Moreno (2005) que son: "disrupción en las aulas, problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado), maltrato entre compañeros (bullying), vandalismo y daños materiales, violencia física (agresiones, extorsiones) y	
		Estudiantado	Estudiante 1	…Pues se presentaban porque algunos compañeros se burlaban de otros y pues a veces				

				nosotros hacíamos unas charlas con nuestros compañeros para enfrentar esos conflictos…	consumo y tráfico de sustancias al interior de la escuela y el ciber matoneo son la constante.		acoso sexual". Siendo el fenómeno de la violencia en la escuela, un hecho social, por cuanto involucra individuos y comunidades en contextos muy específicos, es de vital importancia el análisis de fuentes discursivas, que den cuenta de la manera en la que los individuos y la sociedad perciben	
			Estudiante 2	…Pues el primer conflicto que tuve en la escuela fue con un alumno, con un compañero, pues un día yo le cogí el cuaderno y el mire que nota se había sacado y él se le perdieron los stickeres y me dijo a mi disque yo era un ladrón, que yo no sé qué más, y yo le				

				pegue un rempujón y me hicieron firmar el observador…			y construyen el fenómeno en sí mismo; ir a la escuela, apunta Melo (2008), «era entrar a una institución autoritaria, a una prisión violenta donde se enseñaban los idiomas de la antigüedad, griego, latín, para poder leer los textos de los filósofos y los teólogos, y aprender las reglas de la	
			Estudiante 3	…Nosotros si éramos unos peleadores de primera, nosotros cualquier cosita y nos agarrábamos a trompadas de una vez… …de los conflictos los profesores no sabían, a duras se enteraban los padres y eso porque uno abría la boca. Pero no eso se manejaba totalmente en secreto, me entiende, una pelea era una				

				pelea y ya			argumentación escolástica». Los griegos clásicos reconocieron como verdaderos hombres sólo a aquellos ciudadanos que permitían que la Paideia (educación) los hiciera aptos para ingresar en las instituciones que sus mayores habían proyectado.	
	Rural 1	Profesorado	Docente 1	…los hijos de los profesores tenían los privilegios en la biblioteca porque a ellos les daban los libros y en el salón lo que decía el hijo de la profesora eso valía…				
			Docente 2	…En esa época las riñas, salía uno de la escuela ahí estaba el muchacho que uno le hizo algo y de una vez nos vemos allá en el potrero, nos vemos allá en el caño, allí en la poceta nos vemos,				

				nos vemos en la manga de coleo a tales horas eso era lo más frecuente, listo se agarraban como decimos acá en el Llano a peliar…				
		Estudiantado	Estudiante 1	…Pues más que todos los chinos grandes se la empezaban a montar a los chinos más pequeños...				
			Estudiante 2	…Antes habían peleas y problemas por cualquier cosa por ahí, empezaban a pelear a los insultos todos, pero ahora no				

				desde que llego el profe Julián todo es tranquilo ya no hay problemas ni nada…				
	Rural 2	Profesorado	Docente 1	…esta región llanera es muy machista y entonces el padre de familia le enseña al niño, no se deje, si le dan, de, si le pegan, pegue no se deje, no sea pendejo… …acá es muy común el apodo y todavía hay gente que no se llama por su nombre si no por el apodo y que todo el mundo lo reconoce es por el				

				apodo, entonces esos apodos generaban conflicto…				
		Estudiantado	Estudiante 1	… tengo la experiencia, el conocimiento de que hace unos cinco años atrás la convivencia en el colegio era terrible, había peleas, pleitos, todos peleaban con todos así no fuera dentro del salón…				
			Estudiante 2	…creo que el maltrato sicológico con los apodos por el regionalismo, se trata como de insultar a la				

				persona que porque sea bajita se le dice enano, cosas así, entonces hay que tratar de convivir con las demás personas sabiendo que no somos perfectos…				
			Estudiante 3	… Pues aquí en una época si se presentaban problemas como riñas a golpes, pero, eh, entre compañeros de diferentes grados…				

MATRIZ Nº 3 LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE CONVIVENCIA

Pregunta entrevista	Colegio	Fuente	Calidad	Cita significativa	Tensión	Interpretación	Triangulación	Nuevas preguntas
¿Qué papel debería ejercer la escuela en la solución de conflictos dentro y fuera de sus aulas?	Urbana	Comunidad	Madre de familia 1	…todos los asuntos se resolvían con dialogo, se escuchaban y se sacaban conclusiones…	Los problemas de convivencia en los centros escolares obedecen a numerosas causas, las desigualdades sociales, con grandes sectores afectados por la pobreza y por el desempleo, en contraste con la opulencia de	La creación consensuada de los manuales de convivencia, en la cual esté involucrada toda la comunidad educativa y no como un instrumento hecho para cumplir como una lista de chequeo. La convivencia precisa de un reglamento fundado en la	Siendo el concepto de Convivencia un constructo de origen Latinoamericano para definir el aprender a vivir juntos, según Delors (1994) en el libro "La educación encierra un tesoro", el papel de la escuela en la resolución de conflictos y la	¿Cuál es la fuente de tensión en los fenómenos que afectan la convivencia? ¿Por qué no hay comunicación asertiva y efectiva en los procesos de sana convivencia? ¿Cómo fomentar procesos de escucha activa en
			Padre de familia 2	… si nosotros recordáramos las cartillas de urbanidad de Carreño que bonito fuera…				
		Profesorado	Docente 1	… la oficina de Sico orientadora nos enviaban allá o a los estudiantes implicados los enviaban a la oficina				

				de Sico orientación, había un dialogo, un acuerdo… …hay algo muy bonito que es el dialogo y lo mejor que todo, que el otro acepte, el pedir disculpas, cuando uno llega y reconoce su error, reconoce su falta y es capaz de pedir disculpas, pedirle disculpas al otro mirándolo a los ojos, ahí está reconociendo…	algunos grupos. Este desequilibrio estructural actúa como caldo de cultivo propicio para la inadaptación y para las conductas antisociales de los menores. Aun cuando la escuela contrarresta los efectos negativos de estos ambientes de	razón. Sin un código que regule el comportamiento, y en el que queden recogidos sin ambigüedad los derechos y los deberes de las personas, la vida institucional queda expuesta al caos. Las normas deben ser realistas y consensuadas; de lo contrario, se viven como imposiciones que hay que transgredir.	promoción de la convivencia en el reconocimiento del otro y la participación de proyectos comunes, plantea un interrogante sobre: ¿Sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y	el aula de clase mejorar la convivencia? ¿Existen programas de resolución de conflictos acordes a los contextos institucionales?
			Docente 2	… Lo ideal es enseñarle a ellos a respetar al otro,				

				enfocarles todo el tiempo en el proceso del dialogo y de la diferencia, saber del que el otro es diferente y no por eso debemos atacarlo…	exclusión, poco puede hacer en solitario. La pérdida de la armonía en el claustro por sobrecarga de tareas, por abuso de poder, por desacuerdos sobre estilos de enseñanza, por incapacidad para el trabajo en equipo, por	Cuando para la eliminación de las conductas antisociales en los centros escolares se recurre a métodos represivos, los resultados no pueden ser positivos. La pretensión de neutralizar este tipo de acciones exige un esfuerzo grande de toda la comunidad, centrado en el impulso de la	espiritualidad?. Mockus (2002), plantea que "el papel de la escuela en la formación de ciudadanía, debe ser el de mediador entre la cultura y la formación impartida mediante la cual los estudiantes se transforman en ciudadanos en un ambiente óptimo de convivencia escolar". Estos procesos se	
		Estudiantado	Estudiante 3	…Bueno hay una materia que no le dan mucha importancia, pues pienso yo que no le dan mucha importancia como es la Ética y la Religión pero créame que para mí es una de las materias con más importancia…				

	Rural 1	Comunidad	Padre de familia 2	… las cosas se resolvían de forma inteligente que era dialogando, que era conociendo cada uno de los integrantes del conflicto los defectos que había tenido para ocasionar este problema… …Pues no profe, aunque si profe recuerdo que nosotros teníamos una cátedra de la educación cívica cuando estudiábamos y lo que era la urbanidad de	pobre identificación con el proyecto educativo del centro, por desavenencias con el equipo directivo. La añoranza por parte de los padres y maestros de la catedra de Urbanidad de Carreño evidencia que no ha sido fácil adaptarse	ética, de la justicia, de la responsabilidad y de la solidaridad.	desarrollan con el cumplimiento de las normas, el aumento de la capacidad de concertación y solución pacifica de los conflictos a través del dialogo. El desarrollo de la convivencia ciudadana liderada por Mockus a través de la metáfora del anfibio cultural, define dos tipos de sociedad: “aquellas donde	

				Carreño…	al vertiginoso cambio del mundo de los jóvenes en la actualidad, los maestros manifiestan la falta de autonomía y de ejercicio de la autoridad al interior del aula por la normatividad tan laxa, según ellos que protege a los estudiantes, adicionalmente el poco o		lo moralmente válido cabe dentro de lo culturalmente aceptado, lo cual a su vez cabe dentro de lo legalmente permitido" y "aquellas donde abundan las incongruencias entre esos tres sistemas de regulación de la acción y la interacción", según lo expuesto anteriormente, nuestra sociedad	
		Profesorado	Docente 1	…yo pienso que la función de la escuela por encima de enseñar tantas cosas debería era formar la gente, falta mucha ética, cultura, cultura política, respeto, cultura ciudadana, cultura a lo ajeno…				
		Profesorado	Docente 2	"me enseño muchas cosas útiles para la vida entre esos los valores, el respeto, la tolerancia, si donde uno prende a respetar a los demás, el ser tolerante cuando uno no es tolerante eso				

				pues aprendí de él” “ La escuela debería de ser un semillero donde se empieza a formar estos pequeños ciudadanos con valores porque es que los valores los vemos veo que los están dejando a un lado”	nulo apoyo por parte de los padres de familia a la escuela en los procesos de resolución de conflictos.		por las características de diversidad, segmentación y multiculturalidad que posee se encuentra en el segundo grupo, lo cual genera en el imaginario colectivo de la sociedad la creencia “del todo vale” o “el fin justifica los medios” que tanto daño ha hecho a la convivencia en los últimos tiempos.	
	Rural 2	Profesorado	Docente 1	…quizás ha sido una de las herramientas que más nos ha servido para mejorar la convivencia escolar acá es el dialogo, hablar constantemente… …una gran ayuda				

				para fortalecer la convivencia escolar es la comunicación entre profesores, padres de familia y directivos… …los docentes llevan una secuencia de sus clases, apenas inician se establecen los acuerdos de convivencia para su clase… …esa ha sido la estrategia, el dialogo, dialogo permanente y la cooperación entre todos los miembros de la comunidad y hacer los talleres con			Estos propósitos se enmarcan dentro de la formación de personas autónomas, capaces de valorar las diferencias individuales a través de acuerdos mínimos de convivencia.	

				los papás…				
		Profesorado	Docente 2	…cuando hay algún problema pues tratamos de solucionar todo con el dialogo, ¿sí?, con el dialogo, pues si yo soy directora de determinado grado trato de que las cosas se solucionen en nuestro salón si el problema fue conmigo…				
		Estudiantado	Estudiante 1	…si se presenta un conflicto ellos nos llevan a nosotros a exponernos cuales son las consecuencias que				

				pueden traer un conflicto y bueno ellos nos muestran y nos dicen que como compañeros que somos debemos siempre estar integrados y manejar la convivencia que es lo más importante que debemos tener en el colegio, y ellos siempre nos han inculcado la exposición acerca de la convivencia, eso es el factor principal de la institución…				
			Estudiant	...el maestro				

			e 2	prácticamente nos dice que tenemos que tener una convivencia, a veces hacemos reuniones entre todos los implicados y tratamos de dialogar que no es justo con las demás personas tratarlas mal y llegamos a un acuerdo entre todos…				
			Estudiant e 3	… comité de convivencia y cuando el problema es así de golpes y ya se pasa del límite				

				siempre citan a los padres al comité y se hacen unos acuerdos…				

MATRIZ Nº 4 CONFLICTO Y POST ACUERDO

Pregunta entrevista	Colegio	Fuente	Calidad	Cita significativa	Tensión	Interpretación	Triangulación	Nuevas preguntas
¿Qué recuerdos tiene de la violencia en Colombia en los últimos años?	Urbana	Comunidad	Madre de familia 1	…me toco salir de Arauca, eh hubieron problemas muy difíciles complicados eh hubo un secuestro, secuestraron a mi mamá se entregó prácticamente ella para que no se llevaran a mi hijo mayor…	Las narrativas dan cuenta que el fenómeno de violencia social vivido en nuestro país en los últimos cincuenta años ha afectado la escuela, porque en los contextos rurales este	En Colombia, a los estudiantes a lo largo de más de cincuenta años de violencia, se les ha enseñado el verdadero significado de la palabra *guerra*, no solo a través de sus consecuencias en	Si bien es cierto que la violencia producto del conflicto armado se mantiene en buena parte del territorio nacional, esta se concentra en zonas estratégicas para el comercio de cultivos ilícitos	¿Por qué la escuela debe ser un espacio protector? ¿El bienestar emocional debe ser un tema fundamental en la formación escolar? ¿Cómo caracterizar

				…perseguían a un señor que lo llamaban Cartagena y se formó un enfrentamiento y nos tocó meternos en un cuarto y todos escuchando como sonaban las balas, sin embargo, el ejército capturo al señor que andaba por ahí todo se calmó…	espacio físico ha sido utilizado por los diferentes actores armados del conflicto como zona de reuniones, de concentración y de reclutamiento, lo que significa una violencia flagrante al derecho internacional humanitario, por ser la escuela una zona protegida y de	la historia de este país, sino también a través de las incidencias negativas de la guerra sobre sus propias vivencias personales. Durante los conflictos armados las escuelas se ven afectadas por diversos hechos que hacen difícil garantizar a niños y niñas el derecho a la educación. Esto no sólo por	y la explotación minera, mientras que en otras regiones el conflicto sede gradualmente, lo que no implica necesariamente la ausencia de conflicto, sino una posible reconfiguración de las dinámicas de la violencia que hasta la fecha se consideran de carácter estructural o la transición de algunos territorios	la escuela como un entorno psicosocial protector? ¿Cuál es el impacto de las acciones protectoras en los contextos de violencia en el entorno escolar?
			Padre de familia 2	…los ideales de la guerrilla no eran como hoy en día los llevan por otro camino, en esa época eran muy				

				respetados porque ellos entraron a acabar el abigeato que había y controlaron eso y ya no hubo mucho robo de ganado… …Controlaban a las personas que eran malas y les decían, oiga usted la está embarrando y entonces le damos un mes, en ese tiempo se arregla o en el mismo mes se va … …Después ya cambiaron y miraron que la	no vinculación al conflicto. La estigmatización de los pobladores de estas veredas por parte del resto de la comunidad del municipio de las autoridades civiles, judiciales y militares, ha permitido que se presenten injusticias y abandono por parte del estado hacia estas	la destrucción o daño de la infraestructura, o bien porque los currículos no respondan a las necesidades particulares de la crisis, sino sobre todo porque la escuela se convierte en un escenario adicional en el que se desarrolla el conflicto. Esas distintas variables tienen un efecto directo en el bienestar	hacia el posconflicto. Galtung desarrolla la teoría de tres tipos de violencia, con la cual analizaremos la historia de la violencia en Colombia y la región: La violencia cultural son aquellos aspectos de la cultura, en el ámbito simbólico de nuestra experiencia (materializado en	

				guerrilla no era sana sino que era mala y comenzó un ciclo de violencia porque apareció el paramilitarismo, los AUC…	comunidades. La influencia ideológica de cada grupo armado al margen de la ley se manifiesta en el apoyo o rechazo del actual proceso de paz con las Farc y de cada una de las figuras políticas que en el influyen	emocional y la salud mental de la comunidad. Colombia es uno de los países que registra mayor número de atentados contra el espacio escolar, verificable en ataques armados a las infraestructuras, minado de zonas adyacentes a los perímetros escolares, presencia de actores armados	la religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales – lógica, matemáticas – símbolos: cruces, medallas, medias lunas, banderas, himnos, desfiles militares, etc.), que puede utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural. Estos procesos de violencia cultural	
		Profesorado	Docente 1	…Mi niñez empieza en un pueblo arrasado por la violencia que se llama Chiquinquirá es un municipio que fue marcado por la guerra entre liberales y conservadores a partir del 1948 cuando por causas				

				de la violencia la muerte de Gaitán… …el frente Domingo Laín que llegaron al municipio y con lista en mano llamaron al secretario, al odontólogo y al juez y los ajusticiaron en el centro del pueblo como una forma de escarmiento para despertar temor hacia la demás ciudadanía…		tanto regulares como no oficiales, uso del espacio escolar para el ejercicio propagandístico y de difusión de todo tipo de mensajes y de presión y/o aleccionamiento para las comunidades. Ha sido igualmente un lugar privilegiado para el uso de formas variadas de violencia contra maestros y	permiten el desarrollo de los otros dos tipos o clases como lo son: La violencia directa es la violencia manifiesta, es el aspecto más evidente de esta. Su manifestación puede ser por lo general física, verbal o psicológica. La violencia estructural se trata de la violencia intrínseca a los sistemas sociales,	
			Docente 2	…me acuerdo bastante del				

				proceso de paz en el Caguan, me acuerdo del miedo que generaba que no hubiese proceso de paz, ese proceso que fue tan marcado porque la ciudadanía pensaba que si no había proceso de paz en el Caguan se iba a formar una guerra en Colombia… … la violencia en Colombia y se ha venido manejando desde ciertas jerarquías políticas, entonces no veo		maestras, desde las amenazas y el asesinato selectivo en las aulas de clase, hasta el desplazamiento forzado y la intimidación pasando por el secuestro y la desaparición forzada, así como uno de los lugares con mayor riesgo potencial para el reclutamiento de niños y jóvenes a los grupos armados que	políticos y económicos mismos que gobiernan las sociedades, los estados y el mundo. Su relación con la violencia directa es proporcional a la parte del iceberg que se encuentra sumergida en el agua.	

				que vaya a cambiar si no hay un cambio fuerte en el gobierno…		participan de las hostilidades. La violencia directa ha sido la constante en Casanare y en especial en Paz de Ariporo, por los procesos de violencia cultural y estructural que ha vivido la región durante toda su historia. En los últimos 50 años este tipo de violencia ha sido especialmente intensa, con los		
		Estudiantado	Estudiante 2	…Pues con ese supuesto de la paz que está haciendo Santos, pues no le creo nada porque siguen haciendo guerra y siguen creando nuevos grupos. Pues no van a hacer nada y eso sigue normal, y siguen extraditando y todo eso, vendiendo marimba…				
	Rural 1	Comuni	Padre de	…esa experiencia				

		dad	familia 1	pues la viví cuando me negué yo a una cierta propuesta que me hicieron, me negué y claro yo ya estaba en la mira, pues gracias a Dios hubo que desplazarme … …en dos mil doce (2012) me repitieron la situación de otro desplazamiento ya porque, porque mi esposa tenía unos hijos en el ejército y eso era ley que el que tuviera familia en el ejército tenía		sucesos de desplazamientos, asesinatos selectivos, ejecuciones extra judiciales, entre otros, de parte de todos los grupos armados presentes en el conflicto colombiano, lo cual ha permeado la escuela y sus procesos formativos.		

				que irse y el que no se fuera pues entregara los chinos allá a ellos y la pues yo la verdad preferí venirme y no entregar a mis hijos… …el ELN viene haciendo lo mismo, la misma cuestión de vacuna a la gente, eso a nadie se la rebajan, eso se siente, es decir es, se desmovilizaron unos y quedamos con otros mucho más peligrosos… …en ese tiempo de				

				paramilitarismo y todo se decía que de la Motuz para arriba no podían subir los de abajo y los de Manare y el Jordán no podían bajar hacia el pueblo, lo mismo sucedía por el sector de la Aguada y Tamara, es decir como una barrera que había de límites…				
			Padre de familia 2	...La mayoría de las personas que han muerto y que están perdidas, que están desaparecidas, que				

				están desplazadas no tienen nada que ver con el conflicto profe … …los guerrilleros de las Farc se desmovilizaron, pero fueron llegando los del ELN y esos andan en grupitos pequeños de tres o cuatro máximo y no por las carreteras y los caminos de la vereda, lo único que sé es que pasan y patrullan por la orilla de la quebrada …				

		Profesorado	Docente 1	…también recuerdo cuando me querían poner a cargar mercados cosas para la guerrilla tampoco quise me decían en ese entonces ellos, aquí colaboran todos porque el que queda limpio habla, dijo porque cuando todos están untados nadie habla… …tenía la guerrilla un retén y eso había cualquier cantidad de carros yo venía esa vez en una buseta nos bajamos				

				y nos requisaron no dejaban pasar a nadie, como a los 10 minutos llego el ejército eso se repelo gente para todo el lado y yo quede al lado del piedron ahí y encima del piedron coloco un guerrillo una ametralladora y empezó a boliar bala hermano…				
			Docente 2	…decidí irme a las 3:00 p.m para el pueblo, me voy para el pueblo, arranque y me fui para el pueblo pasar				

				por el camino y encontrarse a una persona no muerta sino agonizando en las ultimas con los últimos signos vitales y pasar uno y no tener que decir nada seguir el camino… …el olvido en que nos tienen aislados un poco, inclusive hay algunos que decían somos de la república independiente de la "Motuz"…				
		Estudian	Estudiant	…Pues estamos mal				

		tado	e 1	verdaderamente, porque Uribe quiere solamente la guerra, cuántas personas han muerto por él…				
			Estudiante 3	…los conflictos armados, por aca en esta vereda hemos sido muy golpeados por eso, a mi papá lo cogieron porque decían que él era colaborador de la guerrilla… …En un combate que hubo mataron a un tío de nosotros, en un combate de la guerrilla y el				

				ejército mataron a un tío…				
	Rural 2	Comunidad	Madre de familia 1	…Si hace unos años atrás había mucha, muchos paramilitares y pues en el caso de las mujeres en ese tiempo era duro para nosotras porque, osea, la mujer que no quería vivir con ellos tenía que irse…				
			Madre de familia 2	…mi papá le toco alejar a mis hermanas de acá, porque aquí todas las chicas tenían que pasar por				

				manos de ellos, osea, la que no era mujer de ellos a las buenas o a las malas… …lo que más uno miraba era la vacuna porque mi papá como dueño de finca le tocaba pagar una vacuna, por tantos animales usted paga tanto, por tanta tierra que tiene paga tanto… …Que si fulanito trun se robó una gallina, le ponían un letrero en la espalda y lo ponían				

				a trabajar por tal y tal cosa…				
		Profesorado	Docente 1	…reunieron a toda la vereda, a todas las familias, hicieron una reunión y casi que en presencia de todos la asesinaron a la profe y al esposo, pero fue un asesinato muy violento, muy terrible… …cuando una chica tenía una relación sentimental con un paraco, entonces uno no le podía decir NADA a la				

				muchacha, porque uno se exponía a que le llamaran la atención por eso, porque se está metiendo con mi novia… …cuando niña, mi tía me la asesinaron, el esposo de una prima, jóvenes familiares también ingresaron, primos que se fueron, se los llevaron a la violencia, un niño y una niña que se los llevaron a la violencia, no sé si				

				por gusto u obligados…				
		Estudiantado	Docente 2	…ese tiempo en que vine pues aquí estaban los paramilitares, entonces pues para uno siempre era de nervios, de miedo porque pues nunca había estado en contacto así tan directo con estas personas, pero realmente tiene uno que acostumbrarse a vivir con esas personas… …también aquella cuestión de que				

				vacunaban a la gente como dicen, les pedían dinero pero era una cuestión que los ganaderos tenían que darles obligatoriamente ……que ese proceso de paz que se está haciendo en Colombia nosotros pongamos también un granito de arena y pues es lo que queremos y hacemos de pronto cada día en nuestras aulas…				

MATRIZ Nº 5 FORMACION CIUDADANA

Pregunta entrevista	Colegio	Fuente	Calidad	Cita significativa	Tensión	Interpretación	Triangulación	Nuevas preguntas
¿Para usted que es la ciudadanía? ¿Cuál debería ser la función de la escuela en la formación de ciudadanos?	Urbana	Comunidad	Madre de familia 1	…los educadores, tienen la responsabilidad de construir sociedad, de arreglarla o destruirla, dependiendo de su papel como docente, ese ser quedara marcado para toda la vida… …La escuela debe ser formadora de la sociedad, con buenas bases de orientación…	Si se tiene en cuenta que los seres humanos no nacemos siendo ciudadanos, que la ciudadanía y la democracia son inventos de las sociedades, se hace necesario preparar a las personas para que puedan ejercer como	Rodríguez (1997), por ejemplo, considera que la escuela tiene cuatro características que hacen de ella un escenario excepcional para la construcción de una cultura democrática, a saber: ser el primer espacio de actuación pública	Dewey (1997), plantea que la democracia es primordialmente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada de individuos que participan en un interés común, es decir, que comparten perspectivas y necesidades susceptibles de	¿Cómo transformar la escuela en un escenario de progresión democrática? ¿Qué procesos internos debe asumir la escuela para redefinir su identidad como institución social del saber? ¿Cuál es el papel que tendría la escuela en la

				…los educadores tienen un papel muy importante en esta sociedad, en las manos de ellos están nuestros hijos por que un país bien educado es un país que está llamado al progreso…	tales, en ello puede ser importante la labor de la institución escolar, dado que en ella los actores de la vida académica pueden lograr competencias que les permitan adquirir diferentes formas de ver, comprender y vivenciar la ciudadanía, puesto que es un escenario	del niño, contar con un amplio espectro de incidencia temporal y espacial, tener nexos con otras instituciones exteriores a ella, ofrecer la oportunidad de relacionarse con una normatividad institucionalizada en la que se especifican sus derechos y deberes. La democracia en	ser satisfechas por la pertenencia al grupo. Cortina (1997) define la ciudadanía como una relación de doble vía entre el sujeto y la comunidad, relación que garantiza al primero los derechos que la comunidad reconoce como legítimos y le exige lealtad permanente. Cortina	sociedad actual en el proceso global de democratización e individuación?
			Padre de familia 2	…ciudadanía es todo el conjunto de compatriotas y seres humanos que tenemos… …docentes los antiguos que fueron instruidos para formar gente, hoy				

				en día no forman gente ni ciudadanos, forman máquinas… …se está perdiendo toda esa formación humana, esa formación de orientarlos en la responsabilidad, en el respeto, en el amor, en la equidad, en todos esos principios que uno pueda tener como ser humano, eso se está perdiendo, si nosotros recordáramos las	importante para conocer las tradiciones ideológico políticas que le han dado origen. En últimas, la escuela puede contribuir para que los sujetos que participan en ella, puedan construir el discurso que les permita interpretar y comprender sus condiciones de existencia, en la perspectiva de	la escuela es un proceso que conlleva el surgimiento del sujeto moderno, su reinvención en términos de identidad y representación. La escuela y la democracia no son un hecho natural. La ciudadanía hace referencia, de acuerdo con Sánchez Praga (1995) al grado de control sobre el	manifiesta que: "ésta constituye la razón de ser de la civilidad, fomentada por el hecho de que los ciudadanos comparten un ideal de justicia y un sentimiento de pertenecer a una comunidad. Los valores compartidos componen los mínimos de justicia a los que una sociedad pluralista no está dispuesta a	

				cartillas de urbanidad de Carreño que bonito fuera…	que sean partícipes de los asuntos públicos, colectivos y por ende ciudadanos. La ciudadanía es histórica, dado que obedece a las condiciones y circunstancias (ubicadas en el tiempo y en el espacio) de las sociedades en donde se ejerce. En general, los conceptos y las	propio destino que una persona individual posee al interior de una sociedad, el cual depende del grado de sujeción de la persona al grupo al que pertenece multiplicado por el grado de influencia que dicha persona tiene sobre el gobierno o sobre la manera como éste conduce la sociedad. Thiebaut (1998) define al	renunciar (p. 28). La ciudadanía es un concepto mediador, porque integra las exigencias liberales de justicia y las comunitarias de pertenencia (pp. 33; 34 y 35). Significa igualdad de los ciudadanos en dignidad y disponibilidad a comprometerse en la cosa pública (p. 23; 25 y 31). Por ello, la ciudadanía es el	
		Profesorado	Docente 1	…la ciudadanía hace parte de lo que es toda una sociedad, la ciudadanía somos todos, la ciudadanía somos los padres de familia, los profesores, los estudiantes que hacemos parte de la comunidad educativa pero nosotros también hacemos parte de esta sociedad…				

		Estudiantado	Estudiante 3	…ser ciudadano es formar parte de una sociedad, donde todos podamos convivir en paz, donde… seamos iguales… …pienso que eso sería muy importante, darle mucho enfoque a la parte de la Ética, de la moral…	prácticas de la ciudadanía, han dependido de los contextos culturales, económicos, políticos y sociales. Sin duda, las sociedades modernas presentan nuevos retos frente a la construcción de la ciudadanía, puesto que fenómenos como la mundialización	ciudadano moderno como un sujeto sometido al reconocimiento de sus propios intereses pero que reconoce y legitima su espacio social para encontrar sus intereses representados allí. El concepto de ciudadano se constituye, entonces, en un puente entre los polos de la dicotomía individuo-	reconocimiento de la sociedad hacia sus miembros y la consecuente adhesión, por parte de éstos, a los proyectos comunes. Sólo quien se sabe reconocido por una comunidad puede sentirse motivado para integrarse activamente en ella (p. 32)". La construcción de ciudadanía en un contexto	
	Rural 1	Comunidad	Padre de familia 1	…es el conglomerado de personas hombres y mujeres con unos derechos y con unos deberes que forman parte de un				

				territorio…	de la economía, la globalización de la cultura y la denominada sociedad del conocimiento, generan diversidad de relaciones y de intercambios entre las personas y las sociedades.	sociedad pues hace referencia a un sujeto que sólo puede ser entendido y sólo puede entenderse a sí mismo a través de reconocerse como perteneciente a una sociedad.	globalizador, tiene como base la Interculturalidad Walsh (2000), para quien como concepto y práctica, significa "entre culturas", pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta	
			Padre de familia 2	…la ciudadanía es un derecho que tenemos nosotros los colombianos de ser ciudadanos, de tener derecho a opinar, a hablar… …el colegio es complementar lo que uno está haciendo en el hogar, entonces que es lo que hace el colegio o la escuela cuando uno empieza, formarlos unos ciudadanos que tiene uno que formarlos desde la				

				casa, pero en el colegio los tiene que formar ciudadanos, reforzando un poquito lo que se hace en la casa… …recuerdo que nosotros teníamos una cátedra de la educación cívica cuando estudiábamos y lo que era la urbanidad de Carreño…			por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las	
		Profesorado	Docente 1	…el ciudadano tiene que gozar de unos derechos, deberes que				

				quienes los tienes tienen deberes y obligaciones que eso hace parte del ciudadano que este en la legalidad… …la función de la escuela por encima de enseñar tantas cosas debería era formar la gente, falta mucha ética, cultura, cultura política, respeto, cultura ciudadana, cultura a lo ajeno…			capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales.	
			Docente 2	…ser una persona cívica que conviva dentro de un entorno que sea útil				

				en su entorno que fomente los valores del respeto, la solidaridad, la tolerancia y sobre todo la paz… …La escuela debería de ser un semillero donde se empieza a formar estos pequeños ciudadanos con valores porque es que los valores los vemos veo que los están dejando a un lado…				
	Rural 2	Profesorado	Docente 1	…un grupo de personas que tenemos que				

				aprender a convivir sanamente, aprender a relacionarnos, a tener buenas relaciones interpersonales entre todos, a ayudarnos mutuamente, a cooperar, a superar las dificultades y las adversidades de la vida y a salir adelante… …la escuela profe, es el agente motor, nosotros fallamos, gran parte de la violencia que se				

				vivió aca en Colombia fue porque fallamos como escuela, como, como orientadores, como formadores, como guías de unos niños y unos jóvenes… …nos centramos en enseñar a leer y a escribir, a enseñar mucha matemática, mucho español, muchas sociales, mucha naturales, de pronto digo yo, no se es mi perspectiva y descuidamos la parte humana, la				

				parte del ser que es la parte más importante… …si se trabajan los valores desde la familia y la escuela, se fortalece la escuela vamos a formar buenos ciudadanos, muchachos y niñas muy tolerantes, no agresivos, no conflictivos, que busquen primero la vía del diálogo, no la agresión, todo eso hay que trabajarlo desde el aula de clase…				

			Docente 2	…el portarnos bien también con las personas que viven a nuestro alrededor, respetándolos y respetando la opinión, las costumbres de las demás personas que nos rodean de tal manera que haya una sana convivencia… …El papel de la escuela es orientador, orientador para que los estudiantes, eh, sepan cierto como hacia dónde				

				dirigirse, para que aprendan ciertas normas de convivencia, de que nos lleven a la paz, a la sana convivencia…				
		Estudiantado	Estudiante 1	…es un grupo de personas sino saber manejar dentro de ese grupo de personas los valores y las cualidades de todos los que la integran… …la escuela pues debe mostrar los valores, debe formar buenos				

				ciudadanos, educados, que tengan todos los compromisos que necesita un buen ciudadano para poder pertenecer a una sociedad…				
			Estudiante 3	…se debe tener en cuenta los valores, en una escuela yo opino que no se trata tanto del conocimiento si no también tener en cuenta los valores de si yo respeto a una persona, si yo valoro lo que ella dice…				

MATRIZ Nº 6 MAESTROS MEMORABLE (CATEGORIA EMERGENTE)

Pregunta entrevista	Colegio	Fuente	Calidad	Cita significativa	Tensión	Interpretación	Triangulación	Nuevas preguntas
¿Algún maestro que lo haya marcado y por qué?	Urbana	Comunidad	Padre de familia 2	**…**Me acuerdo tanto de un profesor Cerón, el que de pronto me acuerdo bastante por su carácter de que nos preguntaba y clasificaba tres filas, buenos, regulares y malos, al dar la lección estando en los malos pasaba a la regular y si en la siguiente pregunta	El recuerdo de los maestros que en este caso los llamaremos memorables, se da en los relatos de dos formas: la primera aquellos maestros marcan negativamente a sus estudiantes con sus actuaciones autoritarias y	El oficio del maestro es una empresa demasiado delicada como para dejarla en manos de quien no disfruta llevándola a cabo, de quien no se siente a gusto en la interacción con los niños y los jóvenes. El maestro trabaja	Autores como Hargreaves (1994), Goleman (1997), Hargreaves A; Earl, L; Moore.S; Manning (2001), Santos (2001), Bain (2006) y De Zubiría (2010), destacan la importancia de la dimensión emocional del maestro en la	¿La vocación de ser maestro se puede aprender? ¿La formación inicial y permanente de los maestros se debería enfocar en los procesos dialógicos? ¿La selección de

				fallaba lo regresaban a los malos o subía a los buenos si acertaba en la respuesta…	arbitrarias al interior de la escuela. La segunda aquellos que recuerdan con especial cariño y afecto por su manera de tratar a sus estudiantes y de orientar sus clases. Dentro de este último grupo surge en las narrativas la figura del maestro que enseña a sus estudiantes a	con seres humanos, siempre inacabados como personas. Según Suárez (2005) en la escuela se da cierta violencia, palpable en el clima psicosocial del aula. Verbos como avergonzar, burlarse, insultar, ridiculizar o ultrajar hacen parte de la cotidianidad de la escuela, sin que despierten	relación con el alumno. Cajiao (2010) afirma que el futuro de la educación cognitiva lo van a hacer los computadores, pero siempre se va a necesitar de profesores con alta sensibilidad humana para ayudar a los estudiantes a madurar emocionalmente.	los maestros rurales debería hacerse de una forma diferente por parte de la secretaria de educación departamental?
		Profesorado	Docente 1	**…**un profesor que marco mucho mi infancia, es mi profesor de matemáticas, como nos enseñó el, como nos enseñaba las matemáticas, siempre nos decía que las matemáticas era un juego y siempre pasábamos era allá, salíamos del tablero				

				allá a la cancha al campo deportivo a jugar con las matemáticas, porque todo era juego…	solucionar sus situaciones conflictivas, dedica tiempo para algo esencial en el ejercicio docente y que es escuchar a sus estudiantes, que practican en el aula los conceptos de la tolerancia, el respeto y la empatía. Son aquellos maestros, escasos pero que	incomodidad ni sospecha. Todo ser humano tiene un cuerpo emocional cubierto por heridas producidas por el odio, la rabia, la envidia y la tristeza. Santos (2001) destaca que es de vital importancia contar en la escuela con equipos de docentes que ayuden a sus	Herrera (1990), Aron y Meilicic (1999) y Chavarría (2004) coinciden en que la personalidad de cada profesor y la manera como se relaciona con sus estudiantes es determinante en la buena enseñanza. Las condiciones de vida personal, las virtudes, los defectos, el comportamiento ético, permean la labor docente.	
			Docente 2	**…**En el bachillerato un maestro de matemáticas que era una persona muy jovial, muy decente, muy, muy explicativo, es decir, que él explicaba tan, de otra manera, diferente a los demás. Una				

				persona diferente, era un maestro diferente, marcaba la diferencia como por su humildad, tal vez, si era como la humildad, como la manera de hacer llegar su conocimiento a los alumnos…	se convierten para sus estudiantes en ejemplo de vida. Maestros que a pesar de las exigencias diarias de las dinámicas escolares que propenden por el cumplimiento de la formación académica, sacan espacios valiosos dentro de sus horas de clase y en sus jornadas de	estudiantes a aliviar sus problemas emocionales, en lugar de agravarlos. En Colombia, apenas a partir del año 2005, a través del nuevo estatuto docente de la Escuela Básica y Media (Decreto 1278 del 2002), se comenzaron a tener en cuenta algunos atributos de la dimensión humana de los	Según Sarmiento (2014), el maestro, a la vez que enseña los contenidos de su asignatura, imparte también desde su condición humana lecciones de sencillez o de soberbia, de responsabilidad o irresponsabilidad, de sentido de pertenencia o de desapego a la escuela. Las actitudes que	
		Estudiantado	Estudiante 2	**…**al único así que recuerdo es al profesor Fernando, porque él me apoya y cualquier cosas si le saca bueno a todo. Y todo no es como los otros que				

				le dicen que no, que uno no es capaz, que yo sé que más. Él le da como un aliento de vida a uno para que siga como intentando…	descanso para escuchar a los estudiantes y hacerlos sentir valiosos, únicos y que les ayudan a solucionar las situaciones problémicas que se les presentan al interior de la escuela.	docentes: en el artículo 34, se mencionan las «*actitudes generales hacia los alumnos»; «manejo de las relaciones del grupo»*, así como el «*trato y manejo de la disciplina de los alumnos»;* en el artículo 35 se habla de «*competencia de liderazgo y dirección»*, «*competencias de eficacia*	asuma el maestro, forman o no; estimulan o desaniman, enamoran o desencantan, a los estudiantes. El interés y la motivación del profesor por las asignaturas guardan relación con características positivas que los estudiantes atribuyen al profesor. Iafrancesco (2003) señala que	
			Estudiante 3	**…**la profesora Johana fue la que me dicto pre kínder, primaria, pre kínder, no esa señora era mi segunda mamá pues, después de mi abuela y mi mamá esa señora, era muy querida, ella era muy cariñosa				

				conmigo…		*personal»*; el artículo 39 versa sobre «*la responsabilidad y la honestidad»;* el artículo 40, sobre «*idoneidad moral* y *social del educador»; y* el artículo 41, trata acerca de «*Mantener relaciones cordiales con los padres, acudientes, alumnos y compañeros de trabajo*».	el hombre es hombre en la medida de su relación interpersonal. Pregona que el docente es más persona cuando más se abre hacia los otros por medio del servicio, la disponibilidad, la escucha, la comprensión, la solidaridad, la fraternidad, el compromiso, la justicia, la	
	Rural 1	Comunidad	Padre de familia 2	**…**mi profesora de primero de primaria porque, la profesora Cecilia a mí nunca se me va a olvidar, eh, la recuerdo mucho porque yo fui el segundo en la casa y mi padre me quería mucho, y se podía decir que en su momento estaba toñeco, entonces al dejarmen en el colegio pues yo extrañaba mi casa, extrañaba mi hogar, extrañaba lo que yo				

				tenía en la casa y la profesora Cecilia ella fue una persona que me ayudo, dialogo, me consentía, me hizo ver que el colegio, la escuela donde yo estaba era un sitio acogedor…		En la escuela de hoy no es raro, y más bien es usual, encontrar a ciertos profesores analfabetos emocionales, sin que susciten mayores preocupaciones.	equidad, la empatía, la asertividad, el altruismo, entre otros atributos inherentes a la dimensión humana.	
		Profesorado	Docente 2	**…**lo que más recuerdo es a mi maestro si, Manuel Antonio Chaparro mesa, en el aspecto que fue un gran educador, un buen maestro, un buen orientador, eh a				

				pesar de que en esa época se maneja la escuela tradicional pues él no era tan tradicionalista tampoco que digamos siempre fue un docente muy flexible y que me enseño muchas cosas útiles para la vida entre esos los valores, el respeto, la tolerancia, si donde uno prende a respetar a los demás…				
		Estudiantado	Estudiante 2	**…** una profesora que tuvimos				

				cuando yo estaba en el grado primero la profesora Fagua, ella siempre nos ponía a colorear hacer dibujos, veíamos películas…				
			Estudiante 3	**…** la profe que se fue el año pasado, Lidey Bonilla por que a ella le gustaba jugar mucho y nosotros también, nos uníamos a jugar todos los estudiantes con la profe…				

	Rural 2	Comunidad	Madre de familia 1	… un profesor que todavía vive y lo aprecio mucho, el profesor Julio Ernesto Ramos, porque fue un buen profesor para nosotros, osea, mucho consejo nos daba y si, osea, la misma forma de ser de él…				
			Madre de familia 2	… una monjita llamada Janina Cisneros, dura pero fue la que, la que nos enseñó cómo, como, osea, nos educó en el sentido				

				de, de la adolescencia, de usted saliendo de la niñez…				
		Profesorado	Docente 1	**…**mi profe de comportamiento social, se daba una materia de comportamiento social daban ellos allá en el colegio y ella nos orientaba mucho sobre, ella nos hablaba mucho sobre como debíamos nosotros tener una relación sentimental con los muchachos, como				

				debíamos manejarla para uno no dejarse embarazar a tan temprana edad, eh, como identificar si el muchacho quería a la niña o no la quería, si la valoraba o no la valoraba o solamente iba tras de otra cosa…				
			Docente 2	**…**recuerdo en el bachillerato a una profesora de español que en su momento uno decía que profesora muy brava, muy brava,				

				muy estricta entonces pues le tenía uno como miedo a esa profesora pero que al pasar del tiempo uno decía, no de verdad pues ella si tenía razón en las cuestiones que a uno le decía, en lo que aprendimos…				
		Estudiantado	Estudiante 1	**…** me gusta el carácter del profesor de educación física, es un profesor muy excelente, muy bacano como				

				decimos y lo admiro a él, tiene muchas, muchas cualidades muy buenas, él maneja con nosotros, eh como le digo, la alegría, osea él nos imparte esa alegría a nosotros y él está siempre venga si estamos desanimados siempre nos saca una sonrisa, si estamos alegres pues más nos alegra, si estamos enfermos él nos entiende, pues él				

				tiene todas las capacidades que un docente quisiera que tuvieran…				
			Estudiante 2	**…**el profesor Ángel Barrera, que yo creo que es uno de los que más nos ha inculcado sobre la convivencia. Sinceramente no creo que lo vaya a olvidar nunca porque él en todas las clases nos daba motivaciones y charlas de poder convivir con las demás personas				

				teniendo en cuenta todos los valores para salir a una sociedad…				
			Estudiante 3	**…** el profe de acá de la institución se llama José Luis, es un profe que nos ha enseñado mucho y él siempre es sincero, y eso es lo que siempre nos recalca que nosotros siempre debemos de ser sinceros…				

MATRIZ Nº 7 SUBJETIVIDAD POLITICA (CATEGORIA EMERGENTE)

Pregunta entrevista	Colegio	Fuente	Calidad	Cita significativa	Tensión	Interpretación	Triangulación	Nuevas preguntas
¿Cuál es la subjetividad política que subyace en el maestro?	Urbana	Profesorado	Docente 1	**…**en el año 1996 al municipio de Pore una época donde se vivía la tranquilidad pero ya estaban estigmatizados los estigmas ya trascendían y era así como la gente de Paz de Ariporo, Hato Corozal y Pore todo lo de la parte norte de Casanare han considerado	De acuerdo a lo expuesto en los relatos surge un gran interrogante: ¿Qué clase de sujeto político es el maestro de las escuelas rurales en zonas de conflicto-post acuerdo? El anterior interrogante obedece a los procesos de	La escuela es un subsistema de la sociedad y que, como tal, no escapa a sus interrelaciones, a su dinámica y a la interdependencia. En términos de las pedagogías críticas, la escuela reproduce valores, normas,	Ahora bien Bourdieu y Passeron (1995) asumen que la escuela se configura como un espacio de reproducción cultural, pero su postura no es determinista en la medida en que, considera a las instituciones (la	¿Qué clase de subjetividad política reciben los futuros maestros en las universidades? ¿Esta formación es explícita o implícita? ¿Deberían las políticas de estado desarrollar procesos de formación en

				guerrilleros, por aquellos compañeros de la parte Sur del Departamento…	formación profesional, personal y continua de este sujeto, se evidencia que los maestros de estas escuelas son profesionales con una endogamia académica muy fuerte, egresados de procesos formativos a distancia, formados por	esquemas, costumbres y roles que la sociedad instituye. La escuela reproduce manifestaciones de la violencia física, verbal, psicológica y simbólica que la familia, la calle, los medios de comunicación y otros escenarios le han posibilitado aprehender a los	escuela, los partidos, la iglesia, los medios de comunicación) como aparatos, sino como campos, en los que de acuerdo con su definición, los agentes están en pugna permanente para apropiar capital (capital simbólico y capital cultural en este caso), y	subjetividad política para los maestros de las escuelas rurales?
	Rural 1	Comunidad	Padre de familia 1	**…**pues donde iban ponían su ley, fuera la acción comunal o fuera las escuelas, algo tenían que decirle al profesor o al presidente de la junta, hagan esto aquí y así, y siempre, siempre la cuestión de espiar a ver y si este viene de profesor en son de que…				

				…en la Guaraque estaba un profesor y resulto que era un cabo del ejército, entonces todo eso como que sembró desconfianza en el grupo guerrillero porque llegaban y bueno usted que es, será profesor o será militar, entonces eso vivía con una lupa muy eficaz, una inteligencia que nadie tenía que decir nada… … me preocupan dos cosas en la	los mismos docentes de los colegios en su nivel universitario, con poca o nula profundización en pedagogía, didáctica y política, absorbidos por un sistema sindical perverso, en el cual prima el rechazo "per se" a todo lo que signifique ESTADO y	niños. La escuela es un espejo privilegiado en el que la sociedad puede verse y distinguir el rostro de sus conflictos. Pero la sociedad y el Estado no se reconocen en el espejo, impugnan la violencia y mantienen el criterio frío y poco riguroso de	donde quienes tienen posibilidad de dominio en el campo lo hacen funcionar correspondiéndose con sus concepciones e intereses. En el informe UNESCO (2011, p.191) sobre los conflictos armados y la educación, se hace referencia al papel que juegan	

				sociedad, no solo en la escuela ni en el colegio, me preocupa por ejemplo el problema de la drogadicción y de la prostitución…	disciplina. Ante esta realidad formativa, se deben enfrentar a un entorno hostil con actores armados del conflicto, los cuales si tienen definida y estructurada su ideología y postura política. Que postura deben tomar los maestros ante esta realidad en la cual la única presencia del	tildar a la escuela de caja de Pandora, deidad que dejó escapar del ánfora todos los males, desconociendo que en su interior quedaba la esperanza, protectora de la diosa. En la situación de los maestros en los colegios en los cuales se desarrolla la presente	las escuelas y los maestros al ejercer una fuerte influencia en sus comunidades, lo que hace que se les considere tanto por el gobierno como por todos los actores políticos y armados como un medio para inculcar una ideología a los alumnos y sus comunidades,	
		Profesorado	Docente 1	**…**ahí me asignaron en ese entonces la plaza que era de la vereda Manare, después que firme el contrato en la gobernación fui y me le presente al alcalde de Hato Corozal y el alcalde lo primero que me				

				dijo yo para allá no lo puedo mandar, dijo si no se lo lleva la guerrilla se vuelve guerrillero… … un día que llego un comandante aquí en la Motuz, nos cogió en un salón y empezó a pedir las sim cares de cada celular… …cuando me querían poner a cargar mercados cosas para la guerrilla tampoco quise me decían en	estado en esas zonas son ellos: ¿sobrevivir? ¿adaptarse? ¿rechazar?	investigación, se hace evidente la apreciación de Max Weber (2002), quien en su texto *Economía y Sociedad*, nos ilustra, que la dominación y la obediencia es una relación interdependiente que encuentra impulso en la necesidad del hombre para cumplir sus objetivos, que le	razón por la cual muchas veces se convierten en un campo de batalla político y en objetivo militar.	

				ese entonces ellos, aquí colaboran todos porque el que queda limpio habla, dijo porque cuando todos están untados nadie habla… … otra vez me llegaron a buscar los paras también eso fue terrible en Hato Corozal en la vereda me llegaron a buscar porque me tenían mal informado… …La guerrilla de la escuela siempre ha creído y ha tenido a		permitan la supervivencia en contextos inciertos. De acuerdo a lo expuesto anteriormente el sujeto es aquel "ser" que es capaz de comprender su realidad, tanto interior como exterior y está en la capacidad de transformarla, en lo referente a lo político, el		

				la escuela como el centro de una comunidad, de hecho las reuniones siempre las convocan es en la escuela, porque en la escuela es donde convergen toda la gente, porqué buscan ellos la escuela a veces para extraer los chinos de ahí…		sujeto está definido por el estado, como el ente encargado de manejar los asuntos colectivos, públicos. En ese orden de ideas el sujeto político solo existe en y para el estado, como sujeto cumplidor de deberes, más que sujeto beneficiario de derechos. Estos sujetos se		
			Docente 2	…los años anteriores pues si hubo una dificultad relacionada con drogadicción pero				

				entonces trabajamos por áreas allí con unos talleres relacionados con escuela para padres y allí los estudiantes se apersonaron del tema…		dividen en dos categorías: los sujetos políticos colectivos y los sujetos políticos individuales. En el primer caso hace referencia a la agrupación de sujetos que tienen un mismo objetivo en común. En el segundo el sujeto político tiene su propia visión de la realidad y como entenderla para		
	Rural 2	Comunidad	Madre de familia 1	… hace unos años atrás había mucha, muchos paramilitares y pues en el caso de las mujeres en ese tiempo era duro para nosotros porque, osea, la				

				mujer que no quería vivir con ellos tenía que irse…		transformarla, aun estando dentro del colectivo.		
			Madre de familia 2	… mi papá le toco alejar a mis hermanas de acá, porque aquí todas las chicas tenían que pasar por manos de ellos, osea, la que no era mujer de ellos a las buenas o a las malas…				
		Profesorado	Docente 1	… una profesora muy querida, pero ella cometió el error de pronto de				

				haberle dicho a sus estudiantes que no se fueran a la guerra, que pensaran en salir adelante, en estudiar… …ellos hacían reuniones en las escuelas y reunían toda la comunidad, entonces reunieron a toda la vereda, a todas las familias, hicieron una reunión y casi que en presencia de todos la asesinaron a la profe y al				

				esposo…				
			Docente 2	…uno de esos paramilitares, también colaboro bastante en cierta forma con la institución, entonces él quería que los estudiantes estuvieran bien peluquiados, que los orientaba para que estudiaran y se dedicaran al estudio y que no los llamaba a las filas de ellos...				