

**Afectaciones del conflicto armado en Colombia sobre la escuela en la producción  
académica de posgrado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas entre 2011 a  
2019**

Érika Lorena Rodríguez Bravo

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Posgrados Maestría en Educación  
con Énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural.

Directora Yamilet Angulo Noguera

Bogotá, 30 de mayo de 2024

**Afectaciones del conflicto armado en Colombia sobre la escuela en la producción  
académica de posgrado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas entre 2011 a  
2019**

Érika Lorena Rodríguez Bravo

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Posgrados Maestría en Educación  
con Énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural.

Directora Yamilet Angulo Noguera

Bogotá, 30 de mayo de 2024

## **Dedicatoria**

A mi amada madre que con su amor infinito y su incondicional compañía me dio fuerza para culminar este proceso que en muchas ocasiones parecía inalcanzable.

A mis queridos estudiantes, a quienes siempre llevaré en mi mente y en mi corazón y por quienes sueño que la educación y el mundo se transformen.

## **Agradecimientos**

A la escuela que a pesar de su caos infinito me permite tener un espacio en la que junto a mis estudiantes pensamos y discutimos otro mundo posible.

A mi tutora Yamilet Angulo Noguera por su compromiso y paciencia.

## **Resumen**

Este documento es el resultado de un ejercicio de investigación de la Maestría en Educación con Énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural. Su objetivo central fue analizar los discursos presentes en las producciones académicas de posgrado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, elaboradas entre 2011 y 2019, en relación a las afectaciones que el conflicto armado en Colombia ha generado sobre la escuela.

A partir de la lectura y análisis de alrededor de diez documentos de tesis de maestría y doctorado, se da cuenta de los discursos y prácticas que se han configurado en la escuela para afrontar el conflicto armado. Estos discursos se pueden clasificar en dos tipos: por un lado, las prácticas pedagógicas de la resistencia y por otro, las prácticas que homogenizan, silencian o evaden el conflicto.

### **Palabras claves**

Escuela, conflicto armado y afectaciones del conflicto armado

### **Abstract**

This document is the result of a research exercise of the Master's Degree in Education with Emphasis on Intercultural Communication, Ethnoeducation and Cultural Diversity. Its central objective was to analyze the discourses present in the postgraduate academic productions of the Francisco José de Caldas District University, prepared between 2011 and 2019, in relation to the effects that the armed conflict in Colombia has generated on the school.

From the reading and analysis of around ten master's and doctoral thesis documents, the discourses and practices that have been configured in the school to confront the armed conflict

are realized. These discourses can be classified into two types: on the one hand, the pedagogical practices of resistance and on the other, the practices that homogenize, silence or evade the conflict

**Keywords:**

School, armed conflict and effects of the armed conflict.

## Contenido

1.	Introducción .....	9
1.1.	El Documento .....	11
2.	Construcción del Problema de Investigación.....	13
2.1.	Interés investigativo/ Mi motivación .....	13
2.2.	Caracterización de los Documentos.....	16
2.3.	Justificación .....	23
2.4.	Objetivos.....	26
2.4.1.	<i>Objetivo General</i> .....	26
2.4.2.	<i>Objetivos Específicos</i> .....	27
3.	Marco Teórico.....	28
3.1.	La Escuela.....	30
3.1.1.	<i>La Escuela Usual</i> .....	31
3.1.2.	<i>Escuela Transformadora</i> .....	34
3.1.3.	<i>Otras Perspectivas del Concepto de Escuela</i> .....	36
3.2.	Acerca del Conflicto Armado .....	39
3.2.1.	<i>El Conflicto Armado como una Forma Violenta de Resolver los Conflictos</i> 42	
3.2.2.	<i>El Conflicto Armado a Partir del Derecho Internacional Humanitario..</i>	43
3.2.3.	<i>Características y Periodos del Conflicto Colombiano</i> .....	44
3.2.4.	<i>Las Acciones del Conflicto Armado</i> .....	47
3.3.	Afectaciones del Conflicto Armado en la Escuela .....	50
3.3.1.	<i>Patrones de Deshumanización</i> .....	52
3.4.	Formas o Mecanismos de Afrontamiento .....	57

	8
3.5. Interculturalidad .....	59
4. Aproximación a la Metodología y los Instrumentos .....	61
4.1. Desde la Perspectiva Interpretativa y el Interés de Ubicación y Orientación.....	62
4.2. Mi Estrategia Metodológica: La Investigación Documental y el Análisis del Discurso .....	63
4.3. Análisis del Discurso .....	64
4.4. Los Documentos, Momentos e Instrumentos de mi Investigación .....	67
5. Resultados y Conclusiones .....	77
5.1. Resultados Objetivo 1 .....	77
5.2. Resultados del Objetivo 2. ....	83
5.3. Afectaciones del Conflicto Armado Sobre la Escuela.....	89
5.3.1. <i>Conflicto Armado</i> .....	90
5.3.2. <i>Escuela</i> .....	94
5.3.3. <i>Las Afectaciones del Conflicto Armado en las Escuelas</i> .....	97
6. Conclusiones .....	101
7. Recomendaciones .....	105
Referencias.....	107



## 1. Introducción

Como docente de Ciencias Sociales del sistema educativo público, he tenido la oportunidad de experimentar la escuela desde su interior. Esto me ha permitido acercarme a las realidades que allí circulan e identificar los retos a los que cotidianamente docentes y estudiantes nos enfrentamos. En una institución que, pese al paso del tiempo, mantiene dinámicas escolares en las que se reproducen discursos y prácticas afines a los intereses del sistema económico.

En este sentido, la escuela se ha configurado como una institución diseñada para la formación de sujetos útiles a los intereses del sistema dominante. Es así como la escuela ha contribuido a la formación de niños y niñas, moldeándolos a las necesidades impuestas en diferentes momentos de la historia, orientadas por la institución o pensamiento dominante. En algún momento fue la iglesia, en otro el Estado y el más reciente el mercado. Dependiendo de estos intereses, en la escuela se implementan e instalan una serie de discursos y prácticas con el claro objetivo de cumplir la tarea.

En esta medida, los docentes hemos jugado un papel muy importante en la reproducción de estos discursos homogeneizantes al implementar una serie de prácticas en el aula de clases, sin generar ningún cuestionamiento. Solo por mencionar algunas de ellas: la realización de oraciones en el aula de clases, la realización de izadas de bandera, la instrucción en el emprendimiento, y la aceptación del ingreso de instituciones como la policía o la iglesia cristiana a las escuelas, entre otras.

En esta misma dirección, vemos cómo la escuela ha contribuido a la reproducción de la cultura de la violencia, la cual se ha enquistado en Colombia como resultado de más de 60 años de conflicto armado. En este sentido, en la escuela circulan discursos que legitiman la resolución

de conflictos de manera violenta y la relación entre maestros y estudiantes está atravesada por el discurso de la obediencia, la idea de que "las cosas se hacen así, porque yo mando, porque yo lo digo".

Pero, así como los docentes de escuela hemos tenido una gran responsabilidad en la reproducción de discursos homogeneizantes y violentos, en los que se exagera la individualidad y la insolidaridad, también se han generado apuestas que intentan generar rupturas, resistencias y disidencias a través de ejercicios pedagógicos rigurosos. Estos buscan contribuir en la formación de sujetos pensantes, críticos, que adquieran herramientas que les permitan comprender la realidad y emprender acciones transformadoras.

Es a partir de esta visión de la escuela que surge el interés por realizar este ejercicio de investigación en el que se plantea analizar las afectaciones que el conflicto armado ha generado en la escuela. Desde el análisis documental de la producción académica de posgrado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, elaborada entre 2011 y 2019 sobre este tema, se da cuenta de la forma en que han sido analizadas las afectaciones sobre la escuela, los maestros, las maestras, los niños y las niñas en contextos de guerra, así como las apuestas pedagógicas desarrolladas en las escuelas urbanas en las que se aborda el conflicto armado.

Asimismo, este ejercicio de investigación tiene sentido en la medida en que permite un acercamiento entre las discusiones académicas y la escuela. Indiscutiblemente, la academia está llamada a contribuir en la comprensión y transformación de los problemas sociales, y en este caso, a la comprensión de los efectos del conflicto armado, los cuales han favorecido la instauración de formas violentas de interacción en la escuela.

## 1.1.El Documento

He organizado mi documento en cinco apartados. En el primero, realizo una introducción de mi trabajo en la que se señalan algunos elementos importantes sobre la escuela y presento las partes de mi documento.

En el apartado dos, que he denominado "Construcción del problema de investigación", planteo mi interés investigativo en el cual pongo de manifiesto lo que me motivó a realizar este ejercicio de investigación, relacionado directamente con la forma en que me he configurado como docente de escuela. En este apartado, realizo una caracterización de los documentos que son el elemento central de mi investigación y finalmente planteo la justificación, la pregunta y los objetivos que orientan esta investigación.

En el tercer apartado, denominado Marco Teórico, realizo un abordaje de las categorías propuestas: escuela, conflicto armado y afectaciones del conflicto armado. Para ello recorro a diferentes autores que me permitieron ver lo central de estas categorías que guiaron mi investigación. En el caso de la categoría de Escuela, se plantea una discusión entre la Escuela Usual y la Escuela Transformadora, categorías que han sido desarrolladas principalmente por autores como Dino Segura y Mauricio Lizarralde. Frente a la categoría de Conflicto Armado se propone una conceptualización desde documentos como el Informe Basta Ya, "El Conflicto: callejón con salida" y el DIH. Y finalmente, en la categoría de Afectaciones, se desarrollan elementos planteados por el psicólogo social Ignacio Martín Baró acerca de los patrones de deshumanización que se generan en las comunidades como resultado de su exposición a acciones de guerra.

En el cuarto apartado, denominado "Aproximación metodológica y los instrumentos", planteo algunas reflexiones y decisiones que fueron necesarias tomar en el proceso complejo, contradictorio y transformador que es la investigación. Estas reflexiones pasan por pensar y decidir en torno al cómo, por qué y para qué investigar.

Finalmente, se presenta el apartado cinco en el que se exponen los hallazgos, análisis y conclusiones de este ejercicio de investigación. A través del cual se busca evidenciar la manera en que han sido analizadas las afectaciones que el conflicto armado en Colombia ha generado sobre la escuela en la producción académica de la UDFJDC, a partir de las categorías que guiaron la investigación. También se pretende identificar y analizar las subcategorías prácticas pedagógicas de la resistencia y prácticas que homogenizan, silencian o evaden el conflicto.

## **2. Construcción del Problema de Investigación.**

En este apartado describo el proceso de construcción de mi problema de investigación. En primer lugar, presento mi interés investigativo, mi motivación como docente-investigadora. Continuo con la caracterización de los documentos (producciones académicas de maestría y doctorado de la universidad Distrital Francisco de José de Caldas elaboradas entre 2011 a 2019) y su importancia como elementos que me permitieron ver como la producción académica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (en adelante UDFJDC) ha venido analizando el conflicto armado y las afectaciones que este fenómeno ha producido en la escuela. En este mismo apartado presento los antecedentes y los instrumentos que decidí utilizar en la etapa de recolección de los documentos.

Finalmente planteo la justificación, la pregunta problema y los objetivos que le dan sentido a mi investigación.

### **2.1. Interés investigativo/ Mi motivación**

El ejercicio de la investigación, así como el ejercicio de la docencia, requiere de la toma de decisiones políticas, éticas y epistemológicas. Indudablemente, en los dos escenarios estamos llamados a decidir, a optar y a tomar una posición. Investigadores y docentes decidimos permanentemente qué gafas queremos usar para ver o no ver la realidad compleja de la sociedad y de la escuela. En algunas ocasiones, la decisión de posicionarnos en un lugar o en otro es el resultado de un análisis consciente. Sin embargo, también se decide desde lugares no conscientes.

En mi experiencia como docente de ciencias sociales de la escuela privada y pública me he visto en el deber de decidir y de tomar una posición política frente a mi papel en la escuela.

Esta tarea no ha sido fácil, pues el escenario escolar es contradictorio y complejo: por un lado, la escuela se ha configurado históricamente como una institución para la reproducción de la cultura dominante. Allí se han enquistado discursos y prácticas que contribuyen a la formación de jóvenes obedientes y sin capacidad de pensar por sí mismos, útiles a los intereses del capitalismo. Por el otro lado también considero que la escuela es un espacio de rupturas, resistencias y luchas.

En la escuela a partir de la confrontación de ideas y ejercicios pedagógicos rigurosos, se logra incidir en la formación de un pensamiento crítico en los niños y las niñas, lo que contribuye a romper con prejuicios y “aportar en la construcción de relaciones distintas a las actuales” (Lizarralde J. 2012). Relaciones que desnaturalicen las formas violentas de interacción que se han establecido al interior de la escuela tanto entre los miembros de la comunidad educativa como con los espacios físicos.

Esto pasa necesariamente por la comprensión del conflicto armado y las afectaciones que este ha generado en las dinámicas escolares, pues “las instituciones que se encuentran en medio de la guerra, ven afectados todos los espacios de su cotidianidad”. Pero a su vez en las escuelas urbanas también se manifiestan los significados y condiciones que ha determinado la guerra. Es por esto que considero desde mi lugar como docente de ciencias sociales que es importante aproximarme al conocimiento del conflicto armado en Colombia y poder ver sus efectos en la escuela. (Lizarralde J., 2012)

En este sentido, el ejercicio de la investigación cobra gran importancia en la comprensión y el conocimiento de los problemas sociales y para este caso particular del conflicto armado en Colombia, pues desde allí se pueden tomar decisiones informadas y conscientes que deriven en

acciones transformadoras de los discursos y prácticas deshumanizantes, que circulan en la escuela y en la sociedad.

En esta vía la investigación es una herramienta valiosa para los docentes de escuela, ya que nos permite pensar los problemas que suceden en el contexto escolar desde un lugar teórico y reflexivo. Es entonces a partir de la preocupación permanente por comprender las formas en que el conflicto armado atraviesa la realidad escolar, que surge el interés por ver cómo la academia ha estado pensando este fenómeno tan enraizado en la sociedad colombiana en relación con la escuela.

Mi investigación plantea la elaboración de un estado del arte de la producción académica de posgrado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, desarrollada en el período de 2011 a 2019, sobre el conflicto armado en Colombia en relación con la educación. A través de este ejercicio de revisión documental de trabajos de grado de maestría y doctorado que tienen como eje transversal la reflexión sobre la educación y la pedagogía, me propongo contribuir a identificar los principales aportes en la construcción conceptual, epistemológica, teórica y discursiva de los estudios realizados sobre las afectaciones del conflicto armado en la escuela.

En este ejercicio de investigación, se opta por analizar las investigaciones de posgrado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, debido a que se plantea como un ejercicio que permita aportar en el balance de la producción académica de la Maestría en Educación con Énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural. Esto permitiría visualizar los aportes de este programa de formación a la comprensión del conflicto armado en relación a las afectaciones sobre la escuela.

En este camino de construcción del problema de investigación, se amplía la búsqueda y revisión de estudios realizados en otros programas de posgrado que tienen como campo central y/o transversal de estudio la educación. Si bien es cierto que la universidad tiene amplia producción académica tanto a nivel de pregrado como de posgrado, se opta por analizar la producción académica de posgrado debido a dos elementos principales. Por un lado, como ya se mencionaba, por el interés de ver los aportes de la maestría a este campo de reflexión, así como de contribuir en los procesos de autoevaluación de la maestría. Y, por otro lado, por los niveles de profundidad que pueden llegar a desarrollar las investigaciones de maestría y doctorado, así como por el interés de investigar campos emergentes.

En este sentido, se plantea como objetivo revisar y analizar la producción académica de la UDFJDC durante el período de 2011 a 2019, centrada en el conflicto armado en Colombia en relación con la educación. El propósito es indagar sobre las formas en que este conflicto ha afectado a la comunidad educativa, incluyendo maestros, niños, niñas y familias. Este ejercicio de investigación cobra sentido al facilitar un diálogo entre las discusiones académicas y el ámbito escolar. Es innegable que la academia tiene un papel importante en la comprensión y transformación de los problemas sociales, y en este caso específico, en la comprensión de los efectos del conflicto armado, que han contribuido a la instauración de formas violentas de interacción en las escuelas.

## **2.2. Caracterización de los Documentos**

Esta es una investigación documental que se propone desde la lectura cuidadosa de los documentos y la elaboración de matrices bibliográficas y de análisis, dar cuenta de los discursos que circulan en las investigaciones de la UDFJDC sobre el conflicto armado en Colombia en relación a la educación. Es por esto que los documentos que me propongo estudiar son valiosos



pues se convierten en textos que tienen mucho por decir, que me deben ser entrevistados por las preguntas que guían mi investigación y que se los puede "observar" con la misma intensidad que se observa un evento o un hecho social (Galeano Marín , 2012)

Para la construcción del problema de investigación que centra el interés en los discursos que circulan en la producción académica de la UDFJDC alrededor de las afectaciones del conflicto armado en Colombia sobre la escuela se realizó un rastreo en dos vías. Por un lado, se hizo la búsqueda alrededor de las investigaciones que intentan recuperar la producción académica de la universidad alrededor del conflicto armado. Sin embargo, no se encontraron tesis que aborden este tema de investigación.

A pesar de ello se localizan tres investigaciones de la Maestría en Comunicación y Educación, que presentan el interés por recuperar, clasificar, sistematizar y visibilizar la producción académica de dicha maestría. Estas investigaciones son: Estado del arte de la producción investigativa en la línea de educación y medios interactivos 2011 – 2019; Estado del arte de las tesis de la maestría en comunicación –educación en la línea de cultura política, de la Universidad Distrital Francisco José De Caldas; y Estado del arte analítico de la producción académica de la línea en comunicación, literatura y educación de la Maestría en Comunicación y Educación.

Aunque estos trabajos no aborden el tema de interés, es importante reconocer que existe una preocupación por recuperar la producción dispersa y contribuir en identificar los alcances y limitaciones de estas investigaciones. Así mismo se idéntica la coincidencia de estas tesis en su desarrollo metodológico, pues en las tres tesis se usa la investigación documental, además de que se hace visible la manifestación de que este enfoque permite la descripción, interpretación y análisis.

Por otro lado, se realizó la revisión de la base de datos construida por la entonces estudiante de licenciatura en Pedagogía Infantil, de la UDFJDC Diana Paola Castillo Herrera, quien, en el marco de la realización de su trabajo de grado, recopiló alrededor de 150 informes de pasantía y tesis de pregrado, maestría y doctorado, que tenían como tema de investigación el conflicto armado en Colombia. Esta base de datos reúne la producción académica de diferentes programas de formación, entre los cuales se resaltan las licenciaturas en ciencias humanas, maestrías y doctorados en educación, sin embargo, también se referencian trabajos desarrollados en programas de ingenierías.

El primer ejercicio de revisión de la base de datos se desarrolla a partir de la lectura de los problemas y objetivos de investigación de estos trabajos, decido clasificarlos en los siguientes ejes : abordaje del conflicto armado en la prensa; estados del arte; afectaciones del conflicto armado en los maestros y estudiantes; memoria y conflicto armado; mujer, sujetos políticos y conflicto armado; luchas por la tierra; conflicto armado y ciudad; desplazamientos, masacres y atención de víctimas; apuestas pedagógicas escolares y comunitarias; y finalmente análisis geográficos y creación de sistemas de información sobre el conflicto armado.

Figura 1

## Clasificación del tipo de documentos consultados

Trabajos que abordan el tratamiento del Conflicto Armado en la Prensa	Trabajos que abordan: Afectación del Conflicto armado en las escuelas (Maestros – Niños A puestas Pedagógicas en la escuela y otros espacios.	Estados del Arte del conflicto o de organizaciones que han abordado el conflicto armado en Colombia	Trabajos que abordan la memoria del conflicto armado en Colombia	Trabajos del conflicto Armado a partir de expresiones artísticas	Mujer y Conflicto Sujeto Político.	Luchas por la tierra Sujetos Políticos	Conflicto Armado y Ciudad Configuración del espacio.	Desplazamiento Atención a víctimas	Por definir
<p>Voces y silencios de la masacre de El Arce en las noticias del periódico El Tiempo.</p> <p>APUESTAS EDUCATIVAS EN LAS FARC</p> <p>Saberes, educación y formación del bloque comandante Jorge Briceño de las FARC-EP. Maestría</p>	<p>Imaginarios sociales en torno al conflicto y la paz en las estudiantes de grado sexto de los Colegios Simón Bolívar (Suba) y Rafael Uribe Uribe (Tunjuelito) en el marco de la implementación de la Cátedra de Paz.</p> <p>Reconocimiento y memoria en el aula, para generar espacios de participación y conciencia en los estudiantes de décimo grado del Liceo Moderno Celestin Freinet, Bogotá – Engativá</p>	<p>Construcción del estado del arte de los 15 Años de trabajo investigativo del IPAZUD.</p>	<p>El papel de la memoria en el proceso de dejación de armas de los grupos paramilitares en Colombia.</p> <p>Recuperación de la memoria colectiva en niños y niñas en situación de desplazamiento a través de la experiencia estética. No estoy muy segura de que aborde a profundidad la reflexión educativa y pedagógica</p>	<p>"Vestigios del olvido": una exploración narrativa entre la danza folclórica y la Masacre del Neme.</p> <p>Las expresiones artísticas del Colectivo Cultural Semillas de Reconciliación Constructoras de Paz y Reconciliación.</p> <p>La Marioneta. Novela histórica colombiana.</p> <p>Abordaje del Desarraigo y la</p>	<p>El feminismo insurgente: un análisis político del discurso.</p> <p>¿Queremos Hablar? Análisis del Agenciamiento Político de las Excombatientes de LAS FARC-EP de Colinas: Guaviare. Maestría</p> <p>Mujeres Afrocolombianas Desplazadas</p>	<p>Conflicto y luchas agrarias, Orden Social político y territorio en la zona de reserva campesina de Cabrera (2002; 2014).</p>	<p>Implicaciones del Conflicto Armado en el Orden Social Urbano. El caso de la Zona Alta de la Localidad de San Cristóbal. Bogotá 1990 - 2010.</p>	<p>Apropiación del fenómeno de desplazamiento forzado en un archivo de fuentes documentales y publicaciones seriadas en educación: análisis arqueológico (Bogotá 1994-2004)</p> <p>Políticas Públicas de</p>	<p>Análisis de los códigos de sentido en relación al bloque norte de las AUC dentro del informe: "La Masacre del Salado" del grupo de memoria histórica</p> <p>Narrativas sobre la violencia en niños desvinculados del conflicto armado en</p>

**Nota.** Se muestra un extracto de la matriz completa. Este instrumento permitió la clasificación inicial de los documentos, de acuerdo con 10 tipologías presentes en la base de datos consultada

En un segundo momento y con el objetivo de afinar mi interés investigativo, decido realizar una segunda clasificación, la cual se centra en identificar los trabajos que aborden el estudio del conflicto armado en relación a la educación y la reflexión pedagógica. Este ejercicio me permite acotar la mirada, escudriñar eso que quiero ver desde mi lugar de docente de ciencias sociales, preocupada por las afectaciones que el conflicto armado ha generado en el quehacer de los docentes y en las interacciones de los sujetos al interior de la escuela.

De este modo, decido organizar los trabajos que abordan el conflicto armado en relación a la educación en tres ejes temáticos, que enunciaré, a continuación: escuela, comunidades y grupos armados. En el primer eje que denomino escuela recojo todos aquellos trabajos que centran su mirada en la reflexión sobre las afectaciones del conflicto armado en la escuela. En el segundo que denomino comunidades se agrupan aquellos trabajos que desarrollan apuestas

educativas en espacios comunitarios como, colectivos barriales, organizaciones sociales y fundaciones. Finalmente, en el eje grupos armados, siendo este en el que menos se han realizado investigaciones, se recogen los trabajos que tienen una preocupación por estudiar las prácticas educativas que se han desarrollado al interior de las guerrillas.

**Figura 2**

*Clasificación de los estudios consultados por ejes temáticos: escuela, comunidad y grupos armados*

En la escuela	En las comunidades	En los grupos armados
<p>1. <b>Imaginaris sociales en torno al conflicto y la paz en las y los estudiantes de grado sexto de los colegios simón bolívar (suba) y Rafael Uribe Uribe (Tunjuelito) en el marco de la implementación de la cátedra de paz.</b></p> <p>Andrés Felipe Suárez Leuro Vanessa Viviana Sandoval Castro Licenciatura en Ciencias Sociales 2017 <a href="http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/7451">http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/7451</a></p> <p>“La educación para la paz en su esencia entra en conflicto con el sistema escolar ya que sus principios van desde descomponer las violencias estructurales que la habitan y democratizarla en todas sus dimensiones desde la administración hasta la metodología, contenidos y toma de decisiones en el aula, de allí que su principal limitante sea la propia Escuela como institución de control y rigidez”</p> <p>2. <b>Reconocimiento y memoria en el aula, para generar espacios de participación y conciencia en los estudiantes de décimo grado del Liceo Moderno Celestín Freinet, Bogotá – Engativá</b> Paola Andrea Márquez Fuquen Licenciatura en Ciencias Sociales 2017 <a href="http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6782/1/RECONOCIMIENTO%20Y%20MEMORIA%20EN%20EL%20AULA.pdf">http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6782/1/RECONOCIMIENTO%20Y%20MEMORIA%20EN%20EL%20AULA.pdf</a></p>	<p>1. <b>Abordaje del desarraigo y la recuperación de memoria a través de la expresión plástica con los niños(as) asistentes a la casa de memoria y lúdica kukulkán en el marco de la sistematización del proyecto atrapasueños</b></p> <p>Paula Andrea Peñalzo Chaparro Yuli Andrea Anzola Sánchez Licenciatura En Pedagogía Infantil 2016 <a href="http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/595/1/PeñalzoChaparroPaulaAndrea2017.pdf">http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/595/1/PeñalzoChaparroPaulaAndrea2017.pdf</a></p> <p>2. <b>Arte y lúdica en el fortalecimiento personal: un estudio de caso: jóvenes menores de edad desvinculados del conflicto armado</b> Diana Castañeda Cárdenas <i>Especialización En Desarrollo Humano Con Énfasis En Procesos Afectivos Y Creatividad 2006</i> <b>Posgrados</b></p> <p>“El objetivo de esta investigación es crear un propuesta lúdico -pedagógica mediante la exploración en la población del uso de las manifestaciones artísticas como herramientas útiles en el proceso de reconstrucción de la identidad de imaginarios y como posibilitadoras de diálogo entre el muchacho y la sociedad en aras de apoyar inclusión a la sociedad de jóvenes desvinculados del conflicto armado.”</p>	<p>1. <b>Saberes, educación y formación del Bloque Comandante Jorge Briceño de las FARC-EP. Narrativas y etnografías para la construcción de memoria y cultura de esperanza.</b></p> <p>Katherine Yiseyy, Goyeneche González. Cristhian Camilo Ramírez Infante Maestría en Educación 2019 <a href="http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/15846">http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/15846</a></p> <p>La educación “Abordando la educación entendida como un fenómeno social que asume una práctica liberadora y transformadora y la pedagogía crítica como un ejercicio contra hegemónico, donde los sujetos asumen una conciencia de clase y se reconocen como parte fundamental del proceso de cambio estructural de la sociedad.” Pág 10</p> <p>¿Cuáles son los saberes, la educación y la formación en las FARC-EP para contribuir a la construcción de memoria y cultura de esperanza desde una mirada pedagógica? Pág 11</p> <p>“Carlos Alberto, guerrillero de origen urbano, relata como lo que se aprendía servía para vivir, para sobrevivir a la guerra en medio de la selva, aseverando que la escuela de las FARC es la escuela de la vida</p>

*Nota.* Se muestra un extracto de la matriz completa

En el eje de escuela se encuentran alrededor de quince trabajos, que abordan principalmente aspectos como: el análisis de las dinámicas, significados e interacciones de los maestros y estudiantes en zonas de conflicto armado; la comprensión histórica y la reflexión crítica del conflicto a partir de la implementación de talleres de formación o módulos de trabajo con maestros y niños en contextos escolares rurales y urbanos; así mismo se evidencia la preocupación por la enseñanza de la historia reciente de Colombia, a través de la utilización de

diferentes herramientas didácticas entre ellas la literatura; y finalmente se evidencia un fuerte interés por el análisis de los relatos y narrativas de maestros en zonas de conflicto armado.

En cuanto al eje de comunidades, se identifica un número menor de investigaciones, en su mayoría son desarrolladas en programas de formación de pregrado, en contextos de prácticas educativas en colectivos, asociaciones, fundaciones o casas de la memoria. Entre los aspectos más relevantes que son abordados en estos trabajos se encuentra la preocupación por la construcción e implementación de herramientas didácticas que permitan a niños, niñas y adolescentes la comprensión y sensibilización frente al conflicto armado en Colombia, también ocupa gran importancia la búsqueda de herramientas particularmente desde lo artístico que permita que las víctimas del conflicto expresen lo que este ha generado en ellas, y finalmente se evidencia interés por desarrollar procesos que permitan la recuperación de la memoria colectiva, en la vía de generar la reflexión sobre la urgencia de no repetición de hechos de violencia.

Por último, en el eje de grupos armados, en la que tan solo se encuentran tres investigaciones, se aborda la reflexión por las prácticas educativas y formativas desarrolladas en la guerrilla de las FARC'EP y en la escuela de formación política Pedro Nel Jiménez. En dos de las tesis se evidencian un interés por comprender la educación como fenómeno social que asume una práctica liberadora y transformadora, a partir de la que se desarrollan ejercicios contrahegemónicos, donde los sujetos asumen una conciencia de clase y se reconocen como parte fundamental del proceso de cambio estructural de la sociedad.

Inicialmente mi interés se centraba en analizar las investigaciones que abarcan los tres ejes mencionados anteriormente (escuela, comunidad y grupos armados). Sin embargo, en el ejercicio de delimitar y precisar lo que me interesa ver, decido descartar las investigaciones de los ejes de comunidad y grupos armados, pues a pesar de que en es estos trabajos circulan

discusiones importantes para la comprensión del conflicto armado y su relación con la educación, mi interés como investigadora se ubican en la escuela, pues considero que a pesar de ser una institución compleja, contradictoria y que en gran medida los discursos y prácticas que allí se desarrollan contribuyen a la reproducción de la cultura violenta que atraviesa el país, es un escenario potente en el que en los últimos años he decidido centrar mis apuestas educativas y políticas, es mi lugar de resistencia y lucha.

En este sentido decido centrar mi mirada y mis esfuerzos en los trabajos de investigación de maestría y doctorado de la UDFJDC que han desarrollado sus análisis y reflexiones alrededor del conflicto armado y la escuela en el periodo de 2011 a 2019. Este es un periodo de tiempo que enmarca un hecho bastante importante para la historia de Colombia, los diálogos de Paz entre la guerrilla de las FARC EP y el gobierno de Juan Manuel Santos, siendo estos una de las razones por las que decido este periodo para el desarrollo de mi investigación, pues aunque no es concretamente el periodo en el que se desarrollan los diálogos, si es un periodo en el que prolifera el interés por el conflicto armado, por la necesidad de comprenderlo y de pensar alternativas que nos permita salir de décadas de guerra, es entonces un momento en el que la academia vuelca su mirada sobre el conflicto armado en Colombia, proliferando un número importante de investigaciones que aportan en su comprensión.

La segunda razón por la que decido este periodo de tiempo tiene que ver con la convicción de que en la investigación no se parte de cero, siempre hay otros que han pensado y estudiando con anterioridad lo que nos interesa, en esa medida tomo como referente el periodo de tiempo de la base de datos mencionada en párrafos anteriores, en la que se realiza una extensa recopilación de trabajos de tesis producidos en la UDFJDC alrededor del conflicto armado y la educación. Después de realizar la correspondiente delimitación alrededor de los

aspectos que me interesa analizar, ubico alrededor de diez investigaciones de maestría y doctorado que centran su atención en el conflicto armado en relación con la escuela.

Estas investigaciones como se menciona anteriormente se inscriben en el campo de estudio del conflicto armado en relación a la escuela. Sin embargo, sus análisis se desarrollan en dos direcciones, por un lado, se encuentran alrededor de cuatro investigaciones que tienen como principal preocupación indagar por las afectaciones del conflicto armado en escuelas ubicadas directamente en municipios o departamentos afectados por las acciones de la guerra como es el caso de Antioquia, Caparrapí, Choco y Putumayo. Por el otro lado, se encuentran seis investigaciones que presentan interés en desarrollar intervenciones pedagógicas y didácticas alrededor de la enseñanza del conflicto armado en las escuelas urbanas.

### **2.3. Justificación**

La historia de Colombia ha estado continuamente atravesada por el conflicto armado, siendo este un fenómeno que se ha dado como resultado de intereses y decisiones políticas, que han sumergido a la población en condiciones de profunda injusticia social. Durante décadas el pueblo colombiano ha sido objeto de la explotación, el despojo de sus tierras y la no garantía de derechos básicos como salud, educación, tierra y trabajo. Desde el surgimiento del Estado y las primeras guerras del siglo XIX hasta la actualidad, Colombia ha sido el escenario de enfrentamientos entre diferentes actores sociales y armados.

El conflicto armado colombiano ha estado enmarcado en lo que Galtung denomina violencia estructural, haciendo referencia a las condiciones impuestas por la organización de la sociedad y que conllevan dolor físico y/o emocional (Citado por (Lizarralde, 2015)). En este sentido la violencia estructural es producto de un sistema económico enraizado en la explotación

de la naturaleza y de los seres humanos por la clase dominante, la clase burguesa colombiana, que impone sus intereses particulares sobre el de las mayorías.

La violencia estructural ejercida sobre el pueblo pobre, ha dado origen en Colombia a múltiples formas de resistencia y de lucha de las comunidades campesinas, indígenas, afros, de las mujeres y la clase trabajadora del país. Estas luchas se han desarrollado a través de acciones de movilización como marchas, huelgas y paros, las cuales han sido fuertemente reprimidas a través de las instituciones estatales y paraestatales, generando la profundización del conflicto y el surgimiento de resistencias armadas como lo fueron las guerrillas liberales y comunistas.

En este sentido en Colombia se ha instaurado una forma de resolver los conflictos que pasa por la eliminación física, psicológica, emocional y material del adversario, en palabras de Lizarralde se ha generado la convicción arraigada de que la única forma de resolver cualquier conflicto es eliminando física o simbólicamente al otro (Lizarralde, 2015).

De este modo la violencia y la invalidación del diálogo como mecanismo de solución del conflicto, han configurado en la sociedad colombiana determinadas formas de interacción, en las que predomina el desconocimiento, el desinterés e indiferencia sobre el conflicto armado, que ha dejado según cifras de la Comisión de la Verdad 450.664 personas muertas (Comisión de la Verdad, 2022).

Ante esta cifra aterradora de la Comisión de la Verdad, la sociedad colombiana parece estar completamente desconectada, pues en el momento que se da a conocer, no hay reacciones contundentes de rechazo o de exigencia de no repetición, por el contrario se pone en evidencia la deshumanización que ha generado el conflicto colombiano, en ideas que justifican o ven con complacencia el asesinato de personas y que circulan cotidianamente en los medios de



comunicación, en los discursos de funcionarios políticos y militares y en las conversaciones diarias del pueblo colombiano.

Del mismo modo en mi ejercicio cotidiano como docente de ciencias sociales he evidenciado el papel que ha desempeñado la escuela en la reproducción de los discursos e ideas hegemónicas sobre el conflicto armado, profundizando el desconocimiento e indiferencia sobre hechos macabros, como masacres, desapariciones, mutilaciones, asesinatos, violaciones y demás patrones implementados en más de 60 años de conflicto, siendo los jóvenes sobre quienes principalmente se han implementado estas prácticas violentas. No obstante, la escuela también se configura como un escenario de resistencias, en el que los maestros ponemos en juego intereses, discursos y experiencias, a través de la implementación de prácticas pedagógicas que tienen como objetivo promover la discusión y la reflexión sobre la realidad social del país.

Así, cuestiones como la enseñanza, la formación de criterios y la promoción de escenarios de discusión en la escuela son fundamentales en la comprensión del conflicto social y armado en Colombia, en este sentido los maestros de ciencias sociales tenemos una gran responsabilidad en propiciar escenarios en los que se aborde la historia de Colombia, y se promueva su análisis y discusión, con el objetivo de garantizar procesos de educación acordes con la realidad social de los niños y niñas. De este modo contribuir en el desarrollo de la habilidad de pensar críticamente, como una herramienta que nos permite participar, tener la mente abierta, ser rigurosos, cuestionar sin prejuzgar, explorar alternativas y argumentar propuestas, posibilitando el posicionamiento político de estudiantes y maestros frente al conflicto armado en Colombia, proyectado en el emprendimiento de acciones transformativas, que conduzcan al rechazo de lo ocurrido y la no repetición.

Al respecto, la producción académica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, entre el 2011 y 2019, ha generado un cúmulo de conocimiento frente al conflicto armado en relación con la educación, que merece ser analizado por cuanto permite una aproximación a la comprensión de este fenómeno y su relación con la escuela. En este mismo sentido su análisis contribuye a la construcción de puentes, entre los avances teóricos y conceptuales con los procesos de enseñanza aprendizaje sobre el conflicto armado que se desarrollan en la escuela.

Finalmente, como interés central de esta investigación el análisis de la producción académica de la UDFJDC permite ver cómo han sido analizadas por la academia las afectaciones psicológicas y sociales, que ha dejado el conflicto armado sobre los sujetos de la escuela, pues indudablemente la guerra ha marcado las relaciones y las formas de interacción de maestros, niños, niñas y comunidad al interior de la escuelas, las cuales se han materializado en lo que Baro denomina los patrones de deshumanización.

De allí, que mi pregunta de investigación sea

¿De qué manera han sido analizadas las afectaciones generadas por el conflicto armado en Colombia sobre la escuela en la producción académica de posgrado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el periodo de 2011 a 2019?

## **2.4. Objetivos**

### ***2.4.1. Objetivo General***

Analizar los discursos presentes en las producciones académicas de posgrado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en relación a las afectaciones que el conflicto armado en Colombia ha generado sobre la escuela.

#### **2.4.2. *Objetivos Específicos***

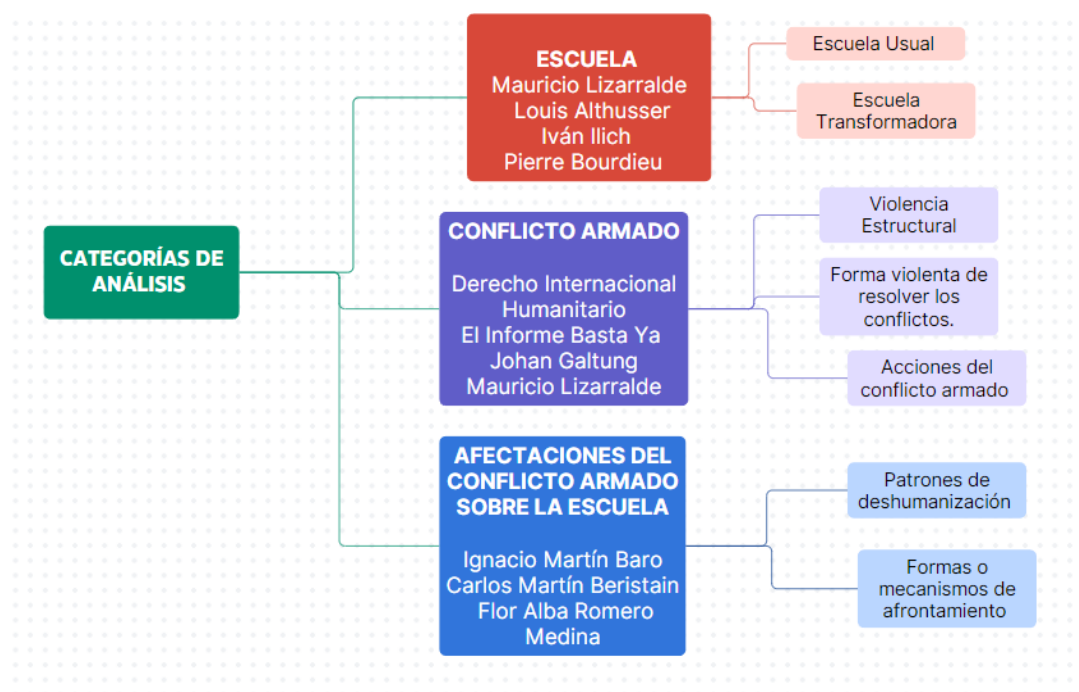
1. Revisar la producción académica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas sobre el conflicto armado en Colombia en relación a la educación en el periodo de 2011 a 2019.
2. Caracterizar la producción académica de posgrado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas sobre el conflicto armado en Colombia en el campo de las afectaciones a la escuela.
3. Identificar los discursos presentes en la producción académica de posgrado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en relación a las afectaciones que el conflicto armado en Colombia ha generado sobre la escuela.

### 3. Marco Teórico

Este apartado contiene la reflexión teórica en torno a las categorías en las que he organizado mi propuesta: escuela, conflicto armado y afectaciones del conflicto armado.

#### Figura 3

*Esquema de la reflexión teórica*



*Nota.* Este esquema facilitó clasificar los referentes teóricos a partir de las categorías de la propuesta: escuela, conflicto armado y afectaciones del conflicto armado

En la historia de Colombia el conflicto armado ha estado presente en diferentes intensidades y motivaciones, siendo las zonas rurales las que han vivido las mayores afectaciones y a pesar de haberse vivido con mayor intensidad en los territorios rurales, también las ciudades han sido atravesadas por este fenómeno que de manera ininterrumpida se ha desarrollado por más de 60 años y que lo configura como el más prolongado del continente americano. De esta manera la cotidianidad del país ha sido afectada, por prácticas y repertorios violentos implementados por

los diferentes actores armados. En este contexto, la escuela ha sido uno de los escenarios de mayor afectación, tal como lo señaló Lizarralde (2012):

En todos estos espacios, uno de los principales lugares de significación es la Escuela, en la medida en que se constituye en espacio de formación y referente axiológico en las comunidades, siendo esta característica la que la convierte –en muchos casos– en objetivo militar, pues debe ser cooptada para incidir en el control sobre las poblaciones.

En medio de este contexto de violencia que permea la escuela, se advierte que son escasos los abordajes que analizan de manera integral su papel en el conflicto armado nacional pues el tratamiento que se da se enfoca en victimizarla bajo una forma única, que desconoce la singularidad de sus contextos y sus historias; de esta forma, se tiene una visión incompleta que impide comprender los ambientes educativos que allí se configuran y que son atravesados por el conflicto en sus concepciones éticas, epistemológicas y políticas que dan como resultado una transformación de los ambientes educativos al afectarse su cotidianidad en la medida en que emerge un ambiente mediado por las condiciones y significados que determina la guerra misma. A este respecto Lizarralde (2012) afirmó:

El reto que se propone a la institución escolar como espacio no de reproducción de la cultura en la que se ha enquistado la violencia, sino como eje de transformación, es el cómo plantear desde su misma experiencia estrategias pedagógicas que permitan aportar a la construcción de relaciones sociales distintas a las actuales, pues a pesar de la casi imposibilidad de llegar a superar las condiciones estructurales de pobreza y exclusión, se hace necesario pensar en estrategias que permitan ir transformando esas formas de interacción social.

A continuación, se realiza un análisis de los principales ejes estructurantes del tema de estudio a partir de las posturas teóricas que se consideran claves para comprender las afectaciones generadas por el conflicto armado en Colombia sobre la escuela.

### **3.1. La Escuela**

La escuela representa una institución contradictoria y compleja en la que se reproduce la cultura dominante y se forma para el trabajo, la obediencia y se reproducen los valores dominantes de la sociedad, pero también como una institución social en la que se presentan resistencia, tensiones, rupturas, en la que desde apuestas de los maestros y los estudiantes se desarrollan propuestas que pretenden el desarrollo del pensamiento crítico y posibilitar acciones transformadoras ante una sociedad desigual y en crisis. En este sentido Lizarralde (2012) planteó:

La Escuela –como institución social– se debe asumir desde múltiples perspectivas que permitan verla como espacio de socialización, de formación de los sujetos, de reproducción de la cultura y de la sociedad de control, como espacio de transmisión de contenidos o de formación de competencias para el trabajo; por tanto, estas perspectivas diversas muestran distintas concepciones de conocimiento, de función social de la institución, de sujeto, e incluso distintos referentes axiológicos.

Otra reflexión de importancia de este autor vinculada al concepto de escuela, es la que tiene que ver con la concepción y el significado de los ambientes educativos. Se refiere a las características del contexto en el que se dan las vivencias de los individuos que participan del proceso, así como a las interacciones entre ellos; por tanto, el ambiente educativo condiciona su cotidianidad tanto en aspectos tangibles como lo son los espacios físicos, como en aquellos

intangibles relacionados con la construcción de significados. En consecuencia, el autor concluye que el ambiente educativo exhibe condiciones dinámicas y flexibles que se alejan de una concepción estática dada en función de los espacios y los reglamentos, con una postura en favor de la construcción permanente que procede de la reflexión y el reconocimiento de la diversidad de manera que el ambiente educativo es definido por los sujetos y las relaciones que se construyen entre los actores participantes.

De acuerdo con los anteriores planteamientos, es pertinente realizar una reflexión respecto a la discusión entre el concepto de escuela usual o tradicional y la escuela transformadora.

### ***3.1.1. La Escuela Usual***

Tomando como referente el análisis realizado por Lizarralde (2015), la práctica cotidiana de la mayoría de las escuelas corresponde a un modelo que se enmarca en un ordenamiento que no proviene de su contexto particular sino que es externo y determina su organización y funcionamiento desde elementos tales como grados, asignaturas, horarios, tiempos y espacios; en este sentido las interacciones se definen a partir de una lógica de autoridad, el conocimiento se configura como una transmisión en la que se privilegia la repetición y la memoria, la individualidad rebasa a la solidaridad, y la obediencia está por encima de la autonomía. En este tipo de escuelas, las prácticas educativas carecen de innovación y son definidas a partir la fragmentación del saber.

Igualmente, el protagonismo del proceso de aprendizaje está en el maestro como responsable del éxito de la educación, quien desde su perspectiva organiza la instrucción y transmisión del conocimiento establecido externamente; es quien aplica los correctivos e imparte

justicia en las relaciones que emergen entre los miembros de la comunidad educativa y se asume como conecedor absoluto e incuestionable de la verdad.

En consecuencia, el estudiante se somete al maestro a quien le tributa obediencia a los criterios y disposiciones del proceso de aprendizaje en materia de contenidos y tiempos. Es así como este tipo de escuela desconoce la individualidad al no considerar en el proceso educativo el contexto y/o las características y ritmos singulares del estudiante lo cual sugiere que la homogeneización y la formación en la obediencia son los propósitos fundamentales de la escuela usual.

Desde esta perspectiva, las acciones de los maestros evidencian el carácter tradicional del proceso en la medida en que reproducen los hábitos pre establecidos, que se traducen en una dinámica guiada por la repetición de los rituales en los distintos escenarios y escalas en las que se desarrolla la educación, es decir, en los colegios y normales, trascendiendo a la universidad e incluso en procesos menos formales de capacitación, siendo evidencia de esta tipología a la que se ha denominado escuela usual.

Bajo el esquema de la Escuela Usual cuyo propósito fundamental, como se explicó en párrafos precedentes, es la reproducción de la cultura y la sociedad, los ambientes educativos se caracterizan por estar determinado por un ordenamiento externo basado en la división por grados, el cumplimiento de horarios y el uso especializado de los espacios físicos de lo cual resultan relaciones basadas en consideraciones de autoridad a partir de roles definidos por la tradición escolar que focaliza el poder en el maestro; igualmente el conocimiento se sustenta en prácticas transmisionistas, sin participación ni autonomía para maestros y estudiantes. En este sentido Segura, Gómez y Lizarralde (2007) anotaron:



Estas escuelas se asumen como una organización cerrada, independiente e impermeable al contexto siendo esta la determinante de su característica de insularidad, pero además el carácter compartimentado de sus dinámicas internas pareciera un conjunto de mundos individuales aislados entre sí, lo que pasa en un aula es independiente de lo que transcurre en otra, así como cada maestro se constituye en un mundo aparte al cerrar la puerta del aula; se trata de un aislamiento que va más allá de las dimensiones físicas de las aulas y la escuela, y llega hasta el aislamiento psicosociológico en el que conviven distintos sujetos asumiendo de forma rígida los roles y las normas que los pautan.

Con base en lo anterior, se puede concluir la escuela usual opera como institución cerrada y que no reconoce el contexto, estructuralmente rígida, soportada en jerarquías y fraccionada en el ámbito espacial y del conocimiento, cuyas normas y referentes morales no se construyen a partir de la ética, sino que se soportan en criterios de oportunidad y obediencia, cuyo resultado final es la ruptura de las interacciones entre los actores que participan del proceso. Los elementos que suscitan las principales críticas a esta tipología de escuela se puede resumir en tres aspectos: a) Las acciones desarrolladas por maestros y estudiantes carecen de sentido y de posibilidad de autorrealización; b) Como resultado, el conocimiento no es comprendido ya que su no se reconoce la existencia de tensiones afectivas, del deseo del saber y de la voluntad del saber; c) Las actividades y la organización escolar proceden de normas que no hacen parte de un proyecto ético construido por los actores involucrados (Segura R., Dino ; Gómez B. , Martha Lucía ; Lizarralde J., Mauricio;, 2007)

En este mismo sentido Reguillo(1999) (Citado por (Lizarralde J., 2012)) plantea que en la medida que la escuela pretenda la homogenización del individuo y sus acciones sean mediadas por la tradición y la falta de apropiación del proceso educativo tiene como resultado que el

carácter e identidad de la escuela usual se fundamente en la obediencia y la sujeción a las normas, el sentido de la educación se soporta en el oportunismo, la mentira interiorizada, el individualismo, la agresión y exclusión de la diversidad promoviendo la interiorización de la cultura de la desconfianza. Igualmente, Botero (1998) (citado por (Lizarralde J., 2012)) añade que, en ausencia del sentido de alteridad, también se abre camino al interior de la escuela usual el concepto de cultura de la violencia.

### ***3.1.2. Escuela Transformadora***

Desde otra perspectiva, el análisis opuesto a la escuela usual que plantea Lizarralde (2012) es que la escuela asuma el reto de liderar cambio sistemático a fin de constituirse en un espacio que promueve la transformación, a partir de la resignificación de la estrategia pedagógica orientada a la construcción de relaciones sociales y políticas que validen la existencia de las distintas dinámicas que se producen en su interior en las cuales inciden las experiencias que proceden del conflicto armado y la afectación que éste ejerce sobre los roles de los distintos actores afectando no sólo el currículo sino el ambiente escolar. Por tanto, desde esta perspectiva se le apunta a la transformación de los procesos escolares soportada en la reflexión sobre el rol del maestro quien debe priorizar la búsqueda de estrategias orientadas a una pedagogía que a través del diálogo de saberes y experiencias logre establecer un vínculo con la solución de problemas de la vida cotidiana y del entorno.

A partir de esta postura teórica, se reconoce que los ambientes educativos no evidencian una dinámica lineal y unidireccional en la formación de los sujetos, sino que son construidos por ellos mismos como resultado de sus interacciones en un proceso de reflexión cotidiana, que reconoce la diversidad de manera que emerjan las condiciones que propicien aprendizajes construidos a partir de las relaciones sociales y cuyo fin va más allá de aprender y educarse.

En consecuencia, Lizarralde (2015) sugiere que la escuela transformadora se constituye en un sistema abierto que interactúa permanentemente con el entorno de manera que el ambiente educativo está en interacción con el contexto de manera que no puede considerarse como un agregado de elementos desarticulados, sino como proceso complejo en el que se tejen intercambios que resultan de una retroalimentación constante. Es así como el concepto de ambiente se puede entender como un territorio que se construye desde el entorno en el que se mueven los sujetos en el cual se generan interacciones cotidianas que son evidenciadas tanto en los espacios físicos, como en la construcción de significados que se les otorgan a los espacios, las personas y las cosas, es decir, a la percepción del mundo.

Por esta razón, el ambiente educativo que se promueve en la escuela transformadora es el resultado de la relación entre el contexto y lo vivido que se expresa en interacciones que le otorgan significado, en un proceso construido intersubjetivamente por lo que necesariamente está mediando por la incidencia del conflicto en todas las relaciones que se tejen entre los actores participantes que son las que le dan sentido y definen la forma como los sujetos perciben y actúan en la construcción de los ambientes educativos (Koselleck, 1993 citado por (Lizarralde J., 2012)).

Las transformaciones que se plantean desde este enfoque tienen una incidencia sobre el territorio y el significado que este tiene para los actores del proceso educativo toda vez que estos son producto de sus vivencias individuales y de las interacciones que se generan, de manera que los ambientes educativos están lejos de ser escenarios estáticos pues se transforman como respuesta a las dinámicas cambiantes del contexto y a los factores que producen cambios en los sujetos; así, Lizarralde (2015) expresa que en este proceso transformador tienen una clara intervención los maestros en virtud al rol que desempeñan en la escuela y las comunidades el

cual los faculta para promover este tipo de procesos. Añade que, al repensar el ambiente educativo como producto de las dinámicas e interacciones propias de la acción educativa, se involucran las acciones, emociones, experiencias y vivencias de cada uno de los participantes, así como las condiciones históricas, culturales y sociales del contexto, sumadas a la historia y cultura institucional.

### ***3.1.3. Otras Perspectivas del Concepto de Escuela***

Con referencia a los distintos cuestionamientos frente al papel de la escuela en la formación de los sujetos resulta pertinente explorar la discusión que se sostiene entre autores que reflexionan sobre su cotidianidad en materia de los rituales y mitos construidos en materia del aprendizaje y la cultura, los cuales son permeados por diversas tensiones que la configuran como una estructura social.

En este sentido Althusser (1988) (Citado por (Lizarralde J., 2012)) señala que los procesos educativos se generan de acuerdo con el tipo de formación que es demandado por el sistema económico en el que se encuentran inmersas y de esta forma genera distintos tipos de educación e incorpora normas y comportamientos. De esta forma al reproducir saberes que le tributan al sistema productivo vigente, y añadirle al proceso educativo las reglas establecidas que perpetúan la división de clases y la división social del trabajo deja clara su postura de que la escuela es un escenario de reproducción ideológica de un sistema. Su concepto responde a una visión de escuela diferenciada en la cual la experiencia frente al conflicto armado depende no sólo de la proximidad de este, sino de los factores asociados a él tales como la clase social, el involucramiento en el conflicto y la temporalidad los cuales afectan de manera distinta a cada individuo.

Siguiendo esta línea de pensamiento sobre los cuestionamientos a la escuela se encuentra Iván Illich (1973) (citado por Lizarralde J., 2012)), quien reflexiona acerca de la crisis de sentido y legitimidad de la institución educativa. Al respecto sostiene que las escuelas se distancian de la función educativa que proclaman ya que el proceso educativo se orienta a formar sujetos para obedecer y no para decidir. Su postura se hace extrema cuando afirma que, en este contexto, la escuela debe desaparecer o en su defecto establecer expresamente la prohibición de la asistencia obligatoria y la inhabilitación de los certificados de estudios.

La crítica que hace este autor es vigente toda vez que en las escuelas actuales persiste el enfoque usual explicado en apartados anteriores, a pesar de que en el discurso se exprese la importancia de su transformación; sus argumentos se refieren a que en la escuela actual prevalecen prácticas escolares asociadas a las condiciones sociales, económicas y culturales de manera que la escuela funciona como un dispositivo de contención y control de amplios sectores poblacionales. Desde esta perspectiva Núñez (2007) (citado por Lizarralde J., 2012)), expuso:

Estos son hoy los verdaderos retos de la institución escolar: o inventa nuevas y efectivas maneras para posibilitar la democratización del acceso de todos los niños y adolescentes a los legados culturales, o se transformará en una institución de contención, donde la violencia estallará inevitablemente. La violencia de los que perciben la injusticia de haber quedado fuera de toda esperanza.

Desde otra perspectiva, el libro de Martínez Boom (2004) (citado por Lizarralde J., 2012)) de la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina, presenta un estudio crítico sobre las reformas educativas colombianas del siglo XX, las cuales han tenido como objetivo mejorar la calidad de la educación sin que se hayan dado transformaciones en la esencia de la institución; el resultado de esta dicotomía se

haya perdido el camino hacia la generación de condiciones para el tránsito de la sociedad disciplinar a la sociedad de control.

Por su parte Bourdieu (1977) (citado por (Lizarralde J., 2012)) considera que el carácter reproductivista de la escuela requiere de una transformación de la sociedad; sin embargo, su planteamiento es que el cambio social no debe darse como condición inicial para la transformación del proceso educativo, ya que se perdería la posibilidad de que la escuela incida en estas transformaciones. En consecuencia, este autor afirma que la escuela como institución social legitima y refuerza las disposiciones y comportamientos provenientes de las diferencias sociales, los sujetos logran una apropiación de distintos significados que emergen en la cotidianidad del proceso educativo y a partir de ello modelan sus hábitos; lo realmente importante es que estos confronten la cultura y el contexto, para que abran el camino a una verdadera transformación.

Si bien Bourdieu considera que la Escuela es un espacio de reproducción cultural, a diferencia de Althusser, señala que ésta se debe visualizar como un escenario en el cual los actores se apropian de un capital simbólico y cultural y en el cual quienes lo dominan lo hacen funcionar en beneficio propio.

Por otra parte, la profesora Flor Alba Romero señala elementos importantes en torno a la categoría de escuela, los cuales son desarrollados a partir de la articulación de las categorías: conflicto armado y DIH. En sus desarrollos teóricos, plantea a la escuela como “un espacio físico protegido e institución social fundamental para el encuentro comunitario” (Romero, 2011). En este sentido, esta autora plantea cómo las acciones que se perpetran en la escuela violan constantemente lo establecido por el DIH, que considera a la escuela como un bien civil en el que se contempla el respeto a las niñas y niños, así como la prohibición de su involucramiento en las hostilidades.

Asimismo, esta autora hace énfasis en la importancia que debe tener el DIH en la defensa de la escuela, destacando la prohibición de la utilización de la escuela como cuartel por parte de los actores armados y los ataques a las instalaciones educativas.

En este sentido, la autora plantea cómo la escuela ha sido una institución que ha estado atravesada "por la lógica del conflicto armado, poniendo en riesgo la vida de los estudiantes y docentes; la garantía del derecho a la educación de miles de niños, niñas y jóvenes colombianos se ve afectada por los hechos violentos generados por los actores armados irregulares y su confrontación con fuerzas estatales" (Romero, 2011).

En esta línea, la autora plantea cómo los diferentes actores armados, que caracteriza como legales e ilegales, han infringido la normatividad del DIH. Para ello, señala aspectos que considera centrales respecto a las formas en que los grupos armados han utilizado la escuela en el marco del conflicto armado, tales como: sitios de alojamiento, trincheras, lugar para hacer proselitismo y reclutamiento, centro de operaciones y torturas. Romero (2011)

### **3.2. Acerca del Conflicto Armado**

El concepto general de conflicto armado lo define como escenario en el que se presentan abusos de los derechos humanos y violaciones del derecho internacional humanitario tales como ataques intencionales contra la población y objetos civiles los cuales tienen en común que son indiscriminados y desproporcionados, se hace uso de armas y trae consigo el reclutamiento de niños y niñas soldados. Se trata de un enfrentamiento violento entre dos bandos o grupos humanos el cual ocasiona muerte y destrucción material. De acuerdo con el Derecho Internacional Humanitario (DIH) se puede dar de dos maneras distintas: un conflicto en el que convergen partes beligerantes dentro de un solo Estado, es decir, conflictos armados no

internacionales y el que convoca a fuerzas armadas de dos o más Estados, es decir, conflictos armados internacionales (Amnistía Internacional, 2023).

En el caso colombiano, el conflicto armado ha marcado la historia del país y ha estado atravesado por múltiples factores que lo han profundizado y extendido en el tiempo. Estas condiciones tienen su origen en decisiones e intereses políticos de los diferentes gobiernos, a través de los cuales se ha impuesto la injusticia social y la explotación al pueblo colombiano de manera que durante décadas el pueblo colombiano ha sido objeto de la explotación, del despojo de sus tierras y de la no garantía de derechos básicos como salud, educación, tierra y trabajo.

La historia de injusticia social que ha atravesado el pueblo colombiano tiene su origen desde el mismo surgimiento del Estado y las primeras guerras del siglo XIX, hasta el contexto de violencia actual que persiste después de la firma del acuerdo de paz entre Santos y las FARC-EP. El proceso tiene su origen en lo que Galtung (2004) denomina como violencia estructural a la que se refiere como: “las condiciones impuestas por la organización de la sociedad y que conllevan dolor físico y/o emocional”. Esa violencia es producto de un sistema económico enraizado en la explotación de la naturaleza y de los seres humanos por la clase dominante, la clase burguesa colombiana, que antepone sus intereses particulares ante los intereses colectivos.

Esa violencia estructural ha dado origen a formas diversas de resistencia y de lucha por parte de las comunidades campesinas, indígenas, afros y la clase trabajadora del país y van desde marchas, huelgas, paros, hasta la resistencia armada, las cuales se han dado como respuesta a la injusticia social que por décadas ha tenido que soportar la población. Sin embargo, los gobiernos de los partidos tradicionales han hecho oídos sordos a estos justos reclamos, a los que han respondido con represión y violencia a través de sus fuerzas represivas como el ejército y la policía, así como con fuerzas para estatales como lo son los grupos paramilitares. En este sentido



en Colombia se ha instaurado una forma de resolver los conflictos que pasa por la eliminación física, psicológica, emocional y material del adversario. En este sentido Lizarralde (2015) expresó: “se ha generado la convicción arraigada de que la única forma de resolver cualquier conflicto es eliminando física o simbólicamente al otro, en la desconfianza generalizada y casi paranoide que se manifiesta como argumento en el lenguaje coloquial bajo la expresión de no dar papaya”.

La sociedad colombiana se ha configurado históricamente desde múltiples lugares de violencia que han permeado las formas de relacionamiento, la mirada hacia los otros, la cotidianidad y la identidad como un resultado de la instauración de un régimen del terror por parte de los grupos armados (ejército, paramilitares y guerrillas) quienes a través de la acción compulsiva. Así lo planteó Lizarralde (2015):

Disuelven los elementos estructurantes en la identidad de los sujetos, pues todo lo que se había constituido coherentemente desde una certeza de proyecto y condiciones de vida amparados por leyes colectivas, es violentamente destruido dando paso a la indefensión y el terror impune.

Sin pretender realizar un análisis exhaustivo de la violencia y el conflicto en Colombia, en este apartado se abordan cuatro aspectos claves para esta investigación: a) El conflicto armado en Colombia como una forma violenta de resolver los conflictos, que implican la eliminación del contrario, física o políticamente; b) Conceptualización del conflicto armado a partir del DIH; c) Características y periodos del conflicto colombiano; d) Las acciones del conflicto armado.

### ***3.2.1. El Conflicto Armado como una Forma Violenta de Resolver los Conflictos***

La comprensión de las dinámicas de la guerra y la forma en que conflicto armado se ha desarrollado como parte de la cultura colombiana, implica que se aborde el tema de la guerra misma. Los conceptos de conflicto armado, guerra, violencia, cultura de guerra y cultura de la violencia son la expresión de una forma violenta de afrontar los conflictos. En este sentido, Lizarralde (2012) señala que estos conceptos dejan por fuera los elementos propios del diálogo y el acuerdo, en favor de la invalidación del otro.

Tal como lo señala el Informe “Basta Ya” (Grupo de Memoria Histórica, 2013) la principal característica del conflicto colombiano ha sido su heterogeneidad tanto en el tiempo como en la extensión del territorio, sus actores, sus víctimas y sus repertorios violentos. Su comprensión implica analizar los contextos de su origen, los motivos de sus cambios a través de la historia y las razones de su prolongada permanencia que lo configura como el conflicto sin negociar más antiguo del mundo.

Es así como el conflicto armado en Colombia tiene raíces muy profundas que anteceden a los grupos de guerrilla de los años setenta, remontándose a las relaciones de violencia entre liberales y conservadores desde el siglo XIX hasta la época del Frente Nacional (1958-1978), a lo cual se sumó la represión contra cualquier opción política alternativa. En este contexto la acción política se encaminó a favorecer los intereses de las élites, y dio como resultado la exclusión social y ausencia de alternativas democráticas de oposición; tales condiciones se convirtieron en el camino para el surgimiento de los distintos grupos guerrilleros de los años sesenta y setenta, tales como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN), que tuvieron su origen en 1964 y que se fortalecieron en las décadas subsiguientes. Se generó un recrudecimiento de la violencia a principios de los años

ochenta con la incursión de los grupos paramilitares, especialmente las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), que desarrollaron una lucha en contra de la insurgencia y tuvieron finalmente su desmovilización entre el 2003 y 2006. A ese contexto de violencia se sumó el fenómeno del narcotráfico en materia de producción y exportación de droga, así como el apareamiento de nuevas estructuras paramilitares vinculadas al narcotráfico, lo que ha complejizado el conflicto, en el que la población civil es la principal víctima (Ficas, 2012).

### ***3.2.2. El Conflicto Armado a Partir del Derecho Internacional Humanitario***

El Derecho Internacional Humanitario (DIH) es el instrumento que a nivel mundial establece las normas que tipifican las actuaciones consideradas como aceptables en el marco de un conflicto; de esta forma las violaciones a éstas son consideradas crímenes de guerra.

Estas normas tienen como objetivo minimizar el sufrimiento humano y proteger tanto a los civiles, como a excombatientes no participantes de las confrontaciones y también a los prisioneros de guerra. De esta forma se exige que los involucrados en el conflicto distingan entre civiles, que gozan de protección, y combatientes, que son blancos legítimos de ataque. Además, se establece que las partes del conflicto adopten medidas que reduzcan al máximo los daños a civiles y bienes de carácter civil (como edificios residenciales, colegios y hospitales), así como evitar adelantar acciones indiscriminadas a civiles y combatientes, o que impliquen daños desproporcionados a la población civil.

La definición que se hace desde el DIH, así como la contenida en los protocolos de Ginebra, se pueda analizar desde diferentes perspectivas que incluyen no sólo las categorías de guerra civil y de conflicto armado, sino que se extienden a una reflexión de cara a la

comprensión de la condición de terrorista o insurgente la cual vincula del concepto de beligerancia de los grupos alzados en armas.

Este tema es analizado por Lizarralde (2012) quien señala que estos conceptos son permeados por diversos intereses políticos con el fin último de legitimar sus acciones. Es así como existe evidencia de posiciones que niegan la existencia del conflicto armado aun cuando la legislación colombiana reconoce su existencia al señalar que en el marco del DIH, la situación del conflicto armado exhibe muchas de las infracciones en cuanto a conductas que vulneran y/o amenazan los derechos humanos. De esta forma el autor señala la existencia de intereses que se erigen detrás de las posturas que niegan o reconocen el conflicto armado en Colombia; la negación de la existencia de un adversario legítimo o el reconocimiento de éste, crea las condiciones para la financiación de una costosísima e incierta estrategia de guerra, que implica la asignación de una parte importante de los recursos del Estado lo cual se traduce en un incremento del endeudamiento externo e interno del Estado, a expensas de la reducción de recursos para ser invertidos en el gasto social, mermando su acción y responsabilidad en materia de la satisfacción de necesidades básicas y derechos sociales de la población, dando paso a la intervención del mercado en la prestación de tales servicios. De esta forma los intereses de las élites no se ocupan de la transformación de las condiciones causantes de los conflictos, sino que promueven su permanencia a partir de otras formas de violencia.

### ***3.2.3. Características y Periodos del Conflicto Colombiano***

La historia de Colombia ha estado marcada por una tensión permanente, de manera que la violencia y los conflictos son elementos transversales de la identidad nacional y de las acciones que adelanta el Estado de manera que este fenómeno se ha caracterizado por ser uno de los más largos del mundo, dejando un sin número de víctimas y afectaciones. En este sentido es

importante señalar que su continuidad y transformaciones se vinculan a múltiples factores entre los que se puede destacar:

La persistencia del problema agrario

La irrupción y la propagación del narcotráfico

Las barreras a la participación política

Las presiones por parte de agentes internacionales

La desarticulación institucional y territorial del Estado

La falta de claridad en los resultados de los procesos de paz y las reformas democráticas.

De acuerdo con lo anterior, se identifican cuatro periodos en su evolución (Grupo de Memoria Histórica, 2013):

El primer periodo (1958-1982) es el que corresponde a la transición de la violencia bipartidista a la subversiva, enmarcado en el incremento de los grupos guerrilleros que contrasta con el auge de la movilización social y la marginalidad del conflicto armado. A pesar de que en su origen tiene marcada incidencia la violencia bipartidista no se puede desconocer que las inequidades que emergieron durante el periodo del Frente Nacional, y que se asocian a los fracasos en los procesos de reforma de la estructura de la tenencia de la tierra, y a la limitada capacidad de incidencia de los actores disidentes en contra de este, son los factores más notables de esta época.

El segundo periodo (1982-1996) tiene como características la proyección política, expansión territorial y crecimiento militar de las guerrillas, el apareamiento de los grupos paramilitares, la crisis y el colapso parcial del Estado, el desarrollo y fortalecimiento del

narcotráfico, las transformaciones que se dieron en el proceso de la Guerra Fría, la priorización del narcotráfico en la agenda global, la Constitución Política de 1991, y los procesos de paz y las reformas democráticas con resultados fraccionados y poco claros.

El tercer periodo (1996-2005) marca el umbral de recrudecimiento del conflicto armado. Se distingue por las expansiones simultáneas de las guerrillas y de los grupos paramilitares, la crisis y la recomposición del Estado en medio del conflicto armado y la radicalización política de la opinión pública hacia una solución militar del conflicto armado. La lucha contra el narcotráfico y su imbricación con la lucha contra el terrorismo renuevan las presiones internacionales que alimentan el conflicto armado, aunado a la expansión del narcotráfico y los cambios en su organización.

Es así como durante este periodo la guerra alcanzó sus niveles máximos en extensión y victimización. La principal transformación del conflicto fue que éste se tornó en una disputa sangrienta por tierras y control sobre el territorio lo que condujo a que la relación entre actores armados y población civil se diera bajo condiciones de intimidación, agresión, muerte y el destierro. Se trató de una masificación de la violencia evidenciada en el incremento de las masacres, el aumento del desplazamiento forzado, que llevo al país a ubicarse en el segundo puesto a nivel mundial.

El cuarto periodo (2005-2012) con el fracaso de las negociaciones entre las FARC y el Gobierno y la generación de un clima poco favorable frente a una solución negociada se dio paso a una visión del Estado orientada a la recuperación militar del territorio la cual se sustentó en la profundización de la guerra contra las guerrillas, la desmovilización de los paramilitares en medio de negociaciones que no contaron con resultados equitativos en la totalidad del territorio

nacional. Es un periodo que se caracteriza por la negación del conflicto con lo cual se descartó total posibilidad de diálogos y negociaciones.

De acuerdo con la visión del Estado frente al conflicto armado, se generó una ofensiva política, militar y jurídica contra las guerrillas, la cual se ha considerado que es la más fuerte en la historia del conflicto colombiano. Como resultado las guerrillas experimentaron una importante reducción de su capacidad bélica para lo cual fue necesario incurrir en costos económicos y políticos altos soportados en nuevas cargas tributarias y en el deterioro de la democracia. Sin embargo, esta estrategia no obtuvo el resultado de finalizar la acción de los grupos armados y éstos se fueron adaptando a una nueva dinámica la cual redundó en un importante repunte de su actividad militar entre los años 2011 y 2012.

Paralelamente se produce el fracaso de la negociación política con los grupos paramilitares, lo cual deriva en un rearme que viene acompañado de un violento reacomodo interno entre estructuras altamente fragmentadas, volátiles y cambiantes, fuertemente permeadas por el narcotráfico, más pragmáticas en su accionar criminal y más desafiantes frente al Estado.

#### ***3.2.4. Las Acciones del Conflicto Armado***

Al examinar las características que exhibe el conflicto armado en Colombia, se identifica claramente que este se desarrolla a partir de las acciones que configuran la guerra, tal como es analizado por Baró (1990) y Lizarralde (2012), quienes consideran que existen tres formas distintas de acciones de guerra, que se diferencian a partir del nivel de inserción y daño que pueden ocasionar en el aparato psíquico del sujeto: a) Acción persuasiva; b) Acción sugestiva; c) Acción compulsiva. Todas ellas están mediadas por la maquinación, el engaño y el terror y

afectan la subjetividad del individuo la cual es su objetivo fundamental. A continuación, se explican los planteamientos de estos autores en este sentido.

**Acción persuasiva:** Este tipo de acción se inserta en el nivel consciente del individuo actuando sobre las opiniones y tiene como fin último inducir un cambio de conductas y actitudes o para crearlas. Este tipo de acciones solo tienen eficacia sobre aquellos individuos que ya están dominados. Su efectividad se da a partir de uso de los medios de comunicación y a través de las estrategias sociales de instrucción y en virtud de ello la escuela y los maestros son un objetivo estratégico de control en las zonas de conflicto.

**Acción sugestiva:** estas acciones actúan sobre las emociones y sentimientos, lo efectivo y lo subconsciente tomando como punto de partida imágenes pre existentes en la memoria del individuo las cuales ha creado como resultado de su propia experiencia, y éstas se enlazan con una nueva imagen que no es propia sino sugerida y es la que queda vinculada en el sujeto. El objetivo de este tipo de acciones es generar juicios afectivos los cuales desarticulados de un razonamiento con el fin de obtener la movilización psicológica por la influencia muchas veces imperceptible. Un ejemplo de este fenómeno se encuentra en los medios de comunicación, más exactamente, en el manejo de las noticias de la forma en que este se dé, moverán una respuesta afectiva por parte del espectador. El objetivo es la generación y manipulación de una corriente de opinión pública por lo que en el marco del conflicto es frecuente que se minimice las informaciones sobre las acciones de las fuerzas del Estado y se realice un amplio despliegue de las que adelantan los grupos guerrilleros, siendo estas últimas las que quedan en el espectador quien les atribuye el horror de la guerra.

**Acción compulsiva:** Este método es considerado como el más directo y efectivo para cumplir el objetivo sobre su blanco; se inserta en lo instintivo, para despertar reacciones tales que



traspasen la densidad y la complejidad que la experiencia social, la ética y los valores han estructurado en la persona como sujeto autónomo. Este tipo de acciones pretenden alcanzar el sometimiento de los individuos apelando a las formas instintivas para la conservación de su vida, y soportada principalmente en el factor miedo. De esta manera la presión sobre el sujeto genera angustia, que de ser generalizada puede convertirse en terror, lo que es suficiente para tener al público a merced de cualquier influencia posterior. De esta forma el miedo, la angustia y el terror son los fundamentos de este tipo de acciones cuyo objetivo es desestimar y desviar cualquier transformación que la voluntad social de las comunidades se proponga en una democracia.

Las acciones compulsivas han dado lugar a lo que se conoce como “guerra sucia” la cual se evidencia en acciones como desapariciones, masacres, asesinatos selectivos y desplazamiento forzado. Ha sido la estrategia que se ha utilizado preferentemente tanto por parte del Estado como por parte de los demás actores del conflicto armado colombiano, quienes a partir del uso del terror y la generación del miedo esperan obtener el control sobre las comunidades en las que tienen influencia.

Los tres tipos de acciones se han ido transformando buscando mejorar su efectividad teniendo en cuenta los cambios vinculados a las condiciones económicas y de poblamiento, y del rol de los medios de comunicación para banalizar el horror. Así, a pesar de que estas acciones están documentadas y respaldadas con imágenes reales, ya no generan altos niveles de conmoción en los sujetos en la medida en que éstos asumen la información como algo casi natural y/o lejano a su propia realidad con lo cual la afectación se concentra en los habitantes de los territorios afectados o en algunos sujetos que, en virtud de principios éticos, ideológicos o religiosos, se identifican con ellos y asumen posiciones de solidaridad y apoyo.

### 3.3. Afectaciones del Conflicto Armado en la Escuela

Desde el punto de vista de la salud mental de un pueblo es necesario tener en cuenta el impacto que ejercen sobre ella todos los acontecimientos que afectan las relaciones humanas de tal manera que la guerra indudablemente tiene efectos profundos en la medida en que profundiza la crisis socioeconómica, tiene un matiz de catástrofe y evidencia situaciones de irracionalidad y deshumanización. El conflicto afecta la integralidad de las relaciones sociales, así como la manera de pensar y actuar en la cotidianidad ya que las relaciones sociales se deterioran y por ende la salud mental de manera que las condiciones sociales creadas por el conflicto armado son las que originan las patologías mentales a nivel individual (Lizarralde J., 2012). Así, es factible que una buena parte de la población inmersa en el conflicto esté afectada por este tipo de trastorno lo que se puede advertir cuando se actúa con normalidad frente a hechos repudiables factibles de ser evitados en su repetición; así, el autor sugiere que el conflicto armado interno en su afectación a la sociedad de algún modo hace que todos los individuos que hacen parte de ella, puedan ser considerados víctimas.

Pensar el conflicto armado colombiano es reconocer que el país ha sido el escenario de una guerra, que se ha prolongado por décadas, respaldada por intereses políticos y económicos contrapuestos que se han intentado resolver a través de la eliminación física y social del oponente. El resultado ha sido la descomposición social y la valoración de la violencia física e ideológica como mecanismo para resolver los conflictos. Es así como la sociedad colombiana experimenta afectaciones en las relaciones sociales y la convivencia, como productos de los cambios que se han generado en la cotidianidad, el cuerpo y la a psiquis de la población (Baró, 1990).

Hablando de las afectaciones del conflicto armado, Baró (1990) señala que su análisis debe realizarse teniendo en cuenta tres categorías: la clase social, el involucramiento en el conflicto y la temporalidad.

En primer lugar desde la perspectiva de la clase social es innegable que la mayor cantidad de víctimas de los conflictos armados hacen parte de los sectores más vulnerables de la sociedad que no solamente pierden su vida sino que se ven golpeados por factores como la pérdida de poder adquisitivo, el desempleo y pauperización de la asistencia sanitaria, todo lo cual profundiza los problemas asociados a la baja calidad de vida que han experimentado históricamente que se suman a una situación socioeconómica ya muy crítica. Esto no significa que los sectores medios o altos de la sociedad no reciban el impacto de la guerra, aunque en grados cuantitativamente mucho menores.

Frente al segundo aspecto, el involucramiento de los grupos y personas en la guerra los efectos son diferenciados dependiendo de si los actores se ubican en alguno de los grupos combatientes o si corresponden a civiles afectados por la guerra. En el caso de este último grupo, el autor plantea que los efectos son múltiples (experiencia de vulnerabilidad y de peligro, indefensión y terror) y dejan huellas profundas en el psiquismo de las personas, y son aún más críticos en el caso de los niños, quienes a causa de las atrocidades de la guerra viven experiencias altamente traumatizantes. A ello se suma el fenómeno del desplazamiento que afecta primordialmente a ancianos, mujeres y niños, dejando también marcas profundas en los individuos.

En cuanto al tercer elemento, es decir, la temporalidad es necesario diferenciar entre los efectos inmediatos y aquellos que se dan en el mediano y/o largo plazo sin olvidar que entre más

se prolonguen el conflicto armado, los efectos serán mayores. En el caso particular de los niños, Baró (1990) señaló:

El grupo que más debe reclamar nuestra reclamar es el de los niños, aquellos que se encuentran construyendo su identidad y su horizonte en la vida del tejido de nuestras relaciones sociales actuales. Son verdaderos “hijos de la guerra” y a nosotros nos corresponde la difícil tarea de cuidar que no estructuren su personalidad mediante el aprendizaje de la violencia, de la irracionalidad e irracionalidad y de la mentira.

### ***3.3.1. Patrones de Deshumanización***

La comprensión de las afectaciones de la guerra sobre la salud mental de los individuos implica reconocer su incidencia en el carácter de las relaciones humanas y su impacto en las posibilidades de humanización para los miembros de la sociedad ya que la salud mental va más allá de un estado individual y se erigen como una dimensión social.

Por otra parte, la postura de Lizarralde (2012) es que, si el conflicto armado en Colombia se entiende como una experiencia generacional, es claro que éste ha generado lo que se conoce como “patrones de deshumanización” que rebasan la individualidad y afectan las instituciones sociales con lo que se profundizan las formas de relación que se construyen en el marco del conflicto. De esta forma, se construye un entramado de significados que emergen como una “cultura de la violencia”, de la cual no se escapan las instituciones educativas ya que en medio de la guerra sufren afectaciones que permean todos los ámbitos de su cotidianidad incluyendo maestros, estudiantes y comunidad, configurando así un ambiente educativo condicionado por la guerra misma.

Otro elemento asociado a las afectaciones del conflicto armado es el trauma, el cual se refiere al choque emocional que genera una experiencia violenta y que deja una impresión duradera; Martín Baró (1990) (Citado por (Lizarralde J., 2012)) señala que existen tres tipologías de trauma: psíquico, social y psicosocial. El psíquico corresponde al daño causado a una persona por una circunstancia difícil o excepcional; el social es la huella que algunos hechos históricos dejan en comunidades enteras, y el psicosocial en el cual se da una interrelación entre los individuos y lo histórico el cual se traduce en un paulatino y creciente proceso de deshumanización a través de patrones adaptativos que articulan un proceso de percepciones, interpretaciones, actitudes y conductas que reconfiguran la socialización en la medida en que producen rupturas en el individuo que alteran su sentido de lo público creando un escenario social incivil, en la cual se entroniza la cultura de la violencia.

Desde la perspectiva de Baró (1990) la deshumanización expresada en el asesinato político y la tortura no es un resultado accidental de la guerra, sino un recurso estratégico en contra de la insurgencia. Sin embargo, también señala que existen otras formas de deshumanización más sutiles como son la pérdida total de aprecio por la verdad en el afán de desarrollar o mantener una dominación ideológica, o la corrupción que se genera en una situación de aguda crisis económica y de caos institucional. De esta manera el autor concluye que la humanización requiere de una terminación civilizada de la guerra, sustentada en un mínimo de humanismo en el mayor número posible de ciudadanos.

Para el desarrollo del concepto de deshumanización se parte de la formulación de una hipótesis que descansa en dos afirmaciones. En primer lugar, la guerra exige modificar los esquemas cognoscitivos y los patrones de conducta de una parte considerable de la población.

Por otro lado, en la mayoría de los casos, las modificaciones implican el empobrecimiento de atributos y valores específicamente humanos con lo cual se deteriora la convivencia social.

De acuerdo con ello el autor señala la pérdida o empobrecimiento de los siguientes atributos humanos:

Capacidad de pensar con lucidez para poder identificar y superar temores irracionales, prejuicios y todo aquello asociado a una relación predominantemente defensiva con el mundo.

Voluntad y capacidad de establecer un proceso comunicativo veraz y eficaz basado en el respeto a la libertad, honestidad, flexibilidad, tolerancia y respeto.

Sensibilidad ante el sufrimiento y sentido solidario.

Esperanza

Desde el punto de vista de las afectaciones sociales de la guerra el mayor problema se refiere al alto grado de generalización de los patrones aberrantes de pensamiento y conducta especialmente en los sujetos que tienen poder de derecho o de hecho para afectar gravemente el destino de toda la sociedad. A continuación, se presentan los patrones más relevantes en cuanto a pensamiento y conducto social, de acuerdo con Baró (1990) :

***Desatención selectiva y aferramiento a prejuicios.*** El autor señala que los prejuicios son representaciones distorsionadas de la realidad construidas antes de la experiencia o por experiencias no propias pero generalizadas y cumplen una función defensiva contra temores a la vez que son un reflejo de la incapacidad mental y/o emocional de afrontar las complejidades y contradicciones de la realidad, o con cualquier situación que amenace la seguridad. Al apropiarse de estos prejuicios, empieza su acción de filtro en la percepción de la realidad con lo cual el sujeto

no encaja en los esquemas mentales preconcebidos o que se aleja de su visión del mundo. Es un proceso que se fortalece a sí mismo y dan como resultado el dominio de la percepción, el pensamiento, las actitudes, la conducta y, consiguientemente, la vida social.

En el ámbito de la guerra, quienes comenten acciones atroces mantienen los prejuicios que degradan a sus víctimas; adicionalmente existen prejuicios que implican que otras personas deben morir o abstenerse totalmente de expresar sus puntos de vista y de actuar conforme a sus convicciones. De esta manera los prejuicios que se tejen en el conflicto armado socavan el respeto y la tolerancia y que magnifican la desconfianza y la violencia en todas sus manifestaciones.

*Absolutización, Idealización y Rigidez Ideológica.* La rigidez ideológica evidencia la dificultad de aprehender complejidades y de aceptar la relatividad de los valores; por tanto, se genera una absolutización de criterios valorativos y esquemas interpretativos de la realidad política y social, y en otros casos trae consigo la idealización de organizaciones, dirigentes y estrategias de acción. Este patrón es más frecuente en individuos altamente comprometidos con una agrupación o planteamiento político-militar, y es más dominante entre más débil es la racionalidad ética y política que se está defendiendo, o cuando mayor es el desconocimiento que se tiene acerca de tal racionalidad.

Cognitivamente la rigidez evidencia bajos niveles de desarrollo intelectual y moral; se trata de una defensa contra inseguridades y temores, resultante de una educación autoritaria y en otros de ambientes familiares, escolares, y sociales caóticos.

Al interior de la guerra, el hecho de que se pongan en alto valores como la lealtad a una causa, la solidez en el compromiso de lucha y, por otro, se profundicen los temores y las

desconfianzas, tiene como resultado que las personas no tengan acceso a información ver y objetiva con lo cual se gesta un proceso de polarización ideológica.

Independientemente de su origen, la rigidez tiene como resultado el aumento de la incapacidad para comunicarse con quienes piensan diferente lo cual generara muchas veces falsedad en los compromisos políticos, posiciones cerradas ante alternativas y el fortalecimiento de una postura frente a la violencia y el autoritarismo como formas privilegiadas para resolver los conflictos políticos.

***Escepticismo Evasivo.*** Este patrón hace referencia a una postura que no procede de un análisis lúcido de realidad y de las posibilidades, sino que se produce cuando el individuo se aferra a prejuicios de acuerdo con los cuales las alternativas de solución no se reconocen a nivel del interior del conflicto; igualmente se tiende a invalidar por igual las razones y a menospreciar por igual la capacidad de las partes contendientes.

Al respecto el autor destaca que en un alto porcentaje el escepticismo es una evasión a un compromiso ético o político, o de parte de quienes, habiéndolo intentado, creen haber fracasado. El escepticismo evasivo podría considerarse como una era falta de omisión grave si no estuviera asociado a una dinámica actitudinal que privilegia el escepticismo y que se expresa en insensibilidad frente al sufrimiento, el negativismo infeccioso, el oportunismo, la corrupción, el desprecio por la vida y la acentuación del individualismo.

***Defensividad Paranoide.*** En la guerra abundan las situaciones que objetivamente constituyen amenazas; sin embargo, también es frecuente que ante la existencia de un ambiente cargado de confusión no sea posible en todos los casos distinguir fácilmente la manera y medida en que algo es realmente una amenaza. Esta situación conduce a que se generen patrones de



conducta paranoicos cargados de un alto grado de distorsión de la realidad objetiva tales como delirios de grandeza y el mesianismo, asumidos por figuras públicas que operan en todos los bandos inmersos en el conflicto armado.

Las relaciones de desconfianza y el temor propias de la guerra originan relaciones de tipo defensivo mediadas por la agresividad verbal y la violencia física que aparecen en discusiones de tipo personal o social incluyendo aquéllas cuyo contenido no está asociado a la lucha ideológica.

*Sentimientos de Odio y Venganza.* La deshumanización igualmente es producto del desgaste de algunos actores del conflicto que han buscado una solución genuina a la finalización de la guerra. Ellos se mantienen en contacto con el sufrimiento que ésta produce y con las poblaciones vulnerables que son las más golpeadas. Estos individuos asumen riesgos y privaciones y en la mayoría de casos, el cansancio y las tensiones acumuladas se suman a experiencias traumáticas de persecución, tortura, separación y muerte violenta de seres queridos, bombardeos, etc. y sobre ellos pesan frustraciones frente a la insensibilidad del aparato estatal. Este cúmulo de cargas dejan huellas profundas y en la mayoría d los individuos genera el endurecimiento emocional, con un agregado de deseo de venganza para lograr cumplir con sus aspiraciones de justicia. A ese respecto el autor señala que es posible reconocer que en muchas de estas situaciones el odio es una reacción comprensible y muy humana; no obstante, también considera que el odio, siendo humano, es paradójicamente un sentimiento deshumanizante.

### **3.4. Formas o Mecanismos de Afrontamiento**

Ante los efectos que el conflicto armado deja en los sujetos que participan del acto educativo, los maestros se ven enfrentan al reto de reconstruir la identidad de la escuela en el marco de un contexto de violencia, mentira y de una identidad socialmente estigmatizada en la

cual construyen una falsedad pública y una autenticidad clandestina como requisito de para poder sobrevivir. De esta manera se generan estrategias o mecanismos de afrontamiento mediados por las construcciones mentales y emocionales que resultan de una imperiosa necesidad de adaptarse a la crisis ocasionada por la amenaza y su eficacia y efectividad se da en función del contexto particular del sujeto

En este sentido Beristain (1999) señala que el afrontamiento hace referencia a la forma en cómo los sujetos asumen los hechos o las consecuencias de la violencia, ante lo cual no existen actitudes pasivas, sino formas diferenciadas de enfrentar esta situación. Se trata entonces de las distintas formas de actuar, pensar y sentir, de manera individual y colectiva, que asumen los sujetos al enfrentar violaciones de derechos humanos e infracciones al derecho internacional humanitario, y que responden a su necesidad de afrontar el impacto emocional, adaptarse a la situación o luchar por transformarla, defenderse y fortalecer o construir nuevas relaciones para afrontar los impactos y daños causados por el conflicto. No hay que considerar que la persona es pasiva. La gente puede tratar de enfrentar la situación de diferentes maneras: buscando significado, buscando información, el silencio como una forma de resistencia, denunciando los hechos, organizándose, tratando de olvidar, tomando alcohol o negando el problema.

Es así como se puede hablar de cinco formas de afrontamiento positivo (Beristain C. M., 2012):

***Afrontamiento directo y auto control.*** Esta tipología corresponde a las distintas formas adaptativas para sobrevivir en medio de la violencia que incluyen principalmente silencio, resignación, autocontrol, conductas de solidaridad y resistencia directa.

*Afrontamiento colectivo o comunitario de huida colectiva.* En este caso se refiere a las distintas condiciones propias de los procesos de desplazamiento y reconstrucción de lazos del núcleo familiar y social.

*Afrontamiento instrumental colectivo.* Corresponde al desplazamiento y lo que este proceso significa para los sujetos, por lo que involucra acciones de precaución y vigilancia junto a la organización comunitaria.

*Afrontamiento emocional adaptativo.* Es de tipo individual el cual se da como respuesta a las situaciones límite que enfrenta el sujeto y que se traduce en acciones como hablar y buscar consuelo, especialmente en los casos en que se experimenta una tensión continua por largos periodos de tiempo.

*Afrontamiento cognitivo e ideológico.* Es el acto que se manifiesta a través del compromiso y el implicarse para lograr la transformación de la realidad.

### **3.5. Interculturalidad**

Como una categoría transversal en este ejercicio de investigación, se propone la interculturalidad, ya que, en el contexto de la investigación sobre las afectaciones del conflicto armado en la escuela, es un elemento crucial que se refleja en la cotidianidad de las interacciones entre maestras, maestros, niños y niñas en la escuela. Pues es justamente la escuela el escenario en el que se ve reflejada, y particularmente el aula de clases, el lugar donde se condensan las diferencias en términos culturales, sociales y políticas que se ponen de manifiesto y que enriquecen la discusión y la reflexión.

En este sentido, para abordar esta categoría se propone la autora Catherine Walsh, quien afirma que la interculturalidad es un término en proceso y debe ser visto como un proyecto social, político, epistémico y ético. Este postulado nos lleva a pensar en un trabajo de decolonización de las estructuras naturalizadas de una sociedad. Por lo tanto, se observa la importancia de una construcción dialógica entre las diferentes posturas, estructuras y relaciones que se presentan en la escuela como centro de formación ciudadana. Siendo la interculturalidad el proyecto que convoca a la sociedad a construir una nueva realidad que derrote los patrones de poder que se mantienen y circulan aún en diferentes contextos, y que permita, en términos de Walsh, la construcción de una sociedad "otra" (Walsh, 2005).

Continuando con los postulados de Walsh, la interculturalidad significa "el contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos, sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales" (Walsh, 2005).

#### **4. Aproximación a la Metodología y los Instrumentos**

Inicio este apartado con la reflexión de Angulo (2021): “Leer el mundo, comprender el sentido de los acontecimientos que atraviesan la existencia humana son, desde los inicios, expresiones de la reflexión que los investigadores sociales hacen sobre sí mismos y sobre el contexto social del cual hacen parte.”

Este capítulo tiene como objetivo poner en evidencia las reflexiones y decisiones que como docente/investigadora, he tomado en este proceso complejo, contradictorio y transformador que termina siendo la investigación. Decisiones que implican pensar en el cómo, por qué y para qué investigar. Para ello me propuse abordar los siguientes elementos: La investigación cualitativa como enfoque, la perspectiva interpretativa y el interés de ubicación y orientación, la investigación documental y el análisis del discurso como estrategias metodológicas y los documentos, momentos e instrumentos de mi investigación.

Mi investigación se inscribe en el enfoque cualitativo, debido a que lo que me interesa ver se relaciona con la realidad social y educativa del país. Este enfoque me permite aproximarme a la realidad para indagar sobre ella, específicamente para indagar por los discursos que circulan en una parte de la producción académica de la UDFJDC alrededor del conflicto armado en Colombia y la educación. El enfoque de investigación social cualitativa como lo plantea Galeano (Galeano Marín, 2012) permite “girar la mirada” hacia los sujetos y sus “prácticas sociales, sus palabras y discursos, sus memorias y olvidos, sus propósitos de cambio, resistencia o sometimiento. En este sentido me permite “girar la mirada” sobre los documentos de mi investigación, trabajos de maestría y doctorado en los que circulan intereses, valores y percepciones.

#### **4.1. Desde la Perspectiva Interpretativa y el Interés de Ubicación y Orientación**

En el ejercicio de pensar el para qué de la investigación me resulta muy valioso el texto *Tres Estilos de Trabajo en las Ciencias Sociales* del profesor Carlos Vasco, el cual me permitió reflexionar sobre dos elementos importantes: por un lado, desde qué lugar científico se desarrolla mi investigación y por el otro, cuáles son los intereses éticos y políticos que le dan un sentido no científico a mi investigación pero que indudablemente me movilizan.

En este sentido mi investigación que se enmarca en los problemas sociales y educativos, se ubica en la perspectiva interpretativa, ya que ésta renuncia a la idea objetivista de la predicción y explicación y postula la búsqueda de comprensión, a partir de lo que Angulo (2021) define como: “la indagación de las conductas humanas mediante el desarrollo de recursos analíticos” sobre lo cual Vasco (1985) señaló: “ubicar la practica personal y social en el contexto histórico que se vive” Es en esta medida que considero que la perspectiva interpretativa orienta mi investigación, pues me permite indagar, comprender e interpretar las miradas, sentidos e intereses que circulan en los documentos.

El interés de ubicación y orientación, es un interés legítimamente científico, serio y disciplinado que busca comprender más profundamente las situaciones para orientar la práctica social, la práctica personal, la práctica del grupo o de la clase dentro del proceso histórico.

Es entonces este interés científico de ubicación y orientación el que cobra importancia en mi investigación, pues a partir de la revisión rigurosa de los documentos de la investigación busco interpretar los sentidos, discursos y posiciones que circulan en estos textos, que reposan en los estantes digitales y que aparentemente ya no tienen nada que decir porque han quedado en el olvido.

Pero es todo lo contrario, la comprensión e interpretación de estos documentos genera espacios para la reflexión pedagógica alrededor de lo que ha significado para a la educación y la escuela en Colombia estar atravesadas por el conflicto armado. Es por esto que, aunque el interés que ocupa esta investigación es teórico también produce reflexión científica seria y disciplina tal como lo establece Vasco (1985).

Desde la perspectiva de este autor mi investigación también encuentra hacedero en los intereses extrateóricos, aquellos que se consideran como no científicos y que están mediados por lo afectivo, ético y político pero que también dan un sentido a mi investigación, pues como docente investigadora me moviliza el interés de contribuir en la reflexión sobre los problemas sociales y en este caso específico sobre el enquistamiento del conflicto armado en los discursos y prácticas pedagógicas en la escuela

#### **4.2. Mi Estrategia Metodológica: La Investigación Documental y el Análisis del Discurso**

Mi investigación también se inscribe dentro de la estrategia de investigación documental, pues son los documentos los que le dan sentido a este ejercicio. Considero valioso el lugar que se le da a los documentos en esta estrategia, pues son elementos que pueden ser observados, leídos, interpretados y analizados con “la misma intensidad que un hecho social” y dan cuenta de “los valores, intereses y propósitos” de quienes los elaboran y pueden ser entrevistados mediante las preguntas que guían la investigación (Galeano Marín , 2012)).

Es por esto que esta estrategia metodológica aporta a mi investigación, pues coincido con lo planteado por Galeano en la forma en que son entendidos los documentos, para mí los informes y tesis grado son textos vivos, que, aunque reposen en los estantes de bibliotecas y

archivos tienen cosas por decir y por aportar a la reflexión educativa y pedagógica de la academia y de la escuela.

Así mismo, esta estrategia metodológica aportó a mi investigación en cuanto a los procedimientos, pues en la investigación documental se plantea un momento denominado gestión e implementación, en él se destacan una serie de procesos y actividades que se deben realizar para adentrarse en los documentos, y aunque decido no seguirlos todos al pie de la letra, me ayudan a construir los momentos e instrumentos de mi investigación, que se materializan en los objetivos específicos.

Como la investigación es un ejercicio en el que permanentemente se deben tomar decisiones es también importante mencionar que en cuanto a lo propuesto por esta estrategia de investigación y particularmente lo desarrollado por Galeano en su libro Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada, me distancio en lo que se refiere a las técnicas de análisis propuestas, que son solo dos, el análisis de contenido y el análisis visual, pues considero que la investigación se enriquece cuando se superan los límites establecidos por el viejo discurso de la investigación cuantitativa y cualitativa. En este sentido el análisis del discurso se constituye en mi método central de análisis.

### **4.3. Análisis del Discurso**

Para llevar a cabo la inmersión en los documentos de mi investigación he decidido ponerme las gafas del análisis del discurso, para ello me posiciono desde lo planteado por el profesor Norman Fairclough (2008 citado por (Calsamiglia Blancafort & Tuson Valls, 2001), quien centra su interés en el discurso, ya que considera que:



El uso lingüístico como una práctica social implica, en primer lugar, que es un modo de acción y, en segundo lugar, que siempre es un modo de acción situado histórica y socialmente, en una relación dialéctica con otros aspectos de ‘lo social’ (su ‘contexto social’) –que está configurado socialmente, pero también que es constitutivo de lo social, en tanto contribuye a configurar lo social.

En este sentido el análisis del discurso pretende explorar sistemáticamente las relaciones a menudo opacas de causalidad y determinación tal como lo plantea Fairclough (citado por (Calsamiglia Blancafort & Tuson Valls, 2001):

a. Prácticas discursivas, eventos y textos. b. Estructuras procesos y relaciones sociales y culturales más amplios para investigar de qué modo esas prácticas, relaciones y procesos surgen y son configuradas por las relaciones de poder y en las luchas por el poder, y para explorar de qué modo esta opacidad de las relaciones entre discurso y sociedad es ella misma un factor que asegura el poder y la hegemonía.

Como se puede evidenciar el profesor Fairclough pone de manifiesto el doble carácter que cumple el discurso dentro de lo social, entonces el análisis del discurso tiene como propósito ver aquello que a simple vista no se ve, identificar y poner en evidencia las relaciones de poder contenidas en los discursos que circulan en la cotidianidad, en los medios masivos de comunicación, en la academia y en la escuela.

Es entonces el análisis del discurso la herramienta que considero pertinente para escudriñar los documentos de mi investigación, pues esta perspectiva y en este caso método me permite abordar de manera sistemática y rigurosa los informes y tesis, elaborados por diferentes investigadores e investigadoras que en su momento plantearon en ellos una serie de posiciones,

intereses y discusiones que fueron el resultado de su interacción con sus contextos, con el mundo que los rodeaba socialmente en ese momento.

Pues como lo describen Calsamiglia y Tusón (2001) el discurso como práctica social implica:

Una relación dialéctica entre un evento discursivo particular y la situación, la institución y la estructura social que lo configuran. Una relación dialéctica es una relación en dos direcciones: las situaciones, las instituciones y las estructuras sociales dan forma al evento discursivo, pero también el evento les da forma a ellas.

En este sentido los documentos que analiza mi investigación son el resultado de la interacción constante de los investigadores/enunciadores con su realidad social atravesada por situaciones, objetos de conocimiento, identidades y relaciones con la academia y con las personas que los circundan. Pero también lo que allí se manifiesta o lo que no se manifiesta es constitutivo porque tal como lo explicaron Fairclough y Wodac (citado por (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 2001)) puede contribuir a: “mantener y a reproducir el statu quo social, como en el sentido de que puede contribuir a transformarlo”

Es por esto que decido que el análisis del discurso es la lente que me permite ver mejor lo que quiero ver en la producción académica de la UDFJDC, sin que ello implique el no cuestionamiento de lo que como docente/investigadora voy observando, porque justamente este tipo de análisis nos permite cuestionar lo que se dice y no se dice, por qué se dice, de quién se dice, desde qué posición se dice lo que se dice pero también nos permite el cuestionamiento de los argumentos que como investigadores esgrimimos para legitimar la interpretación que

hacemos de los discursos, de los textos que abordan el conflicto armado en Colombia en relación con la educación.

#### **4.4. Los Documentos, Momentos e Instrumentos de mi Investigación**

Los documentos que le dan origen y sentido a mi investigación son alrededor de diez tesis maestría y doctorado de la UDFJDC que abordan el conflicto armado y su relación con la educación elaborados entre el 2011 y el 2019, un periodo de tiempo en el que nuestro país se encontraba en un proceso de paz entre la guerrilla de las FARC EP y el gobierno de Juan Manuel Santos y que de alguna manera fue un periodo en el que la sociedad y la academia giraron la mirada hacia ese gran problema social que ha travesado nuestra historia y cotidianidad. Estos documentos son recuperados de los repositorios digitales de la universidad.

Mi investigación se desarrolló en tres momentos, que surgen de los objetivos específicos planteados. A continuación, los enuncio y relaciono con los instrumentos de revisión, caracterización y análisis de los documentos.

***Momento 1.*** Revisar la producción académica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas sobre el conflicto armado en Colombia en relación a la educación en el periodo de 2011 a 2019. En las siguientes tablas se presenta un extracto de las matrices construidas con las tipologías y ejes temáticos de los trabajos consultados

Tabla 1

## Clasificación de trabajos Consultados

Trabajos que abordan el tratamiento del Conflicto Armado en la Prensa	Trabajos que abordan: Afectación del Conflicto armado en las escuelas (Maestros – Niños Apuestas Pedagógicas en la escuela y otros espacios.	Estados del Arte del conflicto o de organizaciones que han abordado el conflicto armado en Colombia	Trabajos que abordan la memoria del conflicto armado en Colombia	Trabajos del conflicto Armado a partir de expresiones artísticas
Voces y silencios de la masacre de El Aro en las noticias del periódico El Tiempo.	Imaginario sociales en torno al conflicto y la paz en las estudiantes de grado sexto de los Colegios Simón Bolívar (Suba) y Rafael Uribe Uribe (Tunjuelito) en el marco de la implementación de la Cátedra de Paz.	Construcción del estado del arte de los 15 Años de trabajo investigativo del IPAZUD.	El papel de la memoria en el proceso de dejación de armas de los grupos paramilitares en Colombia.	"Vestigios del olvido": una exploración narrativa entre la danza folclórica y la Masacre del Neme.
Saberes, educación y formación del bloque comandante Jorge Briceño de las FARC-EP	Reconocimiento y memoria en el aula, para generar espacios de participación y conciencia en los estudiantes de décimo grado del Liceo Moderno Celestín Freinet, Bogotá – Engativá		Recuperación de la memoria colectiva en niños y niñas en situación de desplazamiento a través de la experiencia estética.	Las expresiones artísticas del Colectivo Cultural Semillas de Reconciliación Constructoras de Paz y Reconciliación.
Análisis del desarrollo de una educación para la paz como elemento en los acercamientos y diálogos entre el Gobierno y la Guerrilla de las Farc (1991- 2016)	Somos Memoria: La Literatura como Herramienta para la Construcción de Memoria Colectiva en la Escuela		Narraciones: Memoria de los raspachines del Meta (2004-2008). La memoria del conflicto en el quehacer docente.	La Marioneta. Novela histórica colombiana.
Mujer y Conflicto Sujeto Político.	Luchas por la tierra Sujetos Políticos	Conflicto Armado y Ciudad Configuración del espacio.	Desplazamiento Atención a víctimas	Por definir
El feminismo insurgente: un análisis político del discurso.	Conflicto y luchas agrarias, sujeto político y territorio en la zona de reserva campesina de Cabrera (2002-2014)	Implicaciones del Conflicto Armado en el Orden Social Urbano. El caso de la Zona Alta de la Localidad de San Cristóbal. Bogotá 1990 - 2010.	Apropiación del fenómeno de desplazamiento forzado en un archivo de fuentes documentales y publicaciones seriadas en educación: análisis arqueológico (Bogotá 1994-2004)	Análisis de los códigos de sentido en relación al bloque norte de las AUC dentro del informe: "La Masacre del Salado" del grupo de memoria histórica
¡Queremos Hablar! Análisis del Agenciamiento Político de las Excombatientes de LAS FARC-EP de Colinas-Guaviare Maestría			Políticas Públicas de Atención Educativa a la Población Desplazada por la Violencia en Bogotá (2012-2015)	Narrativas sobre la violencia en niños desvinculados del conflicto armado en Colombia :: Hogar transitorio Casa Shalom.

Mujeres Afrocolombianas Desplazadas, Víctimas de Discriminación Múltiple: Marcos de Acción Colectiva de La Comadre (AFRODES)			Una genealogía de los sujetos víctima y desplazados en Colombia <i>Maestría</i>	Proceso de construcción de paz imperfecta con población víctima del conflicto armado colombiano que habita en el conjunto residencial Las Margaritas I y II
De cuidar un fusil a cuidar un hijo: relatos e historias de una mujer desmovilizada en el actual postconflicto colombiano <i>Especialización</i>			Atención a las víctimas o víctimas de la atención? :: prácticas sociales de atención a víctimas en el Centro Dignificar Ciudad Bolívar : 2013-2014 <i>Maestría</i>	La rebelión del alicate. Un estudio de caso sobre la organización Autodefensa Obrera
La Fuerza de las Mujeres: Un Estudio de las Estrategias de Resiliencia y la Transformación en la Ocupación Humana de Mujeres Víctimas del Conflicto Armado en Colombia. <i>Especialización</i>				Pasantía Investigativa "Conflicto, Postconflicto y Experiencias en Educación para la Paz en África

*Nota.* Clasificación Elaborada a partir de la Base De Datos: Trabajos Realizados por Estudiantes De La Universidad Distrital Francisco José De Caldas Acerca Del Conflicto Armado Entre El Año 2002 – 2019 Elaborada por la estudiante Diana Paola Castillo

Convenciones propias:

**Amarrillo** Trabajos que me interesaron inicialmente

**Azules** Trabajos que abordan la reflexión por la educación y la pedagogía

**Verde** Trabajos que no abordan la reflexión en torno a la educación o pedagógica

## Tabla 2

*Clasificación de documentos que abordan la reflexión por la educación y la pedagogía*

En la escuela	En las comunidades	En los grupos armados
<p>Imaginario sociales en torno al conflicto y la paz en las y los estudiantes de grado sexto de los colegios simón bolívar (suba) y Rafael Uribe Uribe (Tunjuelito) en el marco de la implementación de la cátedra de paz.</p> <p>Andrés Felipe Suárez Leuro Vanessa Viviana Sandoval Castro</p> <p>Licenciatura en Ciencias Sociales 2017</p> <p><a href="http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/7451">http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/7451</a></p>	<p>1. Abordaje del desarraigo y la recuperación de memoria a través de la expresión plástica con los niños(as) asistentes a la casa de memoria y lúdica kukulkán en el marco de la sistematización del proyecto atrapasueños</p> <p>Paula Andrea Peñaloza Chaparro, Yuli Andrea Anzola Sánchez</p> <p>Licenciatura En Pedagogía Infantil 2016</p> <p><a href="http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5595/1/PeñalozaChaparroPaulaAndr ea2017.pdf">http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5595/1/PeñalozaChaparroPaulaAndr ea2017.pdf</a></p>	<p>1. Saberes, educación y formación del Bloque Comandante Jorge Briceño de las FARC-EP. Narrativas y etnografías para la construcción de memoria y cultura de esperanza.</p> <p>Katherine Yiseyy Goyeneche González, Cristhian Camilo Ramírez Infante</p> <p>Maestría en Educación 2019</p> <p><a href="http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/15846">http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/15846</a></p>

<p>“La educación para la paz en su esencia entra en conflicto con el sistema escolar ya que sus principios van desde descomponer las violencias estructurales que la habitan y democratizarla en todas sus dimensiones desde la administración hasta la metodología, contenidos y toma de decisiones en el aula, de allí que su principal limitante sea la propia Escuela como institución de control y rigidez”</p> <p><b>2. Reconocimiento y memoria en el aula, para generar espacios de participación y conciencia en los estudiantes de décimo grado del Liceo Moderno Celestin Freinet, Bogotá – Engativá</b></p> <p>Paola Andrea Márquez Fuquen</p> <p>Licenciatura en Ciencias Sociales 2017</p> <p><a href="http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6782/1/RECONOCIMIENTO%20Y%20MEMORIA%20EN%20EL%20AULA1.pdf">http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6782/1/RECONOCIMIENTO%20Y%20MEMORIA%20EN%20EL%20AULA1.pdf</a></p>	<p><b>2. Arte y lúdica en el fortalecimiento personal: un estudio de caso: jóvenes menores de edad desvinculados del conflicto armado</b></p> <p><i>Diana Castañeda Cárdenas</i></p> <p><i>Especialización En Desarrollo Humano Con Énfasis En Procesos Afectivos Y Creatividad 2006</i></p> <p>“El objetivo de esta investigación es crear un propuesta lúdico -pedagógica mediante la exploración en la población del uso de las manifestaciones artísticas como herramientas útiles en el proceso de reconstrucción de la identidad de imaginarios y como posibilitadoras de diálogo entre el muchacho y la sociedad en aras de apoyar inclusión a la sociedad de jóvenes desvinculados del conflicto armado.”</p>	<p><b>La educación</b> “Abordando la educación entendida como un fenómeno social que asume una práctica liberadora y transformadora y la pedagogía crítica como un ejercicio contra hegemónico, donde los sujetos asumen una conciencia de clase y se reconocen como parte fundamental del proceso de cambio estructural de la sociedad.” Pág 10</p> <p>¿Cuáles son los saberes, la educación y la formación en las FARC-EP para contribuir a la construcción de memoria y cultura de esperanza desde una mirada pedagógica? Pág 11</p> <p>“Carlos Alberto, guerrillero de origen urbano, relata como lo que se aprendía servía para vivir, para sobrevivir a la guerra en medio de la selva, aseverando que la escuela de las FARC es la escuela de la vida revolucionaria, donde aprender y enseñar era un ejercicio práctico.” Pág 110</p>
---	---	---

*Nota*, Extracto de la matriz en la que se clasificaron los documentos consultados frente a la reflexión por la educación y la pedagogía desde diferentes escenarios educación formal, popular, comunidades y grupos armados

## **Momento 2.** Caracterizar la producción académica de posgrado de la Universidad

Distrital Francisco José de Caldas sobre el conflicto armado en Colombia en el campo de las afectaciones a la escuela. Las siguientes tablas ilustran el formato de los instrumentos utilizados.

**Tabla 3**

### *Matriz de caracterización documental*

Número	Tesis # 4	Categoría de Comunidad	
<b>Nombre De La Investigación</b>		NARRACIONES: MEMORIA DE LOS RASPACHINES DEL META (2004-2008) -La memoria del conflicto en el quehacer docente	
<b>Autores</b> Layniker Nagith Peña Muñoz Juan Daniel Forero Mora		<b>AÑO Y PROGRAMA</b> Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. 2018	<b>REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA</b> <a href="http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/15350/6/ForeroMoraJuanDaniel2018.pdf">http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/15350/6/ForeroMoraJuanDaniel2018.pdf</a>
<b>Temas</b>		La recuperación de la memoria histórica a través de las narraciones de los agentes directamente implicados (Raspachines) años 2004-2008 La creación de posibilidades pedagógicas que contribuyan a la -NO- repetición de los hechos en los corregimientos de Piñalito, La Cooperativa y Santo Domingo del municipio Vista Hermosa, departamento del Meta	

<p><b>Pregunta y Objetivos</b></p>	<p>¿Qué aspectos y características socioeducativas son posibles potenciar para una NO repetición de la violencia en zonas vinculadas a los cultivos ilícitos, a través de la recuperación de la memoria histórica en los corregimientos de Piñalito, El Tigre, La Cooperativa y Santo Domingo, municipio de Vista Hermosa, departamento del Meta Colombia?</p> <p>Objetivos</p> <p>Contribuir a la construcción de propuestas socioeducativas que fortalezcan procesos de NO repetición de la violencia en zonas vinculadas a los cultivos ilícitos, a través de la recuperación de la memoria histórica en los corregimientos de Piñalito, El Tigre, La Cooperativa y Santo Domingo, municipio de Vista Hermosa, departamento del Meta Colombia.</p> <p>Identificar y caracterizar en las narrativas de los-as raspachines, aspectos educativos y pedagógicos relevantes que contribuyan a la elaboración de una propuesta formativa desde el lenguaje en torno a la no repetición de hechos violentos</p>
<p><b>Enfoque Teórico</b></p>	
<p><b>Categorías y Subcategorías</b></p>	<p><b>Memoria, Narración, Víctima, Victimario, Violencia Estructural, Violencia Cultural, Educación</b></p> <p><b>Memoria</b></p> <p>La Memoria Como Característica Humana Es Interrogable, Analizable, Flexibilizada A Través De La Narración, Que Permite A Quien La Construye, Una Afilación Directa Al Conflicto Vivido Por Otros. La Recuperación De Tales Narraciones En Los Procesos De Participación En Contextos De Formación Permiten Construir Un Discurso Diferente Que De Sentido A Las Acciones Éticas, Discursos Y Argumentos Del Comportamiento De Estas Personas(<i>Raspachines</i>) <b>Pág 10-11</b></p> <p>“Esta Reconstrucción Del Pasado Puede Ser Considerada Como La Base Para La Construcción De La Memoria Colectiva De Un País, Una Sociedad, O Un Grupo Social, Que A Diferencia De La Historia Pretende, Al Ser Recordada, Reavivar Los Sentimientos Y Experiencias De Una Fecha Conmemorativa Del Conflicto Armado, De Un Grupo Social Determinado O De Una Persona.” (Aguirre, 2015) <b>Pág 31</b></p> <p><b>Desde donde se está leyendo la memoria Ricoeur, Jelin Halbwachs</b></p> <p>“Para Paul Ricoeur (1999), la memoria no es solo retrospectiva de los hechos o acontecimientos vividos, sino que es un aparato que presenta una relación dialéctica entre ella y la historia, pues siempre estamos en la constante de reelaborar permanentemente el sentido de los acontecimientos por la forma en que usamos y contamos dicha memoria. En un sentido global, es válido afirmar que memoria e historia son estructuras recreadoras de la realidad. Ahora bien, en esa intención por reelaborar el sentido de los acontecimientos la memoria no es siempre ni eminentemente individual, ni tampoco pretende alcanzar el pasado y serle fiel al mismo, pues, de acuerdo a los postulados de Ricoeur (1999), Jelin (2002) y hasta Halbwachs (1991) la memoria presenta características individuales y colectivas. <b>Pág 45</b></p> <p><b>Narración</b></p> <p>Walter Benjamín</p> <p>“La narración, es decir, la acción o acto de narrarse-identificarse a través de lo dicho, de lo recordado, de la palabra”</p> <p>“La narración es un relato sensible, impregnado de sentimiento y vida, que transmitido, generalmente, de boca en boca”</p> <p>“Ahora bien, el arte de narrar es producto de un personaje -el narrador- una figura que en principio “toma lo que narra de la experiencia; la suya o la referida; y la convierte a su vez en experiencia de aquellos que escuchan su historia” (Benjamín, 2008, p. 65), estableciendo de tal forma, un proceso de transmisión de lo narrado a través de la oralidad. Otra postura, respecto al acto u oficio de narrar, nos ofrece el filósofo francés Paul Ricoeur, quien deja ver en sus largas y espesas líneas, que la narración es un producto del lenguaje y, que el lenguaje es un sistema complejo de relaciones y comunicaciones que solo es posible, gracias al uso de símbolos comunes propios de una cultura y unas prácticas sociales, colectivas establecidas bajo acuerdos comunes. (Ricoeur, 2004, pp. 115-137).” <b>Pág 47</b></p> <p><b>Victimas</b></p> <p>Se conceptualiza desde la ONU, la ley de victimas 1448 de 2011, Resolución 47/133 de 1992, Resolución 2005/35 de 2005, Centro Nacional de Memoria Histórica</p> <p>“En conclusión, es posible aseverar que el concepto de víctima no posee -en su interior un contenido esencial unívoco, su noción siempre puede ser variable y dependerá de las condiciones sociales y políticas con que se defina, inscriba o identifique. “En este transcurso de identificación y reconocimiento de alguien como víctima (lo que aquí es entendido como parte de un proceso de victimización) intervienen diferentes actores que marcan su uso socialmente legítimo o los criterios legales de adscripción” (Guglielmucci, 2016, p. 90).” <b>Pág 50</b></p> <p>Fragmentos de entrevistas</p> <p>¿Dónde cree usted que podrías ubicar al raspachin, entre las víctimas o los victimarios? En mi experiencia en las víctimas, porque uno es víctima del conflicto, [...] cuando se agarran a plomo la guerrilla con el ejército y uno queda intermedio de las balas, entonces, eso no es vida para nadie, entonces uno es victimario, eso uno es de las víctimas, digo. <b>Pág 64</b></p> <p>[...] porque a fin de cuentas a nosotros también nos matan, cuando pasan las avionetas por ejemplo a nosotros nos pasó un día, paso una avioneta y cerca parece que estaba un campamento de la guerrilla y les hicieron disparos y la avioneta se devolvió y a nosotros nos tocó ese día salir corriendo y hubo otro momento en el que nos tocó botar los bongos por encima, las carpas por encima para que las avionetas no nos vieran [...] en el momento fuimos a pescar recuerdo mucho y venían un helicóptero y estando nosotros en la selva el helicóptero nos disparó y nosotros nos tocó salir corriendo a salir a la sabana a que nos vieran, entonces por ejemplo sería casi que injusto decir que no somos víctimas porque nosotros también tuvimos que estar allá uno obligados porque uno no puede llegar a la primera y salirse. <b>Pág 65</b></p> <p><b>Victimario</b></p> <p>“para Báquiro (2010, p. 182)), un victimario es un sujeto que en el momento del acto no da cuenta de derechos, desconoce la humanidad del otro, impone su ideal mortífero, altera el lazo social y, por tanto, profana los ideales existenciales de una familia o de una comunidad, sin mayores remordimientos.” <b>Pág 51</b></p> <p><b>Raspachines - Los Obreros Del Narcotráfico</b></p>

	<p>“Los Raspachines Son Jornaleros Que Subsisten Gracias A La Recolección De La Hoja En Las Chagras. Personas Comunes Y Corrientes Que Deben Dedicarse A Dicha Labor Porque La Región Está Olvidada Por El Estado Hace Tiempo Debido A La Presencia De Movimientos Armados En La Región.” <b>Pág 25</b></p> <p>“Unos Con Más Habilidad Que Otros Para El Oficio Disfrutan De Dichas Virtudes Cuando De Acumular Dinero Se Trata, Raspachos –Cocos1 – O –Materas2 –, Tienen Todo El Mismo Objetivo, Recolectar Un Dinero Y Volver Después De Unos Meses A Su Tierra U Otros Como Es El Caso Vuelven A Sus Hogares En La Misma Zona Con El Sustento Para Algunos Días Por Los Altos Costos Y La Dificultad Para Conseguir Los Alimentos De La Canasta Familiar.” <b>Pág 26</b></p> <p>1. Cocos: Forma Como Se Le Llama Al Raspachos Tienen Más Habilidad Para La Raspa, Oscilan Entre Las Diez Y Siete Y Veinte Arrobas De Coca Raspada Al Día De Labores.</p> <p>2. Materas: Refiere A Quienes Tienen Menos Habilidad Para La Raspa, Oscilan Entre Las Cuatro Y Nueve Arrobas De Coca Raspada Por Día De Labores. <b>Pie De Página</b></p> <p><b>Los Raspachos Foráneos Y Los Hijos De La Coca Como Los Denominan Los Investigadores, Los Químicos, Los Fumigadores O Caudillos (Otros Obreos Del Narcotráfico Que Van Surgiendo )</b></p>
<b>Educación</b>	<p><b>Educación</b></p> <p>Inicialmente tomada desde la Ley General de Educación 115 de 1994</p> <p><b>Zubiría</b></p> <p>“el pedagogo Julián de Zubiría (2006) entiende la educación como un proceso dialogante del que debe participar estudiante, saber y docente, independientemente de que esté o no en la escuela, pues para de Zubiría “el conocimiento se construye por fuera de la escuela [y] es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo. (2006 p. 200).</p> <p>El concepto de educación que planeta de Zubiría (2006) apunta al reconocimiento de las diversas dimensiones humanas y a la obligatoriedad que tiene la institución, el estudiante y el docente de desarrollar cada una de esas dimensiones. Además, formula cinco tipos de competencias: a) analíticas o cognitivas, b) afectivas o valorativas, c) práxicas, d) comunicativas, y e) sociales. <b>Pág 54</b></p> <p>“Bajo tal perspectiva, es posible formular la educación como un acto liberador, creativo y democrático que se encarna desde el afuera (el contexto) –de la institución hacia el adentro, buscando la formación integral desde las diversas dimensiones del ser humano.”</p>
<b>Reflexión Pedagógica</b>	<p>“En ese sentido, es fundamental destacar que, desplegar acciones de investigación y búsqueda de nuevos sentidos sobre momentos, espacios o sujetos vinculados al conflicto, pretender ser procesos no solo de corte académico, sino que se edifican y empoderan como alternativas de paz, una paz que debe ser entendida de manera holística, que briden las herramientas para el goce pleno de los derechos, que constituya la convivencia armónica y el ejercicio pleno de la ciudadanía. Por tal razón, consideramos empoderar los discursos de la paz, la memoria y la narración desde la academia pedagogizante, desde la investigación con y para los sujetos directamente implicados.” <b>Pág 30</b></p>
<b>Práctica Educativa</b>	
<b>Conflicto Armado</b>	<p>“En la década de los sesenta, las Autodefensas Unidas de Colombia -AUC- definidas como organismos de seguridad del Estado, son conformadas en su quehacer militar, a la luz, de la doctrina entendida como “Seguridad Nacional”, con el propósito de implementar mecanismos para la eliminación del denominado “enemigo interno”, representado por la subversión y la insurgencia. Así, en la misma década, asesores militares estadounidenses justifican la construcción de organizaciones antiterroristas a través de la Ley 48 de 1968, por medio de la cual se fundamenta y promociona legalmente las –autodefensas-. De esta manera, bajo la protección del gobierno nacional y dotado del armamento necesario, adoctrinaron miembros de las zonas en conflicto con la intención de involucrar a la población dentro de la confrontación hacia la lucha contrainsurgente, de la cual el resultado es el acondicionamiento a través del miedo.” <b>Pág 19-20</b></p> <p>“con la llegada de las Autodefensas Unidas de Colombia -AUC-, su objetivo: la expansión de las mismas en el departamento del Meta y la expropiación de cultivos ilícitos y corredores estratégicos para la comercialización de la base de coca, imponiendo así un régimen de violencia y terror auspiciados por una serie de asesinatos selectivos, cobro de vacunas y un largo historial de desplazamientos forzados a personas y familias señaladas como complacientes de la guerrilla de las FARC o del Ejército Nacional” <b>Pág 20</b></p> <p>“Entre el 2000 y 2008 la ejecución de civiles a manos de las brigadas del ejército, fueron reconocidas como una de las prácticas más comunes en contra de los Derechos Humanos, en algunas zonas de la región llanera. Soldados profesionales a raíz de la presión de los altos mandos para dar muestra de resultados “positivos” ejecutaban campesinos de la misma región, tras los asesinatos los vestían de guerrilleros y dejaban armamento junto a sus cuerpos, estos casos -falsos positivos- están consignados en la historia de la violencia” <b>Pág 20</b></p> <p>“Para el año 2007, se fortalecería la iniciativa Plan Colombia con las estrategias de Consolidación Territorial, palabras más palabras menos, buscaban recuperar el territorio a través del fortalecimiento militar, con una supuesta presencia estatal en las comunidades de las que no se tienen pruebas y un diseño de políticas de desarrollo social y económico que, aun en el año 2018 con la ausencia de las FARC en las zonas de producción, se convierten en casi una expectativa” <b>Pág 25</b></p> <p>“Es por eso que, desde propuestas investigativas, académicas y docentes se debe potenciar dicho objetivo; construir propuestas/acciones que potencien la NO repetición de los hechos, en busca de la construcción de paz. Es necesario tener en cuenta todas y cada de las partes que se ven beneficiadas y afectadas en el nacimiento, desarrollo y evolución de dichos conflictos y lo complicado que es cambiar un marco de referencia puesto en la cultura de la violencia a uno que apunte en dirección de la Cultura de la Paz, en ese sentido, se problematizaría y representaría una nueva visión del conflicto interno colombiano” <b>Pág 31</b></p> <p><b>Violencia Estructural</b></p> <p>“La violencia estructural ha sido abordada desde diversos componentes teóricos, que intentan construir un concepto holístico y que abarque todos los aspectos sociales y sistemáticos de la misma, en ese sentido, es posible encontrar un</p>



concepto básico de violencia estructural en la teoría del sociólogo Johan Galtung (1981, 2003, 2016), quien describe que dicha forma de violencia es el resultado de sistemas políticos, económicos y sociales inadecuados en el mundo (pp. 91-106). Los teóricos afirman que la violencia estructural es el tipo de violencia que más afecta el desarrollo pleno de una sociedad, pues, si se mira en perspectiva es una violencia invisible que:

[...] tiene como causa los procesos de estructuración social (desde los que se producen a escala de sistema-mundo, hasta los que se producen en el interior de las familias o en las interacciones interindividuales) y no necesita de ninguna forma de violencia directa para que tenga efectos negativos sobre las oportunidades de supervivencia, bienestar, identidad y/o libertad de las personas (Galtung, 2003, p. 50).” **Pág 51**

La acción de la violencia **silenciosa, o indirecta**, se deja ver en momentos o espacios de economías desiguales, injusticias, diversas formas de exclusión, pobreza (extrema), represión, opresión y alienación, El español Francisco Jiménez, resumen la violencia estructural en dos sentidos **“la pobreza condicionada estructuralmente** (cuando no estuviera garantizado el acceso a bienes como alimentos, agua, vestido, vivienda, medicamentos y escolaridad) [...] y **la represión política** (cuando se vulneren derechos como los relativos a la libertad de expresión, de reunión, de movimiento, de protección jurídica, de 52 movilización, de formación de la conciencia, al trabajo” (Jiménez Bautista, 2012, p. 34). La violencia estructural estampa marcas no sólo en el cuerpo, sino también en la mente y hasta en el espíritu, pues la coacción del libre desarrollo, de la libertad de expresión, de la posibilidad de acceder a derechos humanos fundamentales o servicios básicos para garantizar la vida. **Pág 51-52**

#### **Violencia Cultural**

“La violencia cultural se entiende como todo acto o acción violenta que se ejecute o legitime desde un sistema cultural convencionalmente creado, pero hegemonizado, así pues, es posible encontrar en estructuras monoculturales o multiculturales ideas, normas, valores, tradiciones que agreden, violentan o traspasan los límites, afectando a unos -oprimidos- y beneficiando a otros -opresores- (Jiménez Bautista, 2012, pp. 36-38).

En ese sentido, aludir a la violencia cultural es hacer referencia explícita a aquellos aspectos de la cultura -esfera simbólica de nuestra existencia- que pueden ser utilizados para justiciar o legitimar desde diversos puntos la violencia directa o la violencia estructural.

Galtung (2016), especifica que es posible ejercer violencia cultural desde aspectos de la cultura como “las estrellas, las cruces y las medias lunas; las banderas, los himnos y los desfiles militares; el retrato omnipresente del líder; los discursos inflamatorios y los carteles incendiarios” (Galtung, 2016, p. 149-150).” **Pág 52**

Coincidentemente, la violencia cultural puede gestar la violencia directa y la estructural e incluso hacer que se perciban como cargadas de razón y sentido claro en un contexto determinado, pues encarna un sistema que es capaz -a través de las prácticas y del discurso de cambiar el esquema o la escala moral, pasando del incorrecto al correcto-aceptable, o viceversa. **Pág 53**

La violencia simbólica, fue estudiada a profundidad por el sociólogo francés, Pierre Bourdieu (1999, 2005), quien la define como una sumisión no consciente de las prácticas al “poder simbólico”, apoyadas por unas exceptivas colectivas que han sido elaboradas desde un sistema de creencias socialmente inculcadas. **Pág 53**

“Habiéndose ya descrito la información acerca de los victimarios, el ítem que corresponde a **violencia estructural atenderá a la constante ausencia del Estado en las zonas de conflicto, y el empoderamiento de otros entes autodenominados hegemonías del poder**, que según sus discursos recurren más a la violencia y el caos legitimando, así la violencia en contra de los habitantes de la tierra llanera.” **Pág 69**

#### **Las guerrillas como una presencia estatal**

“Los activos alzados en armas cumplen la función de fuerza pública en la zona, casi que en función del orden social y económico. “la guerrilla allá es la policía.” (Véase en anexos entrevista Gobernador), en esa medida la guerrilla antes que un productor de coca se reconocía como referente hegemónico y representación de las causas justas y el enjuiciamiento de todo aquel que fuere llamado a la culpabilidad en tanto a la ruptura de las reglas establecidas por los llamados a la ley.”

#### **Pág 70**

#### **Fragmento de Entrevista frente al abandono estatal, carreteras condiciones para comercializar los cultivos**

“Pues allá pues hay muchas oportunidades de trabajo, o sea de cambiar ese sistema, pero el problema está en los mismos gobiernos, por qué sentido, porque es que allá no hay entradas por decir carreteables, usted todo lo que vaya y siembre allá eso se le va a perder porque no hay, de aquí que llegue aquí al pueblo, aquí al comercio ya llega podrido todo allá no hay una mano de nada, pero entonces, allá por decir muy bueno la vaina del ganado, qué otro producto, por decir el plátano, por decir la yuca, [Silencio de 3 segundos] el cacao, qué otro producto así más o menos, por decir la palma, el, el, el arroz por decir en cantidad más o menos, más que todo que sea maquinaria por decir, si se puede, pero allá no se puede porque si alguno piensa hacer algo den una vez le caen los roten, si no es que le quitan lo 72 poquito que llevan, lo matan y entonces ahí la gente está con miedo, no hay posibilidades de trabajar.” (Véase en anexos entrevista a Mono)”

#### **Pág 71**

#### **Violencia Cultural**

En Colombia, especialmente en la región del Meta, es conocido que el crimen organizado se ve realizado por **la violencia que afecta el otro, este otro entendido aquí como -un(a) desigual- producto de los factores culturales y/o económicos acuñados por el tiempo, por el falocentrismo**. Aun con los nuevos discursos de género que buscan defender el rol de la mujer en la sociedad colombiana. En la región de los Raspachines se ve atropellada por el control desmesurado del machismo y el control de las hegemonías transitorias a la cabeza, develando así impresionantes casos de la violencia de género y violencia intrafamiliar desconociendo sus capacidades y habilidades en el quehacer del de la raspa.

Según las observaciones, la mujer está condenada culturalmente a la reproducción de estereotipos clásicos de **la sociedad que repele la igualdad económica y política en el género femenino**. La Raspachina está lejos de ser vista como un igual y esta desigualdad social, económica y política conlleva a verle como como un objeto de vulneración y dominación, no obstante como un objeto de conquista y en pro de la reproducción sexual.

En esta particular guerra las Raspachinas se ven inmersas en el **paradigma de la violencia de género una característica común en los territorios abandonados por las estructuras estatales**. Esposas e hijas se ven involucradas en el que hacer que según la tradición del raspacho está hecha para el hombre porque a este según se pudo observar según lo contaban en las cocalleras mientras estos laboraban al hombre “le rinde más” refiriéndose a la habilidad para desojar la mata de coca.

	<p>Gobernadora una de las entrevistadas aseguraba que por el simple hecho de ser mujer el respeto hacia se convertía en algo efímero:</p> <p>La Raspachina es resultado del contexto que habita y en este en particular debido a la población masculina en exceso en estos sectores, esta razón permite que algunas sean vistas como un objeto sexual que representa no solo la productividad sexual sino hegemonía económica y cultural del hombre sobre el cuerpo de la mujer no solo teniendo en cuenta el caso al Raspachin convergen aquí los guerrilleros de las FARC, paramilitares de las AUC y Soldados del Ejército nacional que encuentran en estos cuerpos una forma del disfrute sexual.</p> <p>“Comprendiendo al final la existencia de una Colombia con un profundo relato de violencia que necesita ser narrado, que <b>desemboque en comprensión de la sociedad Raspachina como un ente de conflicto estructurado por un orden hegemónico</b> inmanente en el campo de batalla y en el recuerdo de los habitantes de las regiones colombianas” <b>Pág 79</b></p> <p><b>Esto tiene relación a la guerra sucia</b> “Como se puede observar, existe un tipo de miedo instaurado y prolongado que a través del tiempo se ha convertido en un mecanismo de control y de poder, pues está contemplado como una emoción establecida a través de los actos violentos, constituyendo así una sociedad obediente y silenciosa, por ende el miedo y la sociedad metense, en la zonas cocalleras, mantienen una relación en la que la existencia de unos depende de sus propios condicionamientos emocionales.” Pág 93</p> <p>Es necesario comprender que todo aquel que establece el pacto con un Estado, ya se ve condicionado por una serie de deberes que deben ser garantizados por dicho Estado. Sin embargo, la situación colombiana presenta un Estado que en su ausencia territorial desconoce los hechos de violencia a manos de las hegemonías establecidas temporal e históricamente en Vista Hermosa, por ende, es cuestionable si la definición de victimario es casi un absurdo y recaiga sobre aquellos que se han visto vulnerados en principio desde sus derechos por la usencia del aparato institucional en los territorios en conflicto y, en segunda medida, por la falta de oportunidades. Pág 96</p>
<p><b>Enfoque Metodológico</b></p>	<p>La propuesta que se plantea transita los caminos de una investigación de corte cualitativo, es decir, un proceso inductivo cuyo escenario de práctica es el espacio real, enmarcado en procesos analíticos, comprensivos e interpretativos del objeto y en especial 33 de los sujetos del estudio por su experiencia y desde el lugar donde se da y se proyecta (Taylor y Bogdan, 1986, Álvarez y Jurgenson, 2003). La investigación recoge los pilares de validez, confiabilidad y selección adecuada de quienes son los narradores (grupo poblacional) con la perspectiva que vincula los planteamientos del enfoque histórico interpretativo.</p> <p>El enfoque histórico-interpretativo -o solamente interpretativo-, puede ser comprendido como un análisis de la percepción, representación colectiva (desde la intersubjetividad) y del sentido que tiene lo histórico y cultural de y desde una población. Sus prácticas y situaciones determinadas a la luz de una construcción subjetiva de la realidad social, producida por los humanos, es decir, poner la lente no solo en el fenómeno, sino en:</p> <p>[El] conjunto de percepciones, concepciones y prácticas que contribuyen a la constitución de los sujetos humanos, en tanto sujetos sociales. Nuestras concepciones sobre la justicia, las relaciones de género o la religión, por ejemplo, son producto de ese proceso de subjetivación social. (Vain, 2012, p. 39-40) <b>Pág 33</b></p>
<p><b>Mi Mirada</b></p>	<p>Los investigadores afirman que La memoria como característica humana es interrogable, analizable, flexibilizada a través de la narración, que permite a quien la construye, una afiliación directa al conflicto vivido por otros. Considero que es valioso poder reflexionar en la forma que el proceso de recuperación de memoria puede vincular – afectar al investigador esa reconstrucción sin embargo considero que no siempre es así pues también puede ver desde afuera.</p> <p><b>Raspachines, Raspachos u Obreros del narcotráfico</b></p> <p>En el apartado de la página 26 en la que se refieren a los raspachines se afirma que el dinero que recolectan como fruto de su trabajo es suficiente para sostener un tiempo ya debido a los altos costos por ejemplo de la canasta familiar esto me hace pensar lo que sucede en el Nordeste Antioqueña en la vereda del carrizal vereda, en la cual la actividad económica era la minería, esto generaba un incremento exagerado en los precios de los alimentos en primer lugar porque toda la economía se centraba en la mina de oro entonces los campesinos dejaban de lado la producción de pan coger y todo debían traerlo de fuera (Segovia), en segundo lugar por la especulación de los comerciantes que generalmente no eran de la zona. La “abundancia” de dinero promovía una descomposición de la zona pues proliferaban los burdeles en lo que quienes ejercían la prostitución en su mayoría eran jovencitas.</p>

*Nota.* Ejemplo de matriz elaborada por cada uno de los documentos analizados, en la cual se tomaron los principales componentes que se utilizaron como parte de la investigación.

**Tabla 4***Matriz bibliográfica*

Tesis	Programa	Año	Repositorio	Palabras clave	Resumen	Enfoque metodológico	Comentarios
Tesis 01. Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, caso departamental de Antioquia, 1985 Romero Medina, Flor Alba	Doctorado Interinstitucional en Educación con Énfasis en Historia de la Educación, Pedagogía, y Educación Comparada	2011	<a href="http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6395/1/RomeroFlorAlba2012.pdf">http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6395/1/RomeroFlorAlba2012.pdf</a>	Conflicto armado en Colombia, Departamento de Antioquia, Impacto en la escuela, DIH	Esta investigación analiza el impacto del conflicto armado sobre la escuela antioqueña en el periodo de tiempo de 1985 a 2005, para este análisis toma como referente las categorías propuestas por el DIH. Así mismo esta Afectaciones del conflicto armado Analizar el impacto del conflicto armado en la escuela Antioquia entre en el periodo de tiempo de 1985 a 2005. En esta tesis de doctorado se toman como referentes de análisis las categorías propuestas por el DIH. Esta investigación también tuvo como objetivo la construcción de una propuesta de formación docente en acompañamiento psicosocial	La metodología empleada fue la del análisis cualitativo, estudiando la realidad desde los hechos de guerra y las consecuencias de las mismas, a través del análisis documental. Desde el enfoque de la IAP –Investigación, Acción y Participación - se desarrollaron talleres y entrevistas con docentes, amas de casa, estudiantes y desmovilizados del paramilitarismo, de los municipios de San Carlos, San Francisco y San Rafael. El componente cuantitativo esta expresado en la información estadística de eventos de guerra y cantidad de docentes asesinados, con datos tomados de los periódicos El Colombiano, El Tiempo y el Boletín de la Base de Datos del CINEP – Justicia y Paz de 1988 a 1996 y, Noche y Niebla - 1986 a 2005-. Construir la base de datos permitió contar con el Censo de los y las docentes asesinados y los cuadros estadísticos sobre Eventos de Guerra por regiones, lo que permitió tener un panorama claro del complejo contexto bélico en el que laboran los y las docentes.	Es bastante descriptiva, realiza recuento de las masacres asesinatos. No se evidencia un posicionamiento frente al conflicto y frente a las afecciones que este genera sobre los maestros y niños

*Nota.* Extracto de la matriz de clasificación de las tesis consultadas, como parte de la producción académica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

**Momento 3.** Identificar los discursos presentes en la producción académica de posgrado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en relación a las afectaciones que el

conflicto armado en Colombia ha generado sobre la escuela. En la siguiente tabla se presenta un extracto de la matriz completa.

**Tabla 5**

*Matriz análisis de categorías*

Tesis	Conflicto armado	Escuela	Afectaciones del conflicto armado
<p>Conflicto armado y Escuela en Colombia, Romero Medina, Flor Alba (Artículo)</p>	<p>"A mediados de los años sesenta surgen las guerrillas de izquierda –Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-FARC, y Ejército de Liberación Nacional-ELN– con un proyecto político militar de reivindicación social y la toma del poder como meta, en lucha frontal contra el Estado. Pero es a mitad de los años ochenta cuando, <b>con un cruce entre los grupos guerrilleros y el narcotráfico</b> que se volverá perverso, se recrudece el conflicto armado interno."</p> <p>"En la década del noventa se recrudece el conflicto armado y se consolida otra fuerza armada paralela a la guerrilla, el paramilitarismo, que disputa el poder económico y el control territorial del narcotráfico, y que tiene como fin golpear fuertemente a la guerrilla, todo lo cual intensifica aún más el conflicto y la barbarie."</p>	<p>"El derecho a la educación está articulado a muchas convenciones y documentos internacionales que han sido ratificados por el gobierno colombiano como Estado Parte:(...) A nivel interno, la legislación colombiana tiene claramente establecido el derecho a la educación: (...) A pesar de la extensa normatividad de protección, hay factores estructurales, políticos, económicos y sociales que impiden que los niños, niñas y jóvenes disfruten su derecho a la educación."</p> <p>"En cuanto a la Escuela como bien civil, que debe ser respetado por los actores armados estatales y no estatales, el Derecho Internacional Humanitario tiene varias disposiciones que aplican para este caso. Esta normatividad contempla el respeto a niños y niñas, el no involucramiento de los mismos en las hostilidades <b>y el respeto a la Escuela como bien civil</b>. Sin embargo, en todos estos años de confrontación, los niños han sido vinculados o utilizados por los actores armados y las escuelas han sido dispuestas para actividades propias del conflicto."</p> <p>"Se plantea entonces un quehacer educativo con perspectiva de género que se debe reflejar en la cotidianidad escolar, no solamente en el salón de clase, sino en todas las actividades que adelanta la Escuela en general."</p>	<p>"Es innegable que el conflicto armado interno en Colombia (...) ha afectado la cotidianidad de la escuela."</p> <p>"Los niños, niñas y jóvenes son mucho más vulnerables en situaciones de conflicto armado: son susceptibles, entre otros, al reclutamiento, a sufrir accidentes con las minas antipersonas, a ser utilizados sexualmente por los actores armados, lo que trae como consecuencia soportar duras experiencias de vida, frenar su niñez y juventud abruptamente, <b>abandonar la escuela</b>, sufrir infecciones y enfermedades de transmisión sexual y, miles de ellos, ser desplazados forzosamente de sus lugares de vivienda (Boletín Pútchipu No. 1, 2001)."</p> <p>"En cuanto al Artículo 28 y la obligación del Estado a garantizar el derecho a la educación, la situación no es menos precaria una vez los menores son desplazados por la violencia. Hay un alto índice de deserción escolar. No asisten a clases cuatro de cada diez menores en edad escolar primaria o secundaria, entre seis y dieciocho años, hecho significativo para medir el impacto del desplazamiento en la infancia (Codhes, No. 27, 2000)."</p> <p>"los cambios producidos por el desplazamiento forzado aumentan la desprotección de las niñas, tanto en el ámbito privado familiar como en el público escolar, en la medida en que están constantemente expuestas a la explotación laboral, al trabajo infantil, a la prostitución, a la violencia sexual, al embarazo temprano, al hacinamiento y a la violencia intrafamiliar, entre otros" (ACNUR, Op. Cit., p. 16)."</p>

## **5. Resultados y Conclusiones**

Este capítulo de análisis y conclusiones presenta los hallazgos del ejercicio de investigación realizado, que se presentarán en dos apartados. En primer lugar, se abordarán los hallazgos de los objetivos uno y dos. En segundo lugar, se analizarán los discursos presentes en las investigaciones estudiadas, a través de las categorías Escuela, Conflicto Armado y Afectaciones, así como las subcategorías de prácticas pedagógicas de la resistencia y prácticas que homogenizan, silencian o evaden el conflicto.

### **5.1. Resultados Objetivo 1**

En este apartado se hace referencia a los resultados del objetivo 1: revisar la producción académica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas sobre el conflicto armado en Colombia en relación con la educación en el periodo de 2011 a 2019.

En relación a este objetivo, decidí realizar la búsqueda de los documentos en dos vías. Por un lado, realicé un rastreo de las investigaciones elaboradas en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas que tuvieran como objetivo de estudio el conflicto armado en relación con la educación. Por otro lado, se realizó la búsqueda de investigaciones que tuvieran como objetivo recuperar la producción académica de la universidad en torno al conflicto armado.

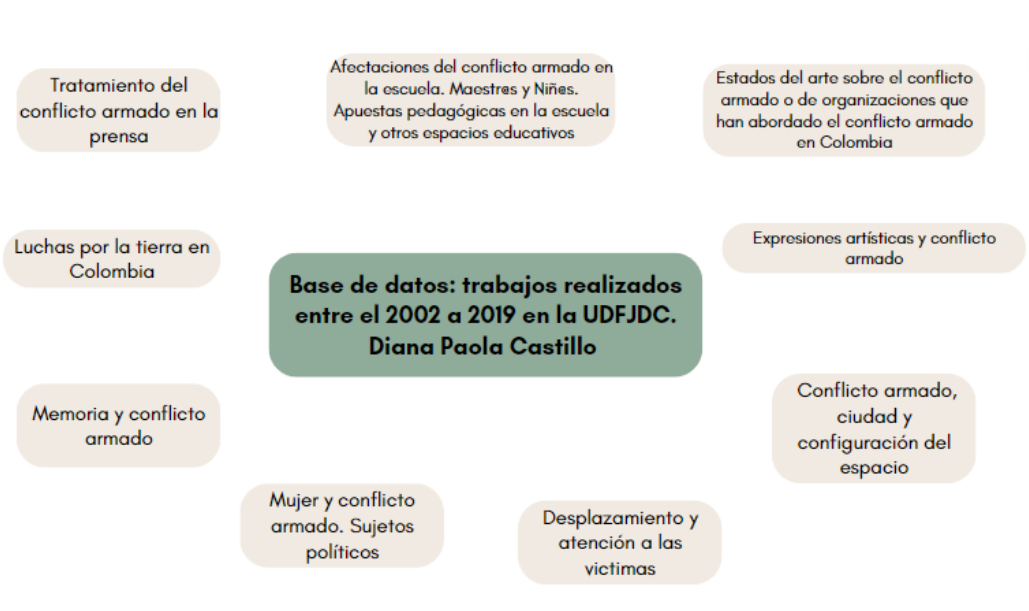
Para el primer momento de búsqueda de información, decidí tomar como referencia la base de datos realizada en 2019 por la entonces estudiante de licenciatura en pedagogía infantil, Diana Paola Castillo. En el marco de su investigación, recopiló alrededor de 150 investigaciones realizadas en la UDFJDC entre 2002 y 2019, entre las que se encontraban informes de pasantía y tesis de pregrado, maestría y doctorado.

Esta base de datos reúne la producción académica de diferentes programas de formación, entre los cuales se destacan las licenciaturas en ciencias humanas, maestrías y doctorados en educación. Sin embargo, también se referencian trabajos desarrollados en programas de ingeniería.

En el primer ejercicio de clasificación de la producción académica recopilada en esta base de datos, se utilizan dos matrices que se encuentran en el apartado de caracterización de este documento. Estas matrices tuvieron como objetivo identificar las investigaciones relevantes para mi problema de investigación. En la siguiente figura se presenta un esquema de los ejes en los que se clasificaron las 150 producciones.

#### **Figura 4**

##### *Ejes de clasificación de los documentos*



El primer ejercicio de lectura y clasificación de los documentos me permitió identificar la amplia producción académica de la UDFJDC en torno al conflicto armado en Colombia. Esto

pone de manifiesto la preocupación de la academia por comprender este fenómeno que ha atravesado la historia del país.

En esta producción se presentan diversas perspectivas para abordar el conflicto armado. Desde la preocupación por la enseñanza del conflicto en las escuelas, la representación y denuncia de los horrores de la guerra a través de expresiones artísticas, el desarrollo de apuestas educativas en escenarios comunitarios y barriales, el interés por identificar las metodologías educativas al interior de organizaciones armadas como las guerrillas (especialmente las FARC-EP), la creación e implementación de módulos y cartillas que buscan recuperar la memoria sobre el conflicto armado y brindar atención psicosocial a las víctimas del conflicto armado en escenarios escolares y de organizaciones sociales. También se aborda la identificación de las luchas campesinas por la tierra, de mujeres y víctimas del conflicto armado, y hasta la creación e implementación de sistemas de información geográfica para el ejército nacional y entidades financieras, con el fin de detectar "problemas de orden social".

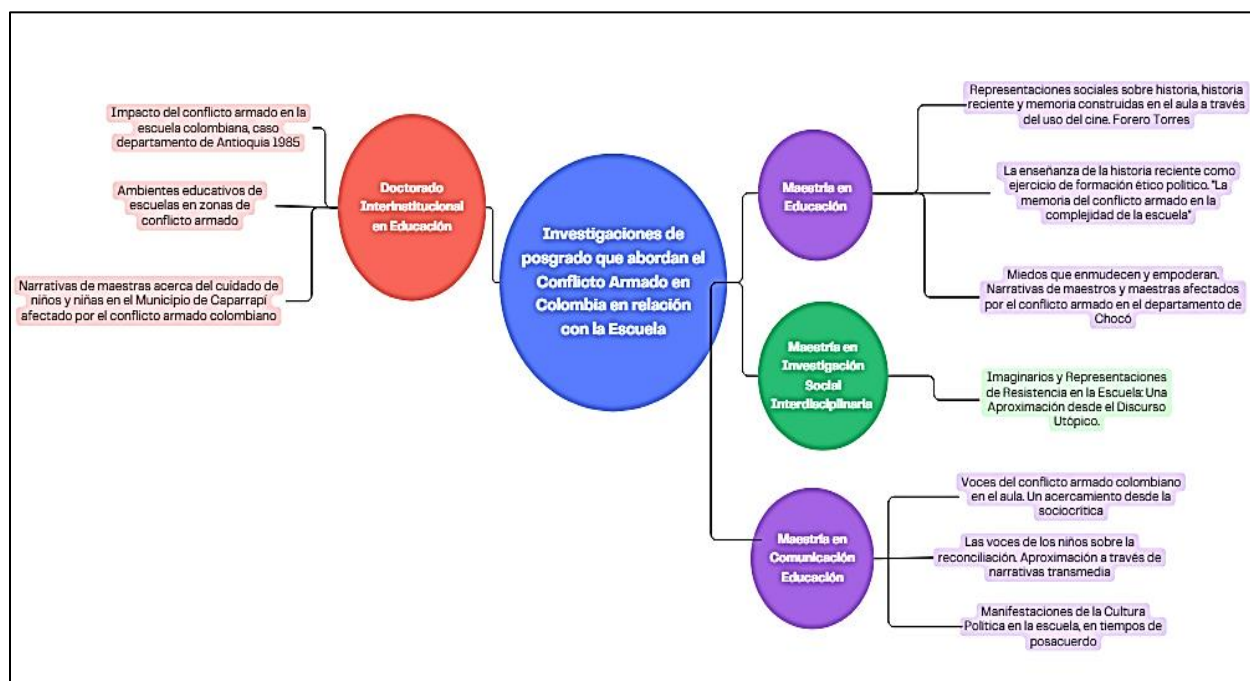
Con la mirada mucho más acotada, realizo una segunda clasificación de los documentos. Esta vez, con el interés de identificar las investigaciones que aborden el conflicto armado en Colombia en relación a la educación. Aunque en la producción revisada identifiqué una gran cantidad de documentos que son de mi interés, este ejercicio de investigación surge desde mi lugar como maestra de escuela que le interesa analizar e identificar de qué manera la escuela y las relaciones de interacción que allí se configuran se ven afectadas por el conflicto armado.

De este modo, en esta segunda clasificación se recopilan alrededor de 32 investigaciones que, como se señala en el apartado de caracterización, están agrupadas en tres ejes: Escuela, Comunidad y Grupos Armados. Sin embargo, de las investigaciones que abordan el conflicto armado en relación con la educación, solo son pertinentes para este ejercicio diez

investigaciones, en las cuales se manifiesta como principal preocupación el conflicto armado y su relación con la escuela. Estas investigaciones se ubican en el marco de la producción académica del Doctorado Interinstitucional en Educación y las Maestrías en Educación, Comunicación-Educación e Investigación Social Interdisciplinaria. En el siguiente esquema se muestran las investigaciones seleccionadas.

### Figura 5

*Clasificación de las investigaciones de posgrado que abordan el Conflicto Armado en relación a las afectaciones sobre Escuela.*



*Nota.* Documentos seleccionados que son objeto de análisis de este ejercicio de investigación.



Como parte de los hallazgos en este primer objetivo, es importante mencionar que, aunque se identifican bastantes investigaciones que abordan el conflicto armado, este número disminuye en cuanto a las investigaciones sobre conflicto armado y educación. Sin embargo, la mayor reducción en la producción académica de posgrado se evidencia en los trabajos que se han desarrollado sobre la relación entre el conflicto armado y la escuela. Entre 2011 y 2019, tan solo se identifican diez investigaciones a nivel de posgrado que abordan este tema.

Sin embargo, es importante resaltar que a partir del año 2020 se observa un aumento significativo en las producciones de posgrado, especialmente de maestría, que abordan aspectos directamente relacionados con el conflicto armado y la escuela. En un periodo de tiempo más corto (2020 a 2023) aparecen nueve investigaciones en las que se destacan aspectos como las narrativas de maestros y maestras, narrativas niños y niñas víctimas del conflicto armado, posconflicto, víctimas en los textos escolares y la escuela rural.

Es entonces un elemento significativo el aumento de investigaciones alrededor de las afectaciones que el conflicto armado ha generado en la escuela, pues como lo afirma el profesor Lizarralde (2015): “muy pocas veces se ha tomado en consideración la situación que se vive en la Escuela y el papel que esta juega en contexto de conflicto armado”. El aumento en las investigaciones es un elemento que permite evidenciar el giro en la mirada que ha tenido la academia sobre la escuela, esto en un contexto de posacuerdo. A pesar de las múltiples dificultades y falta de voluntad política de los gobiernos en la implementación de los acuerdos de paz de 2016, este hecho histórico puso en el centro de la discusión los horrores de la guerra,

motivando el interés de sectores de la sociedad y de la academia por conocer y comprender lo que ha significado más de 60 años de conflicto armado.

Frente a la búsqueda de investigaciones que tuvieran como objetivo recuperar la producción académica de la UDFJDC en torno al Conflicto Armado en Colombia, no se encontraron tesis que abordaran este tema. Solo se lograron identificar tres documentos que realizan un estado del arte de la producción académica de la maestría en Educación y Comunicación, los cuales tenían como objetivos clasificar, sistematizar y visibilizar la producción académica de dicha maestría.

La ausencia de investigaciones en este campo se convierte en una oportunidad para plantear nuevos temas de estudio en el marco de la Maestría en Educación. Por un lado, el aumento de investigaciones sobre las afectaciones del conflicto armado en la escuela, como se mencionó en apartados anteriores, permitiría desarrollar estudios que profundicen en la forma en que han sido analizadas estas afectaciones en las investigaciones que aparecen a partir del 2020. Por otro lado, dada la alta producción académica de la Maestría en Educación, considero importante señalar que otro aspecto relevante que podría contribuir ampliamente a la maestría es la realización de investigaciones que elaboren estados del arte. Esto permitiría identificar los alcances, limitaciones y contribuciones de las investigaciones de la maestría en la comprensión de los grandes problemas de la educación en Colombia.

## 5.2. Resultados del Objetivo 2.

En este apartado se presentan los resultados frente al objetivo 2: Caracterizar la producción académica de posgrado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas sobre el conflicto armado en Colombia en el campo de las afectaciones a la escuela.

Para el desarrollo de este objetivo se utilizaron dos matrices que permitieron la lectura de los documentos seleccionados. Por un lado, una matriz bibliográfica en la cual se identificaban los elementos centrales de cada trabajo de tesis. Por otro lado, una matriz de caracterización en la que se agrupaban las tesis de acuerdo a características comunes.

El uso de estas matrices permitió identificar elementos centrales de los documentos de tesis, tales como: sus problemas de investigación, referentes teóricos y metodológicos, sus principales hallazgos y, en alguna medida, posicionamientos políticos de los autores frente al conflicto armado, frente a los sentidos de la educación y el papel de la escuela en la formación de sujetos.

Frente a la caracterización de los documentos, es importante mencionar que estos se agrupan en dos grandes ejes: por un lado, las investigaciones que se desarrollan en escuelas urbanas; por otro lado, las investigaciones desarrolladas en zonas atravesadas directamente por el conflicto armado.

En el primer eje se encuentran cinco investigaciones que se realizan en torno a la implementación de una propuesta de enseñanza del conflicto armado en Colombia, con estudiantes de básica y media en escuelas del sector público ubicadas en la ciudad de Bogotá. Todas las investigaciones que se agrupan en este eje son desarrolladas en programas de maestría

y presentan como característica común el interés por la enseñanza de la historia reciente de Colombia.

A continuación, se especifican los títulos de las investigaciones y sus autoras y autores: Representaciones sociales sobre historia, historia reciente y memoria construidas en el aula a través del uso del cine - María Margarita Forero Torres y Belén Abril Cruz; La enseñanza de la historia reciente como ejercicio de formación ético político. La memoria del conflicto armado en la complejidad de la escuela - Sandra Leticia Vanegas Rodríguez; Voces del conflicto armado colombiano en el aula. Un acercamiento desde la sociocrítica - Paula Andrea Castiblanco Jiménez y Nathaly Melo Villamil; Las voces de los niños sobre la reconciliación. Aproximación a través de narrativas transmedia - Sandra Constanza Amórtegui Sánchez y Carlos Olano Reyes Vigott; y Manifestaciones de la Cultura Política en la escuela, en tiempos de posacuerdo - Daniel Alfredo Coll Ramírez.

En las investigaciones correspondientes al primer eje se identifican características comunes en cuanto a los intereses, metodologías, herramientas y algunas posiciones frente al lugar y sentidos de la escuela en un contexto de posacuerdo. En primera instancia, se identifica que las investigaciones surgen en el contexto de la firma de los acuerdos de Paz entre las FARC-EP y el gobierno de Juan Manuel Santos. Aunque no todas las investigaciones se refieren explícitamente a que este hecho haya sido su principal motivación en su interés investigativo, sí se hace explícita la preocupación por promover espacios para la comprensión, discusión y reflexión sobre el conflicto armado en Colombia.

En este sentido, se manifiesta la necesidad de promover ejercicios pedagógicos que contribuyan a que los niños, niñas y jóvenes desnaturalicen la violencia que se ha enquistado en las escuelas como resultado de años de conflicto armado. Esta postura se puede evidenciar en una de las autoras de las investigaciones.

A pesar de la realidad de violencia que experimentan diariamente estos jóvenes en el contexto de los barrios a los que pertenecen, al hablar con ellos pareciera que han naturalizado la violencia y sus diferentes manifestaciones a tal punto que difícilmente se imaginan otra realidad, su imaginación y sus sueños comienzan a cercarse en un laberinto donde sólo existe el presente y no hay lugar para crear otros mundos posibles (Vanegas Rodríguez, 2016).

En este mismo sentido, la autora evidencia una preocupación por el papel de la escuela y de los maestros de ciencias sociales en contribuir en la construcción de una cultura de paz en las escuelas en el ambiente de los diálogos de La Habana y que se convertía en una esperanza para un país con más de cincuenta años de conflicto interno continuo, comencé a pensar en la responsabilidad que le cabía a la escuela y los docentes de ciencias sociales para realizar un verdadero proceso de paz.

Otro de los aspectos comunes en estos documentos es la contradicción con la que se encuentran los maestros que realizan estas investigaciones frente a la implementación de la cátedra de paz y la consolidación de una cultura política, pues, como manifiestan, existe una gran distancia entre la normatividad instaurada por el gobierno de turno y la realidad de la implementación de estas en las escuelas.

Por un lado, se manifiesta cómo estas cátedras se convierten en un negocio para las editoriales como lo señala Vanegas (2016):

Muestra de ello es el negocio que ahora saborean estas empresas con la recién instaurada cátedra para la paz” pues a través de sus módulos las editoriales pretenden entregar al maestro toda su tarea resuelta, tratando al docente como trabajador regular desprovisto de su propio saber y desvirtuando su capacidad de profesional capaz de diseñar y trabajar sus propios materiales.

Otro de los elementos comunes en estas investigaciones es el interés que manifiestan los maestros-investigadores en identificar y seleccionar herramientas que les permitan despertar el interés de niños, niñas y jóvenes en el conflicto armado. En este sentido, en las cinco investigaciones se abordan aspectos como la reconciliación, la recuperación de la memoria, el reconocimiento de la cultura política en las escuelas y las voces de los niños víctimas del conflicto a través de expresiones artísticas como el cine, la pintura, relatos, la música y las representaciones teatrales. Esto implica un reto en su selección, ya que se busca generar empatía y solidaridad y como lo afirman Amórtegui y Reyes (2018): “no hacer una apología a la violencia y a los victimarios como lo han hecho las series de televisión que lo único que han conseguido es engrandecer delincuentes, desinformar a los jóvenes”

Finalmente, otro elemento en común en estas investigaciones elaboradas en escuelas urbanas hace referencia al desinterés, desconocimiento y falta de compromiso de gran parte de los docentes en las escuelas frente a la realidad social del país y los horrores de la guerra. Como lo manifiesta Vanegas (2016):

Es muy complejo llevar a la escuela el debate de la memoria del conflicto armado a la escuela. Una escuela a veces, inmersa en un mundo irreal, un micro mundo donde convergen entre los colegas las visiones más extremas e incluso reaccionarias frente al análisis de la guerra en el país.

En esta misma dirección, se manifiesta una crítica a la responsabilidad de los docentes de la escuela en la reproducción de prácticas que limitan el desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes, que les posibilitará tomar posición frente a la realidad social y emprender acciones transformadoras como es presentado por Coll (2019):

La falta de compromiso con el conocimiento por parte de los docentes, se refuerza con una idiosincrasia en la que es más fácil hacer caso pues de esta manera es posible asegurarse un futuro laboral en una institución que no será más que una extensión de la escuela, con los mismos patrones de comportamiento y sin un interés de participación política que fomente la mirada crítica sobre los procesos sociales y entonces su transformación.

En cuanto al segundo eje de investigaciones desarrolladas en zonas de conflicto armado, se identifican cinco trabajos de tesis. De estos, tres forman parte de la producción del Doctorado Interinstitucional en Educación y dos forman parte de las maestrías en Educación y Educación-Comunicación.

Estas investigaciones se agrupan en este eje, ya que tienen como interés central el análisis de las afectaciones que el conflicto armado ha generado sobre la escuela, los maestros, las maestras, los niños, las niñas y los jóvenes que se encuentran en zonas de conflicto armado.

Cuatro de estas investigaciones se desarrollan directamente en territorios que históricamente han estado atravesados por el conflicto armado, como Antioquia, Putumayo, Caparrapí y Chocó.

Una quinta investigación tiene como objetivo central analizar las acciones de resistencia de tres maestros que fueron amenazados debido al desarrollo de su práctica pedagógica.

A continuación, se referencian las investigaciones y sus autoras y autores: Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, caso departamento de Antioquia, 1985 – Flor Alba Romero Mediana; Ambientes Educativos de Escuelas en Zonas de Conflicto Armado – Mauricio Enrique Lizarralde; Narrativas de maestras acerca del cuidado de niños y niñas en el Municipio de Caparrapí afectado por el conflicto armado colombiano – María Inés Baquero Torres; Imaginarios y Representaciones de Resistencia en la Escuela: Una Aproximación desde el Discurso Utópico - Mario Andrés Mendoza Sánchez; y Miedos que enmudecen y empoderan: Narrativas de maestros y maestras afectados por el conflicto armado en el departamento de Chocó- Keilyn Julieth Sánchez Espitia.

A continuación, se hará referencia a aspectos comunes en estas investigaciones. En primera instancia, se identifica que las cinco investigaciones manifiestan un interés por identificar y reconocer las afectaciones que el conflicto armado ha generado sobre las escuelas y sobre los sujetos que allí interactúan: maestras, maestros, niños y niñas.

En este sentido, los insumos que permiten reconocer las múltiples afectaciones son las voces de las maestras, maestros, niños y niñas que narran sus experiencias frente a lo que ha significado esquivar las balas y las acciones violentas de uno u otro bando a lo largo de sus vidas. Es importante poner de manifiesto lo valioso de este aspecto, ya que implica que los



investigadores interactúen directamente en el territorio con quienes son las voces de sus investigaciones.

Otro aspecto común en estas investigaciones es que se plantearon analizar las escuelas en zonas directamente afectadas por el conflicto armado: Antioquia, Putumayo, Caparrapí y Chocó. Sin embargo, no se planteó un tratamiento desde aspectos generalizantes. Se evidenció una tendencia en estas investigaciones a centrar la mirada en aspectos particulares de las escuelas y los sujetos que allí interactuaban, configurando así una forma de afrontamiento frente al conflicto armado.

### **5.3. Afectaciones del Conflicto Armado Sobre la Escuela**

En este apartado se da cuenta de la manera en que han sido analizadas las afectaciones que el conflicto armado en Colombia ha generado sobre la escuela, a partir de las categorías que guiaron esta investigación: Escuela, Conflicto Armado y Afectaciones. En el análisis de esta última categoría surgen dos subcategorías: Prácticas Pedagógicas de la Resistencia y Prácticas que Homogenizan, Silencian o Evaden el Conflicto, las cuales permitieron identificar elementos clave de cómo los sentidos de la escuela y las prácticas de las maestras y maestros en zonas afectadas directamente por las acciones de la guerra se configuran en formas de relacionarse y de desarrollar su labor.

Para el desarrollo de este análisis se abordará cada una de las categorías por separado, poniendo de manifiesto la forma en que se han abordado en los documentos analizados.

### **5.3.1. *Conflicto Armado***

Frente a la categoría de conflicto armado, en los documentos se evidencian dos tendencias o posiciones que reflejan la forma en la que los autores comprenden este fenómeno complejo. Este tiene su origen en la misma configuración del Estado y a lo largo de la historia de Colombia ha instaurado nuevos momentos y procesos violentos que han contribuido a la configuración de un país fuertemente mediado por formas violentas de interacción que han afectado la cotidianidad de las comunidades.

Este fenómeno, que durante más de 60 años ha estado arreciendo con las comunidades, las escuelas, las poblaciones y la cotidianidad de la gente, no es un único fenómeno o, por lo menos, no es interpretado de la misma forma por los diferentes sectores de la sociedad. En su comprensión han intervenido diferentes instituciones como la escuela, los medios de comunicación, la academia, las instituciones estatales, la iglesia, y cada una de estas tiene posiciones e intereses, en su mayoría contrarios a contribuir a la comprensión de este fenómeno y a la búsqueda de soluciones a este "callejón sin salida".

En esta medida, en las investigaciones analizadas también se ponen de manifiesto ideas, posiciones y conceptualizaciones sobre el conflicto armado, en las que se expresan formas de comprensión del mundo, pero también posturas políticas, aunque nunca se manifiesten y se pretenda la neutralidad. Sin embargo, la idea de la neutralidad o la posición de centro que se ha instalado como una forma de no tomar partido también es una posición en sí misma.

Entonces, en estas investigaciones también se manifiestan unas posiciones frente al conflicto armado. Como se menciona en líneas anteriores, se identificaron dos. Por un lado, en

una parte de las investigaciones se argumenta que el conflicto armado es el resultado de una serie de desigualdades sociales que se manifiestan en la falta de garantías de derechos básicos como salud, educación, trabajo y en el acceso a la tierra, entre muchos otros. Esto se evidencia en las afirmaciones de Baquero (2016) como:

Las causas que han estado presentes en el conflicto armado colombiano por casi 60 años se centran en condiciones históricas como: la exclusión y pobreza de un considerable porcentaje de la población colombiana; ausencia del Estado en zonas de concentración de la tierra por terratenientes, ganaderos y esmeralderos que han operado estrategias de expulsión de la población campesina y la persistencia del problema agrario.

Sin embargo, en estas investigaciones también se hace visible la posición de explicar el conflicto armado como el resultado de la confrontación de grupos armados "al margen de la ley" guerrillas, paramilitares y narcotraficantes y las fuerzas armadas del Estado. Esto se pone de manifiesto en afirmaciones de Romero (2011) quien las expresa: "los grupos armados al margen de la ley continuaron cometiendo ataques contra la población civil que afectaron a la población infantil, incluyendo ataques indiscriminados, vulnerando así la inmunidad de las personas y bienes civiles".

En esta misma dirección, se puede observar que se ha establecido una tendencia en referirse a los grupos armados casi como uno solo. Muchas de las investigaciones hacen alusión a que, en algún momento de la historia, las guerrillas tuvieron un origen político, pero con la incursión del narcotráfico todos los grupos se vieron penetrados por este negocio, lo que

precisamente los lleva a descomponerse y perder su carácter político. Esto se manifiesta de la siguiente manera:

A mediados de los años sesenta surgen las guerrillas de izquierda –Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-FARC, y Ejército de Liberación Nacional-ELN– con un proyecto político militar de reivindicación social y la toma del poder como meta, en lucha frontal contra el Estado. Pero es a mitad de los años ochenta cuando, con un cruce entre los grupos guerrilleros y el narcotráfico que se volverá perverso, se recrudece el conflicto armado interno (Baquero Torres, 2016).

Por otro lado, en una parte de las investigaciones se hace referencia a otra concepción sobre el conflicto armado en Colombia, como un proceso mucho más complejo que la confrontación de unos grupos armados, pues como lo plantea Lizarralde (2015)

Este no puede ser visto de manera reduccionista como el resultado de la confrontación entre unos actores armados guerrillas, narcotraficantes y paramilitares- y las fuerzas armadas del Estado – ejército y policía-. Esta mirada, en mucho reforzada por los medios de comunicación, despolitiza los orígenes del conflicto armado y las características económicas, sociales y culturales que lo naturalizan e incluso desde los distintos actores se entra a legitimar.

Esta concepción o tendencia, que se manifiesta en un número menor de investigaciones, plantea la necesidad de identificar elementos estructurales en el origen y desarrollo del conflicto armado en Colombia. Como lo plantea Galtung, se manifiestan en la violencia estructural a la que se refiere como "las condiciones impuestas por la organización de la sociedad y que

conllevan dolor físico y emocional de la población campesina, indígena, de mujeres y afrodescendientes que habitan este territorio” (Galtung, 2004).

En esta tendencia también se manifiesta que para comprender las dinámicas y la manera en que el conflicto armado se ha desarrollado en Colombia, es necesario hablar de la guerra misma, evidenciando cómo el conflicto armado que se ha enquistado en la cotidianidad de la sociedad colombiana según lo sostiene Lizarralde (2015): “está profundamente asociado a formas violentas de afrontar los conflictos, es decir al descartar el diálogo y el acuerdo implican una postura ética que supone la negación del otro como un otro válido”.

Es importante mencionar que esta tendencia, presente en algunas investigaciones, plantea una visión más amplia en la que se analiza el conflicto armado no solo como una confrontación, sino como un proceso que tiene orígenes políticos ligados a la injusticia social histórica en Colombia. A su vez, Lizarralde (2015) plantea que: "el ejercicio de la violencia trae consigo la cosificación de los otros, tanto de un bando como del otro, lo que implica deshumanizar al oponente para justificar su aniquilación física, política e incluso cultural.

Otra posición que se manifiesta en las investigaciones tiene que ver con aquellas que plantean sus análisis del conflicto armado desde una visión normativa. A pesar de que en gran medida las investigaciones hacen referencia al DIH para conceptualizar y tener un referente de lo que se ha dicho internacionalmente, y que abarca a gran parte del mundo.

Particularmente en dos de las investigaciones se expresa una confianza en torno a las normas, convenciones y leyes que han sido creadas en el marco de "humanizar la guerra". Esto se puede evidenciar en afirmaciones como la siguiente: es importante reconocer que “hay un

conflicto armado interno, que posibilita la aplicación del Derecho Internacional Humanitario en cuanto a la protección de la población civil y los bienes civiles; el debido proceso para los presos políticos y una salida negociada al conflicto (Romero Medina, 2011).

En esta misma vía se expresa una confianza en la constitución política en afirmaciones como

La Constitución Política de 1991 fue una expresión de acuerdo político, producto de un acuerdo nacional en el que hubo un reconocimiento de la pluriculturalidad y la multiétnia los derechos fundamentales, el establecimiento de mecanismos de protección y la creación de una institucionalidad ajustada al Estado social y democrático de derecho. Sin embargo, no fue suficiente disponer de una Constitución Política avanzada y progresista para superar el conflicto armado (Romero Medina, 2011).

En estas posturas se puede evidenciar una visión un tanto romántica, que no tiene en cuenta los aspectos estructurales y políticos que han dado origen a décadas de conflicto armado. La regulación de la guerra y una constitución "progresiva" no resuelven las injusticias sociales, que han sido el resultado de decisiones políticas por parte de las clases dominantes de este país, que históricamente se han turnado el poder y han gobernado. Sin embargo, en ningún caso sus gobiernos han representado una mejora en las condiciones del pueblo pobre.

### **5.3.2. *Escuela***

En cuanto a la categoría de la escuela en las investigaciones analizadas, se puede afirmar que, de alguna manera, hay un consenso respecto al papel histórico que se le ha asignado a la escuela en cuanto a la formación de sujetos de "cierto tipo de ciudadanos", de acuerdo a "los

intereses políticos, culturales y económicos de cada momento histórico, desde el momento en que correspondía al ideario Estado-Nación y a los valores cristianos, pasando por el modelo liberal, hasta el ciudadano democrático que se construye en la actualidad (Baquero Torres, 2016).

Asimismo, en las investigaciones se hace referencia a la rigidez de la institución escolar. Se señala que la escuela ha sido un lugar caracterizado por ser una institución distante de la realidad social del país, que no ha contribuido a la comprensión de los problemas sociales que aquejan a Colombia. Como lo expresa Lizarralde (2015): “la escuela se ha caracterizado por ser una organización cerrada y de espaldas al contexto, con una estructura rígida, jerárquica y compartimentada”.

En las investigaciones se señala como una de las principales dificultades con las que se encontraron los investigadores a la hora de implementar y desarrollar sus propuestas sobre el conflicto armado en Colombia, sobre todo en las escuelas urbanas, se manifestó en las reacciones de desconocimiento, desinterés y rigidez principalmente de los docentes. Esto pone en evidencia cómo la escuela se caracteriza por su papel homogenizante que en palabras de Lizarralde (2015): "fragmenta el conocimiento, y que antepone la normatividad y la moral construida no en referencia a principios éticos, sino a criterios de oportunidad y obediencia, y finalmente al aislamiento entre los mismos sujetos".

En la discusión entre la Escuela Usual y la Escuela Transformadora, con relación a la primera tipología Lizarralde (2015) señala:

Como la que se encuentra enmarcada en un ordenamiento prescriptivo que es externo a ella misma (grados, asignaturas, horarios, tiempos y espacios), donde las interacciones están mediadas por consideraciones asimétricas de autoridad, donde el conocimiento se asume desde concepciones transmisionistas que privilegian la repetición y la memoria, y donde en lo axiológico se privilegian la individualidad frente a la solidaridad, y la obediencia antes que la autonomía.

Esta visión de la escuela es cuestionada en todas las investigaciones. Aunque no se refieren a ella como la escuela usual, sino como la escuela tradicional, homogenizante o simplemente como la escuela. Es importante que en las investigaciones se plantee una crítica a este tipo de escuela, porque si bien es cierto que la escuela surge como un aparato ideológico al servicio del modelo económico dominante, también es un lugar en el que se presentan fisuras, rupturas y resistencias que se ponen en juego a través de experiencias pedagógicas en las que se cuestiona lo establecido.

En esta medida, las investigaciones analizadas han posibilitado espacios de discusión y reflexión en torno al conflicto armado. De esta manera, contribuyen a la innovación "independientemente de cómo esta se entienda, se configura a través de los contenidos y de una determinada imagen deseable de escuela, es decir, apunta a la transformación de unos procedimientos, estructuras y/o saberes escolares" (Amórtegui y Reyes, 2018). Esto genera transformaciones en las escuelas, no en el sentido de un cambio radical y definitivo, sino en la posibilidad de promover reflexión sobre los sentidos de la educación y la escuela



### **5.3.3. *Las Afectaciones del Conflicto Armado en las Escuelas***

En este apartado se aborda la forma en que las investigaciones han analizado las afectaciones que el conflicto armado ha generado sobre las escuelas. En esta medida es importante señalar que no en todas las investigaciones se evidencia una preocupación por dichas afectaciones, esto no por falta de desinterés o indiferencia ante estas situaciones, se da porque este aspecto no era el centro de análisis de estas investigaciones.

En esta medida es necesario señalar que las investigaciones que se desarrollaron en las escuelas urbanas no tienen un abordaje directo de este aspecto, en la medida que las escuelas, aunque están atravesadas por la violencia, no desarrollan su cotidianidad en un contexto directamente afectado por el conflicto armado. Sin embargo, sus autores manifiestan como las interacciones entre los niños, niñas y jóvenes al interior y fuera de la escuela están permeadas por la violencia.

Pues las escuelas están ubicadas en un contexto donde predomina la injusticia social que se refleja en la no garantía de derechos básicos para los niños, niñas y jóvenes y en la falta de oportunidades que les permita construir proyectos de futuro. Sin embargo, a partir en la construcción colectiva de módulos sobre el conflicto armado y la recuperación de la memoria histórica se promueven espacios en los que los estudiantes se acercan a la comprensión de este fenómeno y van encontrando relaciones entre ese conflicto “lejano” y su cotidianidad.

En este sentido a partir de la lectura de testimonios de mujeres que han sufrido violencia sexual en el marco del conflicto armado y de relatos sobre los abusos de las fuerzas armadas del

Estado, los estudiantes van tejiendo relaciones entre el conflicto armado y sus propias vidas. Esto se manifiesta en lo que afirma una de las investigadoras:

Abordamos material del CMH y en las mismas discusiones los jóvenes contaban casos de agresión a las mujeres en su comunidad dándose toda una reflexión sobre la conciencia del respeto por el propio cuerpo y el del otro. Así mismo, Allí los jóvenes se expresaban frente a su relación con la fuerza pública y la poca legitimidad que tiene para ellos en el momento de intervenir en hechos de violencia cotidiana (Vanegas Rodríguez, 2016).

En las investigaciones desarrolladas en zonas de conflicto armado como Antioquia, Putumayo, Caparrapí y el Choco las afectaciones sobre las escuelas son inminentes y se presentan en las maestras y maestros, en los niños niñas, en las infraestructuras de las escuelas y en las comunidades que habitan las diferentes veredas y que desarrollan sus vidas en los campos en lo que se ara la tierra, pero también se esquivan las balas.

En primera instancia es importante señalar que en las investigaciones se reitera en ubicar a la escuela como un espacio sobre el que se expresan muchos intereses, pues es un espacio en él se imparten clases, contenidos, posiciones y así mismo se coinvierte en el escenario de reunión de las comunidades en ese sentido como lo afirma Lizarralde (2015):

La escuela en la medida en que se constituye en espacio de formación y referente axiológico en las comunidades, siendo esta característica la que la convierte –en muchos casos– en objetivo militar, pues debe ser cooptada para incidir en el control sobre las poblaciones.

En este mismo sentido se afirma como la escuela tanto en el pasado como en el presente ha estado permeadas por las acciones violentas de diferentes actores armados que buscan incidir

en ella, en sus contenidos a través de diferentes acciones que van desde el uso de la escuela como espacio de campamento hasta intervenir en las clases a través de discurso que pretenden legitimar a uno u otro actor esto se manifiesta lo cual es expresado por Baquero (2016):

La guerra ha estado en la escuela, fue y ha sido objetivo militar de los actores armados por ser el escenario de encuentro de niños y niñas y por ser considerado patrimonio social de primer orden, lo que afecta la vida de toda la comunidad educativa, como víctima de este conflicto.

En este mismo sentido una de las investigadoras pone de manifiesto como las escuelas “han sido utilizadas por los actores armados legales e ilegales, como cuarteles provisionales; algunas han sufrido ataques armados”, Esto expresa como las escuelas han sido afectadas en diferentes niveles e intensidades, en este caso se plantea como las infraestructuras son utilizadas por diferentes grupos armados a pesar de que la normativa prohíba la utilización de los bienes civiles para acciones militares.

En las investigaciones se señala como las acciones violentas han generado efectos tan profundos en las maestras y maestros que en muchos casos se recurre al acostumbramiento como un mecanismo para sobrellevar la vida en estos escenarios, como lo afirma Beristain no se trata entonces de ver el acostumbramiento como un hecho en sí mismo, sino lo que significa en tanto mecanismo de adaptación y sobrevivencia frente a experiencias violentas continuas o secuenciales (Beristain C. M., 1999).

Asimismo, en las investigaciones se señala como las escuelas que desarrollan su cotidianidad en medio de un contexto atravesado por acciones violentas lo cual es abordado por

Lizarralde (2015): “enfrentan a un proceso desnaturalización que se da en la medida en que las violencias se han mantenido como una realidad presente a lo largo del tiempo” .

## 6. Conclusiones

Cuando decidí realizar este ejercicio de investigación, me propuse indagar sobre la forma en que han sido abordadas las afectaciones del conflicto armado en la escuela. Mi interés radicaba en observar las tendencias, posiciones, silencios y posturas que se manifiestan, ya sea de forma explícita o implícita, en la producción académica de posgrado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Considero que este ejercicio fue valioso, pues abrió la posibilidad de vislumbrar el lugar que ocupan los niños, niñas, maestras, maestros y demás comunidad educativa en las investigaciones.

En este sentido, es importante señalar que en estos textos se reconoce el valor que adquieren las narrativas de las maestras, los testimonios de los niños y niñas, así como las formas de afrontamiento del conflicto armado construidas en medio del horror de la guerra. Estas no pueden simplemente catalogarse como buenas o malas, sino como resultados de procesos que los maestros, maestras, niños, niñas y demás comunidad educativa logran desarrollar como formas de supervivencia.

Es entonces importante señalar el hecho de que este ejercicio de investigación abre una posibilidad de conocer, comprender y construir empatía con el dolor y las huellas que ha dejado el conflicto en las escuelas y en los sujetos que allí interactúan. Esto puede derivar en la posibilidad de encontrar mecanismos que contribuyan a la sanación, así como en contribuir a la construcción de herramientas pedagógicas y didácticas que permitan abordar el conflicto armado en la escuela desde lugares de solidaridad, empatía y reconciliación.

Por otra parte, es importante señalar cómo este ejercicio de investigación permitió encontrar un valor en la producción académica de posgrado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Al revisar estas investigaciones, que reposan en los archivos digitales de la universidad, se descubren documentos vivos que tienen mucho que aportar a la reflexión pedagógica de maestras y maestros de escuelas rurales y urbanas.

En su mayoría, las investigaciones terminan siendo documentos que nadie consulta. Sin embargo, este fue uno de los retos de esta investigación: reconocer el valor de la producción académica de las facultades de educación para repensar la escuela hoy, en medio de la urgente necesidad de transformación que esta requiere. Aunque este ejercicio apenas abarca una pequeña parte de la producción, abre la puerta para profundizar en futuras investigaciones.

Otro aspecto que considero importante resaltar es que, aunque la producción académica sobre el conflicto armado en Colombia es bastante amplia, las investigaciones que abordan este tema en relación con la escuela entre 2011 y 2019 son escasas a nivel nacional, y específicamente en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Sin embargo, se identifica que a partir del año 2020 se ha observado un aumento en las investigaciones en este campo. Algunas de estas investigaciones son: Narrativas de maestros y maestras en contextos de post-acuerdo en Colombia y Guatemala: el lugar de la educación de Angie Marcela Quintero Suarez; Educación rural: una víctima (in)visible del conflicto armado interno. Aportes desde las narrativas de maestros y maestras del departamento del Tolima de Nine Yofana Ballesteros Albarracín; y Las víctimas en los textos escolares. Resistencia a la imposición del olvido de Yira Reina.

Es necesario señalar la ausencia de políticas y herramientas elaboradas por las instituciones escolares que contribuyan a orientar a las maestras y maestros ubicados en zonas de conflicto armado. En este mismo sentido, es importante el desarrollo de estrategias que promuevan la comprensión del conflicto armado al interior de las aulas.

En las investigaciones se evidencia una tendencia frente al tratamiento del conflicto armado como la confrontación entre actores armados al margen de la ley. Es importante cuestionar esa afirmación de "al margen de la ley": ¿es acaso el ejército un actor armado al margen de la ley? Por otra parte, ese calificativo despolitiza los orígenes del conflicto, que en Colombia tienen sus orígenes en lo que Galtung denomina violencia estructural.

Es muy importante reconocer el esfuerzo académico y creativo de la mayor parte de los investigadores e investigadoras en la elaboración de módulos, cartillas y en el desarrollo de apuestas pedagógicas en las escuelas rurales y urbanas que permitan avanzar en la comprensión del conflicto armado en Colombia por parte de los estudiantes.

Este ejercicio de investigación permitió identificar un elemento bastante interesante en la posición que se manifiesta en la mayoría de las investigadoras e investigadores, y es el hecho de que las reflexiones y propuestas pedagógicas que se desarrollan en las investigaciones no se plantean como recetarios o propuestas que se deban replicar mecánicamente. Por el contrario, en varias de las investigaciones se manifiesta la necesidad de tener en cuenta el contexto y las particularidades de la interacción en las escuelas.

Asimismo, este ejercicio de investigación permite reconocer la importancia de pensar las afectaciones del conflicto armado más allá de la patologización, sino desde un lugar reflexivo en

el que, a partir de estas experiencias, se puedan promover ejercicios, discusiones y reflexiones que incidan en procesos de transformación de las formas de interacción que se dan en la escuela hoy. En su mayoría, estas están atravesadas por la violencia, y así, de esta manera, incidir en una real educación que nos permita superar las formas violentas que usamos para resolver los conflictos.



## 7. Recomendaciones

Es importante plantear nuevas investigaciones que contribuyan a identificar los aportes que las facultades de educación, en sus programas de pregrado, maestría y doctorado, realizan en la construcción conceptual, epistemológica, teórica y discursiva sobre las afectaciones del conflicto armado en Colombia en la escuela.

En este mismo sentido, es importante el desarrollo de investigaciones documentales, tipo estado del arte, de la Maestría en Educación con Énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural, que permitan identificar avances, limitaciones y posibles problemas de estudio. En esta vía, es importante generar espacios de socialización de las investigaciones realizadas en la maestría con los estudiantes que cursan los primeros semestres, con el objetivo de generar espacios de discusión y reflexión en torno a posibles temas de investigación.

Por otra parte, es importante indagar por las afectaciones del conflicto armado en Colombia sobre la escuela, pero no desde un lugar patologizante, sino desde un lugar que promueva la reflexión y la discusión sobre las formas de interacción que se configuran entre los maestros, maestras, niños, niñas y demás comunidad educativa. Esto permite observar las normalizaciones, los disciplinamientos, la reproducción de la violencia, pero también las rupturas, las resistencias y las luchas que allí emergen.

Las investigaciones de maestría y doctorado que abordan las afectaciones del conflicto armado sobre la escuela de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas tienen mucho que decir a la academia y a la escuela. En este sentido, es importante promover su conocimiento y

reconocimiento como logros de los programas de posgrado. Por lo tanto, es importante realizar seguimiento a estas propuestas con el objetivo de dar continuidad a procesos de reflexión, empoderamiento y posicionamiento frente a la escuela.

En cuanto a lo metodológico, se recomienda plantear instrumentos que permitan ahondar en los discursos, posturas y posicionamientos políticos que se manifiestan de forma implícita o explícita por parte de los investigadores. A pesar de que al iniciar esta investigación este era uno de los intereses, se fue disolviendo en la medida en que no se lograron construir los instrumentos adecuados que permitieran una mayor inmersión en los documentos.

Es importante que el campo de conocimiento Escuela y el Conflicto Armado esté en continuo crecimiento. Por ello, se considera pertinente que los programas de posgrado retomen espacios de encuentro para el intercambio de experiencias y conocimientos. Esto implica ampliar las posibilidades para que estudiosos del campo acompañen el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de simposios, seminarios, congresos y/o conferencias promovidas por la universidad. Asimismo, se busca abrir y socializar las diferentes experiencias y propuestas que surgen de los candidatos a magíster y doctores.

Por otra parte, es muy importante promover la discusión teórica en torno a las categorías que orientan la Maestría en Educación con Énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural. Aunque en las propuestas de investigación analizadas se evidencia el desarrollo de estas categorías de forma transversal, es fundamental fomentar el desarrollo explícito de conceptos como interculturalidad, diversidad cultural, entre otros.

## Referencias

- Amnistía Internacional. (17 de Octubre de 2023). <https://www.es.amnesty.org/>. Recuperado el 10 de Marzo de 2024, de <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/blog/historia/articulo/que-es-un-conflicto-armado/>
- Amortegui Sánchez, S. C., & Reyes Vigott, C. O. (2018). *Las Voces de los Niños sobre la Reconciliación: Aproximación a través de Narrativas Transmedia*. Tesis de Maestría en Comunicación/Educación, Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas, Bogotá. Obtenido de <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/8845/AmorteguiSanchezSandraConstanza2018.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Angulo Noguera, Y. (2021). *El Análisis del Discurso como Opción Metodológica*. Bogotá, Colombia.
- Baquero Torres, M. I. (2016). *Narrativas de Maestras Acerca del Cuidado de Niños y Niñas en el Municipio de Caparrapí Afectado por el Conflicto Armado Colombiano*. Tesis de Doctorado Interinstitucional en Educación DIE – UD, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Obtenido de <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/6124/BaqueroTorresMariaInes2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Baró, I. M. (1990). *Psicología Social de la Guerra: Trauma y Terapia*. San Salvador: UCA Editores.
- Beristain, C. M. (1999). *Reconstruir el Tejido Social: un enfoque Crítico de la Ayuda Humanitaria*. Barcelona, España: ICARIA.
- Beristain, C. M. (2012). *Acompañar los Procesos con las Víctimas*. (P. F. Justicia, Ed.) Recuperado el 24 de Marzo de 2024, de [https://biblioteca.hegoa.ehu.es/downloads/18967/%2Fsystem%2Fpdf%2F2883%2FAcomparar\\_Procesos\\_Victimas.pdf](https://biblioteca.hegoa.ehu.es/downloads/18967/%2Fsystem%2Fpdf%2F2883%2FAcomparar_Procesos_Victimas.pdf)
- Calsamiglia Blancafort, H., & Tuson Valls, A. (2001). *Las Cosas del Decir: Manual de Análisis del Discurso* (Primera ed.). Barcelona, España: Ariel. Obtenido de <http://lenguajeclaroargentina.gob.ar/wp-content/uploads/2020/06/Las-cosas-del-decir.-Manual-de-an%C3%A1lisis-del-discurso.pdf>
- Castiblanco Jimenez, P. A., & Melo Villamil, N. (2017). *Voces del Conflicto Armado Colombiano en el Aula: Un Acercamiento desde la Sociocrítica*. Tesis de Maestría en Comunicación/Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Obtenido de <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/6350/CastiblancoJim%c3%a9nezPaulaAndrea2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Coll Ramírez, D. A. (2019). *Manifestaciones de la Cultura Política en la Escuela, en Tiempos de Posacuerdo: Una Mirada desde el Campo Comunicación/Educación*. Tesis de Maestría en

- Comunicación/Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Obtenido de <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/15979/CollRam%c3%adrezDanielAlfredo2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Comisión de la Verdad. (2022). <https://www.comisiondelaverdad.co/>. Obtenido de <https://www.comisiondelaverdad.co/>
- Ficas, V. (2012). *Anuarios Procesos de Paz*. Escola de Cultura de Pau de la Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona: Icaria.
- Galeano Marín, M. E. (2012). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa: El Giro en la Mirada*. Medellín: La carreta.
- Galtung, J. (2004). *www. red.pucp.edu.pe*. Recuperado el 10 de Marzo de 2024, de <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/081020.pdf>
- Grupo de Memoria Histórica. (2013). *Colombia: Memorias de Guerra y Disgñidad*. Informe General de Investigación, Centro Nacional de Memoria Histórica, Bogotá. Recuperado el 10 de Marzo de 2024, de <https://centrodememoriahistorica.gov.co/>
- Lizarralde J., M. (2012). Escuela y guerra, la invisibilidad de los ambientes educativos. En B. Y. Sánchez, & U. D. Caldas (Ed.), *Violencia y Educación* (págs. 33-70). Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Enfasis.
- Lizarralde, M. (2015). *Ambientes Educativos de Escuelas en Zonas de Conflicto Armado*. Tesis de Doctorado interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Mendoza Sánchez, M. A. (2017). *Linea de Investigación Imaginarios y Representaciones Sociales*. Tesis de Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria, Bogotá. Obtenido de <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/5369/MendozaS%c3%a1nchezMarioAndr%c3%a9s2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Romero Medina, F. A. (2011). *Impacto del Conflicto Armado en la Escuela Colombiana, Caso Departamento de Antioquia 1985 a 2005*. Tesis de Doctorado Insterinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Obtenido de <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/6395/RomeroFlorAlba2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez Espitia, K. Y. (2018). *Miedos que Enmudecen y Empodera. Narativas de Maestros y Maestras Afectados por el Conflicto Armado en el Departamento del Chocó*. Tesis de Maestría en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Obtenido de <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/14885/SanchezEspitiaKeilynJulieth2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Segura R., Dino ; Gómez B. , Martha Lucía ; Lizarralde J., Mauricio;. (2007). *Convivir y aprender: Hacia una escuela alternativa*. (E. P. Experimental, Ed.) Bogotá. Recuperado el 15 de Marzo de 2024, de <https://catalogo.idep.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=5415>
- Vanegas Rodríguez, S. L. (2016). *"La Memoria del Conflicto Armado en la Complejidad de la Escuela"*. Tesis de Maestría en Educación con Enfoque en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Obtenido de <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/4230/VanegasRodr%c3%adguezSandraLeticia2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vasco, C. E. (1985). *Tres Estilos de Trabajo en las Ciencias Sociales*. Memorias Seminario de Investigación, Bogotá. Obtenido de <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-i/files/2017/03/D.Tres-Estilos-de-Trabajo-1.pdf>
- Walsh, C. (2005). *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad*. Signos y Pensamiento, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86012245004>> ISSN 0120-4823.