

Los efectos y la resistencia civil al conflicto armado en Colombia, a través de la escuela rural:

El caso del bajo Putumayo, 2002-2010

Autor:

Duque Gamboa, Jenny

Tutor:

Krichesky, Graciela

2019

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

Posgrado



**Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Secretaría de Posgrados**

Los efectos y la resistencia civil al conflicto armado en Colombia, a través de la escuela rural. El caso del bajo Putumayo, 2002 – 2010.

Jenny Duque

**Tesis para optar por el título de Magíster de la Universidad de Buenos Aires
en Educación, pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas.
Director/a: Dra. Graciela Krichesky, Universidad de Nacional General Sarmiento**

Mayo de 2019

A mi padre quien me enseñó el sentido de la justicia

A mis estudiantes de la escuelita de la vereda la Unión en la Macarena, Meta

A la Argentina que me devolvió la esperanza

Agradecimientos:

A mi directora Doctora Graciela Krichesky, por la pertinencia, la insistencia y el interés en su guía. A mi docente de sociología rural y directora de tesis de grado Patricia Jaramillo que me sensibilizó en las problemáticas rurales. A mis directores iniciales Amanda Cortez y Eduardo Langer que aportaron en el diseño del plan de tesis. A los y las docentes, estudiantes, madres y padres de familia que fueron entrevistados.

Agradezco profundamente a mis amigos y amigas que me acompañaron en esta etapa. A mis amigas “Platenses”, Solange, negrita querida tu colaboración fue indispensable para culminar este proyecto, Anahí, el cobijo de tu casa y el amor de tu familia me permitieron sobrevivir en momentos muy difíciles, gracias por ser mi familia en Argentina, y a ti Mariana, cuanta fortaleza me ha dado tu amistad, tus palabras me han iluminado cuando estoy en medio de la oscuridad, gracias por seguir ahí hasta el día de hoy, sin sus palabras, abrazos y mates no hubiera sido posible. A mis compañeros y amigos de la maestría Lluvia, Anita, Sandra, Karla, Jonas y Goyo con quienes compartí y aprendí. A Andrea y a Juli, compañeras de laburo y amigas, gracias por ser apoyo y compañía.

Índice

Introducción	1
Problema de investigación	3
Objetivos e Hipótesis	5
Marco Contextual	6
I. Educación y conflicto armado	6
a. Estado de situación de la educación rural.	6
b. El derecho a la educación frente al conflicto armado.....	11
c. Presupuesto para la educación versus presupuesto para la guerra.	14
d. La escuela rural en medio del conflicto armado.....	16
II. Qué se entiende por conflicto armado en el contexto colombiano	19
a. Las definiciones de conflicto armado.....	20
b. ¿Qué clase de conflicto armado es el caso colombiano?	21
c. El gobierno de Álvaro Uribe frente al conflicto armado.....	23
d. La política de Seguridad Democrática, una política pública de guerra.....	27
e. La Política Internacional en el conflicto armado en Colombia.....	30
III. La población rural y la comunidad educativa	34
a. Caracterización de la población rural: Aspectos socioeconómicos, demografía y pobreza.....	34
b. Que se conoce como comunidad educativa.....	35
IV. El Departamento del Putumayo: Foco del conflicto armado	38
a. Descripción General.....	38
b. El Putumayo y el conflicto armado.....	40
Marco Teórico	43
I. El concepto de resistencia	43
a. Resistencia y Resistencia civil.	43
b. ¿Para qué resiste la población civil?	48
c. Escuela y resistencia.....	49
II Trayectorias escolares	51
a. ¿Qué son las trayectorias escolares?.....	52
b. El sistema educativo colombiano y los índices de acuerdo con el MEN.....	54
III. Los vínculos en la escuela	57
Antecedentes sobre conflicto armado y escuela	61
I. Informes de organismos gubernamentales y no gubernamentales	61
II. Trabajos académicos acerca de la escuela y el conflicto armado	70

Marco Metodológico	77
Capítulo 1	83
Índices escolares y estrategias docentes frente al conflicto armado	83
1.1 Índices educativos del Putumayo	83
1.1.1 Alfabetismos y analfabetismo.	83
1.1.2 Asistencia escolar.	84
1.1.3 Matrícula.	88
1.1.4 Abandono escolar.	91
1.1.5 Calidad educativa y aprobación escolar.	101
1.1.6 Lectura general de los indicadores del Putumayo.	104
1.2 Estrategias Pedagógicas frente al conflicto armado	106
Capítulo 2	112
Caracterización de la escuela rural ubicada en zonas de conflicto armado desde las voces de docentes, estudiantes, madres y padres	112
2.1 Características generales de la escuela rural	112
2.2 Particularidades de la escuela rural ubicada en zonas de conflicto armado	117
Capítulo 3	134
La relación de la comunidad y la escuela rural en el conflicto armado: participación, confianza y solidaridad	134
3.1 La participación	134
3.2 La confianza y la solidaridad	139
Conclusiones	145
Referencias	151
Anexos	164
Anexo A	164
Anexo B	165
Anexo C	166
Anexo D	167
Anexo E	168
Anexo F	170
Anexo G	171
Anexo H	172
Anexo I	173
Anexo J	174
Anexo K	175
Anexo L	176

Anexo M	177
Anexo N	178
Anexo O	179

Lista de Tablas

Tabla 1 Presupuesto Ministerio de Defensa y Ministerio de Educación 2002 - 2010.....	15
Tabla 2 Número de docentes víctimas del conflicto armado 1985-2016.....	19
Tabla 3 Presupuesto dentro del PIB en defensa y seguridad 2002 y 2010.....	29
Tabla 4 Modelos educativos flexibles aplicados en las Instituciones Educativas Rurales del 2002 al 2010	56
Tabla 5 Lista de entrevistado, vínculo y municipio de la escuela	80
Tabla 6 Número de estudiantes matriculados en el depto. del Putumayo 2002-2010	88
Tabla 7 Número de estudiantes matriculados en la zona rural y urbana del depto. del Putumayo 2002-2010	89
Tabla 8 Porcentaje de estudiantes de abandonan la escuela en el depto. del Putumayo 2004-2010.....	91
Tabla 9 Porcentaje y número de estudiantes matriculados y que abandonan la escuela en el depto. del Putumayo 2004-2010	93
Tabla 10 Porcentaje de estudiantes que aprobaron el año escolar en el depto. del Putumayo 2004-2010.....	103
Tabla 11 Porcentaje y número de estudiantes matriculados, promocionados, reprobados y que abandonaron la escuela 2004-2010	104

Introducción

La escuela rural en Colombia ha tenido que atravesar dificultades como la escasez en la asignación de recursos y la guerra, factores que afectan de manera directa el efectivo derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes – NNA. Se sabe que el conflicto armado interno que vive Colombia desde la década del 60 tiene como característica su concentración en zonas rurales. Combates y acciones unilaterales de los distintos grupos armados¹, se llevan a cabo fuera de los centros urbanos mayoritariamente.

De acuerdo con lo anterior, y teniendo en cuenta el lugar que para la comunidad tiene la escuela rural, en cuanto espacio de encuentro, lo que se busca en este trabajo de investigación es analizar y comprender los efectos y los modos de 'resistirse' al conflicto armado que han sido producidos por la comunidad durante la política de Seguridad Democrática que se desarrolló en los dos periodos presidenciales de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010)

El Putumayo ha sido uno de los departamentos (provincias) más hostigadas por el conflicto armado, especialmente el bajo Putumayo, en el que grupos guerrilleros, paramilitares y ejército intensificaron sus acciones durante la política de Seguridad Democrática. La guerra contrainsurgente planteada como uno de los propósitos del gobierno de Uribe Vélez, incrementó las acciones unilaterales de los grupos alzados en armas.

Dichas acciones unilaterales por parte de los grupos armados perjudicaron a la población civil, lo que se dedujo por un aumento en las muertes de civiles que pudo conocerse por el hallazgo de una serie de fosas comunes y una disminución en la muerte de combatientes. En este sentido, indagar acerca de las cuestiones que suceden en las zonas rurales hace a la

¹ Al referirse a grupos armados se incluye al Ejército Nacional, Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia en adelante FARC, Ejército de Liberación Nacional, en adelante ELN, Autodefensas Unidas de Colombia, en adelante AUC.

comprensión del conflicto armado, así como su intensificación durante la política de Seguridad Democrática, y los efectos que tienen lugar sobre la población civil.

Para ello, se hace necesario conocer las particularidades de estas escuelas rurales que se encuentran en zonas de conflicto armado, indagando sobre el tipo de escuela que emergió a partir del incremento de la guerra durante este periodo, sus condiciones de existencia, lo que la atravesó durante en ese tiempo como institución, que hace parte de un sistema, que está inserta en un territorio geográfico y simbólico particular, pero también preguntándose por quienes las habitaron: docentes, estudiantes, padres y madres de familia, directores, en sus distintas posiciones de sujeto.

Problema de investigación

Teniendo en cuenta el contexto de guerra, pero también la importancia que tiene la escuela rural para la comunidad en la que está inserta se busca destacar y comprender el lugar de esta, indagando sobre sus características, pero también sobre las maneras que colectivamente se han generado para resistir al conflicto armado, tomando a la escuela como el lugar de encuentro de la comunidad educativa y de la población civil asediada por los grupos armados.

De acuerdo con los estudios realizados sobre conflicto armado en Colombia, las investigaciones que profundizan en los efectos sobre la población civil y sus maneras de sobrevivir al conflicto son pocas y más escasos los estudios sobre las formas como la escuela lo vivió. Las investigaciones acerca de este tema encaran la problemática más desde los índices de desplazamiento, desaparición forzada o reclutamiento de menores a las filas de los grupos armados.

Los documentos más usuales, son los que corresponden a informes de balances hechos por organismos internacionales, de la sociedad civil o instituciones del Estado Colombiano, especialmente los financiados por la UNESCO (2011), la ONU (2007) y el Banco Mundial (2001). Estos informes analizan la problemática a nivel más general y cuantitativo, sin ahondar en particularidades locales, pero que aun así contribuyen a comprender la dimensión de la problemática.

De orden más académico, se encuentran trabajos como del de Lizarralde (2012), Romero (2012), Trinidad (2004), quienes profundizan desde lo cualitativo en los afectos del conflicto armado en la escuela, los docentes y los estudiantes. A través de este recorrido también es posible reconocer algunas de las características de la escuela rural que se encuentra ubicada en

zonas de conflicto armado, cuya permanencia ha sido afectada por los combates y las distintas acciones de los grupos armados.

Por lo anterior, es posible darse cuenta de que en el abordaje de este tema no se profundiza en las formas de resistencia, pese a que el conflicto interno ha sido una problemática histórica en Colombia. Es por esto, que la presente investigación ahonda en lo cualitativo, y en conocer de manera más detallada las formas de resistencia que desde la población civil han surgido como respuesta a los efectos del conflicto armado.

De la misma manera, se espera generar un aporte para los tiempos de posconflicto, pensando no solo en un ejercicio académico, sino también en ofrecer elementos para repensar la escuela rural más allá de la guerra.

Objetivos e Hipótesis

Objetivo General:

Caracterizar los modos de resistencia a los efectos del conflicto armado generadas por la población civil desde las escuelas rurales ubicadas en el bajo Putumayo, durante el periodo de gobierno comprendido entre 2002-2010 en el que se inscribió la política de gobierno denominada Seguridad Democrática.

Objetivos Específicos:

- Describir las características generales de las escuelas rurales del bajo Putumayo.
- Analizar las implicaciones de la política de Seguridad Democrática para la escuela en las zonas rurales del bajo Putumayo.
- Indagar los efectos del conflicto armado en los actores que conformaban la comunidad educativa de las escuelas rurales del bajo Putumayo.
- Identificar los tipos de relaciones que se constituyeron en la comunidad educativa en el periodo estudiado

Hipótesis:

La escuela rural es un espacio que posibilita que la comunidad en la que está inserta construya estrategias que le permite resistir a los efectos del conflicto armado.

Marco Contextual

Se desarrolla en cuatro capítulos, primero, una descripción del estado de la educación rural y el derecho a la educación con respecto a las políticas de este gobierno y al conflicto armado, seguido de una contextualización desde el plano nacional e internacional del conflicto armado, y específicamente de la política de Seguridad Democrática de Álvaro Uribe Vélez. También se presenta una caracterización de la población rural de Colombia y de la comunidad educativa, siendo esta la población en la que se enfoca este estudio. Finalmente, se presenta una descripción del departamento del Putumayo en el conflicto armado, haciendo énfasis en el bajo Putumayo, una de las zonas en las que se divide este departamento, y en la que se lleva a cabo el estudio de campo de esta investigación.

I. Educación y conflicto armado

a. Estado de situación de la educación rural.

A este respecto los estudios señalan el bajo nivel educativo, pero sobre todo los altos índices de analfabetismo de la población rural, *“carencias y rezagos son característicos en el ámbito rural, y algunos de lo más preocupantes por su estrecha relación con la pobreza, son la baja escolaridad y la persistencia del analfabetismo en la población rural. A estos problemas se suman la escasa oferta educativa para algunos niveles”* (CRECDE, 2004, p. 23), en especial en la educación básica, preescolar, secundaria y media.

Según los estudios realizados por del Departamento de Planeación Nacional - DNP (2002), el 80% de la población rural se encuentra en condiciones de pobreza, y de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional - MEN, *“la educación rural no ha tenido uniformidad en su estructura, más sí en la preocupación por los mismos indicadores: alto nivel de*

analfabetismo, bajo grado de escolaridad, alta tasa de repitencia, bajos niveles de retención y pertinencia de los contenidos educativos” (MEN, 1998, p. 54). Por lo mismo, la brecha en cuanto a la cobertura educativa entre el campo y la ciudad es amplia, ya que se considera de acuerdo con los datos del DNP (2002), que la población rural tiene unos 4,4 años en promedio de educación, es decir, que ni siquiera completan la básica primaria que en Colombia es de 5 años.

Como una forma de combatir los bajos índices educativos de las zonas rurales, durante los años ochenta se fortalecieron algunos programas como las Concentraciones de Desarrollo Rural y la Escuela Nueva - este último pionero en Colombia -, así como también se promovió la educación para adultos. Sin embargo, pese a lo anterior, en los años noventa los índices demostraron que la situación no tuvo cambios significativos, ya que *“cerca del 10% de los niños entre 7 y 11 años de áreas rurales se quedan sin estudiar, proporción que se cuadruplica para los jóvenes entre 12 y 17 años y que deberían estar asistiendo a la secundaria”* (CRECE, 2004, p. 25). De la misma manera, las cifras de eficiencia interna del sistema educativo en las zonas rurales arrojan un panorama parecido, ya que *“según el DNP (2001), de cada 100 estudiantes que ingresaban al sistema en primero de primaria, solo 61 pasarían al siguiente grado, cifra lejana de los resultados alcanzados en las zonas urbanas donde de cada 100 estudiantes 87 serán promovidos al grado siguiente”* (Ibid., 2004, p. 27).

De otro lado, el abandono escolar en las zonas rurales alcanza el 31%, afectado por el trabajo doméstico de los estudiantes, las amplias distancias entre la escuela y la casa, y por supuesto el conflicto armado. En este mismo sentido, la continuidad de los estudios, en caso de culminar la básica primaria se dificultan, ya que es frecuente que los estudiantes tengan que desplazarse a zonas urbanas, pues las escuelas de secundaria en el campo no predominan debido a la baja cobertura. Las cifras de DNP (2002) indican que solo el 47% de los estudiantes que culmina la

primaria en las zonas rurales continua la secundaria, y de este porcentaje menos de la mitad culminan el último grado de la secundaria, lo que nos permite inferir que son trayectorias escolares interrumpidas, ya que como lo afirma Terigi *“la permanencia en el sistema escolar de la población vulnerable parece realizarse a costa de la sobreedad, que sigue aumentando por efecto de la repitencia....sabemos que los adolescentes y jóvenes de condición socioeconómica vulnerable tienen mayor dificultad para ingresar al nivel medio, permanecer en él y aprender”* (Terigi, 2009, p. 29).

En cuanto a la calidad educativa, las pruebas realizadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad Educativa (LLECE) y las pruebas SABER², arrojan resultados positivos para las zonas rurales en la básica primaria, específicamente en lo que tiene que ver con las áreas de matemáticas y lengua, ocupando en matemáticas el segundo lugar después de Cuba. No ocurre lo mismo en la secundaria en la que solo un estudiante de cada cien alcanza el nivel esperado (MEN 2000). De esta manera:

“las evaluaciones muestran que la educación primaria rural figura dentro de las que logran mayor calidad en América Latina, a la vez que se ubica con mejores resultados que las zonas urbanas, pero estos resultados se desvanecen en el nivel de secundaria. Así pues, la educación secundaria en las áreas rurales presenta a la vez baja cobertura y una mala calidad, lo que limita doblemente las posibilidades de los jóvenes en el campo” (CRECE, op. cit., p. 30).

Respectivamente, en lo que tiene que ver con el periodo estudiado en esta investigación, el Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006 se propuso como objetivo construir equidad social en su apartado “Hacia un Estado Comunitario”; a través de este se ordena la creación de un millón

² Evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica 3°, 5° y 9°, como seguimiento de calidad del sistema educativo. Ver <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>.

y medio de cupos en primaria y secundaria, de los cuales se previeron sesenta mil nuevos cupos para el Proyecto Educativo Rural, el cual busca apoyar la educación en las zonas rurales, con el fin de *“complementar los programas anteriores mediante la ampliación del acceso a la educación de la población de áreas rurales a través de la aplicación de metodologías pedagógicas que reconozcan sus condiciones y particularidades”* (Ibid. 2004, p. 40).

Sin embargo, estos sesenta mil nuevos cupos asignados para la educación rural no especifica cuantos serán para educación preescolar, cuantos para la básica primaria y cuantos, para la media secundaria, y tampoco representan un cambio de fondo en la educación rural. De hecho, la poca cobertura deja ver la falta de inversión en este sector, que durante el periodo de gobierno de Álvaro Uribe Vélez fue aún más dramático y como proyecto se conoció como la Revolución Educativa. En dicho proyecto, se *“resaltan tres estrategias: la ampliación de la cobertura en educación preescolar, básica, media y superior; el mejoramiento en la calidad en la enseñanza; y, el mejoramiento en la eficiencia del sector educativo”* (Comisión Colombiana de Juristas, 2003, p. 27).

Un primer rasgo a resaltar en cuanto a la oferta educativa, además de no aclarar la designación de los sesenta mil nuevos cupos para el sector rural, es que no atiende a la demanda del sector educativo rural, sino a la oferta que el Estado abre mediante el proyecto Revolución Educativa; por lo que *“la política de cobertura no parte del universo de demanda, sino de la oferta efectiva que pretende alcanzar el gobierno...[por lo que] la oferta del gobierno no corresponde a los niveles de demanda requeridos para cumplir a cabalidad sus obligaciones estatales”* (Ibid., 2003. p. 28).

Estudios como los de Piñeros Jiménez (2010), en cuanto a los propósitos de reorganización del proyecto educativo del gobierno de Álvaro Uribe Vélez destaca la medida de *“reducir el tamaño del sistema educativo público que, entonces, estaba conformado por cerca de 45.000*

establecimientos educativos” (p. 6), una de las medidas que más afectó la inserción de los NNA en las zonas rurales del país, ya que disminuyó el número de escuelas, y por ende de rectores y docentes. Es así, como durante la aplicación de la Revolución Educativa se dio:

“primero, la reducción del número de establecimientos educativos en más de 26.000 en la zona rural y en más de 3.000 en las urbanas, entre el inicio y el final del periodo analizado. En segundo lugar, la evolución del número de sedes deja ver una reducción cercana a las 3.500 en la zona rural mientras que, por el contrario, en las zonas urbanas crece en casi 2.500. En tercer lugar, la evolución del número de establecimientos y de sedes significó situar el número promedio de sedes por institución educativa en 3,5 en la zona rural y en 2,0 en las urbanas, en el año 2008...En las zonas urbanas la matrícula promedio pasó de 595 a 1.087, mientras en la rural pasó de 65 a 260” (Ibid., 2010, p. 6).

Lo anterior deja ver un mayor recorte en el proceso de reorganización en la oferta educativa para los sectores rurales, con respecto a las medidas tomadas en las zonas urbanas.

Asimismo, durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez se suspendieron las personerías jurídicas de los municipios, entidades encargadas de velar por la promoción y protección de los derechos humanos, entre ellos el derecho a la educación, lo cual sirvió para los fines del proyecto de Revolución Educativa. Desde las personerías jurídicas se *“impulsan programas educativos y de concientización de derechos humanos, vigila la prestación de servicios públicos; velan por el adecuado cumplimiento de derecho de petición, velan por la participación ciudadana y supervisan los programas de vivienda popular”* (Piñeros, op. cit., 2003, p. 29). Con la desaparición de estas instituciones, se dejó sin respaldo a los ciudadanos que exigían el derecho a la educación, así como también el cumplimiento de los derechos humanos.

Acompañado de lo anterior, se llevaron a cabo reformas constitucionales en materia educativa, entre ellas la Ley 715 de 2001, por la que se *“reforzó el concepto de educación como servicio y, mediante interpretaciones amañadas de la noción de proyecto educativo institucional, condujo en muchos casos a las escuelas a los escenarios de la gerencia de recursos, antes que al desarrollo de proyectos político-pedagógicos”* (Estrada, 2002, p. 26). De hecho, desde el 2001 las regalías con las que los municipios cubrían el rubro educativo fueron prácticamente congeladas, pues el gobierno argumentaba que los recursos con los que contaban los municipios eran más que suficientes y que el problema se encontraba en la mala administración (Estrada, 2002).

Si bien, la Ley 715 de 2001, no fue creada en el periodo de Álvaro Uribe Vélez, si sirvió de apertura a las reformas por las cuales se regiría la educación en este periodo. Es así como *“el 19 de junio de 2002, se expidió normativa en desarrollo de lo mandado por la Ley 715 de 2001: el Decreto 1278, por el cual se estableció el nuevo “Estatuto de la profesionalización docente” y el Decreto 1283 con el cual “se organiza un Sistema de Inspección y Vigilancia para la educación preescolar básica y media”* (Ibid., p. 30). Esta normativa no solo dio lugar a la disminución de escuelas, directivos y docentes, como se mencionó anteriormente, también permitió que el sector privado asumiera la cobertura en educación que el Estado estaba dejando, permitiendo disminuir el presupuesto en educación para invertirlo en la guerra.

b. El derecho a la educación frente al conflicto armado.

De acuerdo con la Ley Nacional de Educación de 1994 la escuela es obligatoria hasta los 15 años. Además de este marco legal, se encuentran otras declaraciones que reivindican el derecho a la educación, entre las que podemos enumerar están: El artículo 26 de la declaración de los Derechos del Hombre de 1948, la Convención de 1960 que se menciona contra la discriminación de la enseñanza, el Protocolo de 1962 sobre los diferendos que pueden surgir

en la aplicación de la Convención de 1960, así como también, las recomendaciones de 1974 sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales, y la educación relativa a los derechos del hombre y a las libertades fundamentales.

La importancia de hacer valer este derecho frente a la guerra radica en la concientización de los individuos en cuanto a lo inaceptable de la violencia, en tanto cada individuo se encuentra involucrado directa o indirectamente y guarda responsabilidad con el mantenimiento de la paz. En cuanto a esto, los Derechos del Hombre en su apartado sobre las libertades fundamentales de 1974, en su punto III sostiene que *“la educación debería hacer énfasis en lo inadmisibles del recurso a la guerra de expansión, de agresión y de dominación, a la fuerza y a la violencia represiva e inducir a cada persona a comprender y asumir las responsabilidades que le incumben para mantener la paz”* (p. 6).

Pese a lo anterior, y aunque el Estado colombiano adscribe a estas convenciones y protocolos, y aun declarando obligatoria la educación como garante de este derecho, el Estado hace pocos esfuerzos por hacer respetar el acceso y la permanencia a la educación. De hecho, al parecer persiste lo planteado en la Conferencia de Jomtien (Tailandia) de 1990 en la que se afirma que:

“A pesar de verdaderos esfuerzos hemos tenido que rendirnos ante la evidencia de que desde los años ochenta especialmente, la educación no avanzaba de acuerdo con lo deseado, en particular en los países pobres. La disminución de la ayuda pública para el desarrollo, el incremento de los recursos presupuestales para la compra de armamento, en detrimento de la inversión económica y de los servicios sociales, la inestabilidad política y social y el aumento de la miseria” (Bensalah, 2001, p. 73).

Asimismo, el daño causado a la sociedad cuando parte de su población es excluida del derecho a la educación va más allá de los índices de cobertura y presupuestos nacionales, tiene que ver con una lesión en la que se devasta el tejido social, ya que por medio de la *“destrucción del sistema educativo, toda la sociedad civil es golpeada en su existencia, su símbolo de unidad es amenazado en su futuro. No es extraño ante la ceguera de la violencia armada, ver antiguos alumnos ya en brigadas, participando en la destrucción de su propia escuela”* (Ibid., 2001, p. 73).

Aunque el tema del desplazamiento y del reclutamiento de menores no hace parte de esta investigación, es importante resaltar que parte de los efectos que sufren el derecho a la educación, tienen que ver con estos dos factores. De acuerdo con La Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento CODHES (2011), organismo no gubernamental de carácter internacional, que vigila los derechos humanos en Colombia, estima que entre 1999 y 2010, se han desplazado a las cabeceras municipales del país 6.630.987 colombianos, esto sin hacer referencia a los que se desplazan por las fronteras terrestres a Venezuela y Ecuador, de esta cifra cerca del 50% son menores de 18 años. En cuanto al reclutamiento de menores se calcula que 11 mil NNA han sido enrolados en las milicias y grupos armados. Esta misma organización considera que *“se presentan también obstáculos a la educación de los niños, niñas y adolescentes en situación de refugio, debido mayormente a que carecen de certificación de sus estudios anteriores y no existen mecanismos inmediatos para realizar una nivelación”* (CODHES, 2011, p. 92).

Para estos casos, donde la población es blanco del conflicto, y a manera de garantizar la educación para NNA, se propuso en 2003 crear la Mesa para la Educación en Emergencia, la cual fue adoptada por la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencias (INEE), trabajando en red con la ONU. Desde estas organizaciones se facilita el desarrollo de

normas mínimas universales para la educación en emergencias, su objetivo está en la inclusión del derecho a una educación con calidad en situaciones de emergencia compleja en las políticas nacionales y territoriales, las cuales pueden ser provocadas por desastres naturales o por violencia. Lo anterior acompañado de una exigencia al Estado, a los ciudadanos y a las comunidades, en pro de trabajar en el diseño e implementación de estrategias de prevención, atención, y reconstrucción temprana, que contribuya a proteger a los NNA víctimas del conflicto armado, y preservar el derecho a la educación.

Dentro de lo que se establece como educación en situación de emergencia se reconoce el caso colombiano, ya que es la condición generada por factores socioeconómicos estructurales, conflictos armados, los cuales vulneran el derecho básico a la educación de NNA. Colombia se acoge a esta propuesta en el 2007, dándoles como nombre la Mesa Nacional de Educación en Emergencias. Los departamentos donde se ha implementado son: Atlántico, Córdoba, Sucre, Nariño, Putumayo y Choco, todos estos golpeados fuertemente por el conflicto armado, sin embargo, esta propuesta se hace un hecho en el gobierno posterior al de Uribe Vélez.

c. Presupuesto para la educación versus presupuesto para la guerra.

En el período comprendido entre 2002-2010 el gasto militar dentro del PIB estuvo entre el 5.0% y el 6.0%, el gasto paso de 36.500 millones de dólares en 2002 a 76.800 millones de dólares en el 2010, lo que significó un incremento anual de 9,69%. Las cifras muestran que el gasto militar dentro del PIB en 2002 fue equivalente a 5,38%, en 2004 subió a 6,02%, y bajó en 2008 y 2010 a 5,47% y 4,97% respectivamente (Ver anexo A).

En lo que tiene que ver con la inversión de gasto militar en el mundo, Colombia presenta las cifras más altas en el continente americano y de Europa. Para el 2008, Colombia ocupaba el décimo lugar, superado solamente por Arabia Saudita, Israel, Omán, Chad, Jordania,

Georgia, Eritrea, Irak y Emiratos Árabes Unidos. En comparación con América Latina, en 2008 países como Argentina, Paraguay, México, Nicaragua, El Salvador, Guyana, Jamaica, Honduras y Panamá tenían un gasto militar con respecto al PIB menor al 1.0%, mientras que Brasil, Venezuela, Perú, Uruguay y Bolivia gastaban entre 1.0% y 1.5% del PIB, Chile se salía de la tendencia con 3,5% y Colombia era el caso excepcional con 5,47%. (Otero, 2010)

De acuerdo con las cifras, podemos afirmar que

“de agosto 2002 a agosto 2010, es decir, en los ocho años de gobierno de Uribe, Colombia ha destinado al gasto militar aproximadamente 100.000 millones de dólares, cifra realmente impresionante, que da una idea del despilfarro de recursos que implica el conflicto interno, sin incluir otros costos como los daños a la infraestructura, los secuestros, los delitos conexos al conflicto, las muertes y los costos en seguridad para el sector privado” (Otero, 2010, p. 10).

Si damos una mirada a las cifras, dentro del PIB en educación durante los mismos años, lo que encontramos es una diferencia importante con respecto al gasto militar. Durante el periodo de Álvaro Uribe Vélez de 2002 a 2010 la inversión del PIB en educación nunca supero el 4.8%, lo que ni si quiera alcanza al mínimo invertido en gasto militar en el mismo periodo que fue de 4,97% en 2010 (Ver anexos B). El cuadro siguiente consigna los porcentajes dentro del PIB en este gobierno:

Tabla 1
Presupuesto Ministerio de Defensa y Ministerio de Educación 2002 - 2010

Presupuesto	2002	2004	2008	2010
Ministerio Defensa	5,38%	6,02%	5,47%	4,97%
Ministerio Educación	4,3%	4,1	3,9%	4,8%

Fuente: Ministerio de Hacienda y Crédito Público

Comparando los datos, encontramos que además de ser siempre menor el gasto en educación frente al gasto militar, también se nota un distanciamiento mayor entre presupuestos en el año 2004, en el que el gasto militar está casi dos puntos porcentuales por encima del gasto en educación (Ver anexo C). Por lo anterior, es preciso indicar el gobierno en el periodo estudiado favoreció fuertemente el presupuesto designado a la guerra frente al rubro de educación, haciendo aún más difícil la garantía de este derecho.

Es en este punto donde puede apreciarse la aplicación de políticas de ajuste presupuestal a la educación, transcritas en el Sistema General de Participación nombrada como la Revolución Educativa, encargada de cerrar escuelas y sedes educativas, y la ley 715 de 2001 desde el que se fortaleció el discurso de la educación como un servicio, más no como un derecho, por lo cual el Estado toma distancia en la garantía de este.

d. La escuela rural en medio del conflicto armado.

Las consecuencias del conflicto armado guardan estrecha relación con las zonas rurales, ya que este se concentra con mayor fuerza en esta parte del país. De hecho, el surgimiento de guerrillas en Colombia tiene orígenes agrarios y sus luchas en principio se caracterizaron por la reforma agraria y la eliminación de latifundio. De la misma manera, los grupos paramilitares se concentraron en el campo, pues sus acciones principalmente estaban encaminadas a la lucha contrainsurgente. Por la misma razón, las fuerzas del ejército se ubicaban preferentemente en los lugares donde se encontraban los grupos guerrilleros. Esta concentración de ejércitos regulares e irregulares, han propiciado *“el recrudecimiento del conflicto armado y su expansión hacia las zonas rurales del país, ha ocasionado el desplazamiento masivo de la población campesina, el abandono de actividades productivas y, en el peor de los casos, la vinculación de la población rural al conflicto”* (Perfetti, 2003, p. 173). Por la misma razón, los

mayores damnificados de la guerra en Colombia son sin duda alguna los habitantes de las zonas rurales.

Por supuesto, la escuela rural no escapa a las consecuencias del conflicto armado, el Informe de seguimiento de la EPT en el mundo (2011) afirma que

“los ataques directos contra los sistemas educativos son cada vez más frecuentes. Muy a menudo los grupos armados consideran que las destrucciones de escuelas y las agresiones contra alumnos y docentes son estrategias militares legítimas. El problema es que no sólo las escuelas y los estudiantes se hallan en medio del fuego cruzado de los beligerantes, sino que los mismos lugares que deberían proporcionar un amparo seguro también llegan a ser objetivos militares de primer orden” (p. 160).

Es frecuente que en las zonas donde el conflicto armado se agudiza, las fuerzas del ejército y la policía se ubiquen cerca de la escuela, tal es el caso de la escuela central de niños del municipio de la Hormiga y la escuela Santa Ana en Puerto Asís, ambas en el departamento del Putumayo. *“El hecho de que las fuerzas armadas usen las escuelas puede convertirlas en objetivos bélicos de los grupos antigubernamentales y provocar su abandono por parte de las comunidades”* (Ibid., 2011, p. 162).

Con los constantes ataques a la escuela, usada como trinchera, lugar de dormir de los grupos armados, espacio de reunión con la comunidad de paramilitares y guerrillas entre otras, se ha venido desplazando el lugar educador que le corresponde a la escuela. No solo los NNA ven amenazado su espacio de aprendizaje, sino que aquellos que son desplazados son despojados del derecho a la educación. Retomando el informe de la EPT (2011), en el que se hace referencia a esto, se afirma que solo un 51% de los jóvenes desplazados asisten a la escuela secundaria.

De la misma manera, y en relación con los efectos del conflicto sobre la educación, el Informe Nacional de Desarrollo Humano Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD del año 2003 señala que:

“son muchos los niños y jóvenes que no van a la escuela porque fue destruida, porque están dedicados a la guerra, porque el maestro murió o huyó, porque ellos y sus padres fueron desplazados, porque ya no pueden costearse el estudio o porque el presupuesto del sector educativo se desvió hacia el gasto militar...El Informe muestra además que la deserción escolar de jóvenes entre 12 y 17 años es mayor en regiones en conflicto... [Es por lo anterior que] dentro de los principales desafíos de la educación para la población rural en Colombia, se destaca la necesidad de desarrollar estrategias de reincorporación social y educativa para los niños y jóvenes rurales que habitan en zonas en conflicto militar y han sido desplazados por la violencia” (Perfetti, 2003, p. 173).

En relación con los informes del PNUD (2003), se puede corroborar la obstaculización de la escuela para permitir el acceso en todos los niveles: preescolar, primaria y media, por cuestiones de cobertura y bajo presupuesto, también el temor producto de la presencia de guerrilla, ejército y paramilitares, que con lleva a la renuncia por la fuerza a la educación. Es así como la escuela se hace parte en la problemática de guerra del país, siendo blanco de esta situación. Como lo afirma Bensalah (2001) *“el sistema educativo se deteriora, se desestabiliza. Los establecimientos son abandonados u ocupados, los alumnos dispersados, el año escolar se suspende, la institución escolar es destruida. Los conflictos pueden durar varios años y hasta décadas antes de que la paz recobre sus derechos”* (p. 71), Ejemplo de esta situación son países como Palestina, Somalia, Afganistán, Sudán y Colombia, El producto de esta situación arroja generaciones enteras sin preparación, ni formación, que sólo han conocido la

cultura de la violencia y del odio que los ha rodeado, y que seguramente tendrán más dificultades para insertarse en la vida social una vez recobrada la paz.

Puntualizando en Colombia, las cifras que se enseñan abajo proporcionadas por la Federación Colombiana de Educadores – FECODE en cuanto a docentes asesinados, desplazados, desaparecidos, amenazados y exiliados en Colombia entre 1985 y 2016 son reflejo de los efectos del conflicto armado en la escuela y más específicamente en los y las docentes.

Tabla 2
Número de docentes víctimas del conflicto armado 1985-2016

Hecho victimizante ³	Número de docentes
Homicidio	1072
Desplazamiento	1800
Desaparición	50
Amenazas	6000
Exilio	70

Fuente: FECODE

Lo anterior son las cifras registradas por la Comisión de Derechos Humanos de FECODE, si mencionar las cifras de los maestros que no reportan su caso o el de su institución educativa. De acuerdo con estas cifras en Colombia en estos 31 años se han asesinado 34 docentes en promedio por año.

II. Qué se entiende por conflicto armado en el contexto colombiano

En este apartado se hace un análisis a través del cual se exponen las características de la guerra en Colombia de acuerdo con la revisión bibliográfica especializada, las investigaciones empíricas, y los trabajos de organismos internacionales. Si bien, Colombia ha transitado distintos periodos de guerra, para este estudio se profundizará en los años que van de 2002 a

³ Los hechos victimizantes son aquellos que están relacionados al conflicto armado interno en Colombia y que están bajo la Ley 1407 de 2011 e inscrito en el Registro Único de Víctimas.

2010 y que abarca los dos periodos presidenciales de Álvaro Uribe Vélez, y en los que se llevó a cabo la política de Seguridad Democrática como respuesta de este gobierno al conflicto armado.

a. Las definiciones de conflicto armado.

El periodo de Uribe Vélez y la política por medio de la cual su gobierno encaró la guerra, así como las características propias de este periodo de gobierno, permite observar una de las tantas mutaciones de la guerra. Como lo afirma Clausewitz citado por Münkler (2004) *“la guerra es un camaleón que se adapta a las constelaciones socioeconómicas respectivas, y que lo que permanece como rasgo de identidad es su elemento consustancial de violencia”* (p. 9).

En este sentido, Münkler (2004), quien hace un análisis acerca de los cambios en las guerras en el siglo XXI afirma que *“no se trata de un enfrentamiento que se decide entre dos ejércitos en el campo de batalla, sino que es un uso de la violencia que se prolonga indefinidamente contra la población civil”* (Ibid., p. 8). Asimismo, menciona dentro de las características la apropiación de los recursos naturales, y el control de la población civil por parte de los grupos armados. De la misma manera, sostiene que *“Esto tiene que ver con el fracaso de la construcción del Estado en muchas partes del Tercer Mundo. En los llamados failed states no existen instituciones que funcionen y estén en capacidad de ponerle un término, o al menos límites”* (Münkler, 2004, p. 8)

Analizando el caso colombiano con respecto a las concepciones y los parámetros establecidos y que se encuentran vigentes en el Protocolo II de junio de 1977, adicional a los convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949, se considera en el artículo 1 que es un conflicto armado cuando:

“se desarrollen en el territorio de una alta parte contratante entre sus fuerzas armadas y fuerzas armadas disidentes o grupos armados organizados que, bajo la dirección de

un mando responsable, ejerzan sobre una parte de dicho territorio un control tal que les permita realizar operaciones militares sostenidas y concertadas” (Protocolo II adicional a los convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949).

Desde la jurisprudencia, el Derecho Internacional Humanitario definen este concepto de la siguiente manera: *“Cualquier grado de enfrentamiento o antagonismo, sin necesidad de manifestar violencia, y en la que su finalidad última puede no ser la eliminación de la otra parte, sino el sometimiento de su voluntad”* (Derecho Internacional Humanitario. Conceptos Básicos, 2007, p. 82).

Además de lo anterior, para que el DIH considere la situación de guerra un conflicto armado debe provocar cien víctimas mortales al año, cifra que es relativa de acuerdo con el alcance geográfico del conflicto y el número de habitantes. En caso de hablarse de conflicto armado interno, se determina por la existencia de combates dentro del territorio de un Estado, en el cual se involucra el Estado y otra fuerza organizada, con un saldo de al menos un 5% de víctimas por parte del actor más débil. Aun así, para que una guerra sea denominada conflicto armado recomienda el DIH evaluar la intensidad del conflicto y la organización de las partes en conflicto.

b. ¿Qué clase de conflicto armado es el caso colombiano?

Existen diferentes concepciones y tipologías de la guerra. A continuación, podrán verse los variados parámetros con los que se define el conflicto armado, basada en algunas definiciones que contemplan la situación real de la guerra en Colombia.

Dan Smith (2000), director del Instituto Internacional de Investigación sobre la Paz de Oslo, define a *“los conflictos armados como confrontaciones abiertas y armadas entre dos o más partes centralmente organizadas, con continuidad de enfrentamientos, y en disputas sobre el poder gubernamental y territorio”* (p. 4).

De acuerdo con Smith, los conflictos armados constituyen actualmente un porcentaje relativamente menor del total de las guerras, algunos corresponden a guerras de independencia, por lo que advierte este autor que *“el hecho de tener que recurrir a este tipo de terminología bastante inexacta lo constituye de por sí un reconocimiento de que muchas guerras son intrínsecamente difíciles de categorizar”* (Ibid., 2000, p. 4), pese a ello se hará un intento por definir algunas características del conflicto armado en Colombia.

Pizarro Leongómez sostiene que se está ante un conflicto armado prolongado que ha venido sufriendo cambio, lo que el autor asemeja con *“una metamorfosis en el escenario internacional en que se desenvuelven: si en los años sesenta y setenta estaba determinada por la lógica de la Guerra fría, hoy está enmarcado en la guerra contra el terrorismo y el narcotráfico”* (Pizarro Leongómez, 2002, p. 166). Según, Leongómez podríamos estar no solo frente a un conflicto armado interno, sino también hacia un *“conflicto regional interno”, el cual “hace referencia a aquellos en los cuales uno o más estados de una misma región se hallan envueltos en una confrontación armada interna, mediante su apoyo a uno de los actores en conflicto (gobierno u oposición)”* (Ibid., 2002, p. 167). De la misma manera, estaríamos frente a una guerra no convencional ya que *“ésta se distingue de la guerra convencional esencialmente por la forma como pelean los combatientes. La guerra de guerrillas se funde en pequeñas unidades que utilizan la táctica de golpear y correr, el sigilo, los ataques intermitentes y las emboscadas”* (Leongómez, 2002, p. 167). La caracterización del conflicto armado en Colombia que hace este autor, además de lo anteriormente citado, lo califica como irregular y con raíces históricas de índole ideológica.

En cuanto a la intensidad del conflicto, aparecen diversos puntos de vista, pues para definirlo es clave el número de víctimas resultado del mismo. En este sentido, organizaciones como Comisión Nacional sobre la Violencia afirma que estamos ante un conflicto de menor escala en el que se contaría con un número de víctimas entre 2.500 y 3.000; entre tanto, el equipo de

Paz Pública de la Universidad de los Andes de Bogotá sostiene que es un conflicto de escala intermedia. Sin embargo, Rubio (1998) argumenta que el nivel de impunidad dificulta el reconocimiento del número de víctimas, y por lo tanto la clasificación en intensidad del conflicto colombiano. Por lo mismo, de acuerdo con Leongómez:

“es preferible sostener que el conflicto colombiano se halla situado en algún punto entre un conflicto de pequeña escala y un conflicto de escala intermedia, lo cual conduce, simple y llanamente, a un reconocimiento del ahondamiento del enfrentamiento armado interno, gracias al aumento del número de combatiente involucrados y el tipo y cantidad de armas, la expansión regional de la confrontación armada y, en último término, a su honda degradación” (Ibid., 2002, p. 169)

El interés de esta investigación no está puesto en definir la intensidad del conflicto, pero si en visibilizar que es un conflicto armado prolongado con un alto número de víctimas, lo que ha hecho que la academia lo analice y lo convierta en motivo de investigación, y el gobierno de Juan Manuel Santos posterior a Álvaro Uribe Vélez lo reconozca.

Por lo demás, aporta a esta investigación los análisis hechos por la academia de las características de la guerra, ya que ofrece generalidades como las mencionadas por Smith (2000), pero también particularidades estudiadas por Leongómez (2002), tales como la irregularidad y no convencionalidad, la raíz histórica e ideológica que hace a las características del conflicto armado en Colombia. En lo que concierne a esta investigación se reconocerá el conflicto armado de carácter interno, como una confrontación en la que está en disputa el poder y el territorio, y que se ha prolongado de la misma manera como ha ido cambiado a través del tiempo.

c. El gobierno de Álvaro Urbe frente al conflicto armado.

Los dos periodos de gobierno de Álvaro Uribe Vélez de 2002 al 2010, marcaron un recrudecimiento del conflicto armado especialmente contra la población civil, producto de las políticas que se efectuaron en el plano militar, y que fueron reflejo del enfoque agresivo de este gobierno para con el conflicto armado.

Durante este periodo el gobierno insistió en no reconocer el conflicto armado, lo que después de décadas de guerra se hacía innegable, pero también urgente entender. Uprimny Yepes (2005), llama la atención sobre la importancia de aceptar desde las instancias gubernamentales la existencia del conflicto armado interno en Colombia desde lo planteado por el DIH y las ciencias sociales.

A su vez, el no reconocer el conflicto armado resulta contradictorio, cuando este gobierno conformó una comisión de paz para negociar con los grupos paramilitares sin haber conflicto, negando y reconociendo al tiempo la situación de guerra del país. El gobierno aseguraba que Colombia estaba ante una lucha contra el terrorismo, *“en varias oportunidades, el actual Gobierno ha defendido la tesis de que en Colombia no existe un conflicto armado sino una amenaza terrorista contra la democracia y la ciudadanía”* (Uprimny, 2005, p. 135). Esto imposibilita el tránsito a la paz, ya que *“en Colombia es necesario “reconocer la guerra para construir la paz” (Deas 1999), ya que no podemos “armar la paz” sin “desarmar la guerra (Camacho 1999)”* (Ibid., 2005, p. 140).

El discurso del entonces presidente Álvaro Uribe Vélez, presentó ante la opinión pública a las guerrillas de las FARC y el ELN vinculadas al terrorismo, con lo que planteó una relación combativa y nada negociadora; igualmente, el mandatario llevo a cabo un proceso de paz con las AUC, que terminó siendo la conversión de estas en bandas criminales denominadas “Bracim”. *“Así, al negar discursivamente el conflicto armado y hablar de amenaza terrorista, el Gobierno no sólo busca quitar todo reconocimiento político a las guerrillas, sino que pretende igualmente limitar la aplicación del Derecho Internacional Humanitario, y en*

especial del llamado principio de distinción, de acuerdo con el cual los actores armados deben respetar a la población civil” (Ibid., 2005, p. 137). Se demostró por parte de Uribe Vélez poca simpatía por favorecer un proceso paz con las guerrillas, pero también un gobierno que buscó desconocer el DIH para no ocuparse de los ciudadanos que han sido víctimas. También se reconoce en el discurso de Álvaro Uribe Vélez una polarización, que trata de impedir cualquier asomo de neutralidad de cualquier sector de la población, pues todos los ciudadanos deberían alinearse contra la amenaza terrorista.

Esto reveló lo que sería el mandato de este gobierno en términos de política de guerra, un ejemplo es el Estado de Conmoción Interior declarado por primera vez por éste el 11 de agosto de 2002, cinco días después del cambio presidencial.

Seguidamente, se detalla en que consiste el Estado de Conmoción Interior según lo establecido por la Constitución Política de Colombia:

“En caso de grave perturbación del orden público que atente de manera inminente contra la estabilidad institucional, la seguridad del Estado, o la convivencia ciudadana, y que no pueda ser conjurada mediante el uso de las atribuciones ordinarias de las autoridades de Policía, el Presidente de la República, con la firma de todos los ministros, podrá declarar el Estado de Conmoción Interior, en toda la República o parte de ella, por término no mayor de noventa días, prorrogable hasta por dos períodos iguales, el segundo de los cuales requiere concepto previo y favorable del Senado de la República. Mediante tal declaración, el Gobierno tendrá las facultades estrictamente necesarias para conjurar las causas de la perturbación e impedir la extensión de sus efectos. Los decretos legislativos que dicte el Gobierno podrán suspender las leyes incompatibles con el Estado de Conmoción y dejarán de regir tan pronto como se declare restablecido el orden público.” (Capítulo 6, Artículo 213, Constitución Política de Colombia)

Lo que es importante resaltar, es que el Estado de Conmoción Interior muestra la debilidad de un sistema jurídico que ante las incapacidades de la justicia aplican este tipo de medidas para mantener el control del país. Recordando lo ocurrido en periodos anteriores en Colombia *“el poder ejecutivo, y de manera específica, el poder militar, obtuvieron hasta mediados de los 80 concesiones excesivas que no se tradujeron en una mayor eficacia en el control de los grupos armados en pugna con el Estado...El crecimiento de la justicia de excepción resultaba desproporcionado en relación con los resultados obtenidos: mientras más crecía el aparato represivo más crecía el delito y el conflicto que el mismo aparato quería resolver”* (El espectador, 11 de octubre de 2008). El estado de excepción fue tramitado en varias ocasiones por el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, como un recurso para ganar mayores libertades para gobernar, con lo que creció la ineficiencia del Estado, atendiendo de manera más militar que social las problemáticas del país.

Por lo anterior, lo que este mandato proyectó para la nación se inclinó por una propuesta militar, lo que requería financiación para ser llevada a cabo, por lo que buscó recaudar mayor presupuesto para mejorar el equipamiento del Ejército y la Policía Nacional y aumentar el número de efectivos, dando lugar al impuesto a la guerra a partir de enero de 2003. Inicialmente este impuesto sería cobrado a las personas y empresas cuyo presupuesto superara los 10.000 mil dólares. Los recaudos económicos para financiar la política de este gobierno fueron argumentados afirmando que *“la solidaridad también implica contribuir con recursos económicos a la seguridad de todos: No es posible responder a las necesidades de seguridad de la población sin el cumplimiento pago de los impuestos”* (Ministerio de Defensa, 2003, p. 18). De esta manera, llamando a las clases sociales más ricas se estableció el impuesto al patrimonio o impuesto de guerra en el país, con lo que se aseguró parte de la financiación para combatir a las guerrillas de las FARC y el ELN, y negociar con las AUC. Este impuesto estuvo vigente durante once años, y fue eliminado en el primer mandato de Juan Manuel Santos.

Conjuntamente, para respaldar la política de Álvaro Uribe Vélez se crearon varios decretos, entre ellos el 1837, el 1838 y el 1885 de agosto de 2002. En el decreto 1837 se establece el estado de conmoción interior y la necesidad de respaldar económicamente las acciones de las fuerzas militares y policiales; en el decreto 1838 se reglamentan los modos de pago del impuesto de guerra, el cual no permitía remplazar el dinero por otro valor; y el decreto 1885 que adiciona el decreto 1838.

Todas las medidas jurídicas y económicas señaladas anteriormente, que fueron tomadas desde el ejecutivo, posibilitaron al gobierno de Álvaro Uribe Vélez sus propósitos de combatir militarmente el conflicto armado.

d. La política de Seguridad Democrática, una política pública de guerra.

Se conoció como Política de Seguridad Democrática al Plan Nacional de Desarrollo del gobierno de Álvaro Uribe Vélez. Este plan consideraba cinco objetivos fundamentales: a. Brindar Seguridad Democrática, b. Impulsar el crecimiento económico sostenible y la generación de empleo, c. Construir equidad social, d. Incrementar la transparencia y eficacia del Estado, e. Apoyar el entorno macroeconómico.

En lo formal parecía contemplar las necesidades económicas y sociales del país, más en su desarrollo contemplaba tres líneas de acción *“la primera, la continuación de la ofensiva contra las FARC, activada al final del gobierno anterior; la segunda, una “política de paz” con los paramilitares, y la tercera, un grupo de políticas específicas –como los soldados campesinos, los estímulos a la desertión y las redes de informantes– destinadas a alimentar a las otras dos”* (Leal, 2006, p. 6).

Pocos meses después de posesionado Álvaro Uribe Vélez, estas tres líneas de acción mencionadas anteriormente, disfrazadas de política de paz, buscaban el control del territorio nacional dividido entre los actores armados -FARC, ELN, AUC y Ejército Nacional-, además

de combatir el narcotráfico y el crimen organizado, fortalecer la fuerza pública, promocionar la cooperación ciudadana, proteger a la infraestructura económica, velar por la seguridad urbana y generar un programa de seguridad vial, entre los más destacados, pues también se tuvieron en cuenta, el fortalecimiento de la justicia, el desarrollo en zonas deprimidas y de conflicto, la protección y promoción de los derechos humanos y del Derecho Internacional Humanitario, el fortalecimiento de la convivencia y los valores, y la política de relaciones exteriores y cooperación internacional; *“sin embargo, en estas materias, que constituyen el eje del Plan, no hay propuestas específicas, implementación respectiva y asignación de recursos. En esencia, el Plan es un inventario de ideas sobre el programa bandera del presidente”* (Ibid., 2006, p. 6).

La política presentada por Álvaro Uribe Vélez en su Plan de Desarrollo no solo se encajó dentro de una política de guerra, sino que involucró fuertemente a la ciudadanía, Acosta (2006) afirma que:

“según la tesis que propone, la propuesta de participación en el proyecto de la Seguridad Democrática y, puntualmente en el ámbito de Defensa y Seguridad Ciudadana se propone que la ciudadanía sienta como propia la guerra que el gobierno ha declarado al enemigo terrorista, las FARC. En este ámbito, los referentes valóricos que se propone para congregar voluntades son: la solidaridad y la cooperación ciudadana” (p. 4).

Un ejemplo palpable de lo anterior, fueron los soldados campesinos y las redes de informantes, que involucraron a la población civil y campesina, por medio del engrosamiento de las filas del Ejército Nacional mediante el servicio militar obligatorio de los habitantes de las zonas rurales, que conocían los territorios donde se movilizan las guerrillas, difíciles de penetrar por soldados foráneos que desconocen los entramados de la geografía colombiana,

pero también exigiendo de la población civil información, lo que los convertía en blanco de los actores armados.

No cabe duda de que *“este documento sobre la política de seguridad es un esfuerzo importante –casi inédito en la historia del país– de integración de responsabilidades en los aspectos de la seguridad, pero ante todo de asumir la responsabilidad civil en la dirección política de la seguridad y los asuntos militares”* (Leal, 2006, p. 11). La política de Seguridad Democrática hace parte de lo que se conoce como política de guerra, políticas encaminadas a fortalecer el aparato militar del Estado, en la que se invierten una buena parte del presupuesto nacional.

La tabla siguiente enseña, como durante los mandatos de Álvaro Uribe Vélez, y gracias a la política de Seguridad Democrática, el Ejército y la Policía Nacional se llevaron buena parte del presupuesto.

Tabla 3
Presupuesto dentro del PIB en defensa y seguridad 2002 y 2010

Entidad	2002	% PIB	2010	% PIB
Ministerio de Defensa	6.016	2,94	12.077	2,60
Policía Nacional	2.867	1,40	7.770	1,67
Ministerio del Interior y Justicia	481	0,24	969	0,21
Dto. Administrativo de Seguridad	47	0,02	116	0,02
Fiscalía	211	0,1	431	0,09
Defensoría del Pueblo	14	0,01	70	0,02
Procuraduría Nacional de la Nacional	52	0,03	102	0,02
Otros sectores del nivel central	14	0,01	130	0,03
Departamentos	8	0,00	15	0,00
Municipios	24	0,01	35	0,01
Plan Colombia	1016	0,50	1.100	0,24

Entidad	2002	% PIB	2010	% PIB
Otros gobiernos extranjeros	253	0,12	250	0,05
Total	11.003	5,38	23.065	4,97
% Presupuesto	15,33		15,11	

Fuente: Cálculos con base en información del Ministerio de Hacienda y Crédito Público

Solo el Ministerio de defensa copto el 2.94% del PIB en el 2002, y en el 2010 el 2.60%. Entre tanto, a la Policía Nacional se le designo el 1,40% en 2002, y el 1.67% en el 2010. También y aunque en menor cuantía, el desaparecido Departamento Administrativo de Seguridad DAS recibió un 0,02% para el 2002 y el 2010. Mientras los municipios, que son quienes tienen a cargo la educación, tan solo reciben el 0.01%, muy poder debajo de lo que se asigna a las fuerzas militares y de policía.

e. La Política Internacional en el conflicto armado en Colombia.

El estudio de la seguridad requiere dar una mirada al plano internacional, pues a qué se le llama seguridad en un mundo globalizado tiene que ver con la política internacional. Desde este punto de vista, la seguridad concierne al *“cambio en el contexto internacional que aparecía como consecuencia directa del fin de la guerra fría, y con ello se iba conformando una agenda internacional en donde una serie de temáticas como tráfico ilícito de drogas, derechos humanos, crisis humanitarias, migraciones, etc., se posicionaban en las políticas exteriores de muchos países”* (Rojas, 2006, p. 87). El panorama nacional que mostraba un agravamiento del conflicto armado, junto con la intensificación del fenómeno del narcotráfico y la crisis humanitaria, calificaba como escenario de preocupación internacional.

Haciendo un breve repaso, salta a la vista la fuerte relación de los Estados Unidos con Colombia, por lo que Otero (2010) afirma que *“el conflicto colombiano no puede entenderse*

sin el papel de Estados Unidos a partir de la firma del tratado de 1952” (p. 10), mecanismo legal por medio del cual se buscó financiación y solución militar a los problemas internos de Colombia, dejando de lado los problemas estructurales económicas y políticas causantes de las distintas violencias del país.

Luego durante el gobierno de Kennedy en 1962 “*se firmó el “Convenio general para la ayuda económica, técnica y afín entre el gobierno colombiano y el gobierno de los Estados Unidos”, pacto que sirvió de marco para la asistencia del gobierno de Kennedy*” (Ibid., 2010, p. 48). Este convenio dio lugar al plan militar conocido como Operación de Seguridad Latinoamericana o Plan Laso. Estaba basado en cuatro puntos fundamentales: a. Crear una estructura integrada de las diferentes fuerzas comprometidas en las misiones de orden público, b. Crear unidades con capacidad de llevar exitosamente operaciones de guerra no convencional, c. Expandir las unidades encargadas de relaciones públicas y guerra psicológica para mejorar la actitud de los civiles hacia el ejército, d. Emplear las fuerzas armadas en misiones de acción cívica, especialmente en las zonas sujetas a bandidismo y enclaves comunistas (Otero 2010, p. 50).

En 1971 con Richard Nixon se adoptó el programa guerra contra las drogas desde los consumidores. Solo en los siguientes dos gobiernos – Gerald Ford y Jimmy Carter – se comenzó un programa de erradicación antinarcoóticos, primero en México, luego en Colombia, Perú y Bolivia. Posteriormente, durante el gobierno de Reagan, la guerra contra las drogas no solo contempló la erradicación de los cultivos, sino también la intercepción de rutas de tráfico. Consecutivamente, “*de 1990 a 1998, la política de Estados Unidos hacia Colombia se concentró en la lucha contra las drogas. En el gobierno de George Busch padre (1989-1993) se creó la Oficina Nacional para la Política del Control de la Droga, enfocada a reducir la entrada de alucinógenos a Estados Unidos*” (Ibid., 2010, p. 61). Para ello, en 1989 se lanzó lo

que se conoció como la Estrategia Andina, que, con un enfoque puramente militar, prestó entrenamiento y asesoría en la lucha contra las drogas, como continuación del concepto de controlar la oferta en los países productores por parte de Estados Unidos.

Durante el gobierno de Bill Clinton se firmó el Plan Colombia, propuesto por el presidente Andrés Pastrana a los Estados Unidos en 1998. Con este Plan *“Se produjo de esta manera, por primera vez en Colombia, una injerencia más directa de Estados Unidos en el conflicto colombiano, con personal, asesoría a todos los niveles, suministro de equipo militar y ayuda financiera en valores nunca vistos antes por Colombia”* (Otero, op. cit., p. 64).

En este punto de intervención de la política internacional de los Estados Unidos, se unían tres importantes intereses, uno que tenía que ver con la lucha contra el narcotráfico más recientemente, dos, la continuación de la lucha contrainsurgente, y tres, el control de la región, que se consolidaría en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez con el Plan Colombia II y la iniciativa Regional Andina del presidente Bush Jr. Es la iniciativa militar más agresiva experimentada por los Estados Unidos en el país, Otero (2010) sostiene que *“la experiencia colombiana de contrainsurgencia es considerada por los militares estadounidenses como un caso piloto de estudio para intervenciones en otras zonas del mundo”* (p. 65).

No obstante, frente a la amplia inversión y para controlar los resultados, se creó la certificación⁴ que dependía de los “avances” mostrados por Colombia en su lucha contra la insurgencia y el narcotráfico. Por supuesto los resultados tenían que reflejarse, ya que el costo del Plan Colombia I y II fue alto para ambos países, *“el costo total se estima en US\$ 43.836*

⁴ El proceso de certificación fue promulgado por el Congreso Norteamericano en 1986 para que el gobierno de Estados Unidos les exigiera a los países productores y de tránsito de las drogas, medidas inflexibles para su control. Todos los años, hacia finales de febrero, el gobierno de los Estados Unidos debe elaborar una lista de los mayores productores, los cuales se ven abocados a sanciones si la administración no certifica que hicieron los esfuerzos necesarios y aplicaron la política pactada en la Convención de Viena en 1988, para el control de las drogas. Las sanciones incluyen la suspensión de la ayuda extranjera estadounidense, a excepción de la antidroga y humanitaria, la oposición de Estados Unidos a los préstamos bancarios multilaterales y, posibles sanciones comerciales. Ver http://www.cecilialopezcree.com/k_OldTopics/c_Nacional/2001/1_Trimestre/d_certificacion_.htm.

millones de dólares comparados con el costo total del Plan Colombia I que ascendió a US\$ 10.732 millones. De estos recursos, US\$ 6.950 millones (64.8%) se ejecutaron como esfuerzo fiscal colombiano, y US\$ 3.782 millones (35.2%) como aportes del gobierno de los Estados Unidos” (Rojas, 2007, p. 26). Hasta aquí, sin hacer referencia a los costos humanos, sociales, medio ambientales, entre otros.

Durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez se consolidaron acuerdos militares como el del 30 de octubre de 2009, en el que se permitió el uso de siete bases en Colombia por parte de los militares estadounidenses: Palanqueros, Apia, Malambo, Cartagena, Tolemaida, Larandia y Bahía Málaga. Con el acuerdo firmado “*Colombia entra en la estrategia militar mundial de Estados Unidos para controlar Suramérica y África y se convierte en punto para transportar tropas y equipos de guerra a cualquier parte de Suramérica, Centroamérica, el Caribe y países de África occidental*” (Otero, op. cit., p.70).

Lo anterior hace reflexionar sobre lo estratégico de la alianza entre los Estados Unidos y Colombia en sus intereses por controlar la región, “*tan importante es Colombia para Estados Unidos, que el grupo militar estadounidense en Colombia comenzó a crecer desde el año 2000 hasta llegar a compararse, en 2005, tan grande y vital como los que existieron en su tiempo para Vietnam y Salvador*” (Otero, 2010, p. 69). Por supuesto esta estrategia de control, que hace parte de la estrategia militar mundial de los Estados Unidos, y que utiliza el territorio colombiano, comienza apenas consolidándose durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez y queda firmada para el gobierno venidero, ya que el Acuerdo para la Cooperación y la Asistencia Técnica de Defensa y Seguridad del 30 de octubre de 2009, por el cual se permite la utilización de las siete bases militares del país, fue firmado por diez años.

III. La población rural y la comunidad educativa

a. Caracterización de la población rural: Aspectos socioeconómicos, demografía y pobreza.

Debido al incesante empobrecimiento de las poblaciones rurales, el crecimiento de las ciudades es continuo, no solo por la falta de oportunidades laborales y educativas que llevan a la población a migrar de manera voluntaria, sino por el conflicto armado que acarrea el desplazamiento forzado, es decir el abandono del hogar por parte de las familias que se encuentran en estas zonas, en aras de resguardar la vida. De hecho *“un efecto evidente, desde el punto de vista socioeconómico, es el crecimiento continuo de la pobreza de la población rural que a finales de los noventa afectaba a 83 de cada 100 personas del campo”* (CRECE, 2004, p. 9). Dicho empobrecimiento es consecuencia de la disminución en el área de agricultura, ya que las actividades económicas de los habitantes rurales dependen principalmente de este rubro.

De acuerdo con los datos del CENSO de población del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas - DANE de 1985, la población rural era del 35%; el CENSO de 1993 arrojó una cifra de 31%, cuatro puntos porcentuales menos que el anterior. El último CENSO realizado en el 2005, afirma que en Colombia el 75% de la población fue censados en las cabeceras municipales o distritales, y el 25% restante que corresponde a 10'309.737 habitantes en las zonas rurales (DANE, 2005). De esta manera, se observa que entre 1985 y 2005 la población rural ha disminuido en un 10%, por lo que el crecimiento de las zonas rurales con respecto a las urbanas es menor. Asimismo, y de acuerdo con los datos de la Organización Panamericana para la Salud, la población joven es la que más migra a las ciudades, por lo que se habla de un envejecimiento del campo.

Por su puesto, la falta de cobertura en educación afecta las posibilidades de ingreso y contribuye al empobrecimiento de los habitantes de las zonas rurales, pero también la escasez de empleo, estas son dos de las causas principales:

“En el primer caso, la búsqueda de oportunidades educativas está relacionada con la limitada cobertura en educación secundaria y media en zonas rurales, así como de programas de formación técnica, tecnológica y universitaria, todos los cuales están concentradas en zonas urbanas. Desde el punto de vista laboral, las oportunidades están dadas por la necesidad de encontrar empleo frente a la disminuida demanda de trabajadores agrícolas”. (Ibid., 2004, p. 10).

La falta de educación y trabajo, además del conflicto armado, son algunas de las causas principales que provocan el empobrecimiento y la movilización de la población rural a las zonas urbanas.

b. Que se conoce como comunidad educativa.

Dentro de las reglamentaciones que se encuentran en la Ley General de Educación de 1994 está lo que se denomina en Colombia como comunidad educativa, dispuesta en el artículo 6 de la Ley 115, la cual dice que *“la comunidad educativa está constituida por las personas que tienen responsabilidades directas, en la organización, desarrollo y evaluación de Proyectos Educativos Institucionales que se ejecutan en un determinado establecimiento o institución educativa”* (Artículo 6, Ley 115 de 1994).

Por tanto, se considera comunidad educativa a estudiantes matriculados, educadores, padres y madres de familia o acudientes, egresados organizados, directivos, docentes y administradores escolares. Pertenecer a la comunidad educativa significa que esta participa en la dirección de la escuela, ya que *“todos los miembros de la comunidad educativa son*

competentes para participar en la dirección de las instituciones de educación, y lo harán por medio de sus representantes en los órganos de gobierno escolar, usando los medios y procedimientos establecidos en el presente decreto” (Artículo 6, Ley 115 de 1994).

La comunidad educativa toma reconocimiento en la medida que sus integrantes participan y se involucran, haciéndose parte de manera directa en la toma de decisiones. Según lo establecido por la ley, y pensando en la escuela rural se considera que *“la participación de la comunidad en la gestión de reformas educacionales es especialmente relevante para el logro eficiente y eficaz de mejoramientos en el aprendizaje de los niños de medios pobres (y por ende, de la equidad educativa general)” (Durston, 1997, p. 1)*

Si bien, los nexos entre la escuela y la comunidad educativa se limitan muchas veces a dar cuenta del avance del aprendizaje de los estudiantes o a la gestión administrativa, la escuela es también un espacio en el que se tejen vínculos comunitarios, de hecho, en las zonas rurales la escuela es el espacio que nuclea a todos los miembros que en ella viven, por lo mismo, algunos consideran que dentro de lo que se conoce como comunidad educativa, también debería contemplarse figuras como el sacerdote y las autoridades civiles (Villanueva; 2004).

De acuerdo con Durston (1997), la vinculación de la población en general con la escuela es importante:

“En primer lugar, porque las familias y su cultura son parte de la solución al problema de los malos resultados de la educación rural. Pero no como variables pasivas sino como agentes que participan en la búsqueda e implementación de una solución apropiada. En segundo lugar, los padres y la comunidad aportan elementos socioculturales que pueden ser valiosos para lograr innovaciones en la cultura y en el contexto institucional de la escuela. Mientras que la escuela ve rotar con frecuencia su

personal, la comunidad local está compuesta por personas vinculadas por interacciones multifacéticas durante toda una vida. Estas interacciones fortalecen relaciones de reciprocidad difusa y de ayuda mutua, que dan pie a la formación de instituciones informales (y a veces formales) de deliberación y gestión” (Ibid.,1997, p. 12).

Además de lo anterior, surgen de estas interacciones y relaciones de reciprocidad en las instituciones educativas, líderes comunitarios con poder de convocatoria y empatía con la población local, que muchas veces son quienes representan a la comunidad.

Una característica importante de la escuela rural en Colombia tiene que ver con las instituciones formales que se establecen desde esta, es así como cobra importancia las Juntas de Acción Comunal (JAC)⁵, que, aunque están reglamentadas para todo el país, en las zonas rurales tienen mucha importancia para la vida común de sus habitantes. Dentro de estas aparecen líderes como el presidente de la JAC, quien acompañado por un secretario y un tesorero resuelven en reuniones periódicas en la escuela los problemas que van surgiendo.

En el caso de las comunidades desplazadas producto del conflicto armado, un rasgo particular tiene que ver con el restablecimiento de la escuela cuando se reubican, pues no solo representa el lugar para educar a NNA, sino un espacio de reunión que posibilita el intercambio y la solución común de las dificultades, aún en las situaciones más extremas. Es así como la escuela es un espacio que permite la apropiación, *“tanto para los maestros como para la comunidad, entonces, se busca un empowerment que les dé mayor protagonismo. Este*

⁵ El Ministerio de Gobierno lideró la conformación y organización de la estructura comunal partiendo de lo local hacia lo nacional. Desde el punto de vista cualitativo las Juntas de Acción Comunal están conformadas principalmente por los líderes sociales y políticos de cada comunidad. En la actualidad se extienden por todo el territorio de Colombia, tanto en el ámbito rural y urbano, en un número aproximado de 45.000 juntas; cifra que las coloca a la cabeza de todas las posibles formas de organización comunitaria que se dan en el país. Estas Juntas, siguiendo los criterios de la Ley 19 de 1.958, se empeñaron fundamentalmente en la construcción de las obras de infraestructura requeridas por las comunidades; obras tales como puentes, caminos, puestos de salud y de policía, plazas de mercado, acueductos, alcantarillados redes eléctricas, programas de vivienda por auto - construcción y de empresas rentables comunales -entre otros- hasta llegar a construir cerca del 30% de la infraestructura comunal. Ver <http://www.mij.gov.co/AsuntosPoliticos/Inicio/Participaci%C3%B3nCiudadana/Acci%C3%B3nComunal/tabid/99/Default.aspx>

empowerment se puede definir como el otorgamiento de mayor poder a actores sociales débiles” (Durstun, op. cit., p. 13).

En este sentido, en Colombia programas como Escuela Nueva establecido desde los años setenta para la escuela rural, y el más extendido en el territorio nacional, ha incentivado la participación de la comunidad por medio del componente comunitario, ya que Escuela Nueva es un programa que promueve la participación tanto de los padres y madres de familia como de la comunidad en general, con el objetivo de convertir la escuela en centro de información y núcleo de la comunidad. Desde allí, *“la relación escuela-comunidad debe ser, esencialmente, una relación de mutuo beneficio: los padres de familia y la comunidad integrándose a las actividades escolares, a la vez que la escuela promoviendo acciones orientadas al desarrollo local y al mejoramiento de las condiciones de vida de la población”* (Torres, 1992, p. 5).

Lo anterior, hace pensar en la importancia que la escuela puede tener para una comunidad, y de que en los tiempos en los que los actores armados han atacado a la población civil puede ser un elemento de fortalecimiento de los lazos de los individuos, que tal vez les permita afrontar las dificultades, a partir de la sujeción establecida desde la escuela. Es por esto, que se considera clave para esta investigación la relación que desde la escuela rural se establece con la comunidad educativa y en general, y un punto a explorar en las escuelas que se encuentran afectadas por el conflicto armado en Colombia.

IV. El Departamento del Putumayo: Foco del conflicto armado

a. Descripción General.

El departamento del Putumayo está ubicado al sur del país y hace parte de la región amazónica, es limite internacional con Ecuador y Perú, se encuentra dividido en tres zonas, alto,

medio y bajo Putumayo, de acuerdo con su ubicación en los pisos térmicos. Posee una población de 345.204 habitantes al año 2005 según el DANE, distribuidos en 13 municipios, 168.535 habitantes en la cabecera municipal, y 176.669 en las zonas rurales. Se considera un departamento variado en su geografía, su fauna y su flora, ya que del lado occidental se encuentra uno de los brazos de la cordillera de los Andes, que en Colombia se denomina cordillera oriental, hasta encontrarse con el piedemonte amazónico, que hace del paisaje montañoso una llanura que abarca la parte oriental del departamento. Debido a estas características se distinguen ríos caudalosos y dos parques nacionales naturales – La Paya y Serranía de los Churumbelos – (Ver anexo D).

La población del Putumayo está compuesta por mestizos, indígenas y afrocolombianos, siendo hoy los mestizos el mayor número poblacional y los afrocolombianos el menor. Si bien, la población del territorio donde hoy está el departamento del Putumayo era predominantemente indígena, las bonanzas extractivistas como la quina, el caucho, las maderas y pieles de animales propios de la región, hicieron que desde finales del siglo XIX migrara un gran número de población, principalmente de los departamentos vecinos. Luego a finales del siglo XX producto de la extracción petrolera y el cultivo de la coca, el fenómeno migratorio volvió a repetirse. Hoy el departamento del Putumayo aporta a la economía del país con la explotación de la minería y el sector energético, lo que también pone en peligro la biodiversidad del departamento.

De acuerdo con el CENSO del 2005 el departamento carece de buena cobertura en educación, por lo que el 7,8% no sabe leer ni escribir, solo el 52,4% de la población asistió a un establecimiento educativo, el 11,4% nunca asistió a la escuela, el 50,8% culminó la educación primaria, el 25,8% terminó la secundaria y tan solo un 5,4% alcanzó estudios superiores.

b. El Putumayo y el conflicto armado.

La historia de este departamento desde su fundación ha estado marcada por la violencia. Desde el siglo XIX con el proceso esclavista de la Casa Arana que fue el centro de la explotación de la quina, hasta el día de hoy, en el que el departamento sigue teniendo presencia de los actores armados. El Putumayo ha sido considerado un territorio estratégico por su riqueza minera y su biodiversidad, pero también porque posibilita el cultivo de la coca, y es un corredor que comunica la cordillera de los Andes con la Amazonía, por lo que

“ha sido territorio de interés para los grupos armados ilegales (GAI), dado que su geografía es propicia para actividades ilícitas como el cultivo de coca; asimismo, al ser un territorio selvático contribuye a la movilidad de los actores armados lejos del acceso de la Fuerza Pública al territorio. En materia fluvial tiene acceso a varios ríos como el Putumayo, el San Miguel y el Guamuez, así facilita el transporte de insumos para la guerrilla, para el contrabando y para la salida de coca” (Arias, 2008, p. 3)

En el departamento la aparición de la guerrilla de las FARC data de 1960. Para el periodo de tiempo que aborda esta investigación, las FARC hacia presencia en tres frentes, 2, 32 y 48, estos tres frentes surgieron y se consolidaron alrededor de la extensión de los cultivos de coca; dos de estos tres frentes actúan en el bajo Putumayo, el otro en el alto Putumayo y en los departamentos aledaños, es de resaltar que las FARC es la única guerrilla en este territorio. En lo que corresponde al paramilitarismo, las AUC hicieron presencia con fuerza en el departamento en los años 90, con el fin de replegar a la guerrilla y explotar para si los recursos mineros y las plantaciones de coca en el bajo Putumayo. Para el 2007 como mutación del paramilitarismo y producto de la negociación de las AUC durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, apareció la banda criminal “los rastrojos”, quienes continuaron con el negocio del narcotráfico en el departamento.

Ante este panorama

“Se inicia una disputa por el territorio que dio como resultado la ubicación de la guerrilla en las áreas rurales y del paramilitarismo en las cabeceras urbanas, como en otros departamentos. Frente a la población civil ambos actores desarrollaron una cruenta relación, las Farc son responsables de la mayoría de los desplazamientos, mientras que las AUC efectuaron varias de sus tradicionales acciones: homicidios, amenazas y masacres que originaron algunos desplazamientos” (Ibid., 2008, p. 5).

Sin duda, un factor que hace de este punto del país una zona tan álgida son los cultivos ilícitos, que estuvieron presentes desde 1970 y se expandieron con más fuerza en 1990, ya que fueron impulsados con la presencia de los actores armados, pero también como producto de la desaparición de los carteles de la droga. Conforme al Censo de Cultivos de Coca del 2012, el Putumayo llegó a alcanzar entre 2006 y 2012 un máximo de 14.813 hectáreas cultivadas de coca, el segundo departamento con mayor extensión de este cultivo en el país (Oficina de las Naciones Unidas, 2012, p. 11).

De la misma manera como crecieron los cultivos de coca, creció la disputa por el territorio por parte de los actores armados, guerrilla, paramilitares y ejército, y los efectos sobre la población civil. En el informe regional 2015 del departamento del Putumayo realizado por la Unidad de Víctimas, afirma que el 42.52% de la población del departamento, hasta 2012, se reconocen víctimas del conflicto armado 126.860 personas, entre ellas desplazados forzosamente, 24.805 asesinadas, 6.546 amenazadas, 4.739 desaparecidas forzosamente, además de secuestros, delitos sexuales, minas antipersonales, tortura, combates entre grupos armados, etc.

Teniendo en cuenta lo anterior, y por lo que refleja el CENSO de 2005, la segunda razón por la que cambian los habitantes del Putumayo de residencia es por amenazas para la vida, representando el 16,5%. Asimismo, se considera que dentro de los sectores sociales más afectados está el de los maestros, pero también sindicalistas, periodistas e indígenas.

Es de resaltar, que, dentro del mapa de concentración de la violencia derivada del conflicto armado, los municipios más afectados en este departamento son Puerto Asís, Orito y Valle de Guamuez, todos estos municipios cuentan con reservas de petróleo, o sembrados de cultivos ilícitos, y presencia de grupos armado, además de estar ubicados en el bajo Putumayo, zona de interés y estudio de caso de esta investigación (Ver anexo D).

Marco Teórico

Para abordar la temática de esta investigación, se hace necesario profundizar en algunos conceptos cuya exploración aportará a entender la problemática que aquí se trata. En este sentido, los conceptos de resistencia, trayectorias escolares y vínculo educativo se reconocen como los más importantes, y sobre los cuales se extenderá este capítulo. Lo anterior teniendo en cuenta que esta investigación centra su preocupación en los efectos que ha vivido la escuela rural situada en zonas de conflicto armado que tienen que ver también con la interrupción de la escolaridad. pero también sus modos de resistir teniendo en cuenta los lazos sociales que se generan en la escuela.

I. El concepto de resistencia

Las consecuencias de un conflicto armado que lleva más de cinco décadas, sus transformaciones y recrudecimientos han desembocado en diversas consecuencias para la población civil, desplazamiento, despojo de tierras, asesinato, desaparición, etc., violación de los derechos humanos. Pero también ha llevado a que la población civil genere resistencia frente a los efectos producto del conflicto armado. A continuación, se profundizará en el concepto de resistencia, con el fin tener elementos de análisis que permita develar como la escuela transitó el conflicto armado.

a. Resistencia y Resistencia civil.

La resistencia puede interpretarse como una acción social encaminada, con un propósito, en el que los individuos se encuentran en oposición, en forma de defensa, una reivindicación. La resistencia es también, hacer uso de la libertad y hacer frente a la dominación que ejerce el

poder sobre los individuos. Retomado el discurso de Foucault en cuanto a la vida como objeto político, en la que se ejerce micropoder sobre el cuerpo en tanto se disciplina y se adiestra, el concepto de resistencia aparece como una creación dinámica a la dominación. Foucault sostiene que donde hay relaciones de poder siempre hay márgenes para resistir, y por tanto *“prácticas de libertad que serán necesarias para que el pueblo, la sociedad y los individuos, puedan definir formas válidas y aceptables de existencia”* (Foucault, 1994, p. 108). Nunca se está acorralado del todo para resistir, pues siempre es posible modificar los alcances del poder, ya que siempre hay en los individuos *“algo que no es materia prima más o menos dócil y obstinada, sino que es el movimiento centrífugo, la energía inversa, la fuga”* (Foucault, 1994, 115).

En el margen de libertad que los individuos pueden ejercer, Scott (2000) habla de la aparición de discursos ocultos o formas disfrazadas que se construyen por parte de los dominados, y en los que se fraguan formas de resistencia que este autor llama *infrapolítica de los desvalidos*, que son *“los mecanismos para impedir la apropiación material de su trabajo, de su producción y de su propiedad”* (Scott, 2000, p. 22). Asimismo, Scott señala dos formas de resistencia, la resistencia simbólica *“velada por las ideas de dominación que no se puede separar de las luchas concretas para impedir o mitigar la explotación”* (Ibid., p. 222), es decir, que no se pueden distanciar de las resistencias materiales. Los dos tipos de resistencias - simbólica y material - señala el autor, son inseparables y tienen igual importancia, ya que son estrategias concretas y discretas que hace a la resistencia de los dominados.

Un aporte importante que da elementos para abordar el campo de esta investigación es el de Oslender (2000), quien se refiere a los espacios en los que se desarrolla la resistencia, considerándolos importantes para *mostrar cómo han sido construidos y bajo qué estructuras políticas y relaciones de poder y saber* (p. 192). Considera este autor que debe tenerse en cuenta

el dinamismo y la temporalidad de la que está cargado el espacio, pues los análisis sociales tienden a ser estático, y desligan la ubicación geográfica y el momento histórico. No debe olvidarse que esta investigación “Los efectos y la resistencia civil al conflicto armado en Colombia, a través de la escuela rural. El caso del bajo Putumayo, 2002 – 2010”, está enmarcada en un tiempo determinado, en un espacio específico, en un ejercicio de recuperación de la memoria de los afectados, en la que se recoge la historia en un lugar geográfico del país. Oslender señala que *“por ambiguas, diferentes y múltiples que sean, les es común a todas las resistencias y a todas las prácticas sociales de hecho de que están actuadas y mediadas en el terreno del espacio y el tiempo”* (Ibid., 2000, p. 194).

Además de lo anterior, Oslender (2000) retomando a Lefebvre sostiene que debe tenerse en cuenta que el espacio es también político, en la medida que siempre ha estado impregnado de ideología y política, *“el espacio ha sido formado y modelado por elementos históricos y naturales; pero esto ha sido un proceso político. El espacio es político e ideológico. Es un producto literalmente lleno de ideologías (Lefebvre, 1976)”* (p. 194). Lo anterior reconoce al ser político en el espacio en el que se tejen entre los individuos relaciones sociales y de poder, en las que se presentan conflictos, una puja por el uso del espacio.

A su vez, el conflicto mediante el espacio está vinculado a la identidad, a la pertenencia y permanencia con el espacio y con lo que allí ocurre, en los espacios se moldean las relaciones sociales que se alimenta de las experiencias cotidianas, todo esto anclado a un lugar y a un tiempo. Por lo mismo, *“las identidades están construidas como un proceso dinámico; no son un producto dado y fijo. Y precisamente porque las identidades son específicas de un lugar”* (Ibid., 2000, p. 205).

Si se reflexiona sobre quiénes son los que resisten, en el caso de este estudio, teniendo en cuenta que hacemos referencia al sector de la población que no se encuentra levantada en

armas, ni tampoco forma parte de los grupos armados, ejército, guerrilla o paramilitares, la resistencia es ejercida por la población civil, de acuerdo con esto los *“sectores sociales populares (urbanos, campesinos, pueblos indígenas y afrocolombianos) definen la resistencia como apuestas colectivas de acción, en reivindicación de su derecho a ser y a existir”* (Tolosa, 2004, p. 27), es importante rescatar de esta definición dada por la misma población, que hay un reconocimiento de la resistencia frente al conflicto que eleva los derechos humanos. La definición de los sectores sociales también atiende a lo que Foucault (1994) reconoce como la lucha por la vida, como una forma de resistencia contra la dominación de los cuerpos, y que se da más bien por defensa que por ofensa (Guerrero 2004).

La resistencia ejercida por la población civil es también contra el Estado, ya que en el caso colombiano las relaciones de este y de las fuerzas militares con los paramilitares, política y militarmente, ha derivado en violencia contra la población civil, lo que hace que esta ejerza resistencia en su contra. En palabras de Guerrero (2004):

“la resistencia civil se ejerce siempre contra el Estado, en el cual incluimos necesariamente el paraestado y su expresión más notoria, el paramilitarismo. De igual modo la guerrilla representa una resistencia frente al estado la cual sería civil en oposición a lo estatal. Pero que pierde tal connotación en tanto no es una expresión de la población, en la medida en que cada vez está más lejos de ser un instrumento a su servicio y bajo su control y, por el contrario, la hace víctima. Cuando ello ocurre, no cabe la menor duda de que la población es la única que resiste civilmente frente al Estado y sus políticas, y la guerrilla asume lógicas militaristas que cuando menos deberían avenirse a las normas básicas del DIH” (p. 54).

La resistencia contra el estado por parte de la población civil es lo que Molina (2005) llama resistencia contemporánea, en la que operan formas no violentas frente a la vulneración de los

derechos humanos, y que corresponden a tiempos más actuales. De acuerdo con lo anterior, la resistencia civil contra el Estado puede delimitar en tres áreas: a. En caso de que el ordenamiento jurídico sea injusto, es decir que se resiste en oposición a la ley; b. Cuando es el estado quien viola los derechos humanos, lo que se conoce como resistencia civil frente al gobierno; d. Cuando hay invasión de la soberanía y se atenta contra la independencia y la libre determinación de los pueblos (Guerrero, 2004).

En Colombia se puede afirmar que la resistencia civil contribuye a romper la lógica de la guerra - lo que alude a la capacidad transformadora de la resistencia - en tanto se reconoce en las experiencias de resistencia un valor ético y civil, ya que surgen en medio del fuego cruzado, y dentro de una historia de guerra que ha costado la vida a muchas personas; por ello para Hernández (2002), la resistencia ejercida por los civiles durante el conflicto, sin que su resistencia signifique levantarse en armas, es *“una modalidad específica de resistencia civil, la resistencia civil en caliente, aquella que se lleva a cabo por civiles desarmados en medio de acciones armadas, cuando están siendo realizadas por guerrilleros o paramilitares”* (p. 26).

Por parte de la población civil afectada por el conflicto, más bien se presentan muestras de resistencia por vías no violentas como amplias concentraciones, cuyo fin podía ser obstaculizar vías importantes, “cacerolazo”, marchas y plantones, acciones que fueron un ejemplo para el país, pero también muestra del momento de guerra, en la que los pobladores de las zonas de conflicto armado como *“sociedad civil tiene tres posibilidades de asumir el conflicto: vincularse a la guerra, desplazarse o resistir”* (Ibid., 2002, p. 29).

Dos de los factores más destacables en la resistencia civil, son la organización que permiten crear acuerdos entre las comunidades afectadas, y la participación que posibilita tomar parte y postura pública frente al conflicto armado. Es así, como *“los procesos de resistencia deben desarrollar procesos internos de organización relacionados con: la construcción de una*

estructura organizativa adecuada; la construcción de un consenso alrededor de la neutralidad y la lucha por el trabajo, la vida y la paz; y la movilización de recursos económicos, jurídicos, políticos, mediáticos y técnicos” (Restrepo, 2006, p. 198), todo con el fin de garantizar el funcionamiento de las organizaciones. En Colombia, como producto de la agudización del conflicto, la resistencia civil ha venido favoreciendo la organización y participación de las víctimas del conflicto armado, de las comunidades indígenas, afrocolombianas y campesinas, algunas convirtiéndose en movimientos sociales de importancia.

b. ¿Para qué resiste la población civil?

De acuerdo con la relevancia histórica que tiene la violencia en Colombia, nombrada más recientemente como conflicto armado, el tema de la resistencia civil cobra importancia, ya que aparece como una forma de oposición y de supervivencia. La resistencia permite reivindicar los derechos, tomar postura con otros frente a lo que nos afecta, orientar las acciones en pro de la supervivencia y llegar a acuerdos con miras a solucionar problemas.

El para qué de la resistencia tiene que ver primordialmente con la preservación de la vida, y en contra de la constante violación de los derechos humanos por parte del Estado y los actores armados en el caso colombiano; lo que ha provocado que las organizaciones sociales, conformada por la población civil, presenten como fundamental el cumplimiento del DIH. Es así como:

“En cuanto a los motivos de la acción social...lo material sigue teniendo peso a la hora de protestar, como corresponde a una sociedad periférica como la nuestra, pero desde finales de los ochenta se percibe un aumento de las denuncias de violencia de derechos humanos y de DIH, hasta convertirse en el principal factor de movilización durante los últimos gobiernos” (Archila, 2004, p. 3).

Además, por medio de la resistencia de las organizaciones sociales se rescatan la participación, la auto gestión, la memoria, ya que a través de las *“acciones de resistencia se reivindicán las formas históricas de organización comunitaria; se defiende la economía campesina; se promueven formas locales de gobierno, participación y justicia alternativas a las estructuras estatales y armadas; y se declara una posición ética frente a la guerra y la memoria de los muertos”* (Restrepo, op. cit., p. 197).

De acuerdo con Scott (2000), la recuperación de la dignidad también hace parte de la razón de ser de la resistencia, constituye *una fuente social del amor propio*, y se pone en juego en las relaciones de poder. La dignidad es lo último que espera perder quien está siendo dominado, tiene un peso fuerte en la autoestima individual y de grupo, la dignidad es inherente al ser humano, ya que lo identifica y le da valoración social.

A su vez, se resiste para crear conciencia crítica en los actores sociales, con el fin de movilizar a la población en oposición frente a la guerra, se resiste para constituir y solidificar las organizaciones sociales, se resiste para transformar los conflictos mediante una apuesta colectiva por parte de los afectados.

c. Escuela y resistencia.

Este apartado busca poner de presente la importancia del concepto de resistencia para el análisis de la escuela, teniendo en cuenta la hipótesis de esta investigación, pero también, procurando retomar aportes de algunos autores de la teoría de la resistencia de las pedagogías críticas.

Giroux (1992), reconoce en el concepto de resistencia *“una valiosa creación teórica e ideológica que ofrece un importante enfoque para analizar la relación entre la escuela y la sociedad amplia”*, agrega que *“la resistencia tiene que ser fundamentada en un razonamiento*

teórico que apunta hacia un nuevo marco de referencia...para examinar las escuelas como sitios sociales, particularmente la experiencia de grupos subordinados” (p.144). Por medio de la escuela es posible conocer el vínculo y la participación de la comunidad, develar las relaciones sociales y de poder que allí se tejen, analizar el sentido de pertenencia, la identidad con el espacio, etc.

Desde otra lectura, en líneas anteriores, se hizo referencia a la vida como objeto político y la dominación de los cuerpos producto de ello (Foucault 1994). Desde las teorías de la reproducción, es la educación la que tiene la tarea de hacer dóciles los cuerpos, y más específicamente la escuela la que lleva a cabo las prácticas que hacen del individuo un cuerpo disciplinado. Sin embargo, como lo advierte Foucault, siempre hay un margen para resistir, y la escuela goza de lo que Gil Rivero (2002) señala como *la autonomía escolar relativa*, es decir que goza de ese margen aprovechable para crear estrategias de resistencia frente a la cultura dominante. Dicha autonomía está dada por el agenciamiento humano o como lo nombran las teorías de la resistencia el rol activo. El agenciamiento humano es la acción humana, que puede ser, de acuerdo con el caso, acciones de resistencia, acciones que se emprenden frente a la dominación, que como lo menciona Giroux (1983) no se contempla como estática ni acabada, ya que el poder no es unidimensional, y *“es ejercido no solo como modo de dominación sino también como acto de resistencia o como expresión de una forma creativa de producción cultural y social”* (Giroux, op. cit., p. 145).

Otras formas de llevar a cabo la labor docentes, fuera de los tiempos y lugares pueden surgir de la creatividad del agenciamiento de los individuos producto de la resistencia, algo como lo que las teorías de la resistencia plantea, una educación transformadora capaz de romper con la reproducción social, y una escuela como un medio especializado de producción de cultura, en la que se puede llegar a crear una contracultura que se oponga a la dominante, pues *“la teoría*

de la resistencia rechaza la idea de que las escuelas son sitios simplemente instruccionales, no sólo politizando la noción de cultura sino analizando también las culturas escolares dentro del convulsionado terreno de la lucha y la protesta” (Giroux, 1983, p. 36).

Si bien teóricos como Giroux (1983), afirman que la escuela no puede cambiar la sociedad, *si es posible, que un sistema de educación contribuya a poner en crisis más que a confirmar una estructura dominante* (Gil Rivero, 2002, p. 4), promoviendo medidas pedagógicas que den lugar a nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales.

Es posible que desde la escuela rural ubicada en zonas de conflicto armado se encuentren además de nuevas formas de aprendizaje como alternativa a las condiciones en las que se desarrolla la escolaridad, maneras de resistir a partir de las relaciones sociales que allí tienen lugar. Esto pone a la escuela rural en lugar más allá de la instrucción, la lleva a un lugar preponderante frente al conflicto armado, que tiene que ver con la oposición, con la resistencia al involucramiento con los actores armados, pero también a la desaparición de la escuela.

II Trayectorias escolares

La escolaridad de los NNA que asisten a las escuelas rurales ubicadas en zonas de conflictos no es continua. Como se lee con anterioridad en este trabajo, dentro de los efectos del conflicto armado está el irregular funcionamiento de la escuela, lo que deriva en una alteración en la asistencia y en general en la cotidianidad planeada. También se mencionó en apartados anteriores la carencia de recursos de la escuela rural que establece un impedimento para la prestación cierta de la educación, todo esto interrumpe lo que se conoce como las trayectorias escolares teóricas que son establecidas por el sistema educativo. Este apartado presenta el concepto de trayectorias escolares y su diferencia con las trayectorias reales de los y las

estudiantes. Este concepto se hace relevante en esta investigación pues apoya en la labor de comprender lo que ocurre con el recorrido escolar de las escuelas rurales ubicadas en zonas de conflicto armado, que se ven afectadas en su cotidianidad, interrumpiendo la regular asistencia, marcando la permanencia, la repitencia, el abandono y la promoción del estudiante.

En este apartado se encuentran además otras definiciones relevantes para el análisis, una breve reseña de la conformación del sistema educativo colombiano, así como el significado de los indicadores que se mencionan.

a. ¿Qué son las trayectorias escolares?

Las trayectorias escolares teóricas son el *“recorrido de los sujetos en el sistema que sigue la línea progresiva prevista por este en los tiempos marcados por una periodicidad estándar”* (Terigi, 2009, p. 19). Para comprender la trayectoria escolar de un estudiante, es necesario conocer su recorrido escolar o trayectoria escolar real, lo que involucra la edad de ingreso a la escuela, la repitencia, el abandono y la promoción, así como la edad de graduación.

Existe una clara diferencia entre lo que se menciona como la trayecto escolar teórica y la trayectoria escolar real, pues la distancia entre lo propuesto y lo que ocurre esta mediada por las circunstancias individuales y por el contexto, por esto Terigi advierte que *“la preocupación por la trayectorias escolares debe ir de la mano de la remoción de la barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos y de la adopción de medidas positivas a favor de quienes ven vulnerados sus derechos, pero no de la estandarización de recorridos”* (Terigi, 2009, p. 21). Es decir, que, por encima de los impedimentos, en procura del derecho a la educación, debe ponerse el empeño en posibilitar la escolaridad, más que en la trayectoria escolar teórica o esperada.

Asimismo, leer las trayectorias escolares reales, aporta a esa remoción de barreras de la que habla Terigi, ya que los indicadores que proporciona como, repitencia, abandono y promoción, pueden dar lugar a enfocar la política pública y crear o fortalecer los programas pertinentes de acuerdo con las necesidades que proporcione la lectura de estos indicadores, con el fin de generar inclusión educativa y hacer efectivo el derecho a la educación.

Dentro del concepto de trayectoria escolar teórica se pueden encontrar conceptos que hacen referencia al abandono escolar ya sea tardío de acuerdo con la oferta educativa o temprano teniendo en cuenta el contextos de escolarización, *“mientras el abandono tardío connota inevitablemente problemas de cobertura más allá de la escolaridad primaria, el abandono temprano obliga a considerar las condiciones en que tiene lugar la escolarización si no logra tempranamente la retención, incluyendo entre tales condiciones la calidad del aprendizajes que se logran y las valoración social de la escuela en su contexto de localización”* (Terigi, 2015, p. 5). Retomando la descripción hecha en apartados anteriores sobre la situación de la educación rural en Colombia en cuanto a la baja cobertura, se indica que el 10% de los niños y niñas quedan fuera del sistema escolar del nivel primaria y para la educación secundaria es cuatro veces mayor (CRECE 2004), en tanto, en el índice de abandono se encontraba en el 31% (DNP 2004). Por lo anterior, se verá que el abandono tardío y temprano es un factor que incide en las trayectorias escolares de los NNA de las zonas rurales.

Además del abandono temprano o tardío, la trayectoria escolar en las zonas rurales puede presentar lo que Kessler (2003) denomina escolaridad de baja intensidad, *“caracterizada por lo que llamamos el “desenganche” de actividades escolares. Simplemente continúan inscriptos en sus escuelas, van de manera más o menos frecuente, según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares”* (P. 58). Aunque las investigaciones de este autor tienen que ver con la relación entre escuela y delincuencia, su definición aporta a entender el tipo de

vínculo del estudiante con la escuela, pues *“muchos chicos y chicas ingresan a la escuela media pero no logran “enganchar” con ella; viven una experiencia escolar desdibujada, signada por las dificultades y la falta de involucramiento en las actividades de aprendizaje”* (Terigi, 2007 p.16). El desenganche como lo menciona Kessler, puede estar dado por la falta de interés en la escuela, pero también por el temor a asistir ante el riesgo de reclutamiento de los actores armados, por la falta de oferta educativa o por que la pobreza los convierte en menores trabajadores en lo que ven una oportunidad económica.

b. El sistema educativo colombiano y los índices de acuerdo con el MEN.

El sistema educativo establecido por el MEN en Colombia se compone de cinco niveles de la siguiente manera:

- Educación inicial, es decir el prejardín que va de los 3 a los 4 años.
- Educación preescolar que contempla solo el año de transición y se cursa entre los 4 a 5 años.
- Educación básica, conformada por la primaria de cinco grados que va de los 6 a los 10 u 11 años, y la secundaria con cuatro grados que se proyecta de los 11 a los 14 o 15 años.
- Educación media que contiene dos grados y está entre los 15 y los 18 años. La educación secundaria y media se le conoce como bachillerato por el título que otorga tras la terminación de los estudios, y porque son continuos, correspondiendo a los grados que van de sexto a once.
- Educación superior.

En cuanto a los índices que delimitan la trayectoria escolar, de acuerdo con el MEN, en Colombia se suele nombrar el abandono escolar como deserción escolar⁶, y corresponde a la desvinculación del estudiante de sus estudios, con causas y consecuencias en la institución educativa, la familia y el sistema educativo (MEN, 2009). Para medir la tasa de abandono el MEN contrasta el porcentaje de estudiantes matriculados al inicio del año, con respecto a los estudiantes que dejan de asistir durante el transcurso de este, es decir que es una medición interanual.

La extraedad como se le conoce en Colombia es de acuerdo con los parámetros del MEN el desfase de edad y grado, es decir, cuando el niño, niña o adolescente se encuentra dos o más grados por debajo del esperado de acuerdo con la edad. Es común en la escuela rural en Colombia encontrar estudiantes extraedad, debido a la baja oferta educativa en preescolar en las zonas rurales, los niños y niñas se acercan a la escuela por primera vez directamente al nivel de primaria y con una edad mayor a la establecida, es por esto que para la población rural se han determinado programas de educación flexible, para incluir en la educación a aquellos que dejaron la escuela o nunca asistieron y que superan la edad propuesta para el grado escolar.

Es relevante mencionar que en una escolaridad ideal en Colombia se considera que el niño o niña comienza a asistir a la escuela a los 3 años y termine a los 16, lo que hace que llegue a la secundaria a penas con 10 años.

A continuación, se muestran los programas que funcionaron durante los periodos de gobierno de Álvaro Uribe Vélez para atender la población rural. De los que se citan a

⁶ En Colombia se ha llamado generalmente deserción escolar a el abandono escolar y desertor al estudiante, no solo es una expresión cercana a lo militar, sino que además hace responsable al estudiante de su permanencia en la escuela. No se entrará en discusión por no se centró de la investigación, por lo que se nombrará abandono escolar.

continuación, el programa más implementado es el de Escuela Nueva y del que se encuentran cifras es el programa de Aceleración del Aprendizaje.

Tabla 4
Modelos educativos flexibles aplicados en las Instituciones Educativas Rurales del 2002 al 2010

Modelo	Características
Escuela Nueva	Se ofrecen los cinco grados de básica primaria en escuelas rurales donde el profesor atiende niños de varios grados (multigrado), con uno, dos o hasta tres educadores de acuerdo con la cantidad de niños que atienden. La fuerza del modelo está en sus materiales educativos y sus estrategias pedagógicas.
Aceleración del aprendizaje	Busca atender a población en extraedad que ha abandonado la escuela sin terminar la educación básica primaria y que sabe leer y escribir. Su propósito es nivelar la básica primaria en un año.
Postprimaria	Se ofrecen los cuatro grados de la básica secundaria articulando escuelas multigrado rurales; el modelo se apoya en materiales educativos innovadores y en la aplicación de proyectos pedagógicos productivos y de estrategias pedagógicas pertinentes al medio rural.
Telesecundaria	Ofrecen los cuatro grados de la básica secundaria articulando escuelas multigrado rurales; el soporte del modelo está en sus materiales educativos, el uso de la televisión educativa y la aplicación de proyectos pedagógicos productivos y de estrategias pedagógicas pertinentes al medio rural.
Extraedad	Estrategias pedagógicas para atender jóvenes de básica secundaria del medio rural que, por circunstancias sociales y económicas, han abandonado o están en riesgo de hacerlo, en especial por extraedad. Se apoya en la formulación y ejecución de proyectos pedagógicos productivos y de aula.

Fuente: La Revolución Educativa 2002-2010. Acciones y lecciones

En cuanto a las pruebas que se aplicaron para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica, secundaria y media, como seguimiento de calidad del sistema educativo, en este periodo 2002 – 2010 se emplearon las pruebas nacionales SABER para los grados 5, 9 y 11 por considerarse la finalización de un ciclo escolar, y las

pruebas internacionales realizadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad Educativa, LLECE en las que Colombia participó en 2006 y las pruebas PISA del programa de la Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) del 2006.

III. Los vínculos en la escuela

Para comprender la manera como la escuela transitó el conflicto armado es necesario detenerse en los vínculos de la escuela. Se puede definir *“como un articulador de las generaciones; ya que teje finos hilos (anillos) de confianza, necesarios entre éstas”* (Tizio, 2001, p. 40). El vínculo educativo es la relación que surge entre los estudiantes y los docentes, y que se va formando y transformando en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con Tizio (2001) el vínculo educativo esta dado por un agente que es el docente y un sujeto de la educación que es el estudiante, una relación mediada por la transmisión de conocimiento, *“un acto en el que uno reconoce al otro como un nuevo humano, digno de confianza, del que algo se espera”* (p. 38). Una relación con expectativa, en la que el docente espera enseñar y el estudiante aprender.

Según Tizio, el aprendizaje es como una aventura en la que el sujeto de la educación descubre los conocimientos y en el que el agente lo acompaña y guía en la transmisión de este. Para ello es necesario *“que ese agente esté interesado en los saberse a impartir y, a la vez, tenga en cuenta a los sujetos, a sus tiempos, y a sus disposiciones”* (Tizio, 2001, p. 33), el agente debe estar interesado en conocer a los sujetos de la educación, relacionarse con ellos, conocer sus contextos, sus lazos familiares, etc. Caram afirma, que *“lo que sostiene el marco en donde se desenvuelve el vínculo educativo es el deseo del educador, que da un tiempo, que atiende a la particularidad del sujeto y no la borra con ofertas preestablecidas, a modo de*

respuesta estándar” (Caram, 2011, p.3). De alguna manera, lo que también hace que el vínculo se desarrolle es el deseo de enseñar del docente, el de aprender del estudiante y la familia.

Es posible que no se genere un vínculo por el solo hecho de asistir a la escuela, el vínculo se hace efectivo cuando la oferta de la escuela es lo que el estudiante esperaba recibir, es decir que complace su demanda. *“Ello permite afirmar que el encuentro entre dos sujetos no asegura el surgimiento del vínculo. Por otro lado, también se puede decir que se pueden establecer diversas modalidades de vínculo, de acuerdo con la oferta y la demanda que se despliegue entre los sujetos”* (Mejía, 2008, p. 190). Se podría hablar más bien de intensidades del vínculo, que están sujetas a la oferta y la demanda, teniendo en cuenta que el proceso de enseñanza será la búsqueda del encuentro entre estas dos, pudiendo en ocasiones existir ofertas que no generan demandas y demandas sin ofertas.

Sin embargo, el vínculo educativo en la escuela rural no solo está mediado por la oferta y la demanda educativa, sino también por la participación que se tenga en la escuela y las posibilidades que se den de participar en ella. La participación vista desde la sociología corresponde a una acción social que busca intervenir activamente en las decisiones y acciones, en el ámbito educativo se define *“la participación escolar como un proceso de colaboración que lleva a la comunidad educativa a compartir metas comunes, implicándose en la toma de decisiones”* (Llevot y Bernad 2015, p. 58), lo que significa intervenir, involucrarse, cooperar, corresponsabilizarse, además de dar lugar a un proceso que vincula a la comunidad educativa con la escuela.

Conjuntamente, el vínculo educativo está dado no solo por la relación entre el agente y el sujeto de la educación, también hacen parte los padres y madres de familia, y en tu término más amplio el acudiente o responsable del estudiante ante la institución. Ser padres, madres de familia o acudiente es *“una connotación respecto a la escolarización. La frecuentación regular*

de la escuela, el conocimiento de las actividades, la comunicación con los maestros, forman parte de las tareas que definen socialmente el rol de padre” (Llevot y Bernad 2015, p. 59)

Respecto a la participación de los padres y madres de familia o acudientes se reconoce una participación individual que es la que corresponde al seguimiento académico del estudiante, reuniones y actividades que giran alrededor del mejoramiento escolar, y una participación colectiva en la que hace parte de la asociación de familias o consejos escolares. Cabe recordar lo señalado en el apartado III sobre la población rural y la comunidad educativa sobre las Juntas de Acción Comunal que tienen lugar en las escuelas rurales en Colombia, lo que hace que se genere un espacio de participación para la comunidad. Además de la clasificación anterior, Llevot y Bernad (2015) reconocen que *“también se podrían distinguir dos niveles: formal e informal. A nivel formal, los padres participan cuando asisten a las reuniones de inicio de curso, por ejemplo; y a nivel informal, cuando hablan con los maestros en el momento de las entradas y salidas de la escuela, por ejemplo”* (p. 59)

La participación del padre de familia o acudiente es de mucha importancia para la escuela, desde la participación individual acompaña la trayectoria educativa del estudiante, en lo colectivo, afirma Bolívar (2006) *“el cuerpo docente de la escuela no podrá ir más lejos ni más rápido de lo que permita la comunidad. Nuestra tarea es, en parte, alimentar la conversación para crear una visión colectiva de la educación”* (p. 120). En esta visión colectiva se reconoce tres esferas de acuerdo con Epstein (2001) Familia, escuela y comunidad, que comparten espacios con efectos en el estudiante.

Por lo mismo, son las interacciones entre los docentes, las directivas, los acudientes y los estudiantes lo que construye los alcances en la educación, en esto, la cooperación es importante, por lo que *“las invitaciones para participar suelen ser un factor motivador relevante, en la medida en que sugiere que dicha implicación es bien vista, valorada y esperada por el profesorado”* (Bolívar, 2006, p. 135)

La participación se hace necesaria, aún más si se tiene en cuenta que se está viviendo una especie de *“invasión de las problemáticas sociales, que atraviesan los muros de la escuela permeando las actividades cotidianas y dificultando o alternado visiblemente la tarea de formar a los niños y adolescentes”* (Poggi, 2000, p. 3). En particular, en lo que tiene que ver con esta investigación los problemas que permean la escuela rural tienen que ver con el conflicto armado, pero también como la participación colectiva que surge en la escuela los sobrevive.

Antecedentes sobre conflicto armado y escuela

De acuerdo con los estudios realizados sobre conflicto armado en Colombia, es posible citar algunas investigaciones que profundizan en los efectos sobre la población civil y sus maneras de sobrevivir al conflicto, menos estudios, pero más recientes, se localizan sobre las formas como la escuela lo confronta, Un segmento de las investigaciones acerca de este tema desarrollan la problemática más desde los índices de desplazamiento, desaparición forzada o enrolamiento de menores en las filas de los grupos armados, estos documentos corresponden a informes de balances hechos por organismos internacionales, de la sociedad civil o instituciones del Estado colombiano.

Para diferenciar los estudios realizados acerca del tema en cuestión, se hará una presentación en dos partes para clasificar los enfoques desde los que ha sido abordado. Una primera parte, retoma los informes realizados por entidades que se ocupan de hacer balances, analizando la problemática a nivel más general y cuantitativo, y una segunda parte, se presentan estudios de corte académico, investigaciones que abordan la problemática desde diferentes disciplinas sociales.

I. Informes de organismos gubernamentales y no gubernamentales

Las investigaciones llevadas a cabo por las organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales, hacen un reconocimiento de la situación del conflicto armado y sus afectos a la escuela, enfocándose principalmente en la educación como un derecho que se vulnera en zonas afectadas por el conflicto armado y las dificultades de acceso a la misma. Igualmente, algunos de los estudios de estas organizaciones hacen énfasis en el involucramiento de menores, ya sea desde el reclutamiento forzado, la desaparición, el secuestro, la violencia sexual, la prostitución forzada y el desplazamiento.

Para hacer un claro recuento de las producciones encontradas sobre el tema de conflicto armado y escuela, a continuación, se presentará en orden cronológico los textos, con el fin de realizar al final una revisión de la manera como se abordó el tema desde las organizaciones no gubernamentales durante la década del 2000, en la que se encuentra el periodo de gobierno presidencial de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010).

Desde el CINEP, Martha Moreno B. (2000), recoge lo que ha sido el conflicto social y armado por el que ha atravesado la población de la región del Urabá⁷ en el noroeste colombiano, desde allí, muestra la implementación de un proyecto denominado “*Experiencias educativas en zonas de conflicto, que aportan a la construcción de comunidad*”. Esta propuesta buscaba aportar a la construcción de comunidad, con el fin de permitir a la población civil desde la escuela, encontrar estrategias para proteger su vida y vivir en medio del conflicto sin participar en él. Para ello se fortalecieron cinco aspectos en las comunidades campesinas:

- El respeto por sí mismos y por los otros, así como una conciencia social.
- La ampliación de capacidades de acción y reflexión sobre su realidad concreta.
- La búsqueda de nuevas respuestas para resolver sus problemas de supervivencia.
- El desarrollo de las actitudes de escucha y reconocimiento del otro.
- El desarrollo de un sentido de pertenencia no sólo a su comunidad micro sino a una comunidad mayor llamada país.

De acuerdo con el balance hecho por esta organización, las comunidades víctimas del conflicto, como las ubicadas en la región del Urabá, son capaces de resistir gracias a la implementación de estrategias educativas que se impulsan desde la escuela rural, y que

⁷ La región del Urabá, se encuentra situada parte de los departamentos de Chocó, Antioquia y Córdoba al noroccidente de Colombia, y se extiende desde el valle del Sinú hasta la cuenca del Atrato, abarcando la cuenca del golfo de Urabá y parte del nudo de Paramillo. Esta región es de gran importancia por su ubicación geográfica y su riqueza biológica. Límite con Panamá, tiene salida al océano Atlántico y en su territorio cuenta con la localización del Golfo de Urabá. Esta ubicación geográfica favorece el tráfico de armas, insumos químicos y drogas ilícitas con Centroamérica y Panamá; adicionalmente, es un territorio estratégico a nivel militar porque sirve de zona de refugio y de corredor al suroeste y bajo Cauca antioqueño, el Valle del Sinú y el Nudo de Paramillo para los grupos armados.

permiten ampliar capacidades, desarrollar actitudes, buscar soluciones, etc., fortaleciéndose como Comunidades de Paz⁸ y como actor social.

La compilación de experiencias y relatos hecha por el Banco Mundial y la Secretaría de educación para la cultura de Antioquia (2001), hace énfasis en la violación de los derechos elementales como la educación consecuencia del conflicto armado. Este trabajo sostiene, que aproximadamente la mitad de la población desplazada por el conflicto armado son niños y niñas en edad escolar, y que la escuela es un lugar vulnerado, y consecuencia de ello el derecho a la educación negado. A su vez se resalta la importancia que tiene la educación en contextos de guerra, como posibilitadora de cambios que permitan intervenir en la paz y la tolerancia; también da una mirada a la situación de los niños y niñas refugiados, desplazados y reclutados, y las dificultades para garantizar el derecho a la educación para los menores víctimas de la guerra, aludiendo a la responsabilidad del Estado, pero también a la importancia de promover la cultura de la paz en aras de prevenir el conflicto.

En Colombia, la Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado (2003), realizó un informe denominado *“Niñez, escuela y conflicto armado en Colombia”*. Allí se indaga sobre la violencia contra niños, niñas y jóvenes, que pasa no solo por el enrolamiento en los grupos armados, sino también por la desaparición, el secuestro, la violencia sexual, la prostitución forzada, el desplazamiento, agresiones a través de las cuales se convierten en víctimas del conflicto armado. Este trabajo también hace énfasis en los distintos afectos que sufre la escuela, entre las que menciona la dificultad para asistir, pues el “estado de sitio” que genera la presencia y los enfrentamientos de los actores armados, dificultan la movilidad de la población civil, y por supuesto el desplazamiento de los niños y

⁸ Las Comunidades de Paz fueron constituidas por campesinos y campesinas en marzo de 1996, con el acompañamiento de la Diócesis de Apartadó, la Comisión Intercongregacional de Justicia y Paz y el CINEP. Las Comunidades de Paz tienen reconocimiento regional, nacional e internacional y son válidas como sujetos que representan unos intereses que defienden colectivamente la construcción de un proyecto de paz integral. http://www.cinde.org.co/sitio/contenidos_mo.php?it=12374
<http://www.cinde.org.co/Docs/Sentidos%20y%20Practicas%20Políticas%20de%20Ninos,%20Ninas%20y%20Jovenes%20en%20Contextos%20de%20Vulnerabilidad.pdf>

niñas a la escuela; otra manera como es afectada la escuela, tiene que ver con el abandono de los estudiantes o docentes producto del miedo a convertirse en blanco de los actores armados, este temor es producto de hechos violentos que dejan secuelas en la comunidad educativa. Otra manera como es afectada la escuela de manera más definitiva es con el cierre producto del desplazamiento forzado de poblaciones enteras, las escuelas quedan sin docentes ni estudiantes. Este informe también hace hincapié en las campañas, programas y jornadas, en las que el gobierno incentiva el enrolamiento en las fuerzas militares o la policía, dirigidas a jóvenes desde los 16 años, lo que este trabajo menciona como una *educación para la guerra*.

Otro aporte en este tema es el documento del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004), titulado: “*Para niñas, niños y jóvenes en medio del conflicto armado ¡Una escuela de oportunidades!*”, llevado a cabo desde la Dirección de Apoyo a la Gestión Educativa, en los departamentos de Bolívar, Meta y Cauca. En el mismo, se da cuenta del fenómeno de la vinculación de niños, niñas y jóvenes a las filas de los grupos armados al margen de la ley, por lo que se profundiza en el tema de reclutamiento forzado por parte de los grupos guerrilleros. También menciona las necesidades económicas que sufren las poblaciones campesinas e indígenas, lo que dificulta la asistencia de los niños, niñas y jóvenes a la escuela, pues deben generar ingresos para sus familias, muchas veces involucrándose en la producción de cultivos ilícitos, o enrolándose en los grupos armados. Pensando en la restitución de derechos de los niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto, este documento ofrece una propuesta en la que se busca capacitar a los docentes que tienen a cargo menores desvinculados de grupos armados (FARC, ELN, AUC), o que trabajan en zonas de conflicto armado, con el fin de lograr la reintegración académica, contribuir a la superación de las secuelas del conflicto, hacer de la escuela un espacio de socialización donde se adquieran valores ciudadanos, así como también, prevenir la vinculación de los niños y niñas en los grupos armados.

Desde la Fundación para la Promoción de la Cultura y la Educación Popular, trabajos como el de Lozada y Ruiz Gómez (2004), visibilizan las dificultades de acceso a la educación para los niños, niñas y docentes cuyas familias han sido desplazadas en la zona del Catatumbo⁹, departamento de Norte de Santander. El documento pone de presente el conflicto armado y sus consecuencias, como una problemática que afecta la asistencia y la permanencia de niños, niñas y docentes en la escuela, producto de la violencia, el desplazamiento forzado, el temor existente, la pobreza, la distancia de la escuela, entre otras. A su vez, este trabajo reconoce la vulneración del derecho a la educación, el cual está establecido en la Constitución colombiana como un derecho de la persona, y también como servicio público, pero que en del Catatumbo como lo refiere el autor, *es en buena medida letra muerta*, ya que reconoce que en esta región del país la educación está en crisis, a causa de la pobreza de las familias, la violencia, el conflicto armado interno, el desplazamiento, la falta de docentes, la desnutrición de los niños y niñas, la falta de capacitación para los docentes, entre otras. Este trabajo también ofrece un balance del número de población en edad escolar, el número centros educativos y el número de población docente, se destacan los resultados de cobertura educativa rural y urbana, y la población en edad escolar fuera del sistema educativo.

Desde Secretaría de Educación del Departamento del Guaviare CIFISAM (2005), se expone el caso de San José del Guaviare, en el trabajo *“La escuela, un refugio para la vida: memoria colectiva de la experiencia”*. En este se expone las dificultades y las fortalezas de una escuela que le hace frente al conflicto armado. Se reconoce desde este estudio la ausencia de estrategias pedagógicas para enfrentar los problemas en contexto de guerra, pues no cuenta con la preparación para hacerlos. Sin embargo, resalta de la escuela su lugar como formadora de ciudadanía y humanidad, clave como constructora del futuro de la niñez y la juventud. Dentro

⁹ La zona del Catatumbo está situada al noreste de Colombia. Esta zona se caracteriza por poseer una alta riqueza en yacimientos de petróleo, carbón, biodiversidad. Ha sido fuertemente afectada por la estrategia paramilitar la cual implementó dinámicas de violencia y terror con el propósito de desplazar a campesinos e indígenas de sus tierras.

de las conclusiones del estudio, se afirma que, según los interrogados por el tema, en la escuela *no hay tiempo ni espacio para que los docentes se ocupen de la vida de los niños, de su sufrimiento y de su dolor*. Sin embargo, al hacer esta afirmación se están desconociendo temores fundados producto del estado de tensión, sobre todo teniendo en cuenta que los docentes han sido blanco de los actores armados, pero también, que los docentes son parte de la comunidad y les sería imposible separarse de la situación siendo no solo parte de la escuela sino del contexto mismo. En este ejercicio por indagar en las experiencias de niños, niñas y jóvenes en zonas de conflicto armado, no se propende por una caracterización de la escuela, sino más bien, contribuye al desarrollo e implementación de estrategias que visibilicen la problemática con el fin de crear soluciones con niños, niñas, jóvenes, docentes, familias y comunidad organizada. Este es un trabajo que aporta en la comprensión y el análisis a partir de las voces de quienes han vivido en zonas de conflicto.

También la coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado (2007), realizó un informe acerca de la escuela colombiana y el conflicto armado en varios departamentos del país, entre ellos el Putumayo. El informe *“Un camino por la escuela desde los derechos de la infancia y la adolescencia”* hace referencia a los derechos económicos, sociales y culturales, entre los que se cuenta la educación, cuya garantía se encuentra afectada por el conflicto armado, generando deserción escolar producto del desplazamiento forzado de la población, la violación de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario, por parte de la fuerza pública, los grupos paramilitares y la guerrilla. En cuanto a lo que tiene que ver con el Putumayo, en este trabajo se resaltan tres situaciones por las cuales se impide la continuidad de la escuela, vulnerando el derecho a la educación:

- El abandono de la escuela por parte de los estudiantes a causa del desplazamiento forzado.
- La petición de traslado de los docentes por amenazas de grupos paramilitares.

- La inasistencia de los estudiantes y los docentes por causa de los enfrentamientos entre grupos armados.

También resalta este informe la baja formación de los docentes en el tema de derechos humanos, y las condiciones de hacinamiento en las que los docentes deben impartir clases dentro del programa de escuela multigrado.

Desde la Fundación Cultura Democrática, la investigación de Ruíz, y Hernández, (2008), titulada *“Nos pintaron pajaritos”*. *El conflicto armado y sus implicaciones en la niñez colombiana*, realiza un balance de la información sobre niñez y conflicto armado en el país, pero también las implicaciones de este y el reto que significa la reparación integral de los niños y niñas víctimas. En lo que tiene que ver con la escuela, este estudio la reconoce como un lugar vulnerado por lo grupos armados, debido a que algunas escuelas son atacadas o tomadas como centros de operación, a pesar de los acuerdos internacionales. Asimismo, se reconoce la política de Seguridad Democrática del gobierno de Álvaro Uribe Vélez como una pauta que transformó el conflicto armado, profundizando el trato militar del mismo, y aumentando el presupuesto de las Fuerzas Militares. A su vez, este documento ofrece una serie de recomendaciones para la prevención, atención y garantía de los derechos de la niñez víctima, teniendo en cuenta el análisis hecho desde información recabada sobre niñez y conflicto armado.

Un trabajo que aborda más directamente el tema del conflicto armado y la escuela es el realizado por la organización Dos Mundos (2009), en el que se da cuenta de los efectos que sufren los niños, niñas y jóvenes desde una mirada psicosocial. Este trabajo contempla la escuela como un lugar de contención emocional, que acompaña a los estudiantes, con el fin de recuperar o fortalecer habilidades de afrontamiento emocional; sin embargo, la mirada de este estudio nada dice de los docentes que también son víctimas del conflicto armado, sobre todo teniendo en cuenta que el estudio plantea la tarea de contención emocional dentro del espacio escolar, en donde el docente es el actor contenedor, pues las escuelas rurales la mayoría de las

veces cuentan con un solo docente. Es interesante que este estudio llame la atención sobre la manera como se afectan las relaciones en la escuela, ya que las expresiones de civilidad propias de ella van siendo remplazadas y transformadas en la medida que convierten en cotidiana la presencia de los actores armados y sus prácticas militares; por lo que se imponen formas de relacionarse como el silencio, la desconfianza, la presión, la incertidumbre, el miedo, y la zozobra. En este sentido, este estudio afirma que se restringen las libertades sociales y políticas con la cotidianidad de la presencia militar de cualquier grupo alzada en armas, lo que se menciona como *militarización de la vida civil*”, teniendo en cuenta por supuesto, que la escuela hace parte de la vida civil, y que también es vinculada al militarismo por la imposición.

En esta misma línea se ubica un estudio elaborado por la UNESCO (2011) sobre conflicto armado y educación, este muestra un estado de situación a nivel mundial, reparando en el compromiso hecho por los gobiernos participantes en el Marco de Acción de Dakar del año 2000, de lograr una Educación Para Todos. Este documento afirma que los conflictos armados son un obstáculo para alcanzar logros en educación, siendo los países con conflicto armado los que ocupan los últimos lugares en las mediciones estadísticas de los programas educativos, con bajas tasas de alfabetismo, nutrición e igualdad de género. En este informe, Colombia aparece como el segundo país con mayor número de desplazados internos después de Sudán, y un alto número de niños, niñas y jóvenes reclutados por los grupos alzados en armas. Muchos de estos niños, niñas y jóvenes no asisten a la escuela, pues el desplazamiento en Colombia suele prolongarse por espacio de varios años, lo que no permite regresar la estabilidad a las familias y con ello la vinculación de los hijos a la escuela. De acuerdo con este informe:

“un 51% de los jóvenes desplazados asisten a la escuela secundaria, en comparación con un 63% de los no desplazados. La proporción de jóvenes desplazados de 12 a 15 años escolarizados todavía están en primaria, es casi el doble que en el caso de los no desplazados, lo que indica que ingresan más tardíamente en la escuela, que

repite curso con mayor frecuencia y que desertan los estudios en mayor número”
(UNESCO, 2011, p. 179).

Viendo en detalle los efectos del conflicto en la educación, este informe considera que se ha subestimado las consecuencias de la guerra en la educación, ya que la escuela no es una institución aislada de la violencia del contexto.

Acorde a lo anterior, y a manera de balance, los documentos recabados permiten ver la implementación de proyectos, en busca de generar mecanismos de prevención frente al conflicto armado, ya sea desde la escuela o desde la comunidad. Varios de los estudios reconocen los efectos del conflicto armado en la escuela, algunas investigaciones lo analizan desde los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario. Llama la atención que algunas investigaciones estudien el tema del conflicto y la escuela, profundizando en las primeras consecuencias de la política de Seguridad Democrática de Álvaro Uribe, y también, como se reconocen todos los actores armados – guerrillas, paramilitares y fuerzas militares - como reclutadores de los jóvenes en Colombia. Todos estos son aportes que dan luces para esta investigación, pero también ofrece un estado de situación de cómo se ha abordado hasta el momento el tema desde las organizaciones no gubernamentales, nacionales e internacionales, y algunas instituciones estatales, antes, durante y después del periodo estudiado; por lo que podemos inferir, que la mayoría de los estudios o informes elaborados por estas organizaciones, se inclinan por profundizar en los efectos del conflicto armado en lo que tiene que ver con los derechos humanos, el derecho a la educación y el derecho de los niños, niña y jóvenes. A su vez, muchos son estudios de caso en diferentes departamentos del país – Antioquía, Bolívar, Meta, Cauca, Guaviare, Putumayo - y también son resultado del diagnóstico hecho por las ONGs acerca del estado de situación de las poblaciones afectadas. Además, algunas de las investigaciones hacen recomendaciones a la población estudiada.

Es así, como el mayor aporte de estos antecedentes a la investigación, tiene que ver con los efectos del conflicto a la escuela que se presentan en algunos departamentos del país, contribuyendo a uno de los objetivos a indagar. En menor medida, estas investigaciones que se recopilan en esta primera parte contribuyen a los objetivos que plantean las implicaciones de la política de Seguridad Democrática, puede ser porque se trata de un pasado reciente, y los balances aún se están elaborando. Asimismo, y teniendo en cuenta que se ha planteado caracterizar las escuelas rurales que se encuentran en zonas de conflicto, estos antecedentes aportan sobre estas y de las necesidades para afrontar la problemática desde la escuela. Es valioso el avance en el tema por parte de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, pues desde su quehacer se han ocupado de un tema en el que poco se ha profundizado.

II. Trabajos académicos acerca de la escuela y el conflicto armado

En este apartado se presentan las investigaciones de corte académico que profundizan en la escuela rural, su situación en el periodo estudiado (2002-2010), pero también algunas investigaciones cualitativas que hacen referencia a las particularidades de la escuela rural en Colombia. También se relacionan las investigaciones, sobre las expresiones de resistencia en comunidades víctimas del conflicto armado, muchas de ellas estudios de caso. Por último, se retomarán algunos estudios latinoamericanos, que aportan en cuanto al lugar que la escuela ocupó en casos de conflicto armado similares al colombiano.

Lizarralde (2012) en la investigación acerca de los ambientes educativos en las escuelas en zonas de conflicto armado, desarrollada en el departamento del Putumayo, se ocupa de caracterizar la escuela y su situación en medio del conflicto armado. El trabajo de Lizarralde se centra en la recuperación de la memoria colectiva de aquellas personas que han sido víctimas

de la violencia, por lo que profundiza en las representaciones sociales, y en la búsqueda de las distintas memorias colectivas de las comunidades víctimas del conflicto. Se evidencia en este estudio, que se encuentran en las comunidades educativas que se visitaron en el Putumayo, lo que el autor menciona como “*memorias convencidas*”, que pese a su realidad creen en la historia oficial narrada por los medios de comunicación. Asimismo, se reconocen diferentes memorias colectivas que surgen de las diversas interpretaciones de los recuerdos de los maestros y estudiantes. Los olvidos evasivos y silencios colectivos fueron rasgos que también sobresalieron, lo que se menciona como un proceso de autocensura colectiva que tiene que ver con una época condenada socialmente por considerarse vergonzante, un proceso de tensión entre la memoria y el olvido, que tiene que ver con el miedo que aún sigue presente en las escuelas.

En el 2012 Flor Alba Romero publica un estudio en el que profundiza en las consecuencias para la escuela producto las acciones de los actores armados, pero también en los derechos de la niñez a la luz del Derecho Internacional Humanitario, en el periodo del 2006 al 2007. Retomando las cifras de desplazamiento del país anteriores al 2006, el estudio resalta las precarias condiciones de vida y la vulneración de los derechos de las familias que son desplazadas, lo que contribuye a la inestabilidad escolar de los niños y las niñas, por lo que se afirma que *el desplazamiento proporciona la deserción escolar*, lo anterior pese a que la educación es un derecho del que debe ser garante el Estado colombiano de acuerdo con el marco legal de la Constitución Política de Colombia y la Ley General de Educación. Igualmente menciona la posesión de las escuelas por parte los grupos armados legales e ilegales, sirviendo como helipuerto, campamento, trinchera, zona de combate, en ocasiones agrediendo a estudiantes y maestros. La utilización de la escuela por parte de los actores armados interrumpe la actividad escolar, su presencia ocasiona el abandono de esta, lo que se corrobora con las diferentes situaciones presentadas en varios municipios del país y que se recogen a través de

esta investigación. Se hace desde este aporte un llamado a la escuela a diagnosticarse para responder a las necesidades actuales del contexto, y flexibilizarse con el fin de responder a las particularidades sociales, afectivas y cognitivos de los niños y niñas víctimas de la violencia. Se sugiere, además, la búsqueda de una respuesta adecuada que ayude a garantizar la permanencia de los estudiantes en la escuela.

En el texto “*Las escuelas como territorios de paz*”, Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina y Patiño (2012), realizan una caracterización de las escuelas y de los docentes ubicados en zonas de guerra. En ella se ve a la escuela como un espacio sin alternativas, que no se interroga con respecto a la guerra, por lo que se afirma que es una escuela vedada a problematizar, y por lo mismo a involucrarse en los problemas de los actores que la componen, esto ocurre, sostienen los autores, por la falta de elementos de comprensión de docentes, estudiantes, y familias. En cuanto a los docentes, se menciona la falta de políticas educativas de formación de maestros en ambientes de guerra, que les permita fortalecer su quehacer y comprometerse como líderes sociales y analíticos de las problemáticas de la comunidad. Se hace referencia también a otras dificultades del docente como la pertenencia a partidos políticos tradicionales, y empatías con mandatarios cuyas intenciones no son las de cambio de las situaciones que afectan la escuela, también se afirma que el docente va contra su voluntad, ya que son estigmatizados por laborar en zonas de guerra. Se alude a su vez, a la falta de currículos adecuados para atender los problemas que genera la guerra, la ausencia de bibliotecas o ayudas pedagógicas, lo que evidencia una escuela no solo atosigada por el conflicto armado y señalada como blanco militar de los actores armados, sino también un espacio deteriorado y poco atractivos que generan miedo, y en la que sus maestros y estudiantes asumen actitudes de silencio, de reserva, lo que provoca *la pérdida de la voz de la palabra*, en la que el silencio se adopta como una estrategia de prevención y supervivencia. De acuerdo con lo anterior, este estudio propone reexaminar el concepto de paz, reconocer otras violencias además de la

provocada por el conflicto armado, cuestionar las actuales estructuras sociales que perpetúan la pobreza y la guerra, y trabajar de la mano con los planteamientos de pensadores y activista como Gandhi, Martin Luther King y Freire que ven en la educación la resistencia contra las formas de dominio.

En lo que respecta al panorama Latinoamericano, llama la atención el caso peruano, se encuentran varias investigaciones que profundizan el lugar que ocupó la escuela en el conflicto armado y la manera como fue abordado por parte de los gobiernos entre 1980 y 2000. Además de ser un país que comparte la experiencia del conflicto armado en su historia reciente, también es importante resaltar que el gobierno de Álvaro Uribe (2002-2010) y Alberto Fujimori (1990-2000) se asemejan en la manera como afrontaron la lucha contra insurgente y la aplicación de la ley antiterrorista. También resulta de interés, porque la escuela en el caso del Perú ocupó un lugar relevante tanto para el Estado como para la guerrilla de Sendero Luminoso. Carvallo (2003), atañe a la escuela una fuerte responsabilidad durante la época de conflicto armado en el Perú. Este autor afirma que la escuela contribuyó y contribuye a que los peruanos se conviertan en presas fáciles de los discursos violentos y fanáticos que invitan a prácticas autodestructivas, sin embargo, Sandoval (2004) sostiene que durante los años de conflicto la escuela fue un espacio de disputa ideológica y simbólica por parte del Estado y Sendero Luminoso, también reconoce que la falta de un programa educativo nacional, la ausencia de inversión y el vacío institucional por parte del Estado, sirvió de caldo de cultivo para la propagación de las ideas radicales del Partido Comunista del Perú – Sendero Luminoso. De otro lado, dice Sandoval, que los intereses del Estado peruano por militarizar la escuela, enfocado en perseguir a los docentes y controlar desde el currículo, versus el reclutamiento de la población más empobrecida por parte de Sendero Luminoso, hizo de la escuela un instrumento eficaz porque dio identidad entre otras a los docentes, a quienes SL formó políticamente bajo el Maoísmo, lo que coincidió con una falta de espacios de desarrollo para

los jóvenes. En todo caso, la escuela en el Perú durante los años de conflicto no fue un espacio neutral, SL aprovechó los vacíos dejados por el Estado para desde allí hacer de la escuela una institución del Estado a su favor, que contribuyera a fortalecer su organización.

La antropóloga Rocío Trinidad (2004), aborda la problemática de la escuela en la época de conflicto desde los docentes en el departamento de Ayacucho, lugar donde se concentró Sendero Luminoso. A partir de este estudio se reconoce algunos efectos y resistencias a la escuela. Entre los efectos que se evidencian están la estigmatización de los docentes por parte del Estado, las modificaciones curriculares al área de ciencias sociales producto de la ley 1993, el reclutamiento de niños, niñas y jóvenes en campamentos de Sendero Luminoso, y el miedo propagado en la población civil, esto último genero lo que se podría mencionar como una manera de resistencia, un silencio en los afectados por el conflicto, que como lo interpreta Trinidad no es ausencia, sino más bien presencia acallada y negada, el silencio es una forma de la memoria, es un importante recuerdo colectivo que impide que los individuos olviden los hechos.

En otro trabajo Trinidad (2006) profundiza en la militarización de la escuela y los efectos que esto trajo consigo durante el primer gobierno de Alan García y Alberto Fujimori, a partir de lo presentado por la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Este trabajo evidencia la manera como el espacio educativo fue considerado en ese entonces, como un campo en el que también se desarrollaba la subversión. Bajo esta premisa, se llevó a cabo la *militarización de la escuela* a través del curso de instrucción premilitar que se configuró como un componente por medio del cual se libraría la lucha antisubversiva. Con el periodo Fujimori, se enfatizó aún más en la presencia militar en la escuela, por lo que se establecieron dos decretos leyes – 699 y 700 - en los cuales se declaraban zonas de emergencia por las Fuerzas Armadas, en las que debían actuar como entidad promotora, lo que les daba la potestad a los militares de firmar convenios con la autoridad educativa o política de cada jurisdicción, para luego ser aprobados

por el Ministerio de Educación, a su vez, estos dos decretos establecieron la evaluación de programas curriculares en todos los niveles y modalidades con el fin de reajustarlos y orientarlos de acuerdo con las consideraciones del proyecto militar; los dos decretos leyes daban lugar a la presencia militar en el espacio educativo y superponían su autoridad a la civil.

Los aportes más valiosos de los estudios académicos a esta investigación radican en la recuperación de la memoria de los afectados por el conflicto armado, en las que se profundiza en las relaciones que se tejen entre los integrantes de la escuela; también en los diagnósticos y reconocimiento de las particularidades de las escuelas ubicadas en zonas de conflicto. Se considera también un aporte, el reconocimiento de la inestabilidad de la escuela, la deserción y la dificultad de la permanencia de los estudiantes y los maestros, así como las constantes interrupciones del año escolar, lo que permite tener un panorama de lo que ha sido la escuela en tiempo de conflicto armado. A su vez, se pueden ver algunos rasgos de los docentes, las dificultades y las necesidades de formación para afrontar las consecuencias de la guerra en la escuela.

En lo que respecta a los aportes internacionales, resulta interesante retomar el caso peruano en lo referente al papel que la escuela ocupó durante el conflicto armado con la guerrilla de Sendero Luminoso, pero además contrastar el lugar de disputa ideológica que significó ésta en el Perú para el Estado y para SL, por lo que si bien, los dos conflictos armados tienen características comunes, también se puede reconocer a partir de los estudios de los investigadores peruanos, algunos rasgos que hacen diferente lo ocurrido en las escuelas en Colombia con respecto al Perú.

Si bien se encuentran investigaciones e informes que sirven de preámbulo a este estudio, el tema es abordado desde la escuela rural y el conflicto armado, o el conflicto armado y las formas de resistencias civil, no se evidencian trabajos que consideren las tres temáticas en conjunto - escuela rural, conflicto armado y formas de resistencia -, teniendo en cuenta también

los efectos. En este sentido, la investigación *“Los efectos y la resistencia civil al conflicto armado en Colombia, a través de la escuela rural. El caso del bajo Putumayo, 2002 – 2010”*, aporta al estudio en detalle en cuanto al lugar que ocupa la escuela en el conflicto armado colombiano, tomando como caso uno de los departamentos más afectados por la política de Seguridad Democrática en el periodo de gobierno de Álvaro Uribe Vélez.

Marco Metodológico

Regresando al problema de investigación acerca de los efectos y las resistencias que desde la escuela rural se generan frente al conflicto armado por parte de la población educativa y la población civil en general, se trata de destacar y comprender el lugar de la escuela rural, y la importancia que tiene para la comunidad en la que está inserta, indagando sobre sus características, pero también sobre las maneras que colectivamente se han generado para resistir al conflicto armado, percibiendo a la escuela como el lugar de encuentro de quienes hacen parte de la comunidad educativa y de la población civil asediada por los grupos armados.

En esta misma vía, el objetivo que esta investigación se ha propuesto es *reconocer los efectos del conflicto armado y las resistencias generadas por la población civil desde las escuelas rurales ubicadas en el bajo Putumayo, durante el periodo de gobierno comprendido entre 2002-2010 en el que se inscribió la política de gobierno denominada Seguridad Democrática*. Se buscó, describir las características generales de las escuelas rurales ubicadas en zonas de conflicto armado, identificar los tipos de relaciones que se constituyeron en la comunidad educativa en el periodo estudiado, indagar en los efectos del conflicto armado en las escuelas rurales del bajo Putumayo, así como las resistencias que allí tuvieron lugar, además de analizar las implicaciones de la política de Seguridad Democrática para la escuela en las zonas rurales.

De acuerdo con los objetivos planteados, se seleccionó el diseño metodológico de esta investigación el cual está dentro del enfoque cualitativo, esta es una problemática de la que se desea conocer a través de las narrativas de quienes vivieron los hechos, por lo tanto, se procuró regresar a la memoria de los sujetos que hicieron parte de la escuela rural ubicada en zonas de conflicto armado y conocer de primera fuente lo sucedido, *“se trata de comprender la realidad de la vida del aula y de la escuela, para poder intervenir racionalmente en ella”* (Secretaría de Educación y Cultura. Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, 2008, pág. 19). Se

pretende profundizar en los hechos ocurridos en la escuela relacionados con la guerra en un periodo de tiempo, por lo que el presente es un estudio en caso, que seleccionó la parte baja del departamento de Putumayo por sus características como zona de conflicto armado, ya que como se mencionó en el marco contextual, es un departamento cuya población ha sufrido el desplazamiento forzado, la desaparición, el asesinato, además de otras afectaciones de la guerra.

Por lo mismo, para esta investigación la unidad de análisis objeto de estudio es la escuela rural, que además de ser el espacio educativo es el lugar de encuentro de la comunidad. En este caso, la población son las personas que pertenecieron a la comunidad educativa en el periodo estudiando 2002 - 2010, que retomando corresponde a estudiantes matriculados, educadores, padres y madres de familia o acudientes, egresados organizados, directivos, docentes y administradores escolares, lo que no indica perder de vista a la comunidad en general que conforma la población civil.

En cuanto a la muestra, se eligieron algunos de los actores de la comunidad educativa que forman o formaron parte de las escuelas rurales que se encuentran ubicadas en zonas de conflicto en el bajo Putumayo entre los años 2002 y 2010. Teniendo en cuenta que la comunidad educativa comprende varios actores, se seleccionaron estudiantes, padres y madres de familia, docentes y directores de núcleo, los egresados y administradores no son de interés para este caso. Por lo anterior, los actores de la comunidad educativa que se seleccionaron para el trabajo de campo pertenecieron a escuelas cuyas características son:

- Escuelas del sector público.
- Escuelas rurales ubicadas en zonas de conflicto armado.
- Escuelas de primaria y/o secundaria.

Para la recopilación de la información de la población sujeto de investigación, se seleccionó la entrevista como instrumento, se elaboró un guion en formato de entrevistas semiestructuradas, con preguntas abiertas que permitieron ampliar las narrativas de los entrevistados y volver o profundizar en algunos temas puntuales de interés para la investigación. Consta de un encuadre explicativo, una ficha de relevamiento con preguntas generales, y un guion que contiene 19 preguntas (Ver anexo E). Este instrumento permite entrar en conversación y alcanzar la confianza con el fin de profundizar en la problemática tratada, otros instrumentos no se ajustan al propósito de esta investigación pues no permiten profundizar en el tema al ser de diligenciamiento individual como los cuestionarios o ser técnicas grupales como los focus group.

En este sentido, los entrevistados son vistos como testigos de la sociedad que pueden dar cuenta de *“la cooperación y contraste entre los diferentes individuos o grupos que participan de la realidad y entre estos y los agentes externos, que es clave en todo proceso de reconstrucción de los significados de la vida social.... [Asimismo, entendemos que] como cualquier otro medio social, el escolar no es ni fundamentalmente el escenario físico o psicosocial observable, no es solamente el contexto real, sino el percibido y sentido por los individuos y grupos”* (Secretaría de Educación y Cultura. Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, 2008, p. 19). De la misma manera, la entrevista como instrumento para esta investigación busca no perder de vista el aspecto humano de la vida social, ya que, *“si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad.”* (Taylor y Bogdan, 1987, p. 8).

De acuerdo con lo anterior, las entrevistas se realizaron con el fin de captar las percepciones que los habitantes del bajo Putumayo tienen de la escuela, y de cómo el conflicto armado afecta a la institución escolar.

El siguiente cuadro muestra el número de entrevistados y su vínculo con la escuela.

Tabla 5
Lista de entrevistado, vínculo y municipio de ubicación de la escuela

Vínculo con la escuela	Municipio de Ubicación	No. de entrevistados
Docente	Puerto Asís	4
	Orito	
Estudiante	Puerto Caicedo	3
	Puerto Leguizamo	
Padre o madre de familia (acudiente)	Puerto Caicedo	2
	Puerto Asís	
Rector	Orito	1
Director de Núcleo	Puerto Asís	1

Es importante resaltar que el trabajo de campo que tiene que ver con las entrevistas comenzó a llevarse a cabo en el 2017, se realizaron contactos con organizaciones como FECODE, ONGs y Secretaria de Educación del Putumayo. No fue fácil que los actores seleccionados accedieran a la entrevista, las elecciones presidenciales y el regreso a la política de Álvaro Uribe Vélez como senador de la república y con candidato a la presidencia trajo de nuevo el temor y silencio en la población civil. Entre 2017 y 2018 han asesinado cinco docentes en el medio y bajo Putumayo y varios líderes sociales.

Igualmente, con la intención de apoyar el trabajo de recolección de información en el terreno, se utilizaron instrumentos de registro y relato de datos, reflexiones, impresiones y acontecimientos: un diario de campo, donde se consignaron los hechos que sean observados, vividos, recibidos y experimentados; con el fin de ir más allá del propio recuerdo selectivo, reflejos de la realidad observada o de las representaciones indagadas a través de las entrevistas.

El aporte cuantitativo al análisis está dado por las cifras de índices recabada por organismos nacionales oficiales como el Departamento Nacional de Estadística - DANE, el Departamento de Planeación Nacional - DNP, La Comisión Nacional de Víctimas, de entidades no gubernamentales, como el Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales – CRECE, y de organismos internacionales como la UNESCO y la ONU, y la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento CODHES. Estos datos aportaron un estado de situación tanto nacional como local del número de habitantes, víctimas del conflicto, cobertura en educación, entre otros. No se proporcionaron datos desde la Secretaría de Educación del Putumayo para la reconstrucción de la trayectoria educativa del departamento por no contar con estos, por lo que las cifras que se relacionan en el análisis fueron extraídas del DANE.

A su vez, como parte de la revisión documental, se realizó un análisis comparado de documentos generados por organismos gubernamentales como el Ministerio de Hacienda y Crédito Público, que dan cuenta de las diferencias entre el gasto en educación y el gasto militar, para percibir de la importancia en términos de presupuesto económico que cobra el conflicto armado con respecto a la educación en Colombia.

Además, con el fin de tener una perspectiva más amplia de la problemática abordada, se empleó para el análisis la triangulación metodológica, lo que permite analizar el problema desde diferentes aproximaciones. Los métodos que hicieron parte de esta triangulación fueron las entrevistas individuales que dieron cuenta de las diferentes versiones de la realidad, las teorías de la resistencia por medio de las cuales se analizaron los relatos de las entrevistas, la revisión de la política pública tanto en educación como en seguridad y la comparación de datos estadísticos de organismos oficiales.

Asimismo, la triangulación metodológica como herramienta de análisis permite reconocer patrones que coinciden dentro de los diferentes métodos, pero también da lugar más que a la

validación de la información, a la comprensión, en este caso, de los efectos producto del conflicto armado y formas de resistencias que se generan desde la escuela rural.

De igual manera, el análisis de la información fue un ejercicio constante que se realizó a lo largo de toda la investigación. Se buscó extraer de los datos que se fueron encontrando el significado relevante en relación con el problema de investigación, a través de la manipulación, transformación, reflexión y comprobación de estos.

Lo anterior teniendo en cuenta que se llegó a resultados y conclusiones para lo cual fue necesario profundizar en el conocimiento de la realidad objeto de estudio, por lo que el análisis de los datos requirió de un estudio exhaustivo de categorización y delimitación, así como del relacionamiento del todo y sus partes. A partir de esto, la investigación se empeñó en tener un mayor conocimiento de la realidad estudiada y avanzar mediante su descripción y comprensión.

En este sentido, pensando en el análisis inicialmente se propusieron dos dimensiones, que consistían en describir las características generales de la escuela rural y las particularidades de las que se encuentran ubicadas en zonas de conflicto armado, además del reconocimiento de los vínculos que surgen en la escuela a partir de las amenazas de los actores armados.

A partir de los índices recabados aparece otro capítulo en el que se dio relevancia a las trayectorias escolares del departamento del Putumayo. Desde estos datos fue posible reconocer diferencias en los índices e incidencias del conflicto en la escolaridad de los NNA de este departamento. De la misma manera, surgió la idea de resaltar las estrategias pedagógicas que se evidenciaron en las entrevistas para dar cuenta del que hacer del docente en la guerra, y de las tácticas que sin darse cuenta va implementando.

Capítulo 1

Índices escolares y estrategias docentes frente al conflicto armado

De acuerdo con los índices en educación que se registraron durante los dos periodos de gobierno de Álvaro Uribe Vélez desde 2002, se presenta a continuación un análisis general del departamento del Putumayo de las cifras de alfabetismo, analfabetismo, asistencia, matrícula, abandono, aprobación y reprobación,¹⁰ con el propósito de leer la posible trayectoria escolar del departamento.

Este es un análisis que trata de recabar en los datos encontrados lo que sucedió con la educación en este departamento en el periodo 2002-2010. No se pretende hacer un seguimiento a cada estudiante, se trata de reconstruir lo que ha sido la trayectoria de la escuela rural ubicada en zonas de conflicto armado desde una lectura general de estos indicadores y tomando también en cuenta las voces de los diversos actores escolares entrevistados.

1.1 Índices educativos del Putumayo

1.1.1 Alfabetismos y analfabetismo.

En el año 2005 de acuerdo con el DANE, el departamento del Putumayo presentaba una tasa de alfabetismo entre el 70% y el 90% en la población mayor de 15 años (Ver anexo F). El 90% de la población alfabetizada abarca los municipios del alto, medio y gran parte del bajo Putumayo, el 70% hace referencia a los municipios de Puerto Caicedo y Puerto Leguízamo que hacen parte del bajo Putumayo y donde se concentra gran parte de la población indígena del

¹⁰ Los datos que relacionan en este capítulo fueron proporcionados por el Departamento Nacional de Estadística – DANE. Inicialmente fueron solicitados a la Secretaria de Educación del Putumayo los índices de repitencia, abandono y promoción por municipio entre los años 2002 al 2010 pero no cuentan con registros de índices de ese periodo, por lo tanto, solo se cuentan con los datos oficiales publicados por el DANE. No todos los índices cuentan con información desde el 2002, algunos como alfabetismo, analfabetismo y asistencia solo registran datos en el 2005 tomado de la Encuesta de Hogares, abandono, aprobación y reprobación tienen datos desde 2004.

departamento, vale recordar que Puerto Leguízamo es el municipio más grande pero más deshabitado del Putumayo, corresponde a una zona selvática que se conoce como la puerta de entrada a la Amazonía colombiana.

Como resultado proporcional, el DANE registra que entre el 0% y el 30% de la población mayor de 15 años no sabe leer y escribir, las más altas tasas la presentan los mismos municipios con baja alfabetización, Puerto Caicedo y Puerto Leguízamo (Ver anexo G).

1.1.2 Asistencia escolar.

Dentro de los datos suministrados por el DANE (2005) se encuentra la asistencia escolar de los NNA, clasificada en rangos de edad entre los 3 y los 17 años, teniendo en cuenta que estos datos hacen referencia a la asistencia a un centro educativo independiente del nivel al que este asiste.

En la asistencia escolar en el rango de 3 a 5 años, se afirma que la mayoría del departamento presenta una asistencia escolar entre el 0% y el 60% (Ver anexo H), con las siguientes variaciones:

- Los municipios con la mayor asistencia, entre el 86% y el 60%, son la capital Mocoa y Sibundoy en el alto Putumayo.
- Con asistencia del 60% al 50% se registran los municipios de Colón, Santiago y San Francisco en el alto Putumayo, y Puerto Asís en el bajo Putumayo, que no es la capital, pero si un centro urbano importante para el departamento.
- Entre el 50% y el 40% de asistencia están Puerto Leguízamo, Valle del Guamuez y Orito todos en el bajo Putumayo.

- Con asistencia entre el 40% y el 30% están los municipios de San Miguel y Puerto Caicedo en el bajo Putumayo.
- La más baja asistencia entre el 30% y el 0% está en los municipios de Villa Garzón en el medio Putumayo y Puerto Guzmán en el bajo Putumayo.

Se puede deducir de estos datos que la máxima asistencia de los niños y niñas entre 3 y 6 años, es decir el nivel preescolar, no alcanza la cobertura al 100% ni en los municipios con menor impacto del conflicto armado que son los del alto Putumayo (Colón, San Francisco, Sibundoy, Santiago) y la capital Mocoa. Todos los municipios del bajo Putumayo en excepción de Puerto Asís están por debajo del 50% de asistencia, es decir que la mitad de la población de niños y niñas entre 3 a 6 años del departamento no asistía a centros educativos, ya esto refleja una iniciación tardía de la escolaridad.

En las edades entre de 6 a 10 años la asistencia escolar se encuentra en un rango bastante amplio que muestra que la mayoría del departamento presenta una asistencia entre el 23% y el 95% (Ver anexo I). Este rango se diferencia por municipios de la siguiente manera:

- Con una asistencia entre el 100% y el 95% se encuentran los municipios del alto Putumayo y Mocoa
- Con asistencia entre el 95% y el 90% se ubican Villa Garzón en el medio Putumayo y la mayoría de los municipios del bajo con excepción de Orito que presenta asistencia ente el 90% y el 85% y Puerto Guzmán que presenta la asistencia más baja y difusa entre el 85% y el 23%.

La cobertura en el nivel primaria como ya se mencionó en apartados anteriores es la más amplia del país y en las zonas rurales, logra por ende mayor cobertura al tener mayor oferta,

estando la asistencia en los municipios menos afectados por el conflicto armado de alrededor del 100%.

Los municipios con menor asistencia en el rango entre 6 y 10 años pertenecen al bajo Putumayo, ubica al municipio de Puerto Guzmán como el de más baja asistencia del departamento, siendo este un dato amplio.

En el rango de 11 a 17 años, la asistencia escolar en el departamento está de acuerdo con el DANE entre el 0% y el 94% (Ver anexo J), distribuido de la siguiente manera:

- Los municipios con mayor asistencia en este rango, entre 94% y 80% son los del alto Putumayo Colón y Sibundoy, Mocoa y Puerto Leguizamo en el bajo Putumayo.
- Con asistencia entre 70% y 80% se ubican San Francisco y Santiago en el alto Putumayo y Puerto Asís y Orito en el bajo Putumayo.
- La asistencia más baja entre el 0% y el 70%, la registran los municipios de Puerto Caicedo, Puerto Guzmán, San Miguel y Valle de Guamuez en el bajo Putumayo, y Villa Garzón en el medio Putumayo.

Haciendo un recuento general de los índices de asistencia del DANE (2005) es evidente que el alto Putumayo y la capital Mocoa tienen mayor porcentaje, por ende, se puede deducir que tienen mayor cobertura en todos los niveles educativos, preescolar, primaria y secundaria, si bien el dato proporcionado por el DANE no aclara a que nivel educativo asiste el estudiante, se sabe que los NNA del departamento del Putumayo que más asisten son los de los municipios ubicados en zonas donde el conflicto armado no se concentra al igual que las plantaciones de hoja coca.

El siguiente testimonio refleja y resume desde la voz de un estudiante algunos de los motivos por los que no se acude a la escuela:

“con estas limitaciones de infraestructura, de docentes, de todo esto y le incrementamos la no posibilidad de ir a estudiar porque me pusieron una mina en la escuela, porque matan a los padres de familia cuando salen a acompañar a sus hijos, porque me toca caminar cuatro horas para llegar a la escuela porque no hay transporte, todo esto hace que realmente sea muy difícil la situación en la zona rural del Putumayo”

Estudiante del bajo Putumayo

Lo anterior aunado a las declaraciones de los y las docentes entrevistados respecto al cierre de las escuelas por enfrentamientos, en la que se sabe que *“a veces cuando había mucho problema entonces se suspendían las clases, no había clase”*, lo que por supuesto afecta la asistencia regular a la escuela. En otro relato una docente reafirma lo anterior pues sus grupos no son numerosos debido a la irregular asistencia:

“...no iban todos, los grados eran pequeños, por ejemplo, el 10º y 11º solo tenían 7 estudiantes, 8 estudiantes, los otros [grados] eran un poquito más numerosos, pero entonces se podía trabajar bien...”

Docente del bajo Putumayo

Puede también observarse que entre más alta es la edad menor es la asistencia, como lo muestran las cifras del DANE, en la primaria se tiene mayor asistencia y en la secundaria disminuye, haciendo los grados menos numerosos.

1.1.3 Matrícula.

La matrícula escolar es el único de los índices que se analiza en este capítulo que cuenta con datos desde 2002. En lo que se puede observar del registro de matrícula de 2002 al 2010 (Ver anexo K), se ve una disminución de cupos en preescolar, primaria y el programa de aceleración, solo aumenta en el nivel secundario.

Tabla 6
Número de estudiantes matriculados en el depto. del Putumayo 2002-2010

Año	Preescolar	Primaria	Secundaria	Aceleración
2002	5.800	56.585	18.515	
2003	7.278	51.129	20.154	
2004	7.111	49.616	18.641	6
2005	7.133	47.073	20.969	78
2006	7.369	47.243	22.925	254
2007	7.437	45.942	24.294	362
2008	8.027	44.996	26.488	116
2009	7.307	43.182	28.218	127
2010	5.727	41.917	28.581	116

Fuente: DANE 2018

El cuadro anterior en el caso de preescolar muestra una disminución de cupos durante los 8 años. Tuvo un aumento en 2008 año en el que alcanzo 8.027 cupos que decayeron en 2010 a 5.727 perdiendo en dos años 2.300 cupos. En total se perdieron 73 cupos de 2002 al 2010.

En primaria también se presentó una disminución continua en este periodo reduciendo 14.668 cupos. La secundaria único nivel en el que se aumentó el número de cupos, se sumaron 10.066. Y en aceleración, el programa para la población extraedad del que se tiene registro a partir de 2004 disminuyó el número de cupos al 2010 en 246.

Haciendo un balance desde la cobertura en educación en el de gobierno de Álvaro Uribe Vélez y su programa la Revolución Educativa, el departamento del Putumayo perdió 14.987 cupos, disminuyendo la cobertura en el nivel preescolar, primaria y aceleración, y aumentando en el nivel secundario. Aunque el aumento en el nivel secundario se ve como positivo, es muy

probable que muchos niños y niñas que terminaron la primaria no se matriculen para el nivel secundario, se puede ver por la diferencia en la matrícula interanual entre el nivel primaria y secundaria que es aproximadamente de veinte y cinco mil estudiantes.

Observando las cifras de matrícula distribuidas entre la zona urbana y rural el panorama es el siguiente:

Tabla 7
Número de estudiantes matriculados en la zona rural y urbana del depto. del Putumayo 2002-2010

Año	Nivel Preescolar		Nivel Primaria		Nivel Secundaria		Aceleración	
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
2002	2.934	2.866	18.711	37.874	12.507	6.008		
2003	4.006	3.272	19.804	31.325	16.012	4.142		
2004	3.357	3.754	17.952	31.664	13.158	5.483		
2005	3.222	3.911	17.686	29.387	14.661	6.308	53	25
2006	3.451	3.918	18.493	28.750	16.618	6.307	171	83
2007	3.274	4.163	17.629	28.313	16.806	7.488	139	223
2008	3.833	4.194	18.225	26.771	18.265	8.223	55	61
2009	3.711	3.596	18.377	24.805	19.138	9.080	110	17
2010	2.930	2.797	19.092	22.825	18.783	9.798	98	18

Fuente: DANE 2018

La tendencia de los datos totales (rural más urbana) de matrícula se mantiene, disminución de cobertura en preescolar, primaria y aceleración y aumento de la secundaria (Ver anexo L). En total la zona rural perdió 11.335 cupos, aumentó 3.790 en secundaria, pero perdió 15.049 en primaria, 69 en preescolar y 7 en aceleración.

Para el caso de las zonas rurales la cobertura se consiguió al parecer en detrimento de la calidad pues como lo cuenta una docente a continuación, al cerrar sedes educativas aumentó el número de estudiantes más no de docentes:

“Se hablaba de ampliar la cobertura, pero no se contrataban docentes, digamos que en un aula podía haber cuarenta y cinco estudiantes, es bastante pesado que un docente tenga cuarenta y cinco estudiantes de cero a quinto de primaria”

Docente del bajo Putumayo

Se debe volver en este punto al recuento hecho sobre las políticas públicas de este periodo 2002 – 2010 en el que se disminuyó el número de instituciones educativas y sedes, por lo tanto, de docentes y de presupuesto, lo que se ve en la disminución de la matrícula por la falta de oferta en los distintos niveles. Además, lo que propuso el programa de educación La Revolución Educativa fue la creación de sesenta mil cupos para las zonas rurales para todo el país, de acuerdo con las cifras del DANE (2018) no hubo un aumento de cupos en el Putumayo, sino más bien una pérdida al finalizar el segundo periodo de gobierno de Uribe Vélez, que no respondió a las necesidades de analfabetismos y baja asistencia escolar especialmente de los niños y niñas que están en edad de preescolar, lo que se revierte en una iniciación tardía de la escolaridad de acuerdo a la trayectoria propuesta por el MEN, pese a que la primaria es el nivel con mayor cobertura en las zonas rurales aún más que en las zonas urbanas (Ver anexo L). Igualmente, el programa de aceleración contaba con muy pocos cupos para atender a la población que se va desgranando del sistema escolar.

Desde los relatos de los entrevistados se manifiesta lo siguiente respecto a la falta de oferta educativa en el departamento:

“En el Putumayo es el mismo problema de siempre que no hay posibilidades, por eso hay tan pocas personas que estudian carrera universitaria porque dentro del Putumayo no hay oportunidades, si tú quieres estudiar tienes que salir del Putumayo”

Estudiante del bajo Putumayo

Tampoco hay posibilidades de educación que prepare en oficios pues se encuentran sujetos a la aprobación de gran parte de la escolaridad secundaria, así lo manifestó un padre que no pudo continuar estudiando:

“por culpa de que no me dieron estudio no pude acceder a nada, hacer un curso porque para hacer un curso uno tiene que tener noveno”

Padre del bajo Putumayo

De hecho, en lo que tienen que ver con educación superior el departamento no cuenta con universidad pública que posibilite continuar estudios superiores por lo que la mayoría optan por migrar o realizar estudios a distancia en instituciones privadas.

1.1.4 Abandono escolar.

De acuerdo con un informe del MEN (2009) a un año de finalizar el segundo periodo de Uribe Vélez la tasa interanual de abandono en el país paso de 8.0% en 2002 a 5.15% en 2009. Sin embargo, estos índices positivos no corresponden a algunos departamentos y escuelas rurales pues su tasa de abandono es mayor que la del resto del país. Es así como el departamento del Putumayo tiene una tasa de abandono del 11.97% en el 2009 mientras que el promedio nacional es de 5.15% para el mismo año. Se considera que el Putumayo ha sido históricamente uno de los cinco departamentos de Colombia con más alta tasa interanual de abandono escolar, siendo más crítica en las zonas rurales, alrededor del 50% y acentuándose en los grados quinto de primaria, sexto y séptimo de secundaria (MEN 2012).

Seguidamente se pueden ver los datos de abandono escolar interanual del 2004 al 2010 por municipio.

Tabla 8
Porcentaje de estudiantes de abandonan la escuela en el depto. del Putumayo 2004-2010

Departamento	Municipio	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Alto Putumayo	Colón	9,8%	12,6%	6,9%	6,3%	4,7%	2,2%	2,6%
	Sibundoy	8,7%	9,5%	6,1%	5,9%	5,8%	4,6%	3,4%
	San Francisco	15,8%	14,4%	8,5%	9,8%	9,1%	8,2%	7,7%

Departamento	Municipio	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Putumayo Medio	Santiago	4,2%	7,4%	11,3%	12,3%	8,8%	5,4%	6,2%
	Mocoa	10,3%	9,1%	9,8%	9,6%	6,3%	4,8%	6,5%
	Villa Garzón	19,2%	16,1%	15,8%	15,9%	16,0%	8,5%	10,2%
Putumayo Bajo	Orito	15,5%	14,9%	16,6%	11,9%	15,8%	10,8%	6,9%
	Puerto Asís	14,3%	13,3%	13,9%	16,8%	15,4%	16,7%	10,4%
	Puerto Caicedo	15,7%	18,3%	15,8%	18,1%	14,1%	11,6%	12,4%
	Puerto Guzmán	11,0%	11,1%	4,5%	15,7%	9,6%	17,5%	18,5%
	Puerto Leguízamo	18,4%	18,8%	19,7%	17,2%	15,1%	13,9%	11,9%
	San Miguel	13,0%	10,8%	10,4%	15,9%	8,6%	11,8%	6,2%
	Valle Del Guamuez	12,9%	10,9%	13,3%	14,6%	10,4%	9,3%	7,4%

Fuente: DANE 2018

Por los datos anteriores (Ver anexo M) se puede inferir que:

- Los municipios con menor tasa de abandono en 2004 y 2010 fueron: Santiago que, pese a aumentar en estos 8 años paso de 4,2% a 6,2%, Sibundoy que registró en 2004, 8.97% y en 2010, 3,4%, y Colón que es el municipio con la tasa más baja de abandono tuvo en 2004, 9.8% y en 2010, 2,6%, todos estos municipios se encuentran en el alto Putumayo.
- En cuanto a los municipios con más alta tasa interanual de abandono están en 2004 Villa Garzón con 19,2%, Puerto Leguízamo con 18,4% y San Francisco con 15,8%, estos municipios corresponden al medio, bajo y alto Putumayo respectivamente.
- Para el 2010 lo municipios que presentaron más altas tasas de abandono fueron Puerto Guzmán con el 18,5% que aumento 7.5% con respecto a 2004, Puerto Caicedo con 12,4% que bajo 3.3% en comparación a 2004, y Puerto Leguízamo que, aunque mejoro 6.5%, quedo en 2010 en 11,9% estando entre los tres con más

alta tasa de abandono. Los municipios que marcan las tasas de abandono más altas para el 2010 se ubican todos en el bajo Putumayo.

1.1.4.1 ¿Por qué abandonan la escuela?

Si se convierten los porcentajes en números, y se piensa que cada número representa un NNA que no asiste a la escuela se verá que la cifra es importante.

Tabla 9
Porcentaje y número de estudiantes matriculados y que abandonan la escuela en el depto. del Putumayo 2004-2010

Año	2004		2005		2006		2007		2008		2009		2010	
	%	No. de personas	%	No. de personas	%	No. de personas	%	No. de personas	%	No. de personas	%	No. de personas	%	No. de personas
Matrícula	100	75.368	100	75.253	100	77.791	100	78.035	100	79.627	100	78.834	100	76.341
Abandono	12,9	9.722	12,8	9.678	11,73	9.125	13	10.144	10,7	8.520	9,7	7.646	8,4	6.413

Fuente: DANE 2018

Si bien parece que el abandono interanual disminuyó de acuerdo con las cifras, son alrededor de 7.600 NNA que abandonan la escolaridad anualmente durante este periodo en el departamento del Putumayo. La pregunta ahora es ¿Qué pasa con quienes quedan fuera de la escolaridad? ¿A dónde se van? ¿Qué tiene que ver el conflicto armado en el abandono escolar? Para tratar de despejar estos interrogantes se describen a continuación varios aspectos que afectan la permanencia en la escolaridad:

a. Desplazamiento forzado.

El desplazamiento en el del departamento del Putumayo entre los años 2002 y 2010 ascendió a 72.126 personas de acuerdo con la cifra de CODHES (2013), si se cruza esta cifra con el número de habitantes de la zona rural del departamento del CENSO de 2005 del DANE, se deduce que fue desplazada forzosamente un 40% de la población rural.

En concordancia con el MEN (2012), en el Putumayo de los NNA que abandonan la escuela el 20,6% son personas en situación de desplazamiento, es decir, que se atañe como

consecuencias del conflicto armado la vulneración del derecho a la educación por desplazamiento forzado.

El reingreso a la escuela de los NNA desplazados se dificulta por la falta de pruebas de nivelación y procedimientos que les permitan a las personas desplazadas recuperar sus documentos de identidad y certificados académicos (CODHES, 2011).

Una estudiante que tuvo que abandonar el departamento cuando cursaba la primaria relata su experiencia:

“[En el año 2000] entraron los paramilitares a la cabecera municipal y mis padres tomaron la decisión de enviarnos a estudiar afuera con mi hermano, entonces desde tercero de primaria mi hermano y yo salimos del Putumayo a Nariño...en quinto de primaria volvimos y un grupo armado asesino a mi papá, desde ahí no volvimos al Putumayo, prácticamente yo hice mi vida a parte”

Estudiante del bajo Putumayo

En la cita anterior, el padre y la madre toman decisiones que afectan la escolaridad pensando en preservar la vida, el regreso de esta familia dos años después trajo consecuencias que obligaron de nuevo a desplazarse de manera definitiva.

b. Reclutamiento.

En el caso del Putumayo el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, organismo estatal encargado de velar por el cumplimiento de los derechos de los NNA, afirma que 222 menores fueron desvinculados de las filas de los grupos armados entre 1999 y 2013. La edad promedio de reclutamiento es de 12 años, la gran mayoría son niños cuyo nivel máximo de escolaridad es la primaria generalmente, aunque se conoce de casos de asedio de los grupos

armados a las niñas indígenas de las comunidades de Puerto Leguizamo. Sobre este tema relata un docente lo siguiente:

“Alla operaban los grupos y allá había mucho reclutamiento de los estudiantes...los estudiantes todos campesinos, indígenas, los involucraban mucho, también el ejército, a veces se los llevaban, los capturaba la guerrilla, era una situación bastante dura”

Docente del bajo Putumayo

El reclutamiento puede ser forzado o por “convencimiento” incitado por amenazas, mediado por necesidades materiales y falta de oportunidades en la región. En un estudio de la FIP (2014) se menciona que:

“En municipios del Bajo Putumayo como San Miguel, Valle del Guamuez, Puerto Asís y Puerto Leguizamo, y Puerto Guzmán en Medio Putumayo, las FARC reclutan a menores de forma constante. Dentro de los mecanismos utilizados por la guerrilla para este fin se encuentran la persuasión e incluso el enamoramiento en el caso de las niñas. Según las fuentes consultadas, es común que una unidad guerrillera seleccione a un menor, lo incluya en su estructura, le proporcione armas y le prometa ciertos privilegios o posibilidades de subsistencia y posteriormente devuelva al menor a la comunidad encargándolo de difundir ese mensaje con los demás niños con los que convive (p.67).

El estudio de la FIP confirma lo narrado por un docente en una de las entrevistas en cuanto a los ofrecimientos de la guerrilla y el abandono escolar:

“Nosotros tuvimos muchos que se fueron y murieron porque no tenían la capacitación para el manejo de armas y pues eran presas por su novatada, era difícil porque los

muchachos nunca tenían una moto, el hecho de tener un arma eso era llamativo para ellos y optaban por irse”

Docente del bajo Putumayo

De esta manera, la guerrilla recluta menores sin necesidad de usar la violencia o protagonizar grandes redadas, una vez reclutados por los grupos armados estos NNA difícilmente volverán a la escuela. Sobre el abandono escolar y el reclutamiento una docente menciona lo siguiente:

“algunos por el temor se retiran, ya no vuelven más, otros pues los han convencido y se van a los grupos, entonces se van, cuando se dan cuenta es otra realidad”

Docente del bajo Putumayo

Además de lo anterior, el informe del FIP (2014) también refiere, que los internados creados en este departamento para aminorar el desplazamiento de los y las estudiantes son espacios propicios para el reclutamiento debido a la falta de presencia institucional y personal adecuado para proteger a los menores, convirtiéndose estos en lugares vulnerables para los y las estudiantes.

c. Estigmatización.

El estigma como lo refiere Goffman (2006) *hace referencia a un atributo profundamente desacreditador*, en este caso, ser señalado de integrante o colaborador de alguno de los actores armados. La posibilidad de ser involucrado se generaliza a toda la comunidad y refiere a todos los grupos armados, por lo que un docente entrevistado menciona que *“es mejor mantenerse aislado no hablar ni del uno ni del otro para que no me metan en problemas”*; hay en estas

palabras prevención frente a la posibilidad de verse estigmatizado, una medida de distancia con el otro.

Por supuesto que el estigma afecta la permanencia en la escuela, ya que el abandono también está dado por el temor a ser relacionado con los grupos armados, por lo que una manera de “evitarlo” es desescolarizar a los NNA. El siguiente caso narrado por un docente deja ver el temor de asistir a la escuela por los relacionamientos con los grupos armados y las consecuencias.

“Acá casi todas las escuelas rurales han sido afectadas, porque llega el ejército o llega la guerrilla, porque aquí en casi todas las veredas están presentes...tuvimos el caso de una estudiante...un guerrillero que deserto dijo que ella era guerrillera, pero ella no era guerrillera estaba estudiando...a ella la condenaron a 10 años de cárcel, estuvo pagando 10 años de cárcel en Cali por rebelión...por ejemplo, eso les daba temor, había mucha deserción por eso, ya no querían ir...los estudiantes de acá (la cabecera municipal) ya no iban más, eso bajo considerablemente el número de estudiantes”

Docente del bajo Putumayo

Se deduce que el Estado es también propiciador del abandono, no solo por las medidas que toma desde la política pública como la de Seguridad Democrática, sino desde el señalamiento que hacen a los y las estudiantes y docentes al condenar a una estudiante y generar miedo en la población civil en lugar de protección.

La estigmatización en el conflicto “disculpa” el atropello de los grupos armados mediante acusaciones peligrosas usadas para convertir en objetivo militar a los civiles, declara al otro mi enemigo por medio de un criterio de selección en el que se define el aliado y el contendor, así la población víctima queda expuesta a torturas, desaparición, desplazamientos forzados,

amenazas, etc. Una estudiante entrevistada luego de terminar la secundaria trabajó con escuelas rurales en el año 2007, a continuación, narra la estigmatización de la que fue víctima por parte de la guerrilla:

“Cuando yo iba a visitar las escuelas me tocaba ir sola, caminaba ocho horas...me tocaba ir sola porque no me daban permiso de ir acompañada...en Caucasia fui secuestrada por la guerrilla porque a alguien se le dio por decir que yo era informante del ejército y me iban a matar, sin embargo ellos se dieron el trabajo de hacer sus averiguaciones....yo trabajaba en radio, tenía un carnet que decía que yo hacía... como una reportera para jóvenes entonces que alguien trato de echarme al agua por una verificación de un combustible que se estaban robando del transporte de los estudiantes”

Estudiante del bajo Putumayo

Además del ejemplo mencionado por el docente y la estudiante, se sabe de casos de estigmatización en el Putumayo en el que los paramilitares utilizaban los señalamientos como estrategia de control del territorio, el cual se intensificó entre los años 2001 al 2006. Cabe recordar las cifras citadas de docentes asesinados, desplazados, amenazados y exiliados, en el apartado sobre *la escuela rural en medio del conflicto armado*, estos datos permiten dar cuenta que el señalamiento puede ir más allá comprometiendo la vida de los miembros de la escuela, en el caso del Putumayo FECODE afirma que entre 1977 y 2016 han sido asesinado 14 docentes.

d. Trabajo infantil.

Para dar explicación del abandono escolar en el departamento del Putumayo no basta con referirse al desplazamiento forzado de la población rural, al enrolamiento de los y las

estudiantes y a la estigmatización de la comunidad, aunque se sabe de otros factores que afectan la escolaridad tal vez de menor impacto, pero de igual importancia como la explotación sexual de NNA o la vulneración de los grupos indígenas. Aun así, no es suficiente para comprender el desgranamiento de 7.600 estudiantes promedio por año en este periodo. Es por esto por lo que, aunque no estaba contemplado tocar el tema de la niñez trabajadora, es al parecer aquí donde se localizan la mayoría de los NNA que abandonan la escuela.

El trabajo infantil de los NNA en Putumayo se remite al trabajo doméstico y los cultivos ilícitos. Aquí la pobreza y los factores culturales ordenan la vida de los menores, ya que la falta de ingresos hace que se conviertan en dinamizadores de la economía del hogar, apoyando las labores cotidianas del campo o vendiendo su mano de obra para recolectar hoja de coca.

El trabajo doméstico no se encuentra muy delimitado por lo que corresponde a tareas varias que tienen que ver con la agricultura y la tenencia de los animales en cuanto a lo que refiere a las zonas rurales, este trabajo suele compartirse con la escuela, sin embargo, ante la falta de oferta educativa es muy frecuente que el NNA se queden en su hogar al no poder continuar estudiando porque termino la primaria y no hay escuela secundaria, porque no desea volver a la escuela ya que no se encuentra a gusto con la oferta educativa, porque la escuela cerro, por el temor al conflicto armado, los enfrentamientos, el enrolamiento, la estigmatización. Todos los factores mencionados anteriormente influyen en el abandono escolar y el enganche con la vida laboral.

Se debe resaltar del trabajo doméstico infantil que culturalmente es aceptado en las zonas rurales en Colombia que el NNA apoyen las labores domésticas, también que este es un trabajo poco reconocido y generalmente no tiene un valor económico, lo que no se percibe como algo negativo, como tampoco que el NNA compartan o no la escolaridad con el trabajo en el hogar. A este respecto en términos nacionales la Coalico (2007) sostiene que *“desde muy temprana*

edad empiezan a aportar económicamente a sus familias y abandonan con facilidad sus estudios. Muchos de ellos prefieren el trabajo en los cultivos frente a la posibilidad de ir a la escuela, ya que tienen la posibilidad de generar ingreso a muy corta edad” (p. 25).

En cuanto a la vinculación como recolectores de hoja de coca o comúnmente llamados raspachines, los NNA pueden ser explotados por la guerrilla o los paramilitares o en fincas en las que por bajo costo trabajan. Se debe retomar que para el periodo 2006 - 2012 el Putumayo fue considerado el segundo departamento con mayor extensión de siembra de este cultivo en el país según la Oficina de las Naciones Unidas (2012).

Algunas reflexiones acerca del trabajo infantil y el abandono escolar se relacionan con la pobreza como un factor que hace que el NNA dejen la escuela y contribuyan al sostenimiento del hogar, las cifras del DANE (2005) muestran que el 46.22% la población rural tenía sus necesidades básicas insatisfechas y que el 19,5% de la población de Putumayo tuvo que cambiar de residencia entre el 2000 y el 2005 por dificultad para conseguir trabajo.

Asimismo, el abandono escolar no parece tener relevancia en la medida que el NNA pasan de ser estudiantes a menores trabajadores sin reconocimiento de los adultos, el trabajo de los menores esta naturalizado, también el que comparta la vida de la escuela con la vida laboral, aunque esto pueda llevar a una escolaridad de baja intensidad con una asistencia intermitente que termine en el abandono escolar.

1.1.4.2 ¿Qué tipo de abandono es el del Putumayo?

Retomando los conceptos de abandono escolar temprano y tardío (Terigi 2015) y teniendo en cuenta las causas que predominan en este, se pueden clasificar y analizar cuales tienen mayor incidencia y cuales son más definitivos.

En el caso de abandono tardío que esta dado por la falta de oferta, es muy probable que el NNA se convierta en menor trabajador, lo mismo ocurre con el NNA que es desplazado de manera forzada, para él o ella la oferta educativa dependerá de los planes y disposiciones en educación que el Estado proporcione a esta población. Para ambos casos puede ser permanente el abandono escolar, pues la pobreza está de por medio, además que el retorno de las personas desplazadas puede tardar años.

El abandono temprano definido por el contexto contiene factores propios del conflicto armado, el reclutamiento y la estigmatización. En el caso del reclutamiento lo más probable es que el NNA no regrese a la escuela, la desvinculación de los grupos armados y la reinserción a la vida civil es un proceso que solo se ha llevado de manera formal en el 2016 entre el gobierno de Juan Manuel Santos y las FARC, además de los NNA que han sido desvinculados por el ICBF. En el caso de la estigmatización si bien es un abandono temprano, es posible que una vez pasada la amenaza el NNA se vincule nuevamente a la escuela.

Aunque las cifras del ICBF de más de una década sean de 222 menores desvinculados de grupos armados, al parecer no significativa frente al abandono interanual del Putumayo, si es una problemática de impacto que involucra de manera directa a los NNA en la guerra, de la misma manera que la estigmatización puede acabar con la continuidad de una escuela completa, sobre todo cuando suceden actos violentos contra la comunidad educativa como la amenaza, la desaparición o el asesinato.

1.1.5 Calidad educativa y aprobación escolar.

En cuanto a lo que tiene que ver con la calidad educativa, el DANE (2008) refiere que el Putumayo presentan un puntaje promedio entre 42% y 50% sobre 100% de acuerdo con las pruebas nacionales SABER que monitorea el desarrollo de las competencias elementales en los

estudiantes de educación básica, secundaria y media (Ver anexo N). Entre el 45% y el 50% se encuentran los municipios del alto y el medio Putumayo y entre el 42% y el 45% el bajo Putumayo. Aunque este dato del DANE (2008) es general y el único específico que se tiene sobre la calidad educativa en el departamento en este periodo, confirma que la baja asistencia, el abandono, la baja cobertura vista desde la matrícula en los niveles de preescolar y secundaria, tienen una incidencia en la calidad educativa. En entrevista una estudiante hizo la siguiente reflexión respecto a la calidad educativa en el Putumayo:

“la única oportunidad que tienes es con Comfamiliar (una caja de compensación privada) técnicos con el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje, organización estatal) tecnologías, de pronto con el ITP el Instituto tecnológico del Putumayo, pero digamos que la educación hablado así sinceramente no es que sea la mejor, entonces digamos tú te capacitas en estos lugares y te quedas en el Putumayo esta perfecto pero si tú te capacitas para salir de pronto que seas graduado de un instituto del Putumayo en otras partes, pues a mí me ha sucedido no es lo último, digamos que tener un diploma de allá....estamos estigmatizados....de cierta forma es como bajo el nivel académico”

Estudiante del bajo Putumayo

La baja calidad educativa al parecer ha propiciado que los estudiantes del Putumayo sean vistos como mal preparados, lo que limita su posibilidad de continuar sus estudios fuera del departamento.

En el tema de aprobación, el dato permite observar cuantos de los estudiantes que comenzaron el año escolar lo terminaron y promocionaron para el siguiente grado. Al igual que el índice de abandono los datos que se presentan seguidamente están entre los años 2004 y 2010.

Tabla 10
Porcentaje de estudiantes que aprobaron el año escolar en el depto. del Putumayo 2004-2010

Departamento	Municipio	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Putumayo Alto	Colón	80,4%	81,5%	86,1%	86,4%	89,1%	90,1%	86,9%
	Sibundoy	86,7%	84,1%	87,3%	86,9%	87,6%	89,9%	91,2%
	San Francisco	80,0%	84,2%	88,9%	86,0%	88,5%	85,7%	88,1%
	Santiago	89,1%	88,8%	78,1%	79,0%	82,2%	89,9%	87,9%
Putumayo Medio	Mocoa	81,7%	82,6%	83,3%	83,7%	86,2%	87,7%	84,1%
	Villa Garzón	73,0%	76,8%	77,8%	77,2%	79,2%	83,7%	76,1%
Putumayo Bajo	Orito	77,3%	78,2%	74,5%	78,6%	78,1%	81,1%	83,0%
	Puerto Asís	77,3%	79,8%	77,3%	73,6%	74,6%	74,0%	78,0%
	Puerto Caicedo	75,9%	73,8%	75,9%	75,0%	80,2%	81,4%	79,2%
	Puerto Guzmán	80,2%	82,5%	90,6%	78,5%	82,7%	73,5%	72,6%
	Puerto Leguizamo	72,6%	71,3%	67,3%	70,9%	71,9%	74,6%	82,6%
	San Miguel	75,9%	82,1%	83,6%	76,2%	83,9%	82,1%	88,7%
	Valle Del Guamuez	80,4%	83,4%	81,3%	78,2%	80,9%	84,3%	83,1%

Fuente: DANE 2018

Los datos de la tabla anterior (Ver anexo O) dejan la siguiente lectura:

- En el 2004 los municipios con mayor aprobación escolar son Santiago con 89,1%, Sibundoy con 86,7% y Mocoa con 81,7%.
- Para el 2010 los municipios con mayor aprobación seguían ubicándose en el alto Putumayo, Sibundoy con el 92,2%, San Francisco con el 88,1% y Santiago con 87,9%. Para este año la capital Mocoa ubicada en el medio Putumayo quedo en quinto lugar.
- Los municipios con más baja aprobación escolar en el 2004 son Puerto Leguizamo 72,6%, Villa Garzón 73% y Puerto Caicedo y San Miguel con el mismo porcentaje 75.9. Todos en excepción de Villa Garzón se encuentran en el bajo Putumayo.

- En el 2010 los más bajos índices de aprobación estaban en los municipios de Puerto Guzmán 72,6% descendió 8 puntos porcentuales, Villa Garzón 76,1% y Puerto Asís 78% que en 2004 estaba un punto porcentual menos.

Los índices más altos de promoción escolar se localizan en el alto Putumayo, los más bajos en el bajo Putumayo. No siempre es posible para los y las estudiantes finalizar y promocionar el año escolar con los efectos del conflicto armado, la falta de regularidad de la escuela dificulta alcanzar el 100% de aprobación escolar.

1.1.6 Lectura general de los indicadores del Putumayo.

Para cerrar esta primera parte se hará una mirada general y algunas reflexiones acerca de lo que arrojan los índices aquí analizados. Se agrega en la tabla que está a continuación el indicador de reprobación de los años 2004 a 2010 para ver su impacto con respecto al índice de matrícula, promoción y abandono.

Tabla 11
Porcentaje y número de estudiantes matriculados, promocionados, reprobados y que abandonaron la escuela 2004-2010

Año	2004		2005		2006		2007		2008		2009		2010	
	%	No	%	No	%	No	%	No	%	No.	%	No	%	No.
Matrícula	100	75.368	100	75.253	100	77.791	100	78.035	100	79.627	100	78.834	100	76.341
Promoción	79,26	53.359	80,69	60.722	80,92	62.948	80	62.038	81,9	65.214	82,9	65.353	83,2	63.515
Reprobación	6,09	4.590	4,94	3.717	5,21	4.053	5	3.901	4,4	3.503	4,6	3.626	4,7	3.588
Abandono	12,9	9.722	12,86	9.678	11,73	9.125	13	10.144	10,7	8.520	9,7	7.646	8,4	6.413

Fuente: DANE 2018

El índice de reprobación mantiene movimientos disminuyendo y aumentando durante los años 2004 a 2010, sin embargo, en el último año logra mostrar una disminución de este índice en 1,3%. En número de estudiantes un promedio de 500 NNA por año no aprobaron el grado escolar en este periodo, lo que quiere decir que cada año hay 500 estudiantes que van aumentando la edad con respecto al grado, es muy probable que el egreso disminuye a medida

que aumenta el grado y se genere abandono escolar, ya que en el nivel de secundaria se ve claramente una matrícula mucho menor que en el nivel primaria.

Retomando a Terigi (2009) *“a lo largo de las trayectorias reales de los sujetos por los distintos niveles de la enseñanza, se produce un proceso de selección de la población estudiantil que va dejando afuera del sistema a importantes contingentes de niños, adolescentes y jóvenes”* (p. 25). Si se suma el abandono con la reprobación teniendo en cuenta que es probable que quienes reprueban no se matriculen el siguiente año, el desgranamiento es aún más significativo, ya que esta para este periodo entre el 12% y el 19%.

De manera general se puede decir que debido a los efectos del conflicto armado las escuelas rurales ubicada en estas zonas, es decir las del bajo Putumayo, sufren un proceso de selección negativo acentuado por el desplazamiento forzado, el reclutamiento de NNA y el trabajo infantil, todos los índices citados aquí son desfavorables para sus municipios. Un estudiante entrevistado percibe las diferencias entre el alto y el bajo de la siguiente manera:

“Hay una diferencia significativa entre alto, medio y bajo, las diferencias entre Mocoa y Puerto Asís, se nota la diferencia en los niveles educativos, Mocoa está mucho mejor que Puerto Asís, que la Hormiga, que San Miguel, que Orito. En el alto Putumayo van más a la universidad que en el bajo, puede tener algo que ver con la cercanía a Nariño y con el conflicto armado”

Estudiante del bajo Putumayo

Además de lo anterior, no es menor el desgranamiento anual de estudiantes que se desprenden del sistema educativo y la iniciación de la escolaridad tardía producto de la baja oferta en el nivel preescolar. Se puede hablar de una escolaridad de baja intensidad debido a las interrupciones que vive la escuela por los enfrentamientos, la estigmatización, el trabajo

compartido con la escuela, lo que puede terminar en una trayectoria escolar discontinua e incompleta.

1.2 Estrategias Pedagógicas frente al conflicto armado

Desde el quehacer del docente se han emprendidas iniciativas como alternativa a la falta de recursos materiales y el conflicto armado. Las maneras como los y las docentes han procurado la continuidad de la escuela da lugar a iniciativa de resistencia frente al conflicto, que surge de la situación de violencia económica y psicológica en las escuelas y en las comunidades rurales.

Los y las docentes de escuelas ubicadas en zonas de conflicto enseñan a sus estudiantes simulacros en caso de enfrentamientos armados, acciones de supervivencia en caso de tener que evacuar la escuela o en caso de que la escuela quede en medio del fuego cruzado. Así lo relatan algunos docentes:

“Antes había enfrentamientos y nosotros (los y las docentes) teníamos que ir, nosotros si tuvimos como unas alertas tempranas, nos había tocado a nosotros inventarnos unas estrategias para protegernos, entonces nosotros habíamos acordado y se los habíamos dicho a los estudiantes, como cuando se hacen los simulacros, se les decía a los estudiantes que cuando allá un enfrentamiento entonces todos tiene que salir al bus y el conductor salía rapidísimo para no quedar entre el fuego cruzado”

Docente del bajo Putumayo

Los docentes también organizaban foros con la comunidad, espacios de conversación en los que se recalcaba en su rol como educadores.

“A veces se hacían foros, y a nosotros los profes, por ejemplo, a veces llegaba el Ejército se llevaba la guerrilla el mercado (los alimentos) del Ejército, y entonces nos

culpaban a nosotros...eso era una estigmatización horrible, entonces ya nos tenían reseñados como colaboradores de la guerrilla, entonces nosotros teníamos que hacer foros para desmentir eso, en esos momentos estábamos entre la espada y la pared”

Docente del bajo Putumayo

Esta situación extrema, como lo señala la docente, *entre la espada y la pared*, hace a lo que Hernández (2002) llama resistencia civil en caliente, y en este caso, es lo que lleva a los y las docentes a generar espacios de diálogo con la comunidad desde la escuela. Es una resistencia civil sin armas, mediada por la palabra y la labor del docente. Estas alternativas generadas por los y las docentes surgen en contexto de guerra en la que la vida está en riesgo, pero con valor ético y civil. Alternativas de encuentro entre la comunidad y los y las docentes como los foros son sin lugar a duda muestras de resistencia que obvia las posibilidades de migrar o vincularse a la guerra.

Otro ejemplo de estas estrategias es la herramienta didáctica reconocida desde el Centro Nacional de Memoria Histórica – CNMH que se recoge en una de sus investigaciones en el Putumayo, una iniciativa de memoria histórica de una docente de la población del Placer en el Valle de Guamuez, en la que por medio de un cuento narra a sus estudiantes el conflicto en el territorio. El cuento titulado “los tres dragones” personifica a los actores armados que durante más de una década han hostigado a la población civil del Placer (CNMH, 2012).

Los casos anteriores hacen referencia a estrategias implementadas por los y las docentes como formas de resistencia al conflicto armado, pero también hay resistencias a la violencia económica, y se señala en el relato a continuación, en el que un docente describe las estrategias pedagógicas que llevaba a cabo en la escuela:

“Yo me quedaba allá [en la escuela] íbamos a los diablos [un lugar en la zona] a jugar, íbamos a cosechar moras con ellos [los y las estudiantes] les cortaba el pelo, en las tardes leíamos y ellos escribían, eran unos niños muy asequibles”

Docente del bajo Putumayo

Visitar lugares de la zona, practicar el proceso de siembra, hacer ejercicios de lectura y escritura, son una composición de saberes tradicionales, propios del contexto, pero también de los más específicos de la escuela como la lectura y la escritura. Se resalta la labor del docente, siendo una labor solitaria, en la que con pocos recursos trata de hacer de la escuela un lugar de aprendizaje, es también una labor que resiste, que toma de lo que tiene para generar enseñanza, que lucha porque la escuela siga ocupando su lugar de educadora, es la reivindicación del derecho a la educación.

Una estrategia que se ha implementado en muchas escuelas de las zonas rurales es la huerta escolar, en esta se aprende sobre los diferentes cultivos de la región, los tiempos y maneras de siembra, lo que resulta muy cercano y útil al estudiante de las zonas rurales. Desde la mirada de un estudiante esta estrategia es vista como algo positivo:

“por eso se hacen las huertas escolares para aprender desde la experiencia y casi todo se hace así de la misma manera, no se hace lo de la escuela urbana que se llena de conocimiento la cabeza del estudiante, no, el profesor hace más una tarea de orientar desde su experiencia y de hacer que el estudiante se interese por aprender, porque es muy fácil para el estudiante de la zona rural dejar de asistir a la escuela por eso el docente debe hacer algo para que el estudiante no falte”

Estudiante del bajo Putumayo

El docente parte de los conocimientos previos del estudiante ya que la siembra es un ejercicio que le es familiar con el fin de engancharlo en el aprendizaje. Respecto a estas alternativas del aula un estudiante resalta la manera de aprender teniendo en cuenta los recursos de la escuela rural, entre ellos la huerta escolar:

“Es muy chévere porque por ejemplo en una clase de biología y estamos viendo las partes de la planta, no es lo mismo la planta dibujada que salir y ver una planta real y mirar cuales son los tallos, cual es la raíz, cual es la flor...”

Estudiante del bajo Putumayo

Por lo mismo, los estudiantes valoran lo que aprenden en la escuela, y rescatan los esfuerzos del docente por contextualizar. Así lo recuerda una estudiante:

“Se aprende lo necesario. Como docente en una escuela de estas se debe contextualizar, en una evaluación de matemáticas que decía dos zanahorias más dos zanahorias, un niño se quedó como pensando en que será zanahoria y no hizo el ejercicio, entonces el profesor cambio el ejercicio, dijo hagámoslo con yucas, dos yucas más dos yucas, entonces el niño dijo ya sé, entonces son 4 yucas, el estudiante aprende lo que necesita para vivir para subsistir”

Estudiante del bajo Putumayo

Todo lo anterior contiene un esfuerzo por sostener un proceso educativo. En este sentido, es necesario *“comprender la resistencia como una fuerza que se opone a la que se considera la fuerza activa...La resistencia es una constante. Está latente y se manifiesta en momentos en que abre un resquicio. Está presente todo el tiempo, aunque en pocos momentos nos percatamos de sus efectos”* (Rockwell, 2006 p.6). Las preguntas formuladas en las que se tuvo

como respuesta los testimonios citados no correspondían a preguntas sobre resistencia, es decir, que las estrategias generadas por los docentes pasan desapercibidas y son vistas como parte de la cotidianidad y sus cambios, por ende, también pasan por alto la oposición que desde su actuar ejercen frente a las violencias y el conflicto armado.

Otro caso que citar dentro de las entrevistas hechas para esta investigación es el de un docente que refiere una situación de otra escuela en la que conscientes de las consecuencias del conflicto armado en la institución educativa deciden ejercer resistencia desde la enseñanza que se impartía.

“A la rectora la asesinaron, los maestros tomaron una decisión, la mayoría de los maestros, no se iban a ir, tomaron esa decisión, rescatar la escuela para la comunidad...dijeron, tenemos que pensar una escuela diferente, y en ese pensar la escuela diferente, hicieron conjuntamente con la comunidad, con los padres de familia y con los estudiantes, y llegaron a la conclusión, que si bien es cierto que los contenidos de las áreas son importantes no era lo fundamental, y entonces hicieron todo un planteamiento curricular desde la perspectiva de las artes, el deporte y la cultura, desde las posibilidades de desarrollo de la región, del municipio”

Docente del bajo Putumayo

Este ejemplo de resistencia civil en caliente hace que la escuela se repiense, se reinvente a partir de la crisis y comience por fortalecer el involucramiento de los padres, las madres y de los y las estudiantes. Además de reflexionar sobre la pertinencia de los contenidos que enseña la escuela, piensa en la enseñanza por medio de las artes, la cultura y el deporte, en tiempos de guerra. Aquí cabe señalar que la escuela no es un espacio estático dirigido por políticas públicas desde gobiernos centrales que definen el presupuesto y sus currículos, sino que también “se

apropian de los contenidos educativos. Enajenado, articulado y desarticulado, científico y "folklórico", el contenido escolar abre caminos para otras comprensiones; inevitablemente integrado a la propia experiencia, lleva siempre en sí mismo la posibilidad de su reelaboración fuera ya del control escolar; posibilidad seguramente ligada al ritmo del movimiento social, a la formación histórica de clase" (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 71)

Por lo anterior, esta investigación pretende resaltar la labor de los y las docentes, pero sobre todo las estrategias que implementaron en sus escuelas ubicadas en zonas de conflicto armado, ya que son propuestas que pueden aportar a la oferta educativa. Como lo menciona Caram (2011) *"el educador encarna una oferta que en general se toma como si fuera solamente de contenidos concretos, pero la verdadera oferta es la de un marco que incluye un vacío como lugar necesario para permitir alojar la particularidad del sujeto y así darle la posibilidad de "hacer" con los contenidos culturales"* (p.3). la verdadera oferta es la que el docente puede proporcionar con los medios que tiene a su alrededor y con los que enfrenta la falta de recursos.

Tal vez, como una manera de apoyar el aprendizaje de los NNA habría que pensar o activar otros espacios educativos además de la escuela ante los problemas de permanencia, ya que si bien es necesario reafirma el lugar de la educación y la escuela *"ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos también la familia"* (Bolívar, 2006, p. 120).

Capítulo 2

Caracterización de la escuela rural ubicada en zonas de conflicto armado desde las voces de docentes, estudiantes, madres y padres

Como parte de este análisis es importante preguntarse por las características de la escuela rural, y lo que la hace particular y diferencia estando ubicada en zonas de conflicto armado. Es así como este apartado se propone describir la escuela a través de los relatos de docentes, estudiantes, madres y padres de familia que hicieron parte de las escuelas rurales donde se localizó el conflicto armado entre el 2002 y el 2010, ya que sus narraciones son también una manera de conocer la manera como la escuela lo vivió.

Es de resaltar para el análisis de este capítulo que *“cada escuela es producto de una permanente construcción social. En cada escuela interactúan diversos procesos sociales: la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido, entre otros”* (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 73). El ejercicio por definir la escuela rural ubicada en zonas de conflicto armado tiene la intención de profundizar en la construcción o desconstrucción social de acuerdo con los procesos sociales allí vividos.

A continuación, se presentará un bosquejo general de la caracterización de la escuela rural en Colombia y posteriormente se analizarán los rasgos que identifican a la escuela rural ubicada en zonas de conflicto armado.

2.1 Características generales de la escuela rural

Hay en las investigaciones (Perfetti, 2003, MEN 1998, CRECE 2004) una concepción general de las escuelas rurales en Colombia que la caracterizan como una escuela abandonada

por el Estado, en malas condiciones edilicias, carente de herramientas pedagógicas, con menor oferta y calidad educativa con respecto a la escuela urbana, con altos índices de abandono escolar y bajos en promoción.

Desde una descripción física¹¹, la escuela rural muchas veces carece de los servicios públicos más básicos como agua, alcantarillado, luz. Sus aulas no cuentan con tecnología a penas un tablero o pizarra, el inmobiliario de la escuela, pupitres, escritorios, sillas, es el que sobrevive, no están dotadas de bibliotecas, aunque reciben colecciones de libros o juegos de la Secretaria de Educación o el Ministerio de Educación Nacional. Su infraestructura no recibe mantenimiento y está a expensas del clima, no siempre son escuelas construidas en ladrillo, todavía las hay de madera y teja de zinc. Pese a que las escuelas rurales no carecen de espacio, no cuentan siempre con zonas de juego debidamente construidos, un lugar descampado y un tronco con un aro a manera de cancha de basquetbol y futbol algunas veces hacen de lugares deportivos. Es posible encontrarse con casos en los que el terreno donde se encuentra ubicada la escuela pertenece a un privado, por lo que no cuenta con predio propio. En cuanto a su ubicación, están situadas en zonas de difícil acceso, no siempre cuentan con transporte para estudiantes y docentes y otras no hay ni siquiera vías, por lo que se llega por caminos construidos por la comunidad. Un estudiante recuerda la escuela de la siguiente manera:

No hay una infraestructura como tal, una choza literal, cuatro palos con unos chamizos de techo, tenía escasamente un tablero y los pupitres son un tablón con unas sillitas de palo que eran muy incómodo...no había biblioteca”

Estudiante del bajo Putumayo

¹¹ La descripción física de las escuelas rurales en Colombia surge de los diversos proyectos en los que como profesional he participado, lo que me permitió conocer escuelas rurales en los departamentos del Meta en la región oriente, Cauca y Chocó en la región pacífica, Sucre y Atlántico en la región caribe, Zona rural de Bogotá y Cundinamarca en el centro del país y el Putumayo, este último departamento estudio de caso de esta investigación visitados en los años 2004 y 2007 que están dentro del periodo de tiempo analizado.

En la experiencia de un docente se afirma que hay municipios donde:

“la escuela está en la sala de la casa de una señora que prestó la casa para que los estudiantes tomen clase, en los cabildos indígenas se hace en la maloca...sin luz suficiente, ellos no tienen energía...en la junta de acción comunal”

Docente del bajo Putumayo

Como lo confirman el estudiante y el docente, la escuela rural del departamento del Putumayo coinciden con estas descripciones, las instituciones educativas rurales en este departamento se encuentran en situación de abandono, lo que se agudiza con la corrupción de los entes encargados de la educación. En una investigación hecha por Lizarralde (2012) en este departamento se evidencio que *“el Putumayo tiene problemas sociales y económicos estructurales, acrecentados por la corrupción del sector público que ha llevado, entre otras medidas, a que la Secretaría de Educación sea intervenida directamente por el Ministerio de Educación Nacional”* (p. 28). De manera desesperanzadora lo dice una estudiante que conoció además de su escuela otras ubicadas en zonas rurales del Putumayo:

“Abandonadas, si se siente un poco de...si yo fuera a las escuelas en estos momentos las encontraría igual o peor porque el Estado no se hace presente en estos lugares, no es si no cruzar el rio Putumayo y te encuentras con escuelas que no tienen la infraestructura adecuada...además la contratación de alimentación escolar, transporte estudiantil y la misma contratación de docentes se ve bastante complicada”

Estudiante del bajo Putumayo

Por otro lado, no se debe desconocer que la política centralista colombiana abandona a los entes departamentales, ya que *“el sistema educativo, por ejemplo, en una perspectiva de*

cartografía relacional, está diferenciado segmentariamente en sistemas territoriales, aunque a la vez pone en práctica un tipo de diferenciación centro/periferia en donde el centro está definido entre otros elementos por el ejercicio de poder en cada momento diferenciado” (Ibid., 2012, p.29). Esto significa que la política pública y los recursos asignados desfavorecen a los territorios más alejados del centro como el Putumayo, pues no representan en términos económicos y políticos foco importante del país, retomando a Torres y Caycedo (2015) en orden de importancia la capital del Putumayo, la ciudad de Mocoa es considerada una ciudad intermedia que se encuentra relativamente desarticulada de la región a la que pertenecen y desvinculada del resto del país.

De hecho, como se señala en el marco contextual de esta investigación y se profundizó en el capítulo anterior, en materia de educación rural la política pública en el periodo estudiando 2002 – 2010 no fue beneficiosa, todo lo contrario, la Revolución Educativa que fue el plan de gobierno de Álvaro Uribe Vélez agudizó la crisis económica en el sector disminuyendo el presupuesto, cerrando escuelas rurales y dejando la responsabilidad de la educación en los municipios.

Es de aclarar que no se tiene conocimiento de escuelas rurales de propiedad privada, se sabe de casos en los que las congregaciones religiosas dirigen instituciones educativas en cabeceras municipales o se asignan docentes de su congregación en escuelas-internados muy retirados, es el caso del alto Putumayo con los hermanos Maristas que administran la institución educativa Champagnat Sibundoy. La salvedad anterior tiene que ver con que la escuela rural no se percibe como una escuela pública, pese a que se encuentra regida por la política pública y bajo la responsabilidad económica del Estado. Desde esta lectura, no se visibiliza la escuela rural en el proyecto educativo de país, por tanto, tampoco en el proyecto económico. Invertir en la escuela rural no ha sido preponderante en el programa de ningún gobierno, tecnificar el

campo apoyándose en el que hacer de la escuela y permitir el ascenso social de sector campesino tan empobrecido históricamente y del que se hizo una descripción en un apartado del marco contextual de esta tesis, es un tema que no se ha puesto sobre la mesa en Colombia.

En cuanto al que hacer pedagógico de la escuela rural, los procesos de acumulación de saberes o como los menciona Arias las pedagogías rurales (2017), no han tenido en cuenta, hábitos, cosmologías, usos del territorio de las comunidades rurales ya sean campesinas, afrodescendientes o indígenas, por lo que es necesario *“construir una propuesta educativa que recoja las dimensiones de la vida rural, se incorporen también los saberes y prácticas de reconcomiendo identitario de dichas poblaciones”* (Arias, 2017, p. 55). De acuerdo con esto, la educación rural no tiene en cuenta las particularidades territoriales y de la cultura campesina, así como tampoco la diversidad regional del país. A su vez, la pedagogía rural carece de un estatus académico reconocido y de una metodología propia sobre los modos de aprendizaje del campesinado, indígena y afrocolombiano. Es por lo anterior, que se hace indispensable repensar la escuela rural junto con la comunidad educativa, llamarlos a la participación en la construcción de currículos pertinentes, pues *“no solo se trata de asistir a la escuela para aprender contenidos, los saberes deben responder a la vida colectiva del campo, deben relacionarse con el medio ambiente, con las plantas y el trabajo agrícola, con la huerta, las lluvias y las fases de la luna”* (Ibid., 2017, p. 61).

Lo anterior no quiere decir que no se hayan pensado alternativas para la educación en las zonas rurales, en el caso del Putumayo los programas que se emplean en las escuelas rurales corresponden en su mayoría a metodologías flexibles como Escuela Nueva y la Concentraciones de Desarrollo Rural, que también fueron implementadas en otras escuelas del país. Estos programas debido a su carácter flexible buscan la permanencia de los y las estudiantes en la medida que permiten abandonar y retomar el proceso de aprendizaje de

acuerdo con el avance de cada uno. Sin embargo, los índices citados en el apartado *Estado de situación de la educación rural*, las cifras arrojadas por el CENSO del 2005¹², así como el análisis hecho en el capítulo anterior, en la que se puede ver específicamente la situación del departamento del Putumayo no dan lugar a pensar en un progreso.

2.2 Particularidades de la escuela rural ubicada en zonas de conflicto armado

Además de las características del apartado anterior, la escuela rural adiciona características propias cuando se encuentra en medio del conflicto armado. Para hacer esta identificación a continuación se retomarán las reflexiones de autores que refieren a este tema, pero también se resaltarán las voces de docentes, estudiantes, madres y padres de familia del bajo Putumayo que hicieron parte de la escuela rural ubicada en zonas de conflicto en el periodo de 2002 – 2010.

2.2.1 La vulnerabilidad.

Si bien la escuela rural ya es vulnerable por el empobrecimiento al que se ve sometida, se vuelve aún más vulnerable cuando se convierte en foco del conflicto armado. Esta vulnerabilidad en tiempo de guerra que se profundiza tiene que ver con el abandono del Estado de las poblaciones rurales cuya única presencia muchas veces es la fuerza pública: la Policía y el Ejército Nacional. De la siguiente manera lo relata un docente entrevistado:

“La escuela rural ha sido la más vulnerable frente al conflicto armado, más que la escuela citadina, la escuela rural ha vivido entre la espada y la pared porque se convirtió en el lugar de referencia tanto para las fuerzas del Estado, como para el paramilitarismo, como para la guerrilla, entonces hubo muchos maestros y muchas

12 Las cifras del CENSO 2005 y que fueron citadas en el apartado que corresponde a la descripción general del departamento del Putumayo son 7.8% de analfabetismo, 11,4% de población que nunca asistió a un establecimiento educativo, 50,8% culminó la educación primaria, 25,8% terminó la secundaria y 5,4% alcanzó estudios superiores:

escuelas donde llegaban los guerrilleros convocaban la comunidad en la escuela, salían los guerrilleros, entraban los paramilitares, convocaban la comunidad en la escuela y también el ejército, eso puso a la escuela y al maestro entre la espada y la pared, esto puso a la escuela en un estado de vulnerabilidad de alto grado porque la escuela se convirtió en foco”

Docente del bajo Putumayo

La ausencia de otro tipo de presencia del Estado colombiano representado en las instituciones civiles como la Secretaría de Educación, la Defensoría del Pueblo, la Personería, hacen de las zonas rurales territorios favorables para la guerra y la vulneración de la población civil, a este respecto se aludía en un apartado anterior en cuanto a las medidas tomadas durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez en el que se suspendieron las Personerías Jurídicas que eran las encargadas de velar por la garantía de los derechos humanos y la prestación de servicios públicos como la educación. Desde el lugar que ocupa la escuela un docente lo expresa de la siguiente manera:

“En esas zonas hay mucho abandono del Estado, son como zonas propicias, son como caldo de cultivo para que los niños y los jóvenes los puedan envolver fácilmente y se unan a estos grupos...”

Docente del bajo Putumayo

Volviendo al punto de la presencia de la fuerza pública como única representación del Estado en zonas de conflicto armado, la afirmación del docente de la escuela como *“lugar de referencia tanto para las fuerzas del Estado, como para el paramilitarismo, como para la guerrilla”*, deja entrever la vulnerabilidad de la escuela no solo frente a los actores armados al

margen de la ley como la guerrilla y el paramilitarismo, sino también del Ejército Nacional.

Un estudiante relata respecto a esto lo siguiente:

“En Orito era raro, el Estado se hacía presente con las fuerzas armadas o los soldados, pero la comunidad allá cuando llegaban las fuerzas armadas sentían temor, los soldados llegaban a violar a las niñas, a cometer actos atroces que no cometían los guerrilleros, los guerrilleros apoyaban las comunidades de cierta forma porque hacían de las comunidades su hogar”

Estudiante del bajo Putumayo

Ya sea atropellando o apoyando la presencia de los actores armados vulnera la escuela y afecta la regular asistencia de los estudiantes y docentes incidiendo en la continuidad de la escuela, pues impide que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea permanente. Respecto a la incidencia en la continuidad escolar en la escuela rural ubicada en zonas de conflicto armado, Perfetti (2003) señala que *“desde el punto de vista educativo, este problema ha causado la suspensión parcial o definitiva de actividades escolares por problemas de orden público, el aumento de la deserción escolar por efecto del desplazamiento, la destrucción de la infraestructura educativa y la intimidación de grupos”* (p. 166).

2.2.2 La violencia económica.

Además de lo anterior, la escuela rural ubicada en zonas de conflicto se ha visto obligada a mantener sus puertas abiertas pese a la falta de recursos, lo que la expone a una violencia económica profundizada por la guerra, que hace la pobreza más extrema, por lo que lleva a hacer de la escuela pública un lugar “autosustentable”. Las siguientes declaraciones de los docentes lo afirma:

“EL colegio eran un colegio que tenía carencias, muchas carencias, allá tocaba trabajar con las uñas, por ejemplo, nosotros los profesores no teníamos transporte, todo teníamos que pagarlo y son como 40 minutos por una carretera super fea...el colegio era agropecuario, pero no tenía grandes cosas, un poco de tierra donde los estudiantes hacían las prácticas, por ejemplo, cultivaban papa y cuando había cosecha la vendían y de eso se sostenían”

Docente del bajo Putumayo

Sobre las reformas en materia económica aplicadas en el periodo estudiado 2002 – 2010, se mencionó en el marco contextual el desfavorecimiento del presupuesto de educación con respecto al de defensa (Ver anexo C). Uno de los docentes entrevistados confirma las medidas tomadas durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez:

“Uno de los efectos de la guerra en educación es palpable en el presupuesto, los presupuestos en educación en tiempos de guerra han estado centrados en la guerra y la seguridad por encima de la formación y el bienestar ciudadana, precisamente el acto legislativo 01 de 2001 que modifico el sistema de financiación que había para la educación pública, crea el Sistema General de Participación para la financiación de la educación pública, salud, agua potable, hace un recorte a la educación transitorio hasta el 2007, con el acto legislativo 04 prolonga eso hasta el 2016. Del 2001 al 2016 le restaron a la educación alrededor de 83 billones de pesos, esa plata se fue para la guerra”

Docente del bajo Putumayo

En el cotidiano de la escuela, la violencia económica impide el derecho a la educación y la labor docente cuando no posibilita los medios materiales y el recurso humano para el

cumplimiento de este derecho, se interrumpe también por esto la continuidad del año escolar.

Así lo relata una docente:

“El problema [para la asistencia de los estudiantes] era el bus escolar, un bus escolar muy viejito ya, tenía más de 20 años y el problema era que la alcaldía no daba para la gasolina y el mantenimiento del bus, entonces ¿Qué era lo que tenía que hacer el colegio? de eso que recolectaban sostener el bus, a veces cuando se dañaban los repuestos duraba hasta una semana varado”

Docente del bajo Putumayo

Si bien la guerra es un factor preponderante, la falta de recursos asignados a las escuelas sin duda es un obstáculo que directamente no da lugar a la educación, así lo cuenta una estudiante que notaba la diferencia con las escuelas de Ecuador:

“Los docentes trabajan prácticamente con las uñas...Yo pase a las escuelas de Ecuador que quedan lejísimos de la población urbana, sin embargo, allá el presidente se preocupó por los estudiantes en las zonas rurales, la infraestructura no tiene comparación...las de Colombia son en tabla, las de Ecuador son en material, a pesar de ser zonas rurales tienen internet, tienen sus aulas virtuales, tienen computadores, tienen profesores preparados”

Estudiante del bajo Putumayo

Esta declaración contrasta con un artículo publicado por el periódico El Comercio de Quito del 10 de marzo de 2004, en el que los padres y madres de familia del Putumayo le solicitan al presidente de Ecuador Rafael Correa no cerrar las escuelas de frontera donde asisten sus hijos, lo que evidencia la elección ya sea por falta de oferta o por calidad

“Las comunidades indígenas y campesinas fronterizas con el sur colombiano están alarmadas por el cierre de unas 18 escuelas, ubicadas en los sectores adyacentes a los ríos San Miguel y Putumayo. Ellos temen que el cierre de los centros educativos aumente en los próximos días si persisten los niveles de violencia que se registran en la frontera común...En la zona también se registra un alto índice de estudiantes afectados por problemas febriles, respiratorios, infecciones e irritaciones a la piel. Según los padres de familia y maestros, estas molestias se producen como consecuencia de las fumigaciones contra los cultivos de coca y amapola que se originan al otro lado”
(Diario El Comercio, edición digital, Quito, 10 de marzo de 2004).

Aquí se evidencia no solo que los NNA de Putumayo tienen que hacer uso de las escuelas rurales ecuatorianas para acceder al derecho a la educación, sino además que el conflicto armado colombiano transgrede las fronteras comprometiendo la tranquilidad de los ecuatorianos, ya que la medida de cerrar las escuelas de frontera responde a los enfrentamientos, las fumigaciones con glifosato, el enrolamiento de memores, entre otras afectaciones.

2.2.3 La violencia física y psicológica.

El miedo condiciona el actuar de los sujetos en cualquier espacio, es así como

“todas las relaciones, dadas entre el contexto, el sujeto y la acción están atravesadas y mediadas por el miedo, pero es importante señalar que si bien el miedo es siempre una experiencia individualmente experimentada, esta es socialmente construida y culturalmente compartida, generando respuestas de sobrevivencia...de manera tal que el miedo no se constituye solamente en una forma de enunciar la realidad percibida, es

además una forma de actuar de acuerdo a lo que el individuo cree que se espera culturalmente de él” (Lizarralde, 2003, p. 7).

En este caso lo que los grupos armados esperan de él o ella, una estudiante manifiesta la restricción de su actuar de la siguiente manera:

“El grupo (armado) es como el dueño de la comunidad y se hace lo que ellos digan ¿A quién lo denuncias? ¿A quién? Tienes que defenderte con lo que tienes, digamos que para defenderte lo que tienes es tu actuar, ser recto”

Estudiante del bajo Putumayo

En este contexto las escuelas se ven rondadas por la presencia de actores armados que se sabe no tienen distinción en la guerra por las escuelas, el actuar de los sujetos está condicionado por las armas, el miedo de quienes están desarmados, estudiantes, docentes, rectores, y el poder de quienes están armados, guerrilla, paramilitares, soldados. El miedo al conflicto armado está presente, se conoce de sus consecuencias y como lo manifestó un docente entrevistado *“uno de los fundamentos de la guerra es atemorizar, crear miedo, enraizar miedo”*, inclusive en la escuela rural. Así narra el miedo de la comunidad una docente:

“El temor de la gente, la gente tenía mucho temor, al principio era algo llamativo cuando llego la guerrilla, pero luego llegan los paramilitares empiezan haber muertos, empieza haber desapariciones y la gente ya comienza a tener miedo, más o menos en el año dos mil”

Docente del bajo Putumayo

En la misma medida, docentes y estudiantes pierden la posibilidad de decidir sobre su diario vivir, ya que la cotidianidad se ve interrumpida de manera inesperada, y aun que *“la realidad*

cotidiana de las escuelas sugiere que no se trata de una relación fija, "natural", dada, donde inevitablemente los maestros y niños que sobreviven en ella internalizan valores y contenidos" (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 73), en este caso más bien, *"se trata de una relación en constante construcción y negociación en función de circunstancias precisas En éstas se juegan intereses e historias inmediatas y mediatas de la escuela, del poblado, de los sujetos involucrados"* (Ibid., 1983, p.73). Se puede decir, que el actuar de los sujetos que cotidianamente habitan la escuela, estudiantes, docentes, rectores, están bajo el control de los actores armados que por su condición de armados infunden miedo y condiciones si o si a los civiles, como lo recuerda un estudiante entrevistado *"las escuelas del Putumayo tenían carteles que hicieron los grupos al margen de la ley diciendo cosas, amenazando a la población"*

Al igual que el estudiante, un docente proporciona otro ejemplo del miedo que se vive en las escuelas y la manera como esto condiciona el actuar de los sujetos:

"...mire como era la situación de ellos, un día resulta que allá la guerrilla asesinó a un soldado, el soldado era de Tumaco, el soldado fue a mirar televisión, las noticias, donde una profesora, nosotros [los docentes] nos quedábamos allá y entonces la guerrilla lo mató y al otro día los soldados se habían encapuchado y llevaron como 4 estudiantes, los llevaron a una cancha de futbol que hay allí, ellos los encapuchados les dieron una paliza, una tortura para que los estudiantes digan. Entonces allí disque les preguntaban y el profeso tal también les colabora, y la profesora tal también les colabora y pues eso pasaba entre los unos y los otros"

Docente del bajo Putumayo

Si bien, los padres y madres de familia no permanecen durante las clases en la escuela, se ven enfrentados al temor y el cambio de rutinas en las que toman medidas frente al conflicto.

Una madre lo manifiesta así:

“En el tiempo que estuvimos los niños los secuestraban, cuando fue el conflicto uno mira que hay temor que de pronto se entren a la escuela, ósea estar pendiente en dejarlos e irlos a recoger, a uno le daba como ese temor de mandar un hijo solo al colegio”

Madre del bajo Putumayo

Tener que vivir con miedo en la cotidianidad sabiendo que se puede ser víctima de los grupos armados en cualquier momento hace que el temor se interiorice y se convierta en un patrón de conducta, pues la polarización del conflicto concibe que cualquiera pueda ser visto como “enemigo”. A continuación, otro relato que lo demuestra:

“Como era un internado, a veces llegaba el ejército y acampaba, a veces se quedaban un mes, un mes y medio, quince días, mucho tiempo, por ejemplo, uno estaba dictando clase y ellos se la pasaban rondando, rondando alrededor de las clases, entonces uno tenía que decirles, por favor vallase con su fusil para allá porque acá los niños se distraen, uno tenía que salir a decirles así, porque los niños eran pendientes de ellos también”

Docente del bajo Putumayo

Ver el maltrato de los estudiantes por parte de los soldados del Ejército Nacional, o someterse a dar clase con la presencia de personas armadas son las consecuencias directas, el miedo real que vive la población de las zonas rurales producto del conflicto armado, es un

temor que mantiene la tensión en todos los espacios de la vida, incluyendo la escuela. Un estudiante que vivió un hecho doloroso para toda la escuela lo compartió en la entrevista

“Es triste decirlo, pero bastante...yo estaba en la escuela en la zona rural de Valle del Guamuez, los niños estaban en descanso el padre se puso en frente de la escuela, él iba por su hija ...lo mataron en frente de todos los estudiantes, afecto muchísimo, muchos estudiantes y padres de familia muertos”

Estudiante del bajo Putumayo

Asimismo, se debe contemplar que el docente generalmente vive en las escuelas por lo que el estudiante refiere que *“El docente no tiene tranquilidad, en algunas escuelas la casa del docente queda dentro de las escuelas, el docente hace todo en este tipo de lugares”*.

Desde esta mirada, se puede afirmar que se dio una militarización de la vida cotidiana, la constante presencia de actores armados que censuraron el espacio social, escuelas, edificios públicos y carreteras, que establecen puestos de control o centros de operaciones y toques de queda para controlar la movilidad de la población.

2.2.4 La neutralidad.

Autores como Lizarralde habla de la imposibilidad de ser neutral en la escuela, pues afirma que si bien en el discurso los docentes pueden mostrarse no partidarios de ningún bando, en la práctica no es posible mantenerse ajeno, por lo que *“para poder mantener un espacio lo suficientemente amplio para no ser señalado por ninguno de los actores armados, las relaciones y las prácticas de aula se plantean de tal manera que no puedan ser utilizadas para que los ubiquen en uno u otro bando; esta neutralidad en la escuela obedece por tanto más a una mirada estratégica de seguridad, que a una convicción sobre el papel de la educación*

dentro de las dinámicas sociales” (Lizarralde 2013, p. 14). Como estrategia la neutralidad en la escuela busca la protección de la vida, es una estrategia de supervivencia, no obstante, en su lugar como educadora la escuela rural ubicada en zonas de conflicto va cambiando su rol, en busca de subsistir y aportar a la solución del conflicto armado. Así lo cuenta un docente del bajo Putumayo.

“Desde el 82 hasta ahora ha tenido diferentes desarrollos, en un principio surge la escuela en una posición defensiva, hay una comunicación, una unidad entre los padres de familia, los estudiantes y la escuela para declarar la escuela como un territorio neutral, es decir, que ni la guerrilla, ni los paramilitares, ni el ejército se metieran con la escuela, que respetaran la escuela, en una posición defensiva, y bueno, en muchos lugares eso tuvo una respuesta positiva transitoriamente y no por todos los actores armados, luego con la experiencia de resistencia en el país surgen los territorios de paz, esto influye para que empiece a asumir nuevas visiones la escuela y pasamos a un terreno de proposiciones de ofensiva en el sentido de crear de proponer de construir nuevos sentidos de vida...la escuela no solo en defensa del territorio no puede ser neutral, el maestro frente a la guerra no puede ser neutral, la educación tiene que tomar una postura”

Docente del bajo Putumayo

Es por lo anterior que surgen iniciativas como la del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes – CEID de la Federación Colombiana de Educadores – FECODE en la que se insiste en que la escuela sea un territorio de paz frente al conflicto armado. Esta estrategia que se viene gestando desde la década de los ochenta se basa en círculos pedagógicos en el que se fortalece el trabajo en equipo, la autorreflexión y el diálogo, la movilización y la lucha social. Un docente nos relata esta experiencia de la siguiente manera:

“Pensamos ¿Cómo nosotros desde la escuela podemos construir a la paz de este país? ¿Cómo desde la escuela podemos poner en el terreno de análisis y de reflexión la guerra para comprenderla, para entenderla por qué surgió? La escuela es un actor, como un sujeto social político pedagógico.

Docente del bajo Putumayo

Es de recordar que los grupos armados incluyendo el Ejército Nacional no consideran las escuelas como lugares neutrales, no se ciñen por los reglamentos del Derecho Internacional Humanitario, por lo que las escuelas son vistas como otro lugar cualquiera que puede ser ocupado sin autorización más que las que le dan las armas frente a la población civil. Una docente entrevistada lo relata de la siguiente manera:

“Acá casi todas las escuelas rurales han sido afectadas porque pues llega el ejército o llega la guerrilla, pues ellos no respetan el Derecho Internacional Humanitario que dice que a estos lugares no se debe llegar, pero ellos no respetan nada, entonces llegan, ha habido casos de abuso”

Docente del bajo Putumayo

No se conocen acuerdos de este tiempo 2002 – 2010 en el que se pactara con los actores armados la neutralidad de la escuela frente al conflicto, incluso, a lo largo de los relatos que se citan en este capítulo se puede observar que el Ejército Nacional es uno de los actores más mencionado por los abusos frente a la ocupación de la escuela y la agresión a estudiantes, siendo este el representante del Estado para protección de los civiles en tiempos de guerra o de conflicto armado como en este caso. De hecho, los enfrentamientos entre soldados y guerrilleros podían dejar a la escuela en medio impidiendo a un más la neutralidad ante estos eventos, así lo cuenta una estudiante:

“Una vez en Caucasia (límites con el Ecuador) por el río San Miguel un enfrentamiento entre soldados y guerrilla, todos mentidos debajo de las casas (de palafito) ahí los helicópteros dando vueltas por la escuela y nosotros ahí quieticos”

Estudiante del bajo Putumayo

Es la falta de reconocimiento de la neutralidad de las escuelas por parte de los actores armados en el conflicto, lo que hace que se insista en una escuela territorio de paz, pues esta se convirtió en un espacio tenso debido a su presencia. Como lo mencionan Alvarado y otros (2012) *“los actores en guerra ya sean paramilitares, guerrilleros o el ejército, se han encargado de derrumbar los escenarios educativos convirtiéndose en objetivo de sus ataques y en vez de ser espacios físicos de juego y lúdica su deterioro lo ha transformado en lugares poco atractivos y que generan miedo por su condición de blancos militares y territorio para sembrar el terror”* (p. 202), dado lo anterior pensar la neutralidad es imposible para la escuela, pues se ve involucrada más allá de sus propias propuestas.

Es de resaltar, que esta investigación trata de exponer diferentes perspectivas en cuanto a los alcances de dicha neutralidad en la escuela rural ubicada en zonas de conflicto armado, ya que si bien pudo haber sido una postura inicial frente a los actores armados, como lo afirma el docente, ante la victimización de la escuela por parte de los actores armados sumando a otras muestras de resistencia surgidas en el país desde las comunidades más afectadas, la escuela no solo no podía ser neutral, ni indiferente a la historia que se teje a su alrededor, es por esto que empiezan desde los años 80 a surgir alternativas ante el conflicto armado desde donde la escuela puede contribuir, como la propuesta de la escuela como territorio de paz del CEID de FECODE mencionada en párrafos anteriores.

2.2.5 Valoración: Auto cuidado y Auto gestión.

Hay que destacar que también es una escuela valorada, pues pese al conflicto armado y el histórico olvido del Estado la comunidad tiene otro vínculo que hace que la escuela se sostenga y mantenga. Es esta valoración de la escuela rural ubicada en zonas de conflicto armado una de las características más relevantes y positivas. De la siguiente manera lo expresa un docente del bajo Putumayo:

“...la gente es muy grata, nosotros los profesores éramos muy respetados...como era un colegio agropecuario entonces ellos ayudaban en la escuela a la siembra, a desyerbar conjuntamente con los hijos”

Docente del bajo Putumayo

Es de destacar que esta valoración tiene que ver más con la visión de la escuela como espacio de reunión e intercambio de la comunidad, sin desconocer el reconocimiento por la labor educativa de esta, así lo demuestra el relato anterior en el que la docente cuenta como se moviliza la comunidad para ayudar en el mantenimiento de la escuela y así lo manifiesta un padre de familia con respecto a la labor educativa:

“La escuela es importante porque los hijos se educan, porque a mí no me dieron esa oportunidad mis padres de haberme educado por eso no tengo ningún futuro”

Padre del bajo Putumayo

Retomando el testimonio del docente cabe señalar que la escuela rural es una escuela que se auto sustenta ya que históricamente ha estado abandonada por el Estado como ya se ha dicho, pero también es una escuela que se auto cuida, característica más propia de la escuela rural ubicada en zonas de conflicto, pues los docentes ni estudiantes cuentan con planes de

protección, estrategias pensadas desde las Secretarías de Educación o el Ministerio de Educación de Nacional, apoyo psicosocial o contención frente a los eventos trágicos del conflicto armado, por lo que *“en medio de la presión de la guerra, los esfuerzos adaptativos de los sujetos, en este caso los maestros, buscan mantener el sentido y la legitimidad de las propias acciones, para lograr una coherencia que resguarde su salud mental”* (Lizarralde, 2003, p. 6).

Frente a la pregunta en cuanto a medidas de protección de la escuela rural frente al conflicto un docente lo relata de la siguiente manera:

“No, ninguna, nosotros teníamos que auto cuidarnos porque nada, no había absolutamente nada, todo auto cuidado, mantenerse aislado, no hablar ni con unos ni con otros [de los actores armados] para que no lo metan en problemas y aun así nos metían en problemas”

Docente del bajo Putumayo

El auto cuidado es una característica positiva, en el sentido que se trata de mantener la labor educativa de la escuela, así como la auto gestión, esa administración autónoma que se ejemplarizo en el apartado anterior de este capítulo respecto a la solución del problema del bus para movilizar a los estudiantes, *“la alcaldía no daba para la gasolina y el mantenimiento del bus, entonces ¿Qué era lo que tenía que hacer el colegio? de eso que recolectaban sostener el bus”*. Es el esfuerzo comunitario lo que hace que la escuela rural no desaparezca, el reconocimiento, el lugar central que ocupa para la comunidad, la firmeza de los docentes ante la labor educativa amenazante y precarizada.

Es más, la escuela rural ha sido un espacio buscado por la comunidad, en un relato de la población del Placer, en el municipio de Valle del Guamuez, recogido por el Centro Nacional de Memoria Histórica se recuerda que *“se reunieron para construir la primera escuela de teja de guadua y yaripa o chonta partida de seis por doce, en un terreno cedido por Eva Cuarín, la madre de don Juan Guerrero. En ese momento contrataron a la profesora Socorro Lasso, a quien pagaba la comunidad”* (CNMH, 2012, p.69). Esto ocurrió a principios de los años 70, cuando el territorio ya tenía un buen número de familias con hijos que necesitaban de una escuela, posteriormente, en 1976 se inauguró la primera escuela de material, así se lo relataron al CNMH *“unidos seguimos luchando para construir una escuela de material para eso ya hubo ayuda por parte de la intendencia, pero la comunidad teníamos que aportar con trabajo. Nos tocaba sacar arena de las quebradas para construir la escuela porque no había carretera para traer volquetas de material”* (Ibid., 2012, p. 71)

Dentro del esfuerzo comunitario se debe resaltar que en ocasiones los grupos armados, guerrilla y paramilitares han apoyado gestiones para sostener la escuela, así lo recuerda una estudiante

“Los hijos de ellos (los actores armados) hacen parte de las escuelas, son estudiantes, ellos mismos hacen parte de las escuelas, apoyando a las escuelas haciendo mingas para que la escuela este en mejor estado, es algo ilógico, pero ellos apoyan mucho”

Estudiante del bajo Putumayo

Es posible que esto tenga como propósito mostrar una cara “sociable” y “amable” de los grupos armados con la comunidad, sin embargo, en la gestión de estos apoyos también se obligaba a la población a participar (CNMH, 2012).

Estos últimos aspectos de la escuela rural ubicada en zonas de conflicto armado, el auto cuidado, la auto gestión y la posición no neutral sino como territorio de paz, hacen a los más significativo de la resistencia. Es una resistencia material y simbólica, dada por la actitud de los sujetos dominados que en este caso es la comunidad educativa conformada por la población civil, frente a la violencia psicológica y física de los grupos armados y la violencia económica del Estado.

La resistencia simbólica está en continuar con la escolaridad pese al miedo, en el auto cuidado, en las estrategias como la de hacer de la escuela un territorio de paz. La resistencia material se encuentra en todas aquellas acciones que posibilitan mantener en funcionamiento la escuela frente al abandono estatal.

En todas estas resistencias se encuentran acciones políticas llevadas a cabo por los dominados, son lo que Scott (2000) llama “*unidades elementales de organización de la infra política*”, que están dadas por “*las reuniones informales en el mercado, de los vecinos, la familia y la comunidad [que] ofrecen pues una estructura de protección a la resistencia*” (p. 118). Son actitudes y acciones muchas veces sutiles o imperceptibles que hacen a la permanencia de los espacios y los sujetos.

Capítulo 3

La relación de la comunidad y la escuela rural en el conflicto armado: participación, confianza y solidaridad

El vínculo inicial en la escuela está dado por la relación entre el agente – docente y el estudiante - sujeto del conocimiento, en la que se espera se dé la transmisión de conocimiento. En la escuela rural en Colombia es común que el docente haga parte de la comunidad, ya sea que provenga de ella o que viva y se haga parte. Las relaciones que se presentan van más allá de la que se da en el aula, el docente comparte el cotidiano fuera de los tiempos escolares, es el vecino, el pariente o amigo de algunos miembros de la comunidad.

En este sentido, el docente extiende sus relaciones más allá de la comunidad educativa, porque hace parte de la comunidad en general y muchas veces tiene relaciones antiguas con parte de ella. Entender como fueron esas relaciones permite dar cuenta del vínculo que se estableció entre la comunidad y la escuela rural en el conflicto armado en el periodo 2002 – 2010, pero sobre todo destacar en las relaciones lo que permiten a la escuela atravesar el conflicto.

Por tanto, se profundiza en este capítulo en tres aspectos importantes en el vínculo que se establece entre la comunidad y la escuela rural: la participación, la confianza y la solidaridad, se verá a continuación como hacen a las muestras de resistencia de la escuela frente al conflicto armado.

3.1 La participación

La participación en términos escolares se refiere a la colaboración, las metas comunes y el involucramiento en la toma de decisiones de los miembros de la comunidad. No en todos los casos las familias se involucran de la misma manera, algunas *“consideran suficiente la*

asistencia a las reuniones y actividades convocadas por el centro y otras, en cambio, consideran que deben implicarse en la gestión del centro y de su proyecto educativo...una cooperación e implicación más activa en el día a día del centro y en su funcionamiento” (Llevot y Bernad 1998, p. 60), es decir una participación más amplia que apoye la gestión de la escuela.

De acuerdo con lo narrado por un docente así se comportaba la participación de la comunidad educativa con respecto al conflicto armado:

“La relación del padre de familia con la escuela no cambiaba, a veces había problemas por el orden público por eso ya no iban a las reuniones”

Docente Escuela del bajo Putumayo

Si bien la relación con la escuela no cambio, si cambio la continuidad en la participación producto del temor por el conflicto armado. Es posible que el docente como representante de la escuela se relacione con los padres, madres o acudientes en otras instancias además de la escuela por pertenecer a la comunidad. De esta manera lo refiere una estudiante:

“En una vereda donde el docente es el psicólogo, el docente es el enfermero, el docente es el que se en carga de casi todo, porque digamos que es el líder y como el super héroe de las comunidades, el docente es el que resuelve casi todos los problemas”

Estudiante del bajo Putumayo

Sin embargo, la participación que tiene que ver con el seguimiento del proceso educativo no es al parecer la más destacada en estas escuelas, no tiene tanta relevancia para la familia, por lo que la presencia del padre en la escuela puede obedecer más a lo comunitario que a lo educativo, un estudiante llama la atención sobre esto:

“Los padres de familia hay muchos que están presentes, pero hay muchos que llevan al niño porque no tienen nada que hacer con él, porque necesitan tiempo para ir a trabajar y entonces van y dejan al hijo en la escuela y el docente debe responder, el docente es como el niñoero”

Estudiante del bajo Putumayo

No obstante, si se pregunta a los padres por su participación en la escuela resaltan el interés por la formación de sus hijos. El relato a continuación lo señala:

“Cuando ella estudio yo tenía mucho dialogo con la profesora Leonor, mantenía yéndolos a ver, mantenía pendiente en el kínder, a la escuela también iba”

Madre del bajo Putumayo

La relevancia en la partición del padre, madre o acudiente que acompaña el proceso educativo en la escuela tienen que ver con la incidencia que está tienen en la motivación del estudiante, en el interés que el padre o la madre muestran por la educación. Una estudiante entrevistada que alcanzó titulación en estudios superiores relataba en la entrevista la importancia de la historia de sus padres y su presencia en la continuación de la escolaridad, lo que ella menciona como valor es la motivación dada por su historia personal y el discurso de su padre.

“mi padre decía que la única manera de salir adelante era estudiando...sacamos el valor no sé de dónde de buscarnos las oportunidades y las posibilidades, y yo me lo propuse...mi mamá no tuvo la posibilidad de estudiar porque ella viene de una familia muy grande y mi abuelo no se dio abasto para darle estudio a todos”

Estudiante del bajo Putumayo

Otra forma de participación en la escuela rural, además de la que se da por la comunidad educativa, es la que se presenta por la participa la comunidad en general al ser espacio de reunión de los corregimientos rurales, encuentros de diversas organizaciones tienen lugar en la escuela, una estudiante afirmaba en entrevista que *“si ese espacio que es la escuela desapareciera no habría un punto de encuentro”*.

La narración de un docente lo confirma:

“[En la escuela] había una organización, la junta de padres de familia, el consejo directivo a veces programaba mingas, entonces lo que eran los padres de familia pertenecían a la Junta de Acción Comunal, entonces ellos participaban directamente de todas las actividades que se programaban en la institución”

Docente Escuela del bajo Putumayo

La manera de participar en la escuela se hace diversa ya que su vínculo no es solo el de padres y madres de familia o acudiente, sino que se extiende a otra relación, otra forma de participar, por esto se hace referencia a la participación como *“un constructo polisémico que puede adoptar múltiples significados e interpretaciones en los diferentes sectores de la comunidad educativa e incluso dentro de cada sector”* (Bolívar, 2006, p. 128). Con palabras significativas un estudiante se refirió a la participación de la comunidad así:

“la escuela siempre tendrá el respaldo de la comunidad, pasa algo en la escuela, falta algo la comunidad se reúne y de cierta forma lo soluciona, la escuela es como la prioridad en la comunidad”

Estudiante del bajo Putumayo

Por lo anterior, la participación debe asociarse a formas de trabajo colectivo a todos los niveles de la vida de la escuela, especialmente cuando las dificultades se acrecientan al punto que la escuela no pueda con ellos en solitario (Bolívar 2006). Una docente entrevistada destaca en su relato la colaboración entra familias y la escuela:

“La gente participaba a veces cuando se hacían bingos, festivales para recolectar fondos para la institución...cuando se les llamaba [a la comunidad] a veces se hacían mingas para desyerbar”

Docente Escuela del bajo Putumayo

En cuanto al papel de la Junta de Acción comunal un padre señala la gestión de está a favor de la escuela:

“la Junta de Acción Comunal siempre está presta, peleando los derechos de los estudiantes, los presidentes de junta están atentos a que al estudiante le llegue su refrigerio, de que al estudiante le llegue su transporte”

Padre bajo Putumayo

Se podrían definir esta forma de participación en la escuela como *“una nueva forma de implicar a la comunidad educativa en la educación de la ciudadanía; sin limitarse a cubrir la representación formal o la celebración de reuniones”* (Bolívar, 2006, p. 128). Es hacerse parte de la institución no solo desde el seguimiento académico sino desde la participación colectiva tangible, que hace al sostenimiento de la escuela para conseguir recursos o mantener sus instalaciones. Es una participación ciudadana colectiva en la medida que se preocupa y toma acciones en comunidad para preservar, e incluso fundar la escuela, como el caso del Placer en el municipio del Valle del Guamuez que se mencionó en el capítulo anterior.

Además, de acuerdo con Bolívar (2006), esto aleja a la escuela del proyecto neoliberal en el que la escuela presta un servicio y los estudiantes son clientes, es, además, una muestra de resistencia a la desaparición de la escuela rural realza el rol de la comunidad como parte de la ciudadanía, aparece como una fuerza transformadora. Por lo tanto, la escuela puede ser una educadora para la ciudadanía sin proponérselo, convirtiendo a sus integrantes en agentes de desarrollo, llevando a cabo uno de los propósitos del programa flexibles Escuela Nueva implementado en las zonas rurales, y que consiste en que la escuela sea centro de información y núcleo de la comunidad.

3.2 La confianza y la solidaridad

La confianza está dada al interior de las relaciones y se expresa a través del tiempo, es un indicador futuro de una relación *“es cotidiana, no podríamos sobrevivir si no tuviéramos permanente confianza”* (Cornu, 1999, p. 21). En tiempos de guerra podría decirse que se produce debido a *“un orden desconocido en el futuro es decir cuando no estamos en la continuación de un pasado tradicional. Cuando una sociedad se da a sí misma un futuro, cuando los miembros de esa sociedad se ven obligados a entrar en relación con otros miembros más alejados, es absolutamente imprescindible recurrir a la confianza”* (Ibid., 1999, p.21).

Lo anterior indica la importancia de la confianza en las relaciones de la escuela rural ubicada en zonas de conflicto armado, al interior de las comunidades comienzan a “integrarse” los actores armados trastocando la cotidianidad, generando incertidumbre y temor hacia el futuro.

La confianza tiene que ver con las formas de socializar, puede ser que en las relaciones de la escuela rural ubicada en zonas de conflicto armado se presente clases de confianza. Una puede ser el que se da entre el agente y el sujeto de la educación en la oferta educativa que el

docente puede brindar en este contexto, que también cuenta a la familia. Es la esperanza en un mejor futuro como lo manifiesta un padre:

“Para mí no tengo un futuro, a mí me gustaba la medicina, entonces me parece muy importante y quería que mis hijos salgan adelante para que ellos encuentren un futuro para ellos mismos”

Padre del bajo Putumayo

En palabras de un docente se expresa en el deseo de salir adelante:

“El deseo de los padres de familia de que los hijos se eduquen, se formen, es también como el deseo de los jóvenes de querer salir adelante, depende también del padre de familia de buscar, pese a todas las dificultades que ha habido acá queremos es que ellos salgan adelante y que no vayan a terminar en estas filas”

Docente del bajo Putumayo

Otra confianza es la que se teje en la comunidad a partir de su encuentro en la escuela rural por ser lugar de reunión y toma de decisiones. En la escuela rural los líderes que incluye al docente convocan a la comunidad, de la confianza depende la participación en esta, pues la confianza es también la seguridad que se tienen en el actuar del otro, en el rol del docente y en el de los líderes de la comunidad, por esto una estudiante aseguró en entrevista que *“si el presidente de la junta convoca hay participación de toda la comunidad”*

En cuanto a la confianza de dejar a los NNA en la escuela teniendo en cuenta los efectos del conflicto, una estudiante entrevistada se refiere a la confianza en el docente de la siguiente manera:

“El padre de familia tiene mucha confianza con el docente y digamos que le hace entrega de sus hijos y el docente se hace responsable, se hacen evacuaciones a la hora que sea, si es en la madrugada entonces él (O ella) sale con sus estudiantes en vote, en caballo, en lo que le toque, si pasa un accidente el profe sale con su estudiante a donde le toque”

Estudiante del bajo Putumayo

El relato anterior refleja un recuerdo afable del docente en caso de una situación trágica, también deja ver un sentimiento de seguridad del estudiante que lo relata y de los padres que dejaban en la escuela a sus hijos, más aun, en otras entrevistas se mencionó esa sensación respecto a la escuela de parte de los estudiantes:

“...esta fuera del alcance de la guerra, digamos que pueden pasar muchas cosas, pueden estar pasando muchas cosas al rededor, pero la escuela es como un sitio seguro, digamos que yo lo viví en carne propia”

Estudiante del bajo Putumayo

“La escuela es un refugio para los estudiantes aparte de ser el lugar donde se educan donde se aprende...también es un refugio para los padres de familia, si algo pasa en la comunidad todos corren para la escuela, es su sitio de concentración”

Estudiante del bajo Putumayo

La seguridad denota confianza en el docente y en la escuela, lo que tiene que ver con el vínculo con los y las estudiantes, pero también con la comunidad que acude a la escuela en caso de dificultades, hay un voto de credibilidad puesto en el docente en que actuara de la mejor manera. Otro relato lo refiere así:

“El docente esta solo con sus estudiantes, pero el docente crea un vínculo tan grande con los estudiantes que el estudiante siempre va a hacer lo que el docente le dice, el docente tiene mucha responsabilidad, el docente se preocupa cuando un grupo la margen de la ley llega a llevarse a los estudiantes...”

Estudiante del bajo Putumayo

Por otro lado, puede existir un interés de parte de la comunidad educativa y en general, de no dar espacio a lo contrario, la desconfianza a los actores armados, lo que recuerda declaraciones como *“es mejor mantenerse aislado”*, con el fin de mostrarse neutral para no ser ubicado en uno u otro bando, es una manera de actuar como el otro piensa, una manera de sobrevivir, por lo *“tanto la desconfianza como la confianza son tan poderosas. Porque cada una de ellas moviliza, vehiculiza, una idea del otro que se pone en juego”* (Cornu, op. cit., 1999, p.22).

Asimismo, no se debe perder de vista la estigmatización de la que ha sido víctima la población civil en el marco de la guerra, estudiantes y docentes acusados de colaboradores de los grupos armados, como lo expresaba un docente:

“señalados por la guerrilla como informantes, el caso contrario también...eran señalados por los soldados del ejército que ellos [los estudiantes] también eran informantes”.

Docente Escuela del bajo Putumayo

La estigmatización lastima la confianza, puede transformar y redefinir las relaciones, entre la comunidad y con la escuela. También puede ocurrir, como lo narra un docente a continuación, que la estigmatización de estudiantes y docentes por parte de los actores armados

del conflicto afecte la asistencia de estudiantes a clases y la participación de padres y madres de familia y acudientes a reuniones, pero no afecto la confianza:

“En ese aspecto no había problema, había una diferenciación, una cosa era el conflicto y otra la escuela”

Docente Escuela del bajo Putumayo

Además de la confianza, otro factor que se resalta en las relaciones que se dan en la escuela y la comunidad es la solidaridad. Durante las entrevistas se le preguntó docentes, estudiantes, padres y madres sobre que hace que la escuela sobreviva, que hace que pese a los efectos del conflicto no desaparezca, y las respuestas tienen que ver con la a solidaridad, un sentimiento que de acuerdo con lo narrado por los docentes supera el miedo.

“yo pienso que a raíz de todos los hechos violentos que han sucedido acá, eso también ha permitido, acá la gente es muy solidaria, acá la gente ayuda en ese sentido, entonces esos hechos que han sido trágicos eso como que une a la gente”

Docente Escuela del bajo Putumayo

La solidaridad está dada por lazos anteriores a la escuela, por la confianza cultivada entre la comunidad que da lugar a la unión, a el apoyo emocional o material frente a la desgracia del conflicto armado. La solidaridad que se siente en la escuela es un lazo generado por una comunidad en la que todos se conocen, así lo cuenta un docente:

“Por ejemplo, cuando hay un asesinato se sale, se solidariza, si hay que ayudar ayuda, si hay que dar una cuota da la cuota, entonces es como ese valor de la solidaridad, ayudarse, de pronto porque es un pueblo pequeño y todos nos conocemos”

Docente Escuela del bajo Putumayo

En todos los casos, la confianza y la solidaridad son características producto de la relación entre individuos que permite una mejor convivencia, es indispensable incluso letal, puede llegar a otorgar seguridad y esperanza en contexto de guerra y dar lugar a la resistencia civil.

Conclusiones

El ejercicio por caracterizar la escuela rural ubicada en zonas de conflicto armado es una labor de reconstrucción de la memoria a través de los testimonios de quienes vivieron los afectos de la guerra en la escuela. En este trabajo se trata de recuperar el lugar de la escuela en la guerra, inevitablemente, la escuela es un actor social involucrado en el conflicto armado que ha tenido que seguir funcionando en ese escenario. Los testimonios aquí citados corresponden a memorias recientes, en algunos casos que han callado, estrechamente relacionadas con el presente en la medida que el conflicto armado no cesa en las zonas rurales.

De la misma manera, se considera que la política de Seguridad Democrática representó un atraso para el país que mantuvo el estado de guerra y aplazo la garantía de derechos humanos, civiles y ciudadanos. En educación se mantuvo una postura neoliberal de recorte con miras a una relación de servicio y de clientes. Pero su efecto fue más allá, la política de Seguridad Democrática tocó el tejido social, polarizó al país desde el discurso contra el terrorismo, pero también desde las medidas que se implementaron en lo militar, todos los actores armados buscaron a su enemigo lastimando además las relaciones. Si bien se resaltan rasgos positivos de la escuela, es cierto que las relaciones fluctúan en una construcción y deconstrucción con los actores armados y al interior de la comunidad, en medio de un ambiente de tensión acompañado de la desconfianza que ronda los espacios donde se desarrolla la guerra.

Asimismo, las relaciones son también relaciones de poder, que se hayan en la continua negociación de la población civil con los actores armados, pero también contra el poder, en las resistencias que se anteponen a la polarización que buscó la política de Seguridad Democrática y la estigmatización de los actores armados.

En lo educativo sería importante profundizar en el quehacer de la escuela ¿Que se aprende y cómo se aprende en estas escuelas? ¿Cómo se vive en la cotidianidad la labor del docente de

estas escuelas sin recursos y expuestas al conflicto? A su vez, hay que poner mayor atención en las trayectorias escolares de los estudiantes de las zonas rurales, que los padres y madres acentúen la participación individual, ya que son públicos nuevos en la escuela y en los roles de estudiante y acudientes, es posible que desde allí se pueda abordar y aminorar el impacto del trabajado infantil, tema que para este estudio fue inesperado y surgió en el momento del análisis ya que este no se percibe en Colombia como un tema importante con respecto a la escolaridad, de hecho, se resalta la transición invisible de estudiante a menor trabajador, pero también el alcance de los programas flexibles que no logra la retención de los NNA, lo que no solo tiene que ver solo con la oferta educativa, sino también con la pobreza y la falta de oportunidades en las zonas rurales.

De la misma manera, el Estado Colombiano debe propender por políticas públicas que minimicen las barreras que impiden el derecho a la educación efectivo para estos públicos nuevos. En este mismo orden, es posible que la escuela rural ubicada en zonas de conflicto armado este propiciando desigualdades al no garantizar la oferta educativa a los NNA y dejar expuesta la escuela rural a la guerra. Es de anotar, que desde la percepción de los estudiantes, padres y madres entrevistados, incluso desde los y las docentes no parece preponderante la responsabilidad del Estado como garante de la educación, la creación y mantenimiento de la escuela ha sido un deseo de la comunidad producto de su esfuerzo, por lo tanto, no se percibe que se niega un derecho sino que la educación es producto del esfuerzo y el deseo de salir adelante, y su ausencia es fruto de la falta de oportunidades, como si el futuro solo dependiera de cada individuo y su suerte, y no de una sociedad en la que al Estado se le ha otorgado una responsabilidad con la educación. En esa medida, los ciudadanos no son reclamantes del derecho negado, no se reconoce lo público, no hay responsable más que la misma comunidad que auto gestiona.

Respecto a los datos, no se puede obviar la dificultad para recabar cifras en temas que hacen parte de las problemáticas del país, no se conocen datos departamentales tales como repitencia, extraedad, calidad, eso en cuanto a educación, pero tampoco los hay en temas como menor trabajador y reclutamiento forzado, en otros casos no se encontraron datos continuos. Esto obstaculiza la investigación en Colombia ya que impide tener información que dé lugar a deducciones que aporten en el mejoramiento de la política pública en educación, pero también, es un síntoma de la guerra que imposibilita recolectar información sobre todo en periodos donde se profundiza.

En cuanto a la hipótesis propuesta

Resulta relevante en la conclusión de esta investigación resaltar la hipótesis en cuya afirmación se reconoce que: *La escuela rural es un espacio que posibilita que la comunidad en la que está inserta construya estrategias que le permite resistir a los efectos del conflicto armado.*

Para corroborar la hipótesis se requiere volver en el capital social que posee la escuela. Como lo señala Bourdieu (1986) el capital social es “*la acumulación de recursos reales o potenciales que están unidos a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de reconocimiento mutuo*” (p, 248). Estos son recursos con los que cuenta una persona, grupo o comunidad, se dan por la participación de los individuos en las redes sociales y se consideran aprovechables.

El capital social de la escuela, las redes que allí tienen lugar se aprovechan en el conflicto armado cuándo se organiza el agenciamiento humano, cuando se participa, cuando se crean acuerdos entre las comunidades afectadas y se da lugar a la confianza, es una resistencia contemporánea, que de acuerdo con Molina (2005) surgen desde la organización de la

población civil contra la violación de los derechos humanos, y que se pueden observar en ejercicios pedagógicos como el foro citado en uno de los capítulos anteriores por un docente entrevistado.

Es así, como el capital social es fruto de la confianza, la cooperación y la formación de redes de apoyo mutuo entre los miembros de una comunidad, lo que requiere de la acción colectiva, esa misma a la que refieren docentes, estudiantes, madres y padres en las entrevistas cuando citan los eventos sociales que se organizan para recolectar fondos o el trabajo aportado para mantener las instalaciones de la escuela, en todos esos actos hay cooperación, solidaridad confianza, indispensable para llevar a buen fin las acciones colectiva.

Al parecer el capital social que se desarrolla en la escuela rural ubicada en zonas de conflicto armado puede generar redes comunitarias de intercambio social, *“al tiempo que un medio para el compromiso cívico, donde los ciudadanos aprenden a colaborar y a actuar democráticamente”* (Bolívar, 2006, p. 139), lo que va en contraposición a la política propuesta en los dos periodos de gobierno de Álvaro Uribe Vélez en la que se limitó a la ciudadanía, con medidas que ya se mencionaron por medio de las cuales se vulneró el derecho a la educación al no reconocer el conflicto armado y sus víctimas entre ellas los NNA desplazados y la disminución del presupuesto a la educación que precarizo aún más las zonas rurales.

La contraposición constituye una reacción a las acciones tomadas por el Estado, es decir una resistencia civil, es una salida no violenta de la comunidad que para que sea posible necesita de la participación y fortalecimiento de las redes comunitarias de intercambio. Una escuela que no vincula y articula a los miembros de su comunidad posiblemente será más vulnerable a las medidas del Estado y a los actores armados en el caso de las escuelas rurales.

Es así como, el capital social que la escuela genere también está sujeto a la identidad y la pertenencia con la escuela y con la comunidad, pues es eso lo que hace que se motive a participar, pero también esta mediada por el temor, pues para este caso de estudio el miedo controla las dinámicas de la comunidad en general.

En sintonía con lo anterior, es evidente que el capital cultural de la escuela es relevante, pero también el capital social. Desde la escuela pueden gestarse nuevas relaciones de reciprocidad que permitan fortalecer los lazos de confianza y solidaridad y contrarrestar los efectos del conflicto armado. Por lo anterior, debe recalarse que es el capital social que posee la escuela tal vez su mayor fortaleza frente al conflicto armado, las redes sociales que dan lugar a la participación, la confianza, la solidaridad sostienen el espacio educativo que permite la resistencia de la comunidad.

De igual forma, la participación colectiva en la escuela rural puede hacer de sus vínculos el medio por el cual se superan, en lo posible, las barreras de las violencias del Estado y del conflicto armado, ya que desde la escuela surgen recursos de resistencia generalizada en el que la clave reside en una sociedad y en personas que se preocupan por los demás, en el que es posible la cohesión comunitaria por medio de la participación real en la escuela. Pese a la guerra, desde el tema de la participación se puede corroborar que la escuela representa para la comunidad la creación de entornos donde todas y todos podemos convivir.

Así pues, no se pretende desde este ejercicio totalizar la respuesta de la escuela rural frente al conflicto armado. Las investigaciones recientes en el tema de búsqueda de desaparecidos han evidenciado la toma y utilización de las escuelas abandonadas como centros de operación y tortura de los grupos armados, por lo que se encuentran fosas comunes en algunos casos con restos de cuerpos de habitante de la misma comunidad (Equitas 2015), esto es una referencia de las escuelas que son superadas por la violencia, en los casos donde la población es

desplazada, cuando él o la docente es amenazado, desaparecido, asesinado. Este es un aporte desde una lectura, pero pueden existir otras en las que aparezcan otros elementos de mayor relevancia.

Igualmente, quedan interrogantes como ¿Qué pasa con la escuela que no resiste los efectos de la guerra? ¿Cuáles son las relaciones que allí se construyeron? Es importante también que Colombia trascienda la guerra para pasar a políticas que no solo piensen en la seguridad sino también en la garantía de los derechos de los ciudadanos como la educación.

Referencias

- (2009). *Acuerdo complementario para la Cooperación y Asistencia Técnica en Defensa y Seguridad entre los Gobiernos de la República de Colombia y de los Estados Unidos de América.* Bogotá 30 de octubre. Recuperado de <http://web.presidencia.gov.co/sp/2009/noviembre/03/acuerdo.pdf>.
- Acosta, G. (2006). El discurso de la participación ciudadana como estrategia política. Un Análisis del Proyecto político de la Seguridad Democrática en Colombia. En *XII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Alvarado, S., Ospina, H., Quintero, M., Luna, M., Ospina, M., Patiño, J. (2012). Escuelas: Territorios de paz. En *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y de la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLASO.
- Archila, Mauricio (2004). Desafíos y perspectivas de los movimientos sociales en Colombia. En *Revista Foro*, núm. 50 (pp. 37-47).
- Arias, A. (2008). *Monografía político electoral departamento de Putumayo 1997- 2007*. Corporación Nuevo Arco Iris. Recuperado de http://www.moe.org.co/home/doc/moe_mre/CD/PDF/putumayo.pdf.
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. En *Revista Educación y Ciudad*, segundo semestre jul-dic, núm. 33, Bogotá (pp. 53-62).
- Banco Mundial y Gobernación de Antioquia. (2001). Derechos de los niños, conflicto armado y paz. I en medio del conflicto: Experiencias y testimonios retos de esperanza. En *Educación en Medio del Conflicto. Experiencias y Testimonios. Retos de Esperanza*. Medellín: Banco Mundial y Gobernación de Antioquia.

Barrantes R. y Peña J. (2009). El sistema educativo durante el proceso de violencia. En *Colección Cuadernos para la Memoria Histórica No 1: Selección de textos del Informe Final de la CVR*. Lima, Perú: Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (IDEHPUCP).

Bensalah, K. (2001). Derechos de los niños, conflicto armado y paz. Educar en medio del conflicto: Experiencias y testimonios retos de esperanza. En *Educar en Medio del Conflicto. Experiencias y Testimonios. Retos de Esperanza*. Medellín: Banco Mundial y Gobernación de Antioquia.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. En *Revista de Educación*, 339, Universidad Nueva Granada, España (pp. 119 – 146).

Borrero, A. (2011). Defensa y seguridad nacional. Elementos para una política democrática. En *Revista Análisis político*. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales IEPRI, Universidad Nacional de Colombia, N°42, enero-abril (pp. 26-42).

Bourdieu, P. (1986). The forms of Capital. In *Handbook of theory and research for the sociology of education*, edited by J. G. Richardson. New York: Greenwood (pp. 240-268).

Caram, G. (2011). Vínculo educativo. Función docente, discurso y subjetividad. Aportes del psicoanálisis. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de investigación séptimo encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología -Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Carvalho, C. (2003). Criando cuervos: Escuelas y violencia. En *Cuestión de Estado*. núm. 32, IDS, Lima.

Castel, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué estar protegidos?* Buenos Aires: Manantial.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2012) *El Placer. Mujeres, coca y guerra en el Bajo Putumayo*. Bogotá, Publicaciones Semana.

Chornet, R. (2002). Nuevos conflictos, nuevos riesgos para la seguridad humana. En *El Derecho Internacional Humanitario ante los nuevos conflictos armados* (pp. 355-370). España: Editorial Tirant Lo Blanch, S.L.

CIFISAM, Secretaría de Educación del Departamento del Guaviare, Vicariato Apostólico de San Vicente - Puerto Leguízamo. (2005). *La escuela, un refugio para la vida: memoria colectiva de la experiencia*. Bogotá: Fundación Centro de Investigación, Formación e Información para el Servicio Amazónico CIFISAM.

CINEP. (2000). *Experiencias educativas en zonas de conflicto, que aportan a la construcción de comunidad*. Memorias 28-29 de agosto del 2000. Bogotá: CINEP.

Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia. (2003). *Niñez, escuela y conflicto armado en Colombia*, Bogotá.

Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia. (2007). *“Un camino por la escuela desde los derechos de la infancia y la adolescencia”*, Bogotá.

Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia. (2013). *Boletín de Monitoreo*, Bogotá.

CODHES (2011). *¿Consolidación de qué? Informe sobre desplazamiento, conflicto armado y derechos humanos en Colombia*. Bogotá: Grupo Nativo.

Comisión Colombiana de Juristas (2004). La revolución educativa frente al Pacto Internacional de Derechos Humanos. En *Educación y Cultura*, núm. 62 Abril, Bogotá (pp. 27-32).

- Convención de Ginebra (1977). *Protocolo II adicional a los convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 relativo a la protección de víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional*. Ginebra.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, p. 19-26.
- CRECE (2004). *La educación rural en Colombia: Estado del Arte*. Bogotá: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, FAO, Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación, REDUC, Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales, CRECE, Universidad Pedagógica Nacional.
- DANE. (2005). *Plantilla departamento del Putumayo*. Recuperado de <http://siatac.co/Atlas/putumayo.html>
- DANE. (2010). BOLETIN. *Censo General 2005. Perfil Putumayo*. Recuperado de http://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/86000T7T000.PDF.
- DANE. (2018). Educación formal – Histórico. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal/historico-educacion#anexos-2007>
- DANE. (2018). *Educación formal*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal#informaci%C3%B3n-2017-por-departamento>
- Departamento Nacional de Planeación DNP (2002). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006. Hacia un Estado comunitario*. Bogotá: DNP.
- Durston, J. (1997). *La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural*. Santiago de Chile: División de desarrollo social, CEPAL.
- El comercio (2004). 18 escuelas se cierran en las zonas de frontera. Diario El Comercio, edición digital, Quito, 10 de marzo de 2004. Recuperado de <http://www.lacta.org/notic/040310a.htm>

El espectador (2008). *Un país de estado de excepción*. Recuperado de <http://m.elspectador.com/impreso/politica/articuloimpreso43317-un-pais-de-estados-de-excepcion>

El espectador (2010). *Gobierno declara la conmoción interior*. Recuperado de <http://m.elspectador.com/impreso/temadeldia/articuloimpreso-210876-gobierno-declarara-conmocion-interior>

Estrada Álvarez, J. (2002). Organización mercantil y privatización de la educación: la mano dura de la ley. En *Educación y Cultura*, núm. 61 septiembre, Bogotá (pp. 26-31).

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. En *Cuadernos Políticos*, julio – septiembre, núm. 37, Editorial Era, México, D.F. (pp. 70-80).

Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

Foucault, M. (2000). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Fundación Dos Mundos. (2009). *Escuela y conflicto armado: De bien protegido a espacio protector*. Bogotá.

Fundación Ideas para la Paz. (2014). *Área de Dinámicas del Conflicto y Negociaciones de Paz*. Unidad de Análisis “Siguiendo el Conflicto” – Boletín núm. 73. Recuperado de <http://cdn.ideaspaz.org/media/website/document/53b6e9ba1a5f2.pdf>.

Gil Rivero, J. (2002) La educación como espacio de resistencia y transformación social. En *el Laberinto*, núm. 10 octubre (pp. 69-77).

Giroux, H. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En *Harvard Education Review* núm. 3, 1983. Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. España: Siglo XXI Editores.

- Goffman, E. (2006). *El estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu Editores, Decima reimpresión, Buenos Aires – Madrid.
- Guerrero, E. (2004). A propósito de la resistencia. Apuntes para una reflexión necesaria. En *La resistencia civil. Estrategias de acción y protección en los contextos de guerra globalización* (pp. 45-58). Colombia: Difundir Ltda.
- Granada, S., Restrepo, A. y Vargas, A. (2009). EL agotamiento de la política de seguridad: evolución y transformaciones recientes en el conflicto armado colombiano. En Jorge A. Restrepo y David Aponte. *Guerra y violencias en Colombia: herramientas e interpretaciones* (pp. 27-124). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Hernández, E. (2004). Resistencia civil en Colombia: dilemas, límites y posibilidades. En *La resistencia civil. Estrategias de acción y protección en los contextos de guerra globalización* (pp. 69-76). Colombia: Difundir Ltda.
- Hernández, J. (2002). La resistencia civil en caliente: una contribución a la pacificación del conflicto en Colombia. En *Revista Sociedad y Economía*, núm. 2, abril (pp. 25-46).
- Jelin, E. (comp.) (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid y Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kessler, G. (2003). Experiencia escolar de jóvenes en conflicto con la ley. Ponencia en el marco del *Seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur*, organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia en la Argentina, Buenos Aires.
- Laverde, M. y Giraldo, M. (2001). Educar en medio del conflicto: experiencias y testimonios - retos de esperanza / Memorias del segundo *Seminario Educación para la paz y la convivencia*; dirección general Martha Laverde; dirección editorial Marcela Giraldo. Editorial Banco Mundial. Bogotá.
- Lazarrato, M. (2000). De la biopolítica al biopoder. En *Multitudes* núm. 1 (pp. 83-91).

- Leal, B. (2006). La política de Seguridad Democrática 2002-2005. En *Revista Análisis político. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales IEPRI*, Universidad Nacional de Colombia, mayo-agosto, núm. 57 (pp. 3-30).
- Lizarralde, M. (2003). Maestros en zona de conflicto. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol.1 núm.2 jul-dic, Manizales (pp. 2-25).
- Lizarralde, M. (2012). La escuela y la guerra, las memorias entre el miedo y el silencio. En *Praxis Pedagógica*, núm.13 enero. Diciembre. Bogotá.
- Lizarralde, M. (2012). Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo. En *Revista Colombiana de Educación*, núm. 62, Primer semestre, Bogotá (pp. 21-39).
- López, M. (2004). La resistencia, una opción legítima y viable. En *La resistencia civil. Estrategias de acción y protección en los contextos de guerra globalización* (pp. 77.82). Colombia: Difundir Ltda.
- Lozada, A. y Ruiz Gómez, A. (2004). *Marginalidad, riqueza y negación: conflicto, derecho a la educación y desplazamiento en el Catatumbo*. Bucaramanga: Fundación para la Promoción de la Cultura y la Educación Popular.
- Llevoto, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: Factores clave. En *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* Vol. 8, núm. 1, Madrid, España (pp. 57-70).
- Mejía, M. (2008). Vínculos posibles entre el maestro y el alumno. En *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XX, núm. 51, Mayo – agosto 2008, Medellín (pp. 189 – 197).
- Ministerio de Defensa. (2003). *Política de Defensa y Seguridad Democrática*. Presidencia de la República, Ministerio de Defensa.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley Nacional de Educación*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Educación para la población rural: Balance prospectivo*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Para niñas, niños y jóvenes en medio del conflicto armado ¡Una escuela de oportunidades!* Proyecto financiado por la Organización de Estados Americanos OEA. Bogotá: OEA.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Portafolios de Modelos Educativos. Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales*. República de Colombia, Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Revolución Educativa 2002-2010. Acciones y lecciones*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresiones S.A.

Ministerio de Educación Nacional. (2012) *Perfil de Permanencia Escolar, Departamento de Putumayo*. Subdirección de Permanencia, Dirección de Cobertura y Equidad, Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media. República de Colombia, Bogotá: MEN.

Molano, A. (2004). Resistir hoy. En *La resistencia civil. Estrategias de acción y protección en los contextos de guerra globalización* (pp. 17-23). Colombia: Difundir Ltda.

Molina, N. (2005). Resistencia Comunitaria y Transformaciones de Conflictos. Un Análisis desde el Conflicto Político Armado de Colombia. En *Reflexión Política*, Vol. 7, núm. 14, diciembre. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Colombia, Bucaramanga (pp. 70-82).

Moreno, B. M. (2000). *Experiencias educativas en zonas de conflicto, que aportan a la construcción de comunidad*. Memorias 28-29 de agosto del 2000. Bogotá: CINEP.

Münkler, H. (2004). Las guerras del siglo XXI. En *Revista Análisis político*. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales IEPRI, Universidad Nacional de Colombia, núm. 51, mayo-agosto (pp. 3-11).

Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH. (2005). *Algunos indicadores sobre la situación de Derechos Humanos en el departamento del Putumayo*. Recuperado de http://www.acnur.org/t3/uploads/media/COI_1261.pdf?view=1.

Observatorio para el Bienestar de la Niñez, ICBF. (2013). *Observar para proteger: Enfoques alternativos para valorar la dinámica y el riesgo de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes*. Colombia, Departamento para la Prosperidad Social (DPS) y UNICEF.

Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2007). *Derecho Internacional Humanitario: conceptos básicos, infracciones en el conflicto armado colombiano*. Bogotá: Edición María José Diazgranados M.

Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito. (2013). *Colombia Censo de Cultivo de Coca 2012*. Recuperado de https://www.unodc.org/documents/colombia/2013/Agosto/censo_de_cultivos_de_coca_2012_BR.pdf.

Oslender, U. (2000). Espacializando resistencia: perspectiva de espacio y lugar en las investigaciones de movimientos sociales. En *Antropologías transeúntes*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia –ICANH-.

Osorio, F. (2001). Entre la supervivencia y la resistencia. Acciones colectivas de población rural en medio del conflicto armado colombiano. En *Cuadernos de Desarrollo Rural*, segundo semestre de 2001, núm. 47, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia (pp. 55-80).

Otero, D. (2010). *El papel de los Estados Unidos en el conflicto armado colombiano. De la Doctrina Monroe a la cesión de siete bases militares*. Colombia: Ediciones Aurora.

Otero, D. (2010). *Colombia: Campeón en gasto militar*. Recuperado de http://www.diegooteroprada.com/index.php?option=com_content&view=article&id=54:colombia-campeon-en-gasto-militar&catid=39:documentos&Itemid=55.

- Pelbart, P. (2006). Biopolítica y contra-nihilismo. En *Revista Nómadas*, Universidad Central, núm. 25, octubre (pp. 8-19).
- Perfetti, M. (2003). *Estudio Sobre la Educación para la Población Rural en Colombia*. Bogotá: Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales. CRECE.
- Piñeros, L. (2010). *Una Mirada a las Cifras de la Educación en Colombia 2002-2009*. Bogotá: Offset Gráfico Editores S. A.
- Pizarro Leongómez, E. (2002). Colombia ¿Guerra civil, guerra contra la sociedad, guerra antiterrorista o guerra ambigua? En *Revista Análisis político*. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales IEPRI, Universidad Nacional de Colombia, mayo-agosto, núm. 46 (pp. 164-180).
- Pizarro Leongómez, E. (2003). Colombia. El proyecto de Seguridad Democrática de Álvaro Uribe. En *Colombia Nueva Sociedad*, julio-agosto, núm. 186 (pp. 4-17.)
- Poggi, M. (2000). *Instituciones y trayectorias escolares: replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*. Buenos Aires: Santillana.
- Presidencia de la República (1991). *Constitución Política de Colombia*. Capítulo 6, Artículo 213. 2da Ed. Recuperado de <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>
- Ramón Chornet, C. (2002). Nuevos conflictos, nuevos riesgos para la seguridad humana. En *El Derecho Internacional Humanitario ante los nuevos conflictos armados* (pp. 355-370). España: Editorial Tirant Lo Blanch, S.L.
- Restrepo, G.I. (2006). Dinámicas e interacciones en los procesos de resistencia civil. En *Revista Colombiana de Sociología*, Universidad Nacional de Colombia, núm. 27 (pp. 169-202).
- Rojas, D.M. (2006). Balance de la política internacional del gobierno Uribe. En *Revista Análisis político*. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales IEPRI, Universidad Nacional de Colombia, mayo-agosto, núm. 57 (pp. 85-105).

- Rojas, D.M. (2007). Plan Colombia II: ¿más de lo mismo? En *Revista Internacional* 65, enero junio, Bogotá (pp. 14-37).
- Rojas, D.M. (2010). *Seguridad Democrática. Balance de ocho años*. Bogotá: DNP.
- Romero, M. (2012). Conflicto amado y escuela en Colombia. En *Violencia y Educación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rockwell, E. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión? *Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México DF.
- Rubio, M. (1998). Crimen con misterio. La calidad de la información sobre crimen y violencia en Colombia. En *Colombia Coyuntura Social*. Ediciones Tercer Mundo Editores Vol.18, Mayo (pp. 197-233).
- Ruíz, L.D. y Hernández, M. (2008). “*Nos pintaron pajaritos*”. *El conflicto armado y sus implicaciones en la niñez colombiana*. Medellín: Pregón Ltda.
- Sánchez, E. (2004). Resistencia como alternativa de poder. En *La resistencia civil. Estrategias de acción y protección en los contextos de guerra globalización* (pp. 183-190). Colombia: Difundir Ltda.
- Sánchez, R. y Rodríguez F. (2005). Una aproximación al estudio de la seguridad. En *Revista Ensayos sobre Defensa, Seguridad*, Escuela Superior de Guerra, segundo semestre, núm. 2 (pp. 79-115).
- Sandoval, P. (2004). *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: Una lectura del informe de la CVR*. Lima: Tarea IEP.
- Scott, C. (1990). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Ediciones Era.

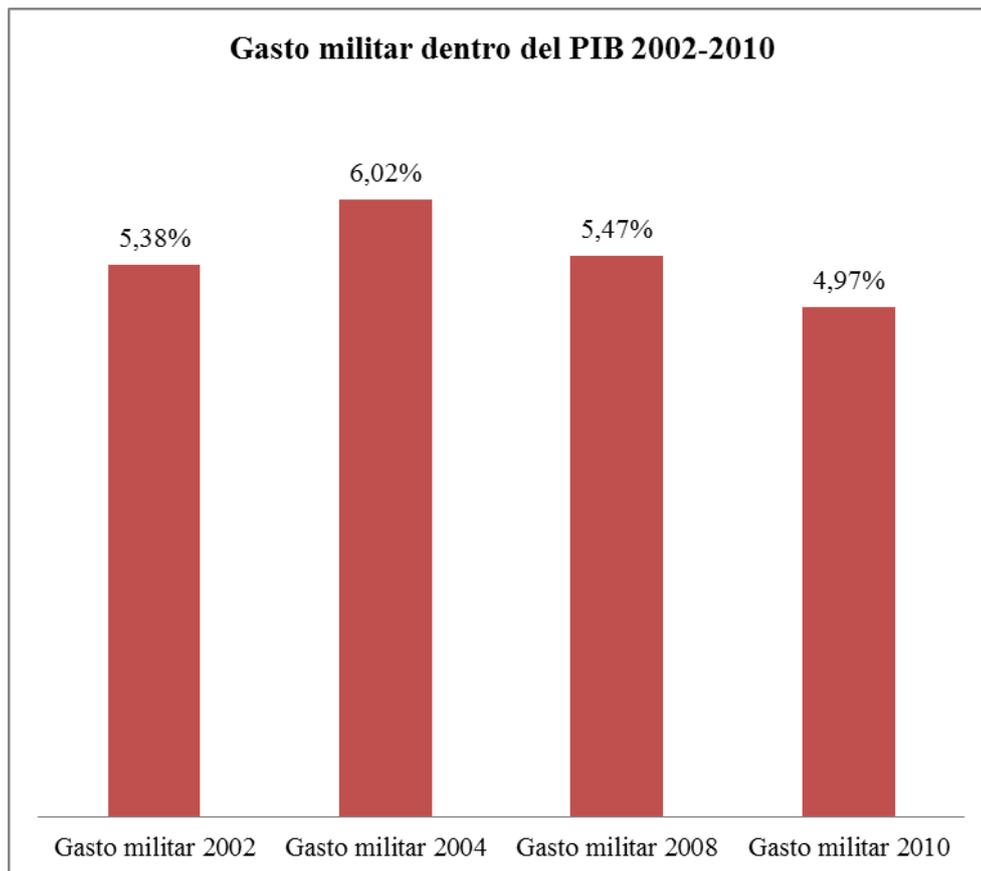
- Smith, D. (2000). Tendencias y causas del conflicto armado. En *Berghof Research Center for Constructive Conflict Management*. Recuperado de http://www.berghof-handbook.net/documents/publications/spanish_smith_handbbook.pdf?q=causas.
- Somovía, J. y Insulza, J. (1990). *Seguridad democrática regional. Una concepción alternativa*. Santiago de Chile: Comisión Sudamericana de Paz – Nueva Sociedad.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria de hoy. Fundación Santillán.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2015). En las perspectivas de las trayectorias escolares. En *Atlas de las desigualdades educativas en América Latina*. UNESCO y OEI, Madrid, España (pp. 3 – 11).
- Tizio, H. (2001). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En Núñez V. (Coord.) *Reinventando el vínculo educativo: Aportes de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Trinidad, R. (2006). El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho. En E. Jeline (comp.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 11-39). Madrid: Siglo XXI.
- Trinidad, R. (2006). Militarizando la escuela otra vez. En *Revista Quehacer*, núm. 161, Jul. – Ago. 2006, Perú.
- Tolosa, W. (2004). Aproximaciones a la resistencia civil. En *La resistencia civil. Estrategias de acción y protección en los contextos de guerra globalización* (pp. 27-30). Colombia: Difundir Ltda.
- Torres, R. (1992). Alternativas dentro de la educación formal: el programa escuela nueva de Colombia. Publicado. En *Perspectivas*, Instituto Fronesis, Quito, septiembre, núm. 84 (pp. 4-10).
- Torres, P. y Caicedo, C. (2015). *Las ciudades intermedias con mayor potencial en Colombia*. Un sistema de identificación. Banco Interamericano de Desarrollo, Bogotá.

UNESCO (2011). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Una crisis encubierta: Conflictos armados y educación*. Francia: UNESCO.

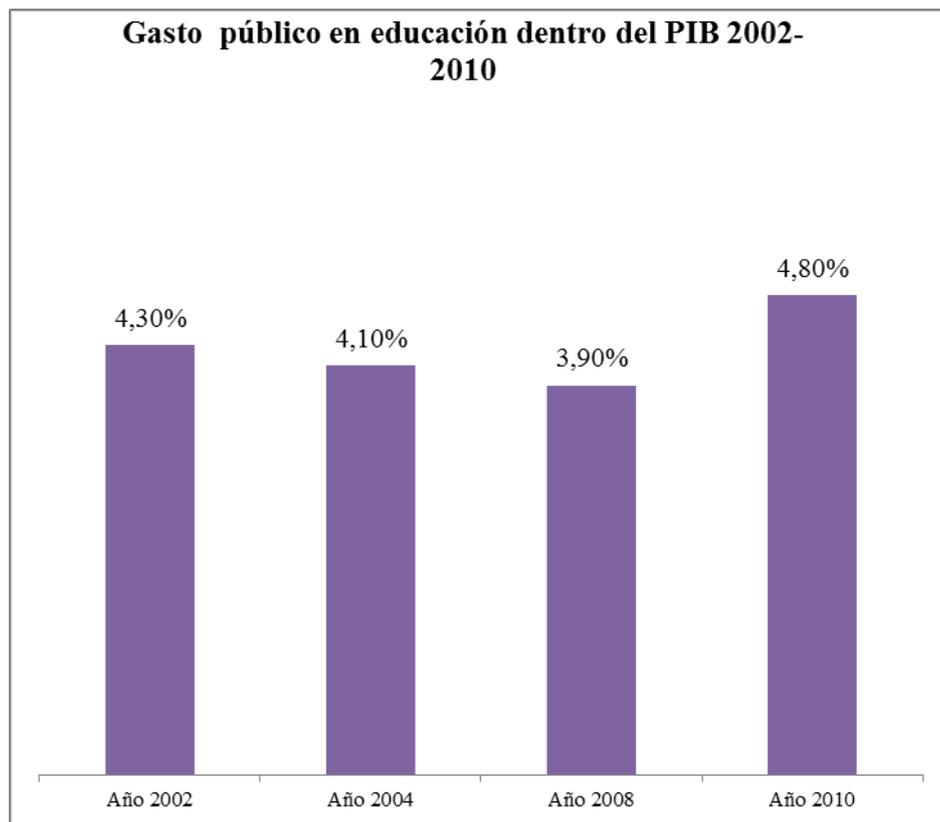
Uprimmy Yepes, R. (2005). ¿Existe o no conflicto armado? En *Plataforma colombiana de derechos humanos, democracia y desarrollo. Más allá del embrujo, tercer año de gobierno de Álvaro Uribe* (pp. 135-140). Colombia: Ediciones Antropos.

Uribe, M. (2011). “Reflexiones sobre Estética y Violencia en Colombia”. *Encuentro Estética y Violencia: Necropolítica, Militarización y Vidas Lloradas*. Museo Universitario de Arte Contemporáneo; Universidad Nacional Autónoma de México; 20 y 21 de octubre, México D.F.

Villanueva Torregrosa, Á. (2004). *Ley general de educación, articulación con la ley 715: reglamentación, concordancia, jurisprudencia y comentarios*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

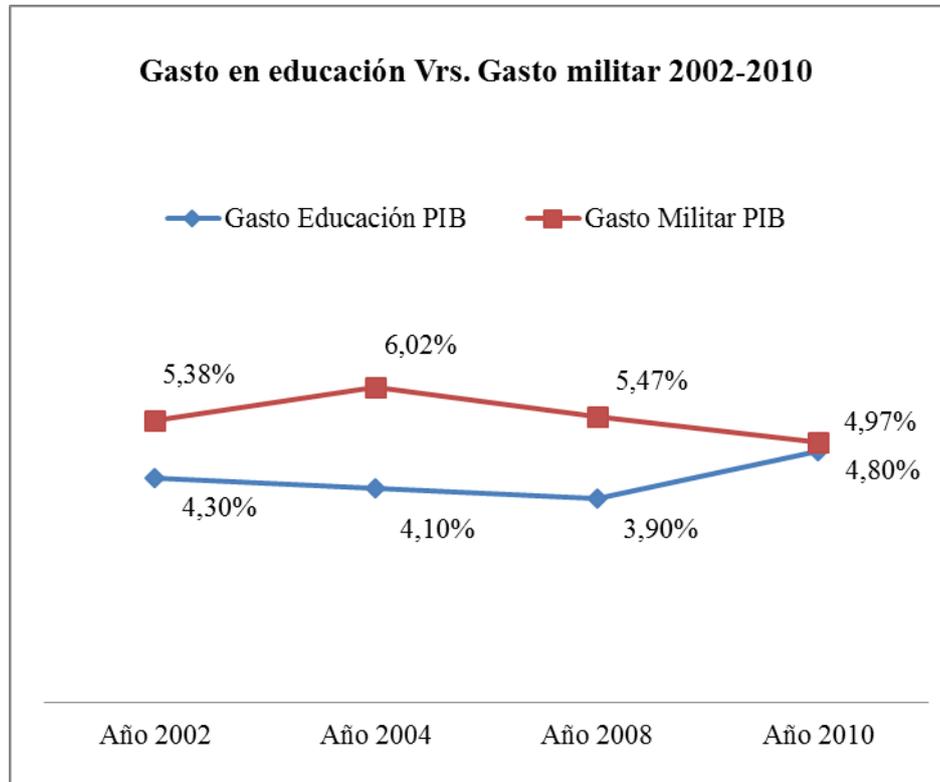
Anexos**Anexo A**

Fuente: Ministerio de Hacienda y Crédito Público

Anexo B

Fuentes Indicadores del desarrollo mundial

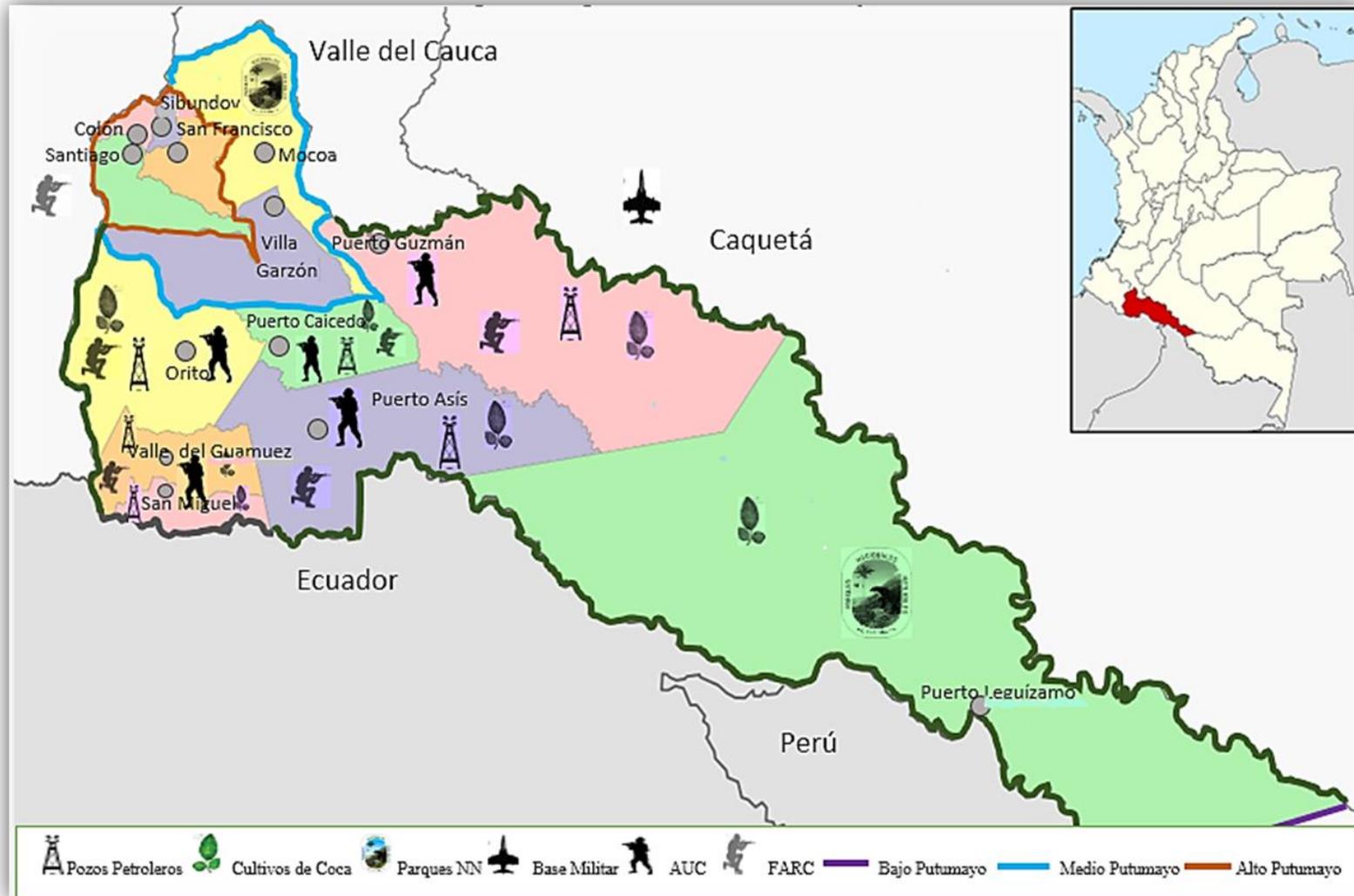
Anexo C



Fuente: Ministerio de Hacienda y Crédito Público e Indicadores del desarrollo mundial

Anexo D

Mapa del Putumayo



Anexo E**ENTREVISTA A LA COMUNIDAD EDUCATIVA****GUÍA DE PAUTAS****ENCUADRE DE LA ENTREVISTA:**

- Presentación del/ de la entrevistador/a: Nombre completo y profesión.
- Manifestación el propósito de la entrevista: Motivo y objetivo general de la investigación.

ACUERDO:

- La entrevista durará aproximadamente treinta minutos
- No hay respuestas correctas o incorrectas, ya que lo importa es conocer su opinión, su punto de vista.
- La entrevista es anónima y confidencial, es decir, nadie fuera del entrevistador-investigador sabrá lo que dijo cada uno de los entrevistados.
- Por lo anterior, el entrevistado puede conversar con libertad, seguro de la confidencialidad.
- Al comenzar la entrevista se pedirán algunos datos como el vínculo con la escuela y a que municipio pertenece la escuela a la que estaba vinculado.
- Si hay alguna pregunta que no desee responder, se respetara la voluntad del entrevistado.
- Si está de acuerdo se grabará la entrevista, ya que es más fácil recuperar de manera fiel lo expresado por el entrevistado.

FICHA RELEVAMIENTO

- Fecha:
- Nombre del entrevistado/a: (Si quiere decirlo)
- Vínculo con la escuela:
- Escuela:
- Municipio:

GUION DE LA ENTREVISTA

Pensando en los años 2002 al 2010

Relación y descripción de la escuela

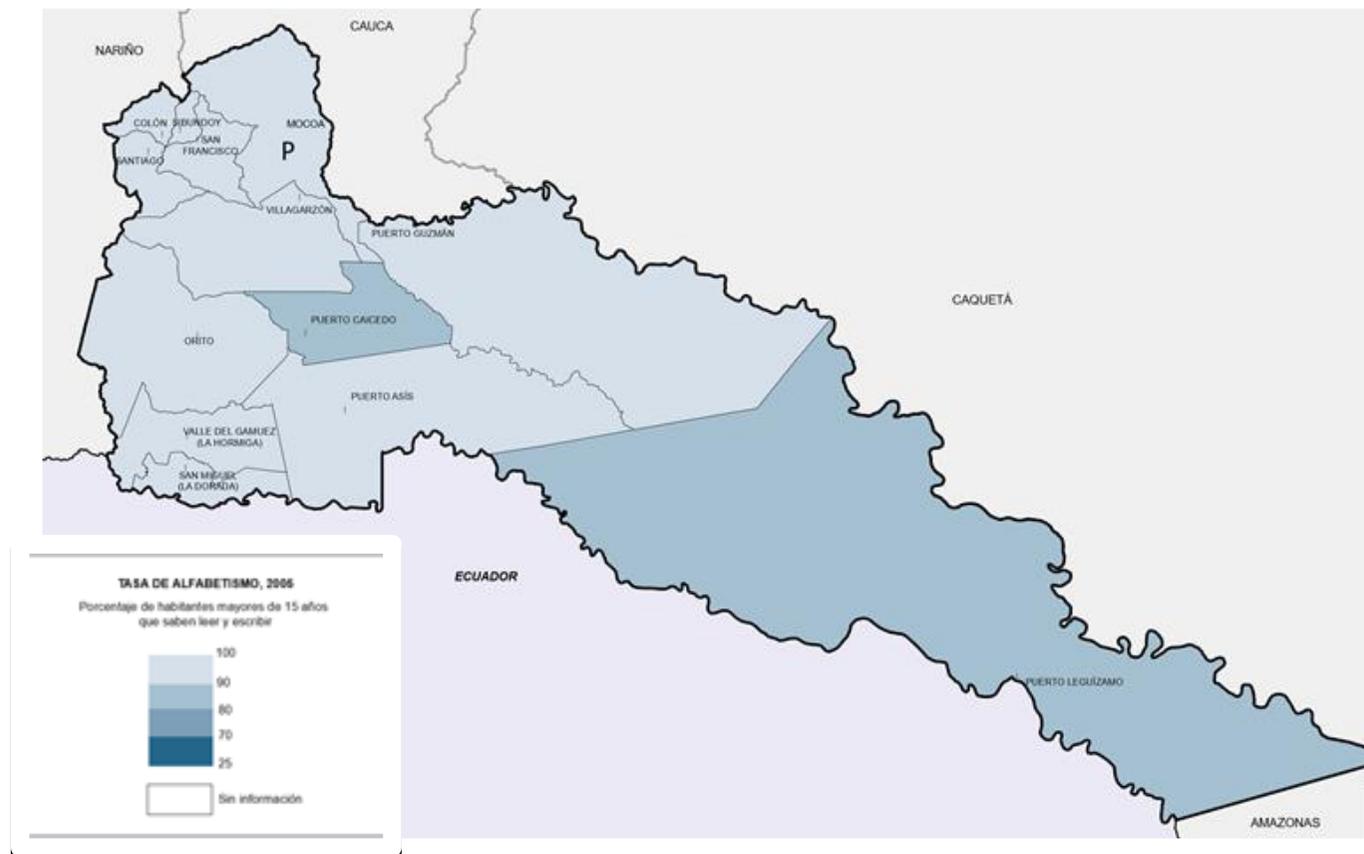
1. ¿Cuál era su relación con la escuela?
2. ¿Por cuánto tiempo estuvo o ha estado vinculado a la escuela?
3. ¿Cómo describiría la escuela rural ubicada en zona de conflicto armado?
4. ¿Cómo es la relación entre la comunidad y la escuela ubicada en zonas de conflicto?
5. ¿Participaban los padres y madres de familia en las actividades de la escuela?
6. ¿Participaba en la escuela la Junta de Acción Comunal?
7. ¿Cree que la escuela era importante para la comunidad?

Escuela y conflicto armado

8. ¿Cuáles eran los efectos o las consecuencias del conflicto armado en la escuela?
9. ¿Había presencia cercana a la escuela de grupos armados (guerrilla, paramilitares, ejército)?
10. ¿Alguna vez la escuela fue víctima de ataques por parte de la guerrilla, los paramilitares o el ejército?
11. ¿Fue un tiempo de regular asistencia de los estudiantes y los docentes?
12. ¿Afectaba las trayectorias escolares de los estudiantes: abandono, repitencia y promoción y el rendimiento académico de los estudiantes? ¿De qué manera?
13. ¿Afectaba la labor de los docentes, los rectores, los directores de núcleo?
14. ¿Alguna vez la escuela cerro temporal o permanentemente? Si la respuesta es sí:
¿Por qué motivo?
15. ¿Sabe si se presentó algún caso de enrolamiento de estudiantes de la escuela por parte de los grupos armados?
16. ¿Notó algún cambio en la escuela en cuanto a recursos económicos?
17. ¿Se tomaron medidas en la escuela en este periodo de tiempo frente al conflicto armado? Estrategias cree que la escuela genera frente al conflicto armado para continuar con sus puertas abiertas
18. ¿Qué puede hacer la escuela frente al conflicto?
19. ¿Qué cree que hace que la escuela permanezca y no desaparezca en medio del conflicto?

Anexo F

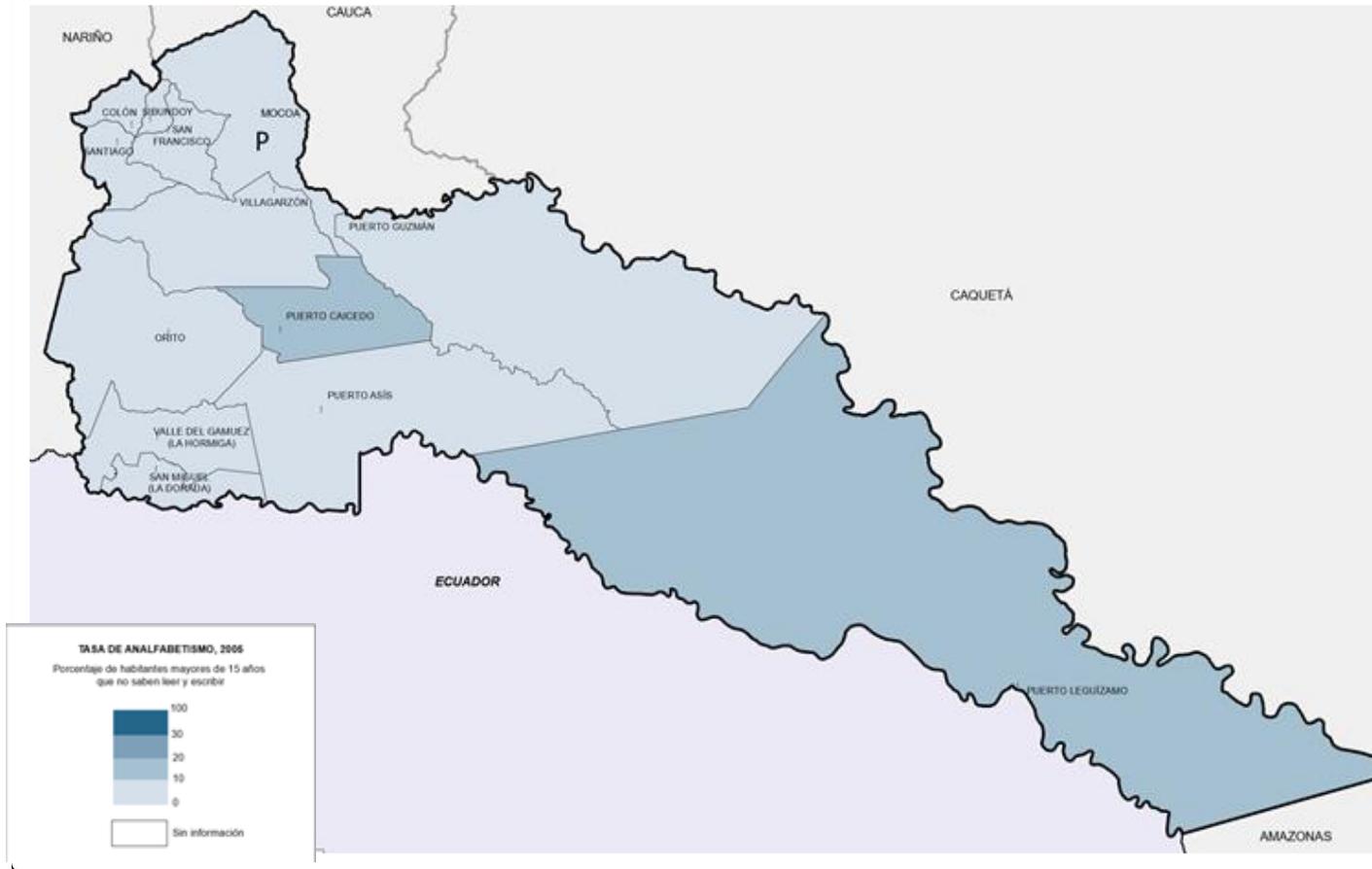
Alfabetismo departamento del Putumayo



Fuente: Encuesta de Hogares - DANE 2005

Anexo G

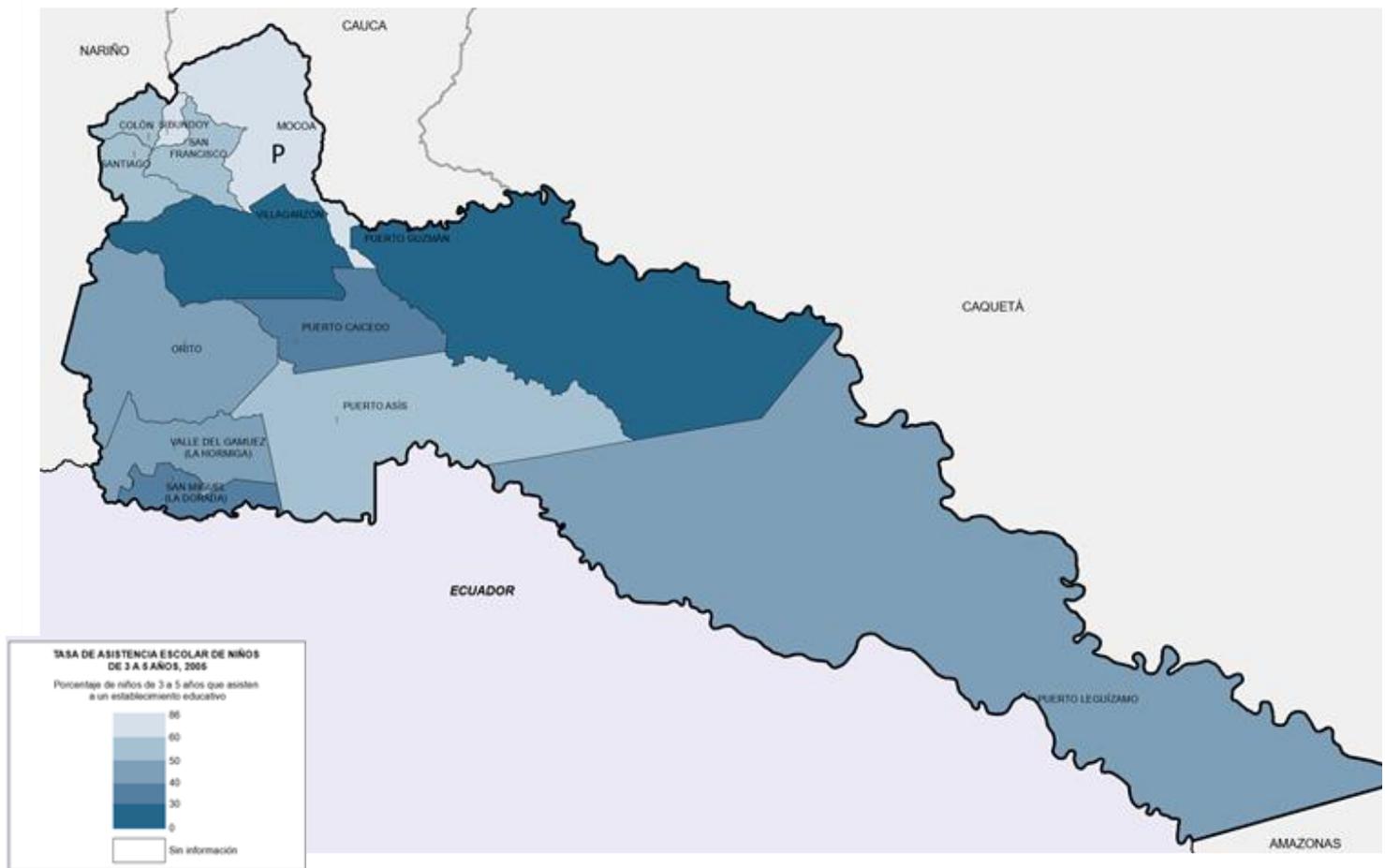
Analfabetismo departamento del Putumayo



Fuente: Encuesta de Hogares - DANE 2005

Anexo H

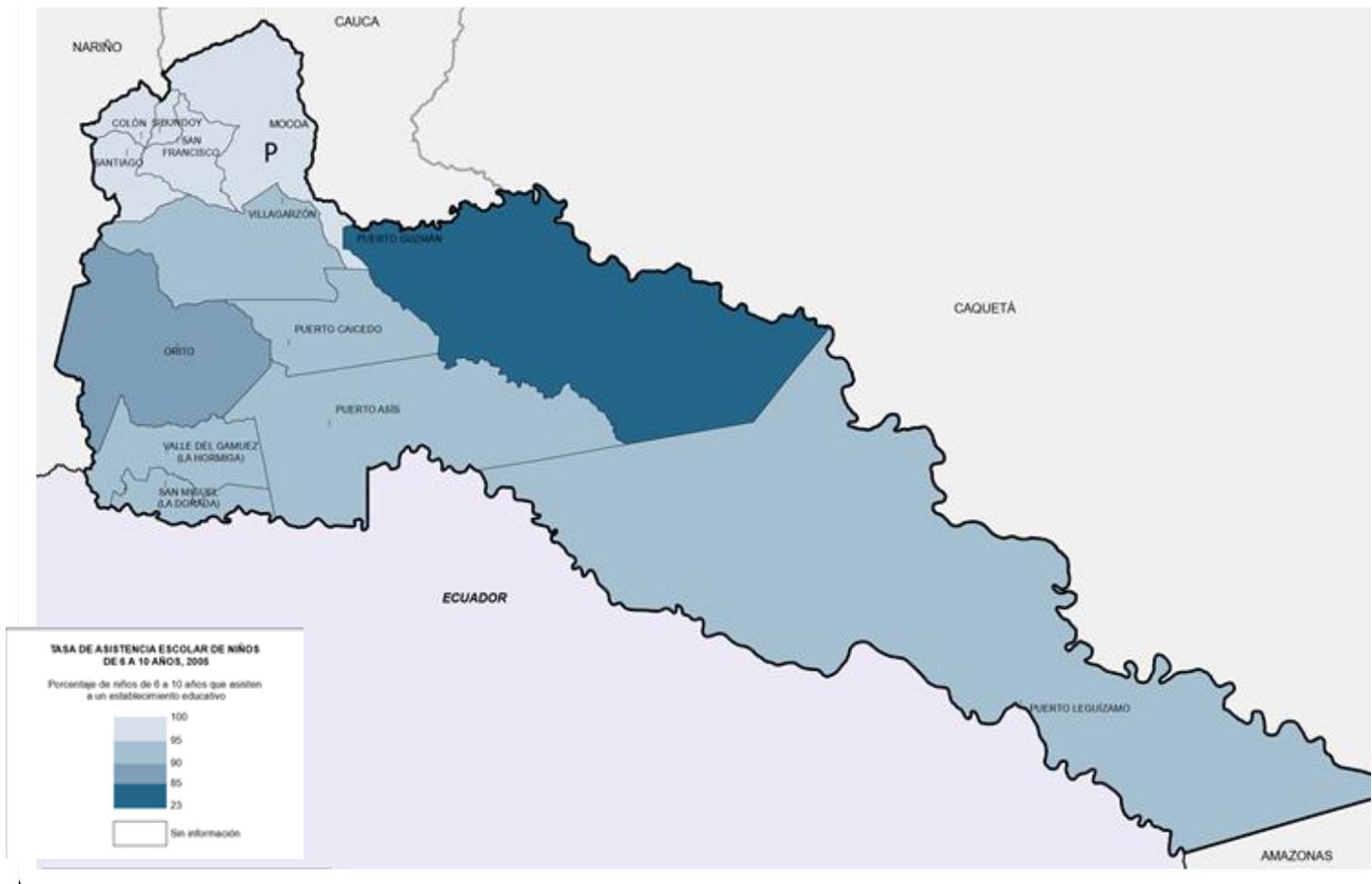
Asistencia escolar de niños y niñas entre 3 y 5 años departamento del Putumayo



Fuente: Encuesta de Hogares - DANE 2005

Anexo I

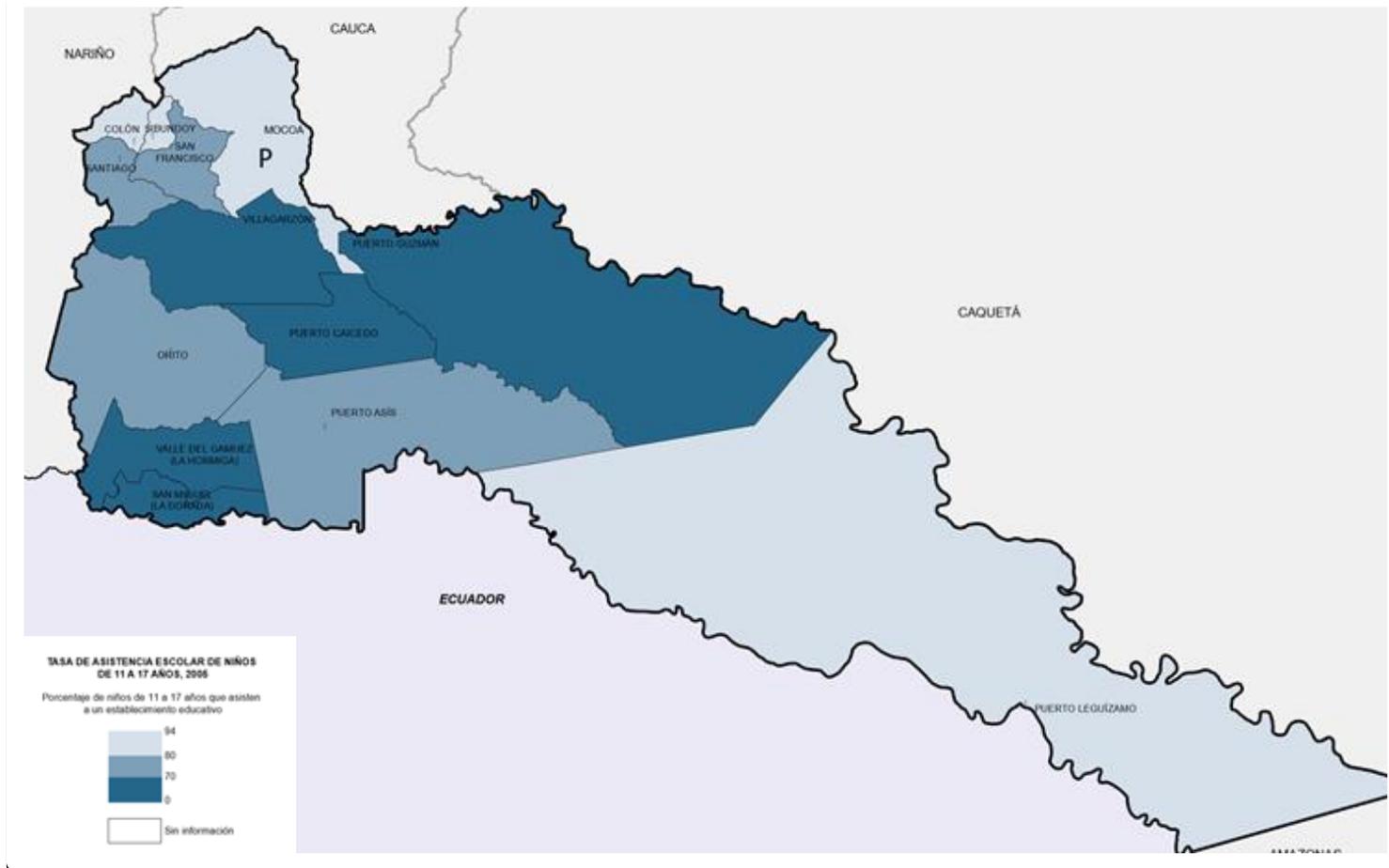
Asistencia escolar de niños y niñas entre 6 y 10 años departamento del Putumayo



Fuente: Encuesta de Hogares - DANE 2005

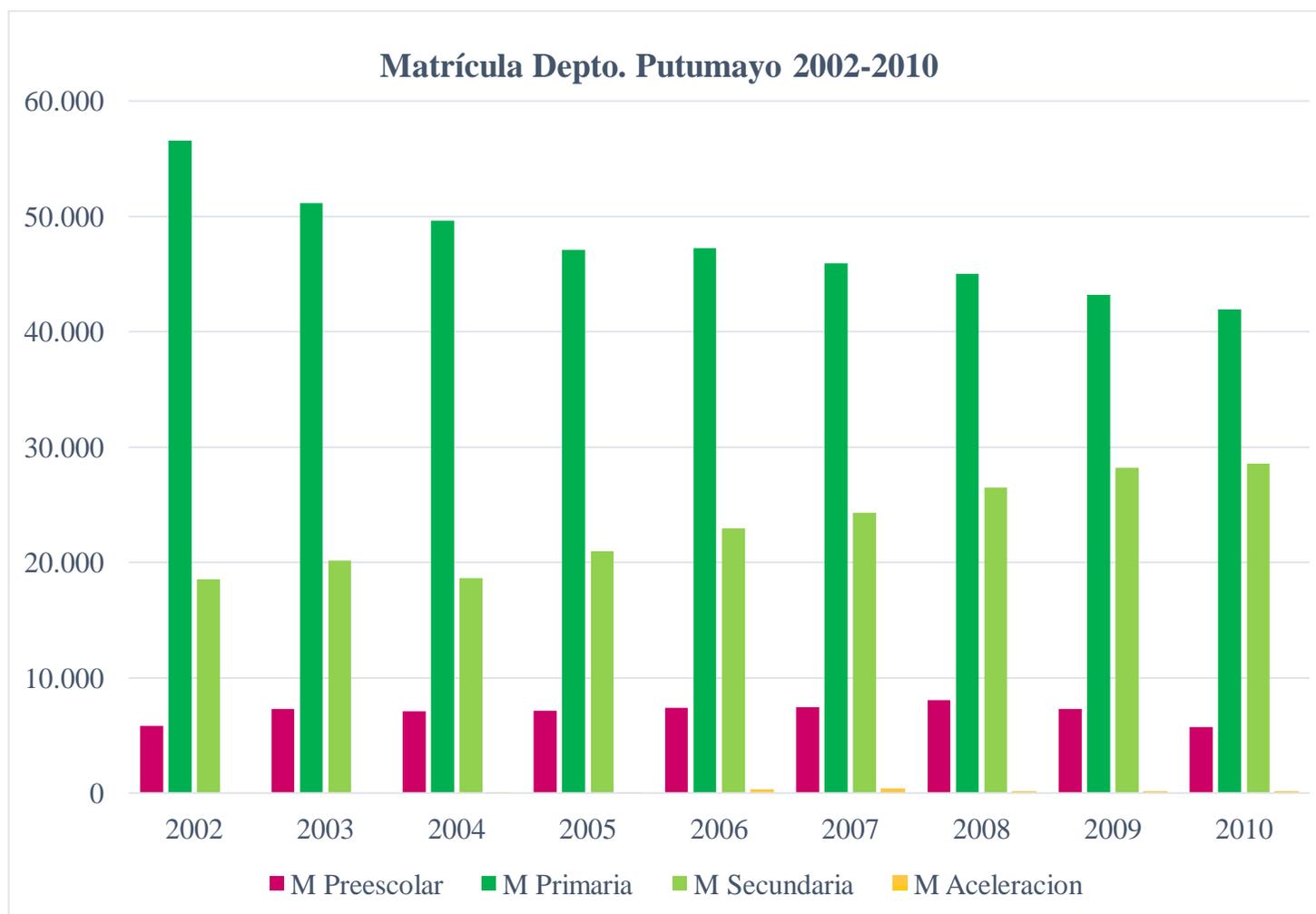
Anexo J

Asistencia escolar de niños y niñas entre 11 y 17 años departamento del Putumayo

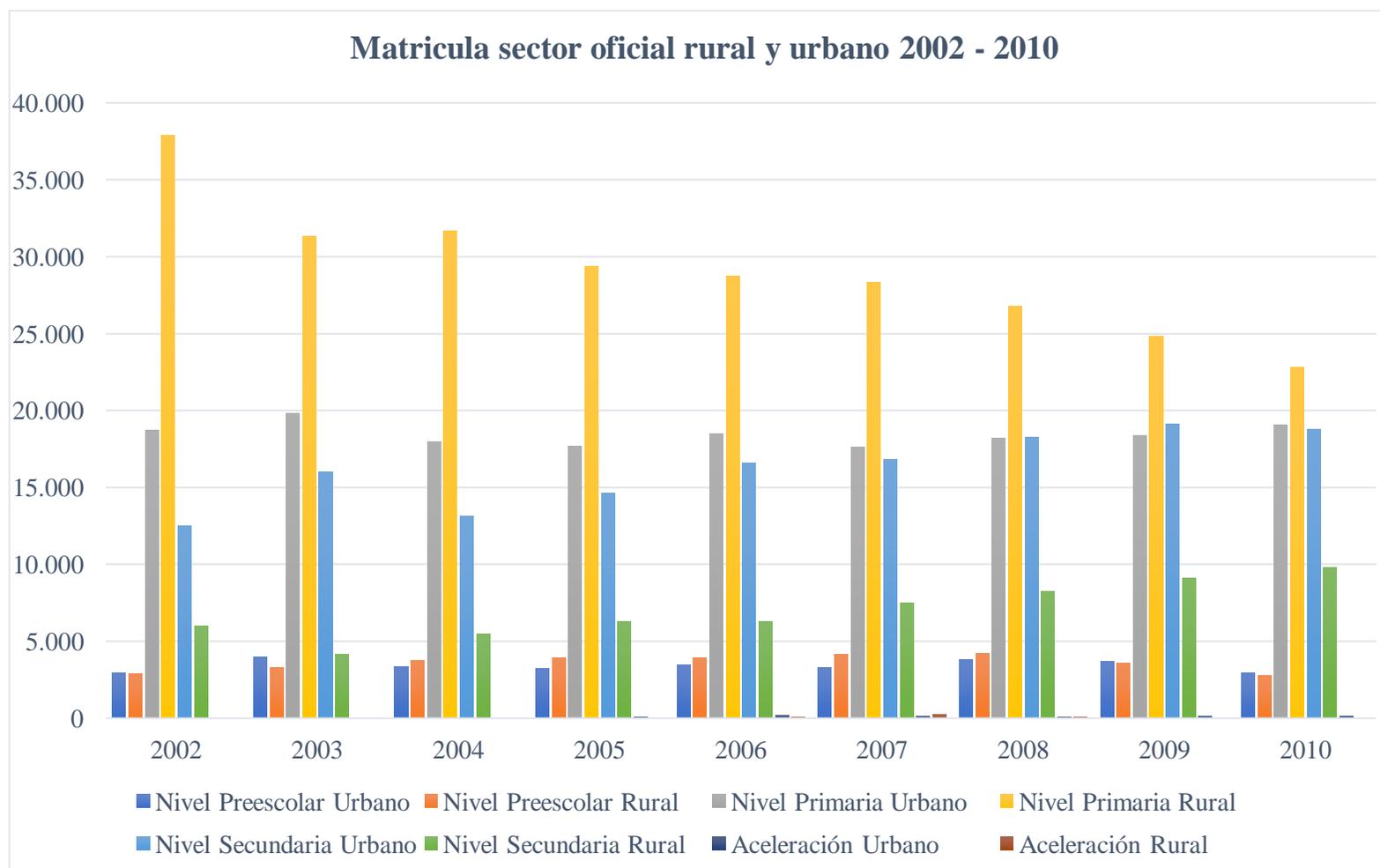


Fuente: Encuesta de Hogares - DANE 2005

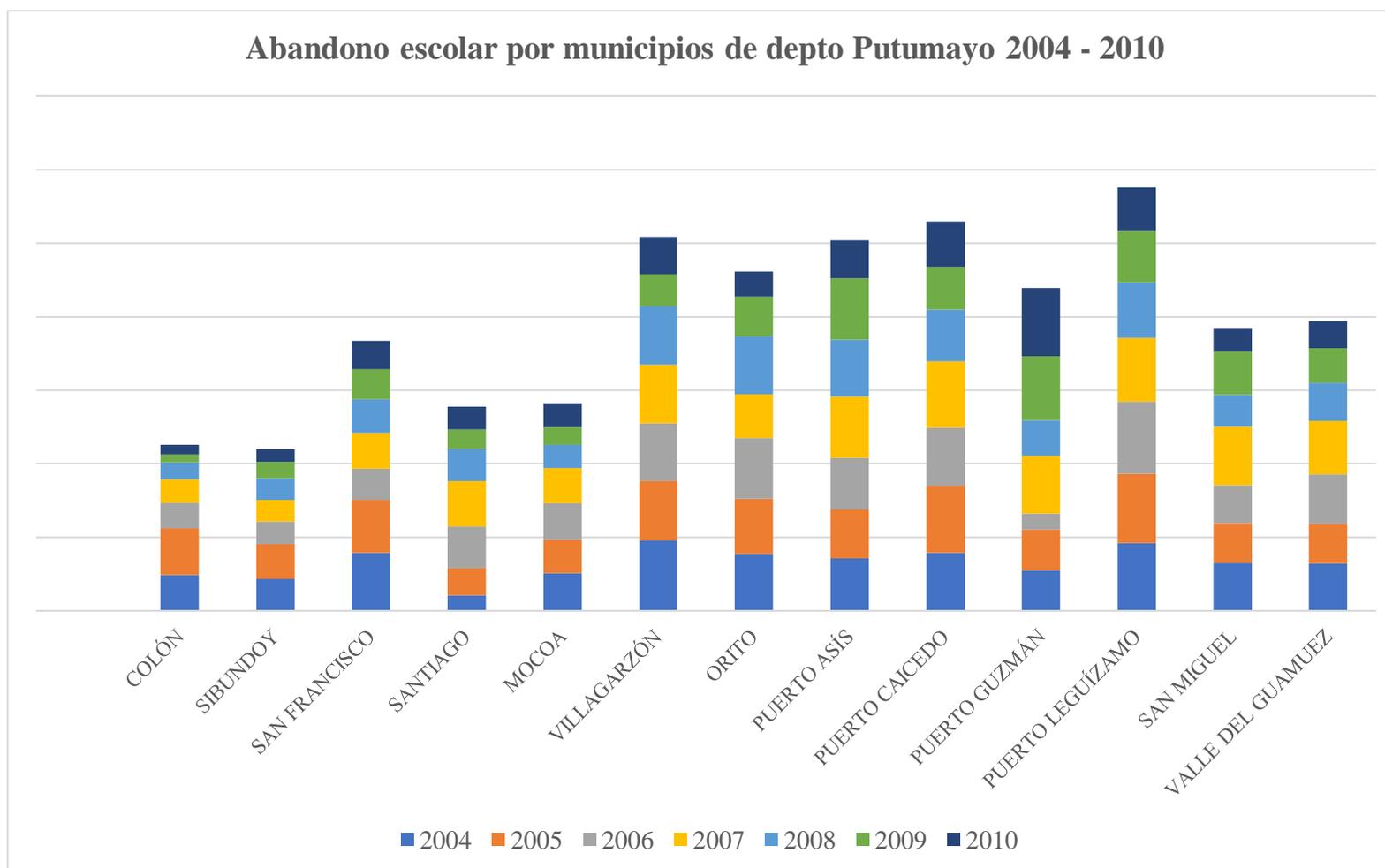
Anexo K



Anexo L



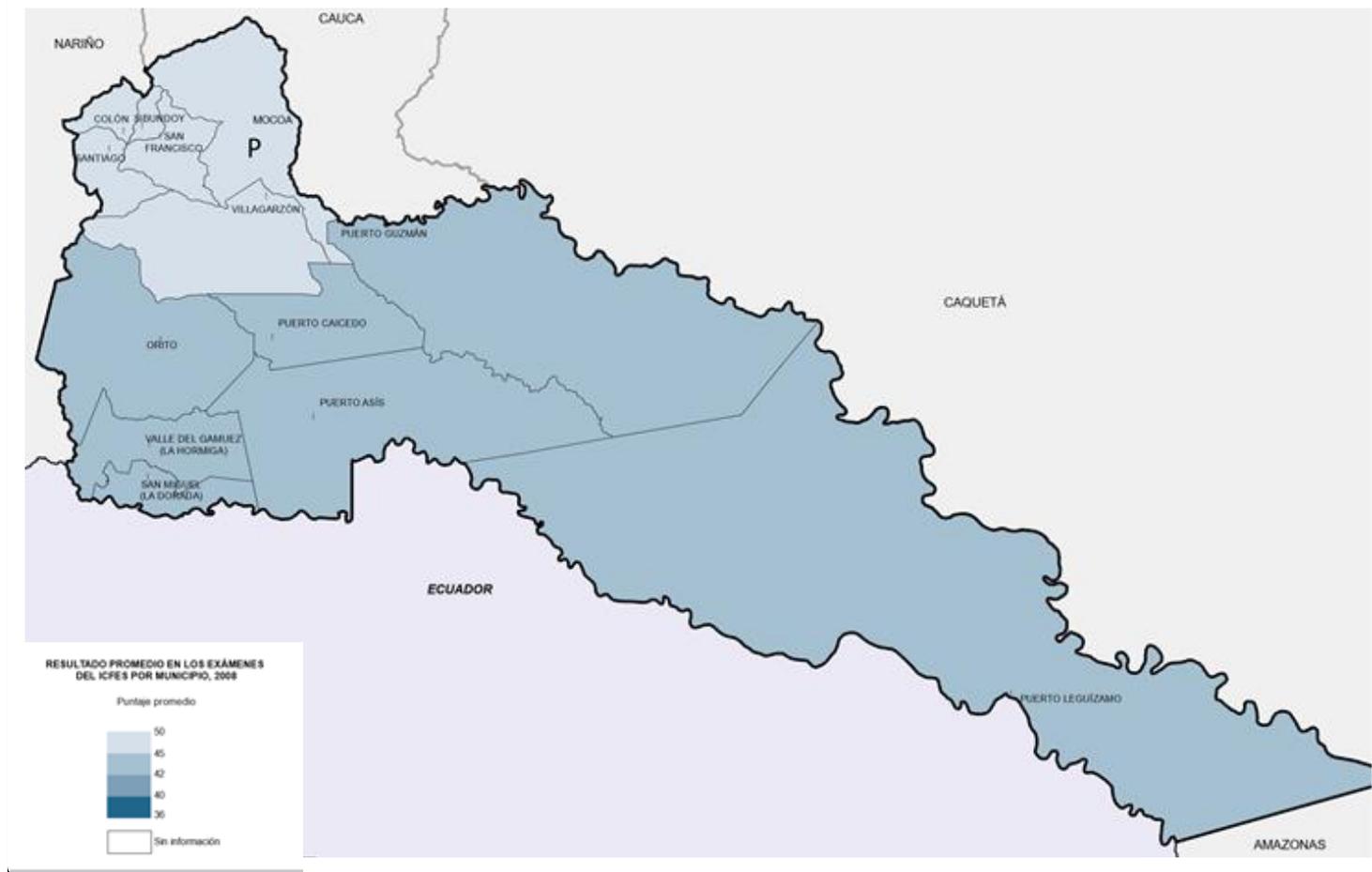
Anexo M



Fuente: DANE 2018

Anexo N

Calidad departamento del Putumayo



Fuente: DANE 2008

Anexo O

