

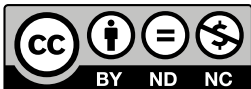
Escuela y despojo: la situación de la escuela rural en el marco del conflicto armado en Colombia¹

School and Dispossession: The Situation of the Rural School in the Framework of the Armed Conflict in Colombia

Por: Alba Mery Blandón Giraldo¹ & Milton Daniel Castellano Ascencio²

1. Magíster en Educación. Docente investigadora adscrita al Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos – GIDEP de la Facultad de Educación en la Universidad de San Buenaventura de Medellín. Contacto: alba.blandon@usbmed.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4531-7488>
2. Doctor en Lingüística. Docente investigador adscrito al Grupo Estudios Interdisciplinarios sobre Educación – ESINED de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Medellín. Contacto: milton.castellano@usbmed.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0173-0860>

 OPEN ACCESS



Copyright: © 2022 Revista El Ágora USB.

La Revista El Ágora USB proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la licencia [creative commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Investigación

Recibido: abril de 2021

Revisado: mayo de 2021

Aceptado: noviembre de 2021

Doi: 10.21500/16578031.6246

Citar así:

Blandón, A. & Castellano, M. (2022). Escuela y despojo: la situación de la escuela rural en el marco del conflicto armado en Colombia. *El Ágora USB*, 22(2), 567-581.

Doi: 10.21500/16578031.6246

Resumen

Las principales posturas teóricas que han abordado la situación de la escuela rural en el marco del conflicto armado en Colombia presentan comprensiones homogéneas sobre la escuela rural que refuerzan una idea precaria de esta y justifican su abordaje desde lógicas asistencialistas. De esta forma, la escuela como institución social, no puede desligarse de su realidad concreta; por lo tanto, se asume como escenario que vivió el conflicto armado, pero a la vez como espacio donde se hace una apuesta por la reconstrucción del tejido social, por lo tanto, se reconocen en ellas las dinámicas implementadas para abordar el tema del conflicto desde los procesos pedagógicos.

Palabras clave: Conflicto armado; Despojo; Escuelas rurales; Violencia.

Abstract

The main theoretical positions that have addressed the situation of the rural school in the context of the armed conflict in Colombia present homogeneous understandings of the rural school that reinforce a precarious idea of it and justify its approach from welfare logics. Thus, the school as a social institution cannot be detached from its concrete reality. Therefore, it is assumed as a scenario that experienced the armed conflict, but, at the same time, as a space where a bet is made for the reconstruction of the social fabric. Therefore, the dynamics implemented to address the issue of the conflict from the pedagogical processes are recognized in them.

Keyword: Armed Conflict; Dispossession; Rural Schools; and Violence

Introducción

El conflicto armado en Colombia representa un tema bastante amplio en el estudio de las ciencias sociales (Bello, 2001; Ibáñez & Querubín, 2004; Ibáñez & Moya, 2006; Quintero & Ramírez, 2008; Mendoza, 2012; Lasso, 2013; Gaviria & Muñoz, 2007; Jaramillo, 2007; Arias, 2015; Mejía, 2016; Restrepo, 2016). Estos estudios, por ejemplo, retoman temas como el desplazamiento forzado y propiedad de la tierra (Gaviria & Muñoz, 2007; Jaramillo, 2007; Mejía, 2016) conflictos socio ambientales asociados al extractivismo, memoria e historia de la violencia (González, 2002; Restrepo, 2011; García, 2013; Osorio, 2013; Arias, 2015; Ruíz & Valencia, 2017) o desde la situación del campesinado (Restrepo, 2016). Así mismo, se destacan perspectivas sociológicas, antropológicas, otras relacionadas con el área de la salud (Arias, 2015), con la psicología social, desde el campo del trabajo social (Rodríguez, 2013) que han contribuido a la construcción de una cartografía del conflicto. Así mismo, en la tarea de revisar los antecedentes de los trabajos asociados al tema de escuela y conflicto (Restrepo, 1999; Lasso, 2013) se pueden hacer precisiones—no sobre la definición de conflicto armado— sino sobre las problematizaciones que se han abordado desde el ámbito de la educación, en específico, la situación vivida por la escuela rural en los municipios afectados por el conflicto armado y los flagelos asociados a él.

De acuerdo con lo anterior, el interés de este texto es describir las principales posturas teóricas desde donde se ha leído la situación de la escuela rural en el marco del conflicto armado. Es importante aclarar que, en principio, nos centramos en la revisión de las tendencias teóricas sobre la relación conflicto armado y escuela como punto de partida para esbozar algunos elementos que permitan proponer la categoría de despojo como ruta metodológica para leer la situación de las escuelas rurales en el marco del conflicto armado.

No podríamos afirmar con certeza en qué estaba enfocada la educación colombiana cuando todo esto estaba pasando; sin embargo, podemos decir que, por lo menos en las disposiciones ministeriales, no se observa que el tema del conflicto armado haya estado en el centro de sus intereses, pues la pregunta por cómo transformar ese territorio en el que ocurren fenómenos como el de la violencia no aparece con fuerza, aunque posiblemente existan experiencias importantes en las prácticas de aula que sostuvieron los docentes y los estudiantes que vivieron esta situación. De esta forma, en esta relación entre escuela y conflicto armado encontramos pertinente revisar las posturas teóricas que han abordado el tema de las afectaciones y transformaciones que se dieron en la escuela rural a raíz del conflicto armado.

En Colombia, una de las zonas más afectadas por el conflicto armado fue el Oriente Antioqueño: Granada, Cocorná, San Carlos, San Francisco, San Luis, Sonsón, Nariño y Argelia, de todos ellos el Centro de Memoria Histórica y otras entidades han reconstruido las memorias de los hechos de violencia que sus pobladores han experimentado en épocas diversas. Estos estudios dan cuenta de un trabajo minucioso sobre la historia de la violencia en Antioquia. Para el caso del Oriente Antioqueño, las publicaciones *Basta ya: Colombia, memorias de guerra y dignidad* (2013), *Una guerra sin edad* (2017) y *San Carlos, Memorias del éxodo en la guerra* (2011) permiten tener como fuente primaria los hechos más relevantes compilados en los talleres realizados con la comunidad desde el año 2010 hasta el año 2016; sin

embargo, ha sido menor el interés por el abordaje de las problemáticas derivadas del influjo de la guerra sobre la educación y sobre las escuelas (CNMH, 2018), lo cual sugiere ciertas limitaciones en la comprensión de qué sucedió con la escuela durante estos procesos de violencia en dicha región, y, por ende, en la posibilidad de explicar cómo ocurren y de qué naturaleza son los procesos formativos en el escenario que la guerra construyó para sus pobladores. En esa medida, el interés por la relación escuela y despojo postula un nuevo elemento para avanzar en dicha comprensión. En este caso, la idea de despojo que se esboza ya no habla —exclusivamente— de una pérdida de la tierra o de la territorialidad, sino de los movimientos que en su accionar realizaron las escuelas rurales en atención a las condiciones socio-históricas en las que están presentes.

A continuación, se presenta el análisis de las posturas teóricas y tendencias que se observan en los estudios que en Colombia y particularmente en Antioquia han abordado la relación entre escuela y conflicto armado. Sin embargo, en los límites del presente artículo, sólo contemplaremos la revisión documental. Para esto emplearemos la propuesta de Bohnsack (2010) como ruta para establecer la diferenciación de líneas temáticas entre las categorías escuela y conflicto armado.

Metodología

Para dar cuenta del objetivo que se ha propuesto desde lo macro del proyecto (comprender el accionar de la escuela una vez es despojada de su condición como institución social por efectos del conflicto armado que vivieron las regiones en las que está presente), partimos de la idea de que la escuela, más que una estructura física y tener un modelo escolar basado en una “clase” y un “currículo” que instaura una idea hegemónica de escuela, es un espacio constituido históricamente y atravesado por condiciones sociales, culturales, políticas que para comprender su accionar y sus posibilidades requiere de perspectivas distintas de abordaje que le permitan pensarse, moverse. Una de las formas que llevarían a la escuela a moverse de los lugares en los que tradicionalmente se ha ubicado (lugares hegemónicos) es la categoría de despojo, pues esta alude a las circunstancias histórico-sociales de las que participa la escuela. Esto porque consideramos que la escuela no se asume exclusivamente como un espacio objetivo cuyas ideas y expresiones culturales son ajenas al contexto social (Mannheim, 1957), sino como un lugar que puede ser comprendido a través de sus interacciones sociales e históricas (Mannheim, 1957, p. 36, en Bohnsack, Pfaff & Weller, 2010).

De acuerdo con lo anterior, la investigación propuesta se fundamenta en el método documental desarrollado por Bohnsack. Dicho método tiene como propósito la reconstrucción del conocimiento implícito que está en la base de las prácticas cotidianas y que dan una orientación a las acciones cotidianas comúnmente percibidas, independientemente de las intenciones y motivos individuales (Bohnsack, 2010). En este sentido, para efectos del proyecto, la revisión documental se orienta tanto a la reconstrucción del accionar de la escuela —desde el reconocimiento de las experiencias, interpretaciones e interacciones que se generaron en este marco— como a la conceptualización de la categoría despojo como una postura teórico-metodológica que permita leer la situación de la escuela en el marco del conflicto armado.

Bohnsack (2010) sistematiza este método en cuatro fases. La primera fase se denomina de Interpretación Formuladora, que tiene como pretensión establecer líneas temáticas y elementos semióticos presentes en la sistematización que se realiza de las categorías escuela rural y conflicto armado. La segunda fase se denomina de Interpretación Reflectante, que describe el tratamiento que se hace de los temas establecidos en la fase anterior a fin de identificar los componentes principales de la relación de las categorías. Así mismo, incluye un primer análisis comparativo entre las líneas temáticas que expresan la relación de estas categorías. La tercera fase del método se refiere a la Descripción del Caso, especialmente, para su publicación o comunicación. En ella se indican las principales líneas temáticas descubiertas en el análisis de la relación de categorías.

Los resultados que se presentan a continuación se formulan a partir de la ruta establecida en el método de Bohnsack.

Resultados

Es importante anotar que los estudios que se presentan reflejan lo acontecido en el conflicto armado colombiano durante la última década del siglo *XX* y comienzos del siglo *XXI*. En razón de lo expuesto, el análisis de los estudios se enfoca en las categorías *escuela rural* y *conflicto armado*, a partir de las cuales es posible acercarnos a la comprensión del papel de la escuela en medio de los eventos asociados al conflicto armado.

En relación con la categoría de escuela rural, un primer grupo de trabajos enfatizan en que esta fue el lugar de múltiples victimizaciones, entre ellas, la vulneración al derecho a la educación, no solo porque en muchas oportunidades fue necesario ceder este espacio a los grupos insurgentes o incluso usarlos como refugio por parte de las víctimas; sino también porque el proceso de enseñanza se vio permeado por el miedo, lo que en definitiva afectó la calidad de la educación y obstaculizó el papel de la escuela como lugar de encuentro y agente movilizador del diálogo, la reflexión y el pensamiento crítico (García, González & Arias, 2009; Romero, 2012; Osorio, 2016). En estos estudios se proponen, a partir de la reflexión y el testimonio de las víctimas, alternativas para convertir a la escuela en un espacio en donde se instale y se practique una cultura de paz, enfocada en el perdón, la reconciliación y el respeto de los derechos. Así mismo, se interesan en identificar rutas para garantizar y proteger el derecho a la educación; por otra parte, resaltan la actuación de las víctimas en medio del conflicto armado en la escuela rural.

Por otro lado, estos estudios resaltan, desde sus apuestas metodológicas, el trabajo de intervención realizado con las poblaciones afectadas encaminado a la superación y reparación de las afectaciones materiales y psicológicas.

Un segundo grupo de trabajos alrededor de la categoría escuela rural ponen en escena los eventos del conflicto para ser pensados y reflexionados desde la interpretación de los relatos de los actores para la construcción de una realidad; metodológicamente estos trabajos combinan asuntos propios de la etnografía como la investigación narrativa con el pretexto de sistematizar las experiencias de los sujetos a fin de posibilitar la construcción de una

memoria colectiva frente a la comunidad educativa víctima del conflicto armado en zona rural (Lizarralde, 2012; Jiménez, Infante & Cortés, 2012; Medina, 2013; Mosquera & Tique, 2014; Tinjaca & Usaquén, 2017; Pérez, 2019). Además, estos trabajos reconocen la memoria colectiva como un elemento construido a partir de múltiples significados, que permite, a partir de la comprensión de relatos de diversos actores y de la sistematización de las experiencias, reconocer la naturaleza de las interacciones que tuvieron lugar en las escuelas rurales durante el conflicto armado.

Por último, en la categoría de escuela rural, se destaca otro grupo de trabajos enfocados a pensar la escuela rural hacia el empoderamiento de las comunidades en la autogestión de proyectos, recalcando también el trabajo hacia una cultura y educación para la paz (Restrepo, 1999; Acevedo & Ochoa, 2005; Padilla & Bermúdez, 2016). Estos estudios dan cuenta del papel de la escuela rural en el marco de los procesos de reconciliación. Desde ellos asistimos al tema de la educación para la paz o para el posconflicto y aluden a que la educación para la paz sea algo cotidiano en las aulas de clase, y no solamente en aquellas aulas directamente afectadas por el conflicto armado. En el marco de estos estudios, se tratan, en relación con las escuelas rurales, temas como la resiliencia y la deslegitimación de la violencia para la no repetición.

En el caso de la categoría de conflicto armado, se distinguen dos grupos de trabajos según se enfoquen en identificar a la escuela rural como escenario del conflicto armado o como contexto de paz (Valencia, Ramírez, Fajardo & Ospina, 2015; Cadena, 2015; Pérez, 2016; Gómez, Blandón & Ochoa, 2019). Desde ambos grupos de estudios, se muestra la dinámica que se instauró sobre la escuela y sus actores en medio del conflicto, además, ponen en tensión el hecho de que la escuela no se desliga de la realidad rural y, en esa medida, a pesar de que es considerada como un espacio protector, el hecho de que la violencia formara parte de la cotidianidad instaurada por el conflicto armado conlleva a que, de manera constante, fuera objeto de la vulneración de derechos de protección por causa de homicidios, reclutamientos forzados y desplazamiento. No obstante, los estudios ubicados en esta perspectiva también dan cuenta del empoderamiento de la comunidad, que en medio de la dificultad intentaron garantizar el derecho a la educación de sus hijos, construyendo por su cuenta escuelas. En definitiva, estos estudios muestran que la escuela como institución social no puede desligarse de su realidad concreta; por lo tanto, se asume como escenario que vivió el conflicto armado, pero a la vez como espacio donde se hace una apuesta por la reconstrucción del tejido social y, de esta forma, se reconocen en ellas las dinámicas implementadas para abordar el tema del conflicto desde los procesos pedagógicos.

En el segundo grupo se documentan experiencias de construcción de memoria colectiva tendientes a generar una percepción de la escuela como escenario de paz, mostrando que no solo se trata de exigir derechos o lograr una reivindicación masiva, sino de llegar a unos mínimos compartidos y acuerdos razonables de convivencia que permeen lo cotidiano (Alvarado, Ospina, & Sánchez, 2018; Torres, 2016; Moreno, 2017; Valencia, Ramírez, Fajardo & Ospina, 2015). Estos trabajos proponen transformaciones que aporten a la construcción de paz en la escuela desde narrativas en torno a la paz, la democracia y la reconciliación.

En este sentido, se reflexiona en torno al papel que debería desempeñar la escuela como sistema y el docente como protagonista en la generación de una sociedad en posconflicto que implica modificaciones curriculares, responsabilidades frente a la reparación y nuevas representaciones de los daños y afectaciones causados por la guerra.

Todo esto con el fin de trabajar en la retribución de daños emocionales y materiales, tejiéndolos como prioridad para una nueva experiencia de educación que tenga en cuenta los potenciales individuales y colectivos de cada uno de los actores de la comunidad educativa.

De acuerdo con las líneas temáticas presentadas, es preciso aclarar que, en el grueso de trabajos, existe una ruta clara de tendencias que aborda teóricamente el tema de escuela y conflicto armado desde el interés académico por comprender la problemática. Estos estudios se interesan por documentar la influencia del conflicto armado en las escuelas y lo acontecido con los actores. Se trata de trabajos de corte académico que se orientan hacia la reflexión teórica del tema. En estos se hace una reconstrucción sobre las experiencias relacionadas sobre la situación de la escuela en el marco del conflicto. En esta lógica los trabajos son resultado de proyectos gestados desde entidades de naturaleza académica (universidades) y otros entes sociales (ONG, redes) desde donde se proponen tanto redes que se interesan por el tema como observatorios que se ocupan de aspectos diversos de los efectos del conflicto en contextos también diversos. Las propuestas que se derivan de este tipo de estudios, por su naturaleza reflexiva y comprensiva, se caracterizan por su complejidad para materializarse en iniciativas de intervención, en la medida en que implican la concienciación de las personas frente a lo sucedido (el conflicto armado).

Las líneas temáticas que se ubican en el primer grupo de trabajos documentan la situación de las escuelas rurales que estuvieron implicadas en el conflicto armado (García, González & Arias, 2009). Estos trabajos resaltan, entre otros temas, que las disputas por el territorio entre actores armados ocasionaron situaciones de desplazamiento entre la población, la muerte de maestros, estudiantes, padres de familia, deserción escolar, ataques contra la infraestructura, desalojo de la escuela para reubicar la fuerza pública o familias desplazadas. Así mismo, abordan la preocupación de organismos internacionales (*Save the children*, ONU, DDHH (Romero, 2013; Lizarralde, 2012) frente a la situación de conflicto del país (Romero, 2012), lo que se tradujo en tratados (Ginebra, Dakar) que establecieron la normatividad internacional de protección a los derechos humanos donde se resalta el derecho a la educación (Romero 2013; Lizarralde, 2012). En general, estos trabajos hacen referencia a los diferentes pronunciamientos que ha hecho la comunidad internacional frente a las afectaciones sufridas por la escuela en el marco del conflicto armado (Osorio, 2016). Asimismo, resaltan las acciones que dichos organismos exigen de los entes gubernamentales y no gubernamentales para contrarrestar los efectos negativos del conflicto; muestran, además, la incidencia de la comunidad internacional, así como otros actores específicos (fundaciones, centros de estudios, centro de la memoria) en la búsqueda de soluciones desde la educación para la restitución de los derechos de la población.

En la misma perspectiva teórica, aparecen otros estudios que resaltan los planes y proyectos que proponen la articulación del tema del conflicto armado a los planes de estudio y a

las prácticas curriculares de las instituciones. En esta producción bibliográfica se resaltan los lineamientos establecidos y apropiados por las instituciones para aportar a la construcción de paz, bajo la premisa del Ministerio de Educación que en la ley 1732 de 2015, estipula la cátedra para la paz. Así, estos trabajos apuntan a la reconstrucción de la historia del país a través de cursos, materias del plan de estudios y programas educativos como posibilidad de comprensión y reconocimiento de la situación vivida por maestros, estudiantes, comunidades.

Por otro lado, se encuentran estudios aplicados sobre la intervención directa en la escuela, es decir, se trata de trabajos de corte aplicado, que se refieren a propuestas de intervención que no necesariamente parten de las escuelas y se postulan como propuestas para generar procesos de transformación.

Estos estudios, aunque se proponen como pequeños avances hacia la transformación de las condiciones que generó el conflicto para las escuelas, no tienen un impacto importante en la medida en que no se desligan de los de carácter reflexivo y, además, presentan una mirada victimizante y asistencialista de las escuelas (Nova, Arias & Burbano, 2015). En este grupo se ubican los trabajos de reconstrucción de memoria (Jiménez, Infante & Cortés, 2012; González, 2002; Restrepo, 2011; García, 2013; Osorio, 2013; Arias, 2015; Ruiz & Valencia, 2017), que devienen de las propuestas de implementación de cátedra para la paz y también se orientan a la reconstrucción de las situaciones que se vivieron en el marco del conflicto armado. Este segundo grupo de trabajos se interesa por la intervención directa en las escuelas y la población afectada por el conflicto. Son trabajos que documentan las experiencias y las propuestas concretas y viables para la construcción del tejido social desde las acciones de la escuela.

Los estudios adelantados tanto por entes gubernamentales como por universidades y centros de investigación del país coinciden en señalar el conjunto de afectaciones que la escuela rural sufrió por efectos del conflicto armado, y en establecer miradas asistencialistas sobre la misma. Así mismo, pareciera que el abordaje de la escuela rural en el marco del conflicto armado se agotara en las líneas que arriba hemos expuesto, lo cual, en cierta medida, se justifica en el hecho de que las disciplinas que se han preocupado por el tema (psicología social, economía, sociología, etc.) han delimitado las miradas del abordaje de la relación escuela y conflicto armado a ofrecer rutas de intervención en las que la educación pareciera también ser el medio para materializarlas.

En cuanto a estas revisiones es importante cuestionar el hecho de que miradas disciplinares tan diversas presenten comprensiones homogéneas de lo acontecido con la escuela en el conflicto armado. Es decir, refuerzan una idea precaria y menor de la escuela, que justifica su tratamiento y abordaje desde una lógica asistencialista. Así mismo, es importante revisar los fundamentos teóricos y metodológicos que soportan este tipo de comprensiones tan generales, cuando se formulan a partir de la revisión de casos, frecuentemente, particulares, como por ejemplo el caso del despojo o el desplazamiento forzado.

Finalmente, se debe señalar que la extensión de los estudios relacionados de manera directa o indirecta con el tema de escuela y conflicto imposibilita la sistematización total de todo lo que se ha documentado.

Sin embargo, el corpus que abarca este acercamiento pretende dar una visión general del tema de la escuela sobre todo en zonas rurales, en donde las condiciones de acceso y permanencia en el proceso educativo de sus habitantes eran, y continúan siendo, complejas.

Discusión: afectaciones de las escuelas rurales

La revisión de estas primeras fuentes documentales que de una u otra forma nos permiten acercarnos a la relación escuela y conflicto armado —aunque no necesariamente desde aspectos más particulares de esta relación— nos muestran que las afectaciones del conflicto armado para la escuela no solo se configuran alrededor de cifras sobre lo acontecido, sino que, tal como lo sostiene Jara (2009) “las experiencias son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social” (p.118), que van más allá del mero dato. En ese sentido, son más dicentes para la comprensión de lo sucedido las consideraciones de dichas afectaciones en el desarrollo de quienes estaban dentro de las escuelas, pues el conflicto armado vivido por estos sujetos determinaba el paso a seguir en los territorios en los que se encontraban y, por supuesto, en lo que acontece a diario en los espacios de la escuela y de las comunidades.

Al igual que la comunidad, quienes habitaron las escuelas en el momento en que se había instaurado el conflicto armado vieron y experimentaron en carne propia un sinnúmero de hechos victimizantes que se constituyeron en la expresión más concreta de la violación y vulneración de sus derechos, pues fueron objeto de secuestros, torturas, asesinatos y desplazamiento. En ese sentido, la escuela —maestros y estudiantes— quedaron atrapados por un conflicto que los sorprendió y en medio de él entendemos que se realizaron acciones que, aunque no en todos los casos se pueden catalogar como actos de resistencias, por lo menos dan cuenta del accionar de las escuelas, es decir, dan cuenta de los movimientos que las escuelas rurales experimentaron producto del influjo del conflicto armado y como respuesta al mismo.

En principio, es posible afirmar que el simple hecho de que las escuelas rurales permanecieran abiertas en medio del conflicto armado da cuenta de una acción en sí, es decir, de la presencia de la escuela en tanto institución social. Sin embargo, también es posible afirmar que más allá de la institucionalidad que reviste a las escuelas— la que precisamente asegura su funcionamiento— la escuela fue blanco del conflicto armado. Es decir, la violencia infringida a los maestros y estudiantes (reclutamientos, secuestros, torturas y asesinatos) no solo se pueden valorar desde las perspectivas de los hechos victimizantes experimentados por los actores de la escuela, sino también como estrategias de intimidación y de control —de poder— por parte de los grupos armados ilegales.

De igual forma, las formas de abordaje propuestas por los estudios revisados enfatizan en las afectaciones de la escuela desde la referencia a los daños infraestructurales que padecen las escuelas rurales. Así mismo, enfatizan en que la escuela (sus actores), al igual que su comunidad, experimentan importantes afectaciones no solo en lo físico, sino también en el aspecto emocional y mental. Lo interesante de las formas de abordaje es que de todas estas afectaciones se hace responsable al Estado bajo la idea de que no brindó el

acompañamiento o no preservó los derechos de quienes quedaron atrapados en medio del conflicto armado, ni brindó las estrategias o alternativas para las escuelas. Es decir, se expone que el Estado no brinda apoyo a la escuela, no vela por la seguridad de sus maestros ni alumnos, deja a la comunidad educativa sin apoyo para hacer frente al conflicto armado. En este punto, es importante mencionar que pareciera que las escuelas no se conciben, incluso por los mismos actores, como una representación de la institucionalidad del Estado en los territorios. Y, en esa medida, los reclamos de la ausencia de institucionalidad o de abandono para quienes están en las escuelas se puede asumir como un llamado de las escuelas mismas a que otras instituciones intervengan en las condiciones sociales que afectan su funcionamiento habitual, cuando es necesario entender que las situaciones anómalas como las del conflicto armado demandan que sea la escuela misma la que ofrezca rutas de actuación que se asuman como alternativas para afrontar dichas situaciones.

Por otra parte, las referencias a las constantes violaciones de las que fue objeto la escuela justifican el número importante de estudios que se van a ocupar de las infracciones del Derecho Internacional Humanitario (DIH) en relación con la escuela, que, como hemos señalado, van desde la utilización de su espacio físico por parte de los actores armados, hasta los casos de docentes, niños afectados o asesinados. Como hemos visto, los trabajos que se ubican en esta perspectiva van a ser determinantes, por un lado, para reconocer el impacto del conflicto armado en los escenarios educativos y, por otro lado, dan cabida a los estudios que se ocuparán de la reconstrucción de la memoria del conflicto armado —sin que esto suponga necesariamente la consideración de las escuelas—. Además, los estudios centrados en la violación del DIH en relación con la escuela y con las comunidades mismas van a resultar determinantes para pensar el papel de la educación después del conflicto y para acompañar a la comunidad en los procesos de reparación material y simbólica.

Sin embargo, los estudios que revisan la idea de una educación para la paz (cátedra para la paz) delegan el conocimiento sobre el conflicto armado en Colombia a dos áreas específicas de conocimiento dentro de la escuela: la historia y las ciencias sociales. Asunto que desde la perspectiva de [Halbwachs \(1995\)](#) pone en tensión los discursos desde los cuales se construye la memoria histórica, pues pensar este tipo de asuntos desde la educación no implica necesariamente un afán de inventario, sino, en función de su representación socio-histórica, un ejercicio de reflexión y crítica articulado a la interpretación de las situaciones y los acontecimientos vividos ([Delory-Momberger, 2003](#)). Además, porque la imposición de una memoria histórica, es decir, la ausencia de un proceso real de construcción de memoria puede instaurar prácticas culturales soportadas en la ritualización, la repetición, la distorsión, el silencio o la mentira ([Jelin, 2001, p. 14](#)).

En otras palabras, el abordaje de la memoria histórica, supone una apuesta importante en los procesos de formación de sujetos, pues exige otra forma de comprensión de la historia y de quienes participan en ella. Así, el abordaje del conflicto colombiano en la escuela no puede plantearse como un conglomerado de datos (nombres, hechos, lugares) descontextualizados de lo que ha acontecido con los sujetos que habitan este territorio; exige, en términos de enseñanza y de formación, ciertas rupturas frente a la forma como se presenta

la historia reciente, entre ellas la conciencia de un tiempo histórico y la representación de la historia, pues sólo desde ahí es posible reconocer, tal como lo propone Koselleck (1993), las trayectorias tanto temporales como espaciales que hay detrás de un hecho y, además, situarse en ese espacio de experiencia que demarca su horizonte de comprensión (Koselleck, 1993). Además, esta nueva forma de entender la historia debe tener en cuenta la interpretación y la discusión que suscita el análisis del pasado de una comunidad (Bárceñas, 2002).

Más allá del panorama que abre la revisión que antes hemos presentado, es importante decir que siguen siendo muy pocas las reseñas y menores las comprensiones sobre lo vivido por las escuelas y su comunidad en el marco del conflicto armado. Sin embargo, también debemos resaltar ciertas pistas en estos estudios que nos permitirían superar las limitaciones que aún perviven en los estudios frente al accionar de las escuelas en el contexto del conflicto armado, por ejemplo, que, a través de las manifestaciones o movilizaciones de la comunidad como acto de reclamación, en ocasiones de resistencia, por las víctimas nos acercamos a la situación de las escuelas, docentes y estudiantes en el conflicto armado.

En esa medida, en ocasiones, vemos la escuela inmersa en el conflicto armado y que, a partir de su accionar, se convierte en un espacio de resistencia ante la guerra, cuya acción colectiva, representada en las actuaciones de los maestros, se cataloga como formas de resistencia a la violencia infringida por los grupos armados ilegales. Es decir, se asumen como respuesta de los maestros a las acciones de otros —los grupos armados— que “imposibilitan el cumplimiento de lo que es tarea propia de la educación, en términos de pacificación y desarrollo de las comunidades que ella misma puede influenciar” (Cuervo y San Martín, 2016, p. 133).

Estas mismas acciones de los maestros también son catalogadas como acciones conducentes a considerar las escuelas como un territorio de paz. En esta segunda dirección, las acciones colectivas que emergen se entienden como acuerdos razonables para la construcción de paz en lo cotidiano, conducentes a la configuración de un nosotros —elementos de subjetividad— desde donde sólo podría pensarse prácticas de acción colectiva.

De igual forma, y en consonancia con los propósitos de este artículo, podemos señalar que el inventario de las afectaciones a la escuela y sus actores, así como las referencias a las acciones que de ellas se desprendieron como la conservación de las rutinas antes del conflicto o la modificación de las mismas una vez este se instaura o las acciones que se movilizaron desde los docentes, los estudiantes y la propia comunidad nos permite hablar de formas de despojo en la escuela. Las más evidentes están representadas en la pérdida del espacio físico de la escuela misma o en la irrupción de las rutinas por parte de los grupos armados, que perfectamente podemos catalogar como despojo material; sin embargo, el despojo de que fue objeto la escuela rural, si bien no pone en entredicho su institucionalidad, da cuenta de otras afectaciones que se ubican en el plano de lo simbólico o lo no material.

Finalmente, en ocasiones, vemos la escuela representada como un agente fundamental para la transformación de las comunidades pues no solo se sitúa como víctima que tiene una historia para ser contada y donde nos acercan también lo que pasó con la escuela en

cuestión de dinámicas que cambiaban alrededor o en medio del conflicto armado, sino que puede hacer una contribución activa a los procesos de educación para la paz porque puede ofrecer espacios de encuentro, debate, resignificación, reflexión y, con ello, construir un nuevo discurso que deslegitime el instaurado por el conflicto armado o la violencia y que asegure un compromiso con la no repetición.

Conclusiones

Los estudios que hemos revisado, en sus distintos propósitos, han contribuido a presentar una imagen victimizante de la escuela en el contexto del conflicto armado; de ahí que su abordaje dé cuenta de los efectos negativos de este flagelo sobre la escuela y sus actores.

En esa medida, asistimos a un inventario de los hechos que dan cuenta de dicha victimización: escuelas abandonadas, violencia contra los miembros de las escuelas—representada en secuestros, desplazamiento forzado, confinamiento, asesinatos—afectaciones a la infraestructura de las escuelas debido a las incursiones guerrilleras, ocupación del espacio de la escuela por los grupos armados (legales e ilegales) y la utilización de las instalaciones para procesos de adoctrinamiento a los estudiantes.

Estos asuntos nos acercan, a veces directa, otras indirectamente, a una idea de la situación de las escuelas en el marco del conflicto armado.

De igual forma, el hecho de que la escuela, en tanto institución social y como ambiente protector para quienes hacen parte de ella, principalmente para los estudiantes, haya sido violentada nos presenta una idea de las escuelas rurales, es decir, nos habla de escuelas despojadas en diversas dimensiones.

En la infraestructural, pues hemos visto cómo los bombardeos las destruyeron, pero también los testimonios de sus actores referidos en diversos estudios evidencian que el espacio físico de las escuelas fue habitado a veces de forma transitoria otras de forma permanente por actores del conflicto armado. Y en esa pérdida del espacio físico de la escuela, vemos como se instauran prácticas de los grupos armados, legales e ilegales. Las acciones cotidianas de quienes están en confrontación bélica empiezan a apropiarse y a modificar la dinámica misma de las escuelas.

Asimismo, la orientación que tiene la investigación que soporta este texto, posibilita que emerjan elementos desde los cuales se puedan pensar la formulación de programas y políticas que trasciendan la mirada asistencialista frente al fenómeno del conflicto y que contribuya a la generación de una cultura de paz en el país.

Con respecto al tema de la relación entre educación y paz, se puede pensar en la recuperación de las experiencias de las escuelas rurales no en términos de carencias o de minorías, sino como posibilidad de visibilizar el protagonismo que ofrece el accionar histórico de la escuela rural como territorio de construcción de paz.

Esto porque la escuela debe vincularse con los intereses, con las experiencias de los sujetos que acoge. En ese sentido, la experiencia formativa y la educación misma estaría atravesada por las diversas narrativas desde donde se configura en un sentido histórico, la historia compartida e individual que los sujetos han acumulado a lo largo de su permanencia en un territorio determinado.

En este punto, es importante recordar que, todas las discusiones que en Colombia se han generado sobre el tema del conflicto y el despojo en el marco de los acuerdos de paz y ahora en un escenario de posconflicto, nos ha llevado a entender que el escenario rural es una base segura en la búsqueda de la paz y un desarrollo humano sostenible. Es, este sector, estratégico para el crecimiento social y económico, para la superación de la pobreza y del conflicto armado.

Cabe resaltar que no se puede generalizar la manera en la que las escuelas rurales asumieron el conflicto armado, ni las experiencias vividas por los maestros, estudiantes, padres de familia y la comunidad en general; sin embargo, es posible la mención referente a que, a pesar de la afectación de su rol como espacio de formación, se intentó garantizar el derecho a la educación, esto implicó que las rutinas fueran resignificadas y, en la mayoría de las ocasiones, se adecuaron a las condiciones que impuso el conflicto armado.

De esta forma, la escuela como institución social, no puede desligarse de su realidad concreta; por lo tanto, se asume como escenario que vivió el conflicto armado, pero a la vez como espacio donde se hace una apuesta por la reconstrucción del tejido social, por lo tanto, se reconocen en ellas las dinámicas implementadas para abordar el tema del conflicto desde los procesos pedagógicos.

Es claro que la dinámica de la escuela rural—no exclusivamente—está relacionada con el ámbito social-comunitario, por lo tanto, las prácticas pedagógicas se plantean en coherencia con los proyectos comunales solidarios.

Así mismo, es un escenario que puede contribuir a la recuperación de la identidad de las comunidades que fueron golpeadas por el conflicto armado, no desde una lógica de asistencialismo como se ha mencionado, sino desde la comprensión de la escuela rural como espacio que articula el conocimiento científico con saberes locales, por lo tanto, sus estrategias apuestan por la construcción de territorios de paz que se consolidan en proyectos educativos.

Finalmente, el mejoramiento de las condiciones de las personas que se ubican en las zonas rurales se constituye en garantía para la seguridad alimentaria y el progreso de las ciudades en pro del desarrollo de la democracia económica y social.

De ahí que sea importante una ampliación de la comprensión que actualmente se tiene del escenario rural a través de la reconstrucción de la situación de las escuelas que se ubican en este contexto, sino también a resaltar la importancia de la ruralidad en la consecución de las metas que el país se ha trazado en términos de su desarrollo social, político e incluso económico a fin de que las próximas políticas que se generen desde lo educativo y desde otros

escenarios (sociales, económico) entiendan que el escenario rural es determinante para alcanzar los objetivos que sociedades como la colombiana se ha trazado: la construcción de una cultura de paz.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, V. & Mondragón, H. (2005). Resiliencia y Escuela. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 21-35.
- Alvarado, K. (2017). Cultura de paz en la escuela: Retos para la formación docente. *Revista Latinoamericana De Derechos Humanos*, 27(2), 239-255
- Alvarado, S., Ospina, M. & Sánchez, M. (2018). *Construcción social de la subjetividad política de niños y niñas en contexto del conflicto armado: acción colectiva en la escuela como alternativa de paz*. Universidad Pedagógica Nacional; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE; Universidad de Manizales; COLCIENCIAS
- Arias, B. (2014). La potencia de la noción de resistencia para el campo de la salud mental: Un estudio de caso sobre la vida campesina en el conflicto armado colombiano. *Salud Colectiva*, 10 (1), 201-211.
- Arias B. (2015). Vida cotidiana y conflicto armado en Colombia: los aportes de la experiencia campesina para un cuidado creativo. *Aquichan*, 15 (2), 239-252.
- Bárcenas, F. (2002). Enseñanza de la historia y memoria ejemplar. *Encounters on Educatios* (3), 95-116.
- Bello, (2001) *Desplazamiento forzado y construcción de identidades*. ICFES
- Bohnsack, R. Pfaff, N. & Weller, V. (2010) *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Education Research*. Barbara Budrich Publishers.
- Cadena, A. (2015). *Desde la Escuela: asistencia a los niños y niñas víctimas del conflicto armado. Lineamientos para las instituciones educativas Públicas de Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2011). *San Carlos, Memorias del éxodo en la guerra*. Ediciones Semana
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *¡Basta Ya! Colombia: Memoria de Guerra y Dignidad*. Pro-Off Set.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018). *Recorridos de la memoria histórica en la escuela: aportes de maestras y maestros en Colombia*. Bogotá: CNMH.
- Cuervo, E. & San Martín, A. (2016) Narrativas del profesorado que trabaja en zonas de violencia armada. *Revista Ibero-americana de Educação*, 72 (1), 131-154
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Clacso.
- Fajardo, M. A., Ramírez, M. P., Valencia, M. I., & Ospina, M. C. (2018). Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz. *Universitas Psychologica*, 17(1), 1-14
- García, C. (2013). Violencia, resistencias y ciudadanía en localidades campesinas de Colombia. Comparaciones. *Análisis Político*, 26 (77), 39-56
- García, C., González, P. & Arias, F. (2009). *Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector*. Fundación Dos Mundos.

- Gaviria, C. & Muñoz, J. (2007). Desplazamiento forzado y propiedad de la tierra en Antioquia, 1996-2004. *Lecturas de Economía*, (66), 9-46.
- Gómez, C., Blandón, D. & Ochoa, M. (2019). *La escuela y su afectación en medio del conflicto armado en Medellín*. Universidad de San Buenaventura.
- Conzález, F. (2002). Colombia entre la guerra y la paz. Aproximación a una lectura geopolítica de la violencia colombiana. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 8 (2), 13-49.
- Halbwachs, M. (1995). Memoria colectiva y memoria histórica. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (69), 209-2019.
- Ibañez, A. & Moya, A. (2006). ¿Cómo el desplazamiento forzado deteriora el bienestar de los hogares desplazados?: Análisis y determinantes del bienestar en los municipios de recepción. *Documentos CEDE* 003789, Universidad de los Andes – CEDE
- Ibañez, A. & Querubín, P. (2004). Acceso a tierras y desplazamiento forzado en Colombia. *Documentos CEDE*, (23), 1-114.
- Jara, O. (2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano—una aproximación histórica. *Diálogo de Saberes* (3), 118-129
- Jaramillo, A. M. (2007). La experiencia del desplazamiento forzado en Urabá y el oriente antioqueño (1998-2006). *Revista Controversia*, (189), 148-171.
- Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI editores.
- Jiménez, A., Infante, R., & Cortés, R. A. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 287-314.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- Lasso, P. (2013). Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 11(2) 35-51
- Lizarralde, M. (2012). La escuela y la guerra, las memorias entre el miedo y el silencio. *Praxis Pedagógica*, 12(13), 90-103.
- Mannheim, K. (1957). *Ideología y utopía. Una introducción a la sociología del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica
- Medina, P (Comp.) (2013). *Maestros que hacen historia tejedores de sentidos. entre voces, silencios y memorias*. Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispát y Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
- Mejía, A. (2016). Dinámicas territoriales del patrón de acumulación neoliberal colombiano: el caso del desplazamiento forzado. *Bitácora Urbano Territorial*, 26 (2), 129-134.
- Mendoza, E. (2012). Áreas Naturales Protegidas: el disfraz del despojo. Ciudad de México. Red Voltaire. <http://www.voltairenet.org/article176576.html>
- Moreno, E. (enero-junio, 2017). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. *Revista Diálogos de Saberes*, (46)125-142.
- Mosquera, C. E., & J.F. Tique Basto (2014). Voces desde la escuela de Bojayá en medio del conflicto armado: construcción de su memoria colectiva. *Revista de la Universidad de La Salle*, (63), 117-134.

- Nova, M., Arias, L., & Burbano, Z. (2015). Escuela y desplazamiento: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 8(1), 27-39.
- Olaya, C. (2017). El exterminio del Movimiento Cívico del Oriente de Antioquia. *El Ágora USB*, 17(1), 128-144.
- Osorio, R. (2013) Paramilitarismo y vida cotidiana en San Carlos (Antioquia): etnografía desde una antropología de la violencia. *Boletín de Antropología*, 28(45), 130-153.
- Osorio, J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 13(26), 179-191.
- Padilla, A., & Bermúdez, A. (2016). Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 219-251
- Pérez, A. (2016). *La escuela y sus actores en medio del conflicto armado en los Llanos del Yarí*. Universidad Pedagógica Nacional
- Pérez, L (2019). *Trabajos de la memoria sobre el conflicto armado en las escuelas colombianas*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona
- Quintero, M. & Ramírez, J. P. (2008). *Narraciones, memoria y ciudadanía del desplazamiento forzado*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Restrepo, Y. M. (1999). *Escuela y desplazamiento: "Una propuesta pedagógica"*. Ministerio de Educación Nacional.
- Restrepo, G. (2011). Memoria e historia de la violencia en San Carlos y Apartadó. *Universitas Humanística*, (72), 157-188.
- Restrepo, M. (2016). *La cultura política y la participación de comunidades campesinas de siete veredas del municipio de San Francisco en el oriente antioqueño*. UNAD.
- Rodríguez, M. (2013). Impactos del desplazamiento forzado en la construcción de ciudadanía en la historia colombiana. *IM-Pertinente*, 1(1), 57-72.
- Romero, F. (2012). *Impacto del conflicto armado en la escuela, Departamento de Antioquia, 1985-2005*. Tesis de doctorado. Universidad Distrital "Francisco José de Caldas
- Romero, F. (2013) Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *Análisis Político*, (26) 77, 57-84
- Ruiz, G., & Valencia, P. (2017). Expresiones de la violencia basada en género en las afectaciones por minas antipersonal en Colombia. *Disparidades. Revista de Antropología* 71(2), 535-557.
- Tinjaca D. & Usaquén W. (2017). *Conflicto Armado y escuela rural en el corregimiento Sur Oriental de Fusagasugá (1990- 2003)*. Universidad de Cundinamarca.
- Torres, L. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 165-185.
- Valencia, M. I., Ramírez, M., Fajardo, M. A. & Ospina, M. C. (2015). De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1037-1050.

Notas al final

ⁱ Este artículo se deriva del proyecto de investigación Escuela y despojo: la situación de la escuela rural en el marco del conflicto armado en Colombia financiado por la Universidad de San Buenaventura Medellín y la Universidad Católica de Oriente.