

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador
Departamento de Sociología y Estudios de Género
Convocatoria 2019-2021

Tesis para obtener el título de maestría de Investigación en Sociología

Las comunidades educativas rurales en contextos de múltiples violencias. Análisis comparativo entre el corregimiento de Limones (Guapi) y el corregimiento de San Juanito (Mercaderes) en el departamento del Cauca, Colombia

Daniela Gómez Delgado

Asesora: Cristina Cielo

Lectores: Jesús David Salas Betin y María Cecilia Fierro Evans

Quito, agosto de 2022

Dedicatoria

A las comunidades educativas rurales del Cauca, en medio de las montañas, los valles, la selva y la costa.

A quienes le apuestan a un mejor país desde la ruralidad.

A mi familia.

Tabla de contenido

Resumen	VII
Agradecimientos.....	VIII
Introducción	1
Capítulo 1. Violencias y resistencias. Contexto y problemática de investigación.....	6
1.1. La realidad colombiana en medio de las múltiples violencias y las resistencias	7
1.1.1. Las múltiples violencias en Colombia	7
1.1.2. Breve acercamiento al departamento del Cauca	13
1.1.3. ¿Cómo se enfrentan estas violencias?	16
1.2. La comunidad educativa como actor para enfrentar las violencias	18
1.2.1. Apuestas de carácter nacional	19
1.2.2. Apuestas de carácter regional.....	22
1.3. Problemática de la investigación	23
1.3.1. Justificación de la investigación.....	23
1.3.2. Estrategia metodológica	25
1.4. Reflexiones finales	28
Capítulo 2. Abordaje teórico para comprender las comunidades educativas en contextos de múltiples violencias.....	29
2.1. La incidencia de múltiples violencias en las dinámicas escolares.....	30
2.1.1. Pensando desde Galtung (1998, 2010) las múltiples violencias	30
2.1.2. La reproducción de las violencias en las dinámicas escolares	33
2.1.3. Los cambios sociales desde la escuela como escenario político	36
2.2. El papel de la comunidad educativa en contextos de múltiples violencias	38
2.2.1. Pensando en la noción de comunidad educativa	39
2.2.2. Las disposiciones desde el trabajo pedagógico	42
2.3. Reflexiones finales	48
Capítulo 3. La cultura afro pacífica como apuesta contra la guerra.....	51
3.1. Conociendo Limones y reconociendo las violencias del territorio.....	52
3.1.1. Limones, un territorio rural afro pacífico en medio de la guerra	54
3.1.2. Las violencias presentes en las dinámicas territoriales	57
3.1.3. Las afectaciones de las violencias en el territorio	58
3.2. Comprendiendo la comunidad educativa en Limones.....	64

3.2.1.	¿Qué posibilita la comunidad educativa en el territorio de Limones?	67
3.2.2.	Las violencias y la comunidad educativa	68
3.3.	Apuestas de la comunidad educativa para enfrentar las violencias	69
3.3.1.	Los esquemas y los recursos que se configuran e intercambian en la apuesta... 71	
3.3.2.	Incidencia de la apuesta en la realidad de múltiples violencias	76
Capítulo 4.	La reivindicación de los derechos como apuesta contra la debilidad estatal	81
4.1.	Conociendo San Juanito y reconociendo las violencias del territorio	82
4.1.1.	San Juanito, en medio del olvido	84
4.1.2.	Las violencias presentes en las dinámicas territoriales de San Juanito.....	86
4.2.	Comprendiendo la comunidad educativa de San Juanito	91
4.2.1.	¿Qué posibilita la comunidad educativa en San Juanito?	94
4.2.2.	Las violencias del territorio y la comunidad educativa.....	95
4.3.	Apuestas de la comunidad educativa para enfrentar las violencias en el territorio... 97	
4.3.1.	Acciones realizadas con el intercambio de esquemas y recursos.....	103
4.3.2.	Incidencia de los procesos en la realidad de múltiples violencias	107
Conclusiones.	Las comunidades educativas rurales: actor fundamental del cambio social... 111	
Lista de abreviaturas.....		116
Lista de referencias.....		117

Lista de ilustraciones

Figuras

Figura 2.1. Propuesta teórica de investigación.....	50
Figura 3.1. Ubicación espacial de la cabecera corregimental de Limones, Guapi.....	55
Figura 4.1. Ubicación espacial de la cabecera corregimental de San Juanito, Mercaderes	84

Gráficos

Gráfico 1.1. Número de víctimas de ocurrencia según hecho victimizante en Colombia, con corte al 30 de noviembre de 2021	10
--	----

Mapas

Mapa 1.1. Mapa subregional del departamento del Cauca	14
Mapa 3.1. Mapa físico del municipio de Guapi, Cauca	53
Mapa 4.1. Mapa político del municipio de Mercaderes, Cauca.....	82

Tablas

Tabla 1.1. Índice de Pobreza Multidimensional en Colombia 2019	11
Tabla 1.2. Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) en Colombia y el Cauca, 2018	15
Tabla 3.1. Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) en Colombia, Cauca y Guapi, 2018	54
Tabla 4.1. Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) en Colombia, Cauca y Mercaderes, 2018	83

Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis

Yo, Daniela Gómez Delgado, autora de la tesis titulada “Las comunidades educativas rurales en contextos de múltiples violencias. Análisis comparativo entre el corregimiento de Limones (Guapi) y el corregimiento de San Juanito (Mercaderes) en el departamento del Cauca, Colombia”, declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de maestría concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a la FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, agosto de 2022



Firma

Daniela Gómez Delgado

Resumen

Esta tesis se desarrolló en el marco de un análisis comparativo para abordar el rol de las comunidades educativas rurales y los trabajos pedagógicos que han construido como apuestas para enfrentar las múltiples violencias en dos territorios en el departamento del Cauca: el corregimiento de Limones, municipio de Guapi y el corregimiento de San Juanito, municipio de Mercaderes. Es un trabajo de investigación cualitativa, a partir del recorrido de los territorios y de 21 entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes, madres de familia y líderes sociales.

El aporte de la investigación es mostrar que las apuestas que las comunidades educativas desarrollan están condicionadas por el tipo de violencias que se impone en el territorio, los elementos integradores que se constituyen en la comunidad educativa y la relación con los actores externos al territorio. En un espacio y tiempo determinados esto permite la configuración e intercambio de esquemas y la posibilidad de acceso y control a recursos. Por ende, hay una incidencia en las disposiciones en el habitus para enfrentar las violencias.

En Limones, donde se ubica la Institución Educativa (IE) Fray Luís Amigó, las violencias se imponen por las dinámicas del conflicto armado. La comunidad educativa, de la mano de dos Organizaciones No gubernamentales (ONG), desarrollan un trabajo pedagógico, desde la cultura afro pacífica, para apropiarse y defender su territorio, a partir del rescate de las tradiciones y la posibilidad de reparación y resistencia.

En San Juanito, donde se ubica la IE San Juanito, las violencias responden a la ausencia de derechos, servicios públicos y desatención a la población. Los docentes como actores externos al territorio, pero pertenecientes a la comunidad educativa, serán el motor y el elemento integrador para hacer frente a las violencias. Por medio de la cátedra de paz, los diálogos, las reflexiones y acciones concretas, proponen recursos de hecho y derecho para la defensa y reclamación de garantías dignas para vivir en su territorio.

Así, en estas comunidades educativas rurales se configuran, intercambian e integran esquemas y recursos, con la posibilidad de acceso y control, logrando incidir en las disposiciones del habitus para enfrentar las violencias. Hay procesos de empoderamiento al proponer para los sujetos y territorios alternativas desvinculadas de las dinámicas violentas cotidianas.

Agradecimientos

Agradezco a la FLACSO Ecuador por abrir sus puertas y darme la oportunidad de cursar la maestría de Investigación en Sociología. Asimismo, al Departamento de Sociología y Género, a las profesoras y profesores que acompañaron estos procesos de aprendizajes y enseñanzas. Al personal administrativo por su disposición.

Agradezco al gobierno de Ecuador, por el Programa de Becas de Reciprocidad con el gobierno de Colombia, por el cual logré acceder a los estudios de postgrado. Para que estas apuestas internacionales en pro de la educación resurjan y se fortalezcan.

Un agradecimiento especial a Cristina Cielo en este complejo trabajo de comprender realidades y construir conocimiento; por todas sus ideas y, sobre todo, por todas sus preguntas e inquietudes que generaban cada encuentro. A Thomas Chiasson-Lebel por sus aportes iniciales a la investigación. A Cecilia Fierro y Jesús Salas, por sus lecturas y evaluaciones críticas que aportaron nuevas preguntas y diálogos académicos pertinentes a la investigación.

Agradezco al Ecuador, país de tierras andinas, todo lo vivido y sentido. A mis compañeras y compañeros el compartir esta vivencia, esta experiencia. A Cristine por su compañía y apoyo. Les amo un montón.

Agradezco profundamente a mi familia. A mi mamá, mi papá, mi hermana, mi sobrino y mi tía. Me acompañaron desde las distancias y el amor. Y han creído en mis apuestas siempre. A mis amigas y amigos, especialmente a Vanessa, Julián y Karen, quienes también, desde la distancia, me acompañaron en este complejo proceso. A la familia que encontré en el Ecuador, a Jaque, don Tobías, la Majo y la Pía.

Agradezco enormemente a las comunidades educativas rurales de Limones y San Juanito, porque me dieron la oportunidad de conocer sus vivencias, pensamientos y sueños, en medio de contextos hostiles. A Paola y a Lizeth, porque fueron el medio para llegar.

Y finalmente, un agradecimiento infinito a mí; a mi esfuerzo, empeño, disciplina y responsabilidad. Nuestros cuerpos y experiencias se obvian en medio de los procesos en los que transitamos. Pero son donde se implantan y circulan lo que vivimos diariamente.

Introducción

Las dinámicas de las violencias persisten en muchos territorios de Colombia. Y si hablamos de territorios rurales, la posibilidad aumenta mucho más. Esta realidad atraviesa la cotidianidad de las poblaciones con la vulneración de sus derechos y las afectaciones constantes. Principalmente, se hace referencia a las violencias ocasionadas por las dinámicas del conflicto armado; las desigualdades sociales, en cuanto a la precariedad o inexistencia de garantías sociales, que originan altos niveles de pobreza y miseria; y las graves afectaciones socioambientales por la extracción de recursos naturales.

Frente a estas violencias, son diversas las acciones que se llevan a cabo desde la institucionalidad estatal y desde la población. Por parte del Estado se hace mención del proceso de paz, firmado el 12 de noviembre de 2016 entre el Gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP), el cual ha buscado no solo hacer frente al conflicto armado, sino también a otras violencias como las económicas, sociales y políticas. Por parte de las comunidades se resaltan sus iniciativas en forma de resistencia, denuncia, confrontación y acción (GMH 2013, 27). Claramente, estos actores tienen la posibilidad de interactuar y trabajar en conjunto, a la par de otros actores sociales, entre ellos las comunidades educativas (la discusión de la justificación de la investigación se hace en el capítulo 1, apartado 1.3).

El Cauca es uno de los 32 departamentos de Colombia y se reconoce como un territorio de múltiples violencias, considerado uno de los epicentros del conflicto armado, en donde se profundizan las dinámicas de la guerra y el 17% de su población es víctima (RUV 2021). Las violencias estructurales se han impuesto, comprendiendo que las necesidades básicas insatisfechas (NBI) representan el 18,81%, mientras que en Colombia son el 14,28%; además, en la zona urbana, a pesar de que las NBI son el 12,63%, en lo rural aumenta al 22,85% (DANE 2021). También, se reconoce que el departamento tiene potencial minero, especialmente para la explotación aurífera, lo que acrecienta las disputas de territorios y los daños socioambientales (PNUD 2018, 26). Esta realidad entonces, se acentúa mucho más en la zona rural y, por lo mismo, existe una lucha social importante para reivindicar los derechos de los sujetos, de las comunidades y de los territorios; y también, de la mano de algunas instituciones estatales, se ha buscado defender y promulgar la implementación de los acuerdos de paz y otras medidas que garanticen la vida digna. La investigación se concentra en dos

territorios del departamento del Cauca: el corregimiento de Limones, municipio de Guapi y el corregimiento de San Juanito, municipios, en Mercaderes.

Los dos territorios en estos municipios, Guapi y Mercaderes, hacen parte de los municipios en donde se deberían implementar los Planes de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET). Los PDET surgen como una propuesta en los acuerdos de paz, reglamentados por medio del decreto 893 de 2017, en los cuales se incluye a los municipios más afectados por el conflicto armado, la pobreza y desigualdades sociales, las economías ilícitas y la debilidad institucional. Lo que se busca con los PDET es trabajar en el ordenamiento de la propiedad de la tierra; acceso a proyectos productivos; garantizar servicios públicos, los derechos a la salud y educación; y consolidar la reconciliación y convivencia pacífica. El 15% de los municipios colombianos hacen parte de los PDET; en el Cauca 20 municipios de 42 hacen parte de los PDET (ART 2017).

Se tomaron el corregimiento de Limones en el municipio de Guapi y el corregimiento de San Juanito en el municipio de Mercaderes, por la delimitación que se requiere en un análisis cualitativo. Estos dos corregimientos son territorios rurales geográficamente distantes y de difícil acceso, tanto por el transporte, como por temas de seguridad (entendiendo que los municipios a los cuales pertenecen también lo son). Además, se ha configurado una distancia social sobre la realidad de estos lugares y los pobladores determinan esta desatención como “olvido” por la institucionalidad del Estado y la población caucana en general.

En estos corregimientos existe una reproducción social de las violencias. A la par, las comunidades educativas tienen gran relevancia y son actores centrales, quienes han generado trabajos pedagógicos para enfrentarlas. Finalmente, a pesar de la situación de la crisis sanitaria ocasionada por el coronavirus de 2019 (covid-19), las comunidades educativas permitieron hacer el acercamiento en sus territorios.

El interrogante en el que ha girado la investigación es ¿Cómo se configuran los procesos que desarrollan las comunidades educativas rurales para enfrentar las violencias de sus territorios en los corregimientos de Limones, municipio de Guapi y San Juanito, municipio de Mercaderes, en el departamento del Cauca? Para esto se ha contado con tres objetivos, los cuales son: primero, comprender las múltiples violencias que atraviesan el corregimiento de Limones (Guapi) y el corregimiento de San Juanito (Mercaderes) en el departamento del

Cauca; segundo, comprender el rol de las comunidades educativas rurales en el corregimiento de Limones (Guapi) y el corregimiento de San Juanito (Mercaderes) en el departamento del Cauca; y tercero, analizar los trabajos pedagógicos que han desarrollado las comunidades educativas en el corregimiento de Limones (Guapi) y el corregimiento de San Juanito (Mercaderes) en el departamento del Cauca.

La investigación se enmarca en una metodología cualitativa, desde un análisis comparativo, para comprender los sentidos expresados y las acciones compartidas en la producción de la realidad de los territorios de estudio, en relación con los trabajos pedagógicos de las dos comunidades educativas para hacer frente a las violencias. Se realizaron 21 entrevistas semiestructuradas a estudiantes de bachillerato de los grados noveno y once; a docentes de estos mismos grados; a madres de familia de estos estudiantes; y a líderes del territorio (esta discusión se amplía hace en el capítulo 1, apartado 1,3).

El aporte de la investigación es mostrar la relevancia de las comunidades educativas en los contextos rurales de múltiples violencias, ya que hay una tendencia a la reproducción social de estas dinámicas. Pero las comunidades educativas tienen la capacidad de apostarle a una respuesta colectiva y generar nuevas disposiciones en el habitus para actuar frente las violencias, ya que la escuela va más allá de ella misma. Es decir, no solo cumple una función de enseñanza- aprendizaje, sino que tiene una relación profunda con su realidad territorial. Lo que se evidencia, además, es que, si bien, en el proceso de paz colombiano la escuela tiene un rol definido y existen unos recursos (limitados) de los que puede hacer uso, este rol se constituye más allá de las normativas y los mandatos estatales. En otras palabras, el papel de las comunidades en estos territorios para enfrentar las violencias responde a las particularidades de su territorio y la posibilidad de enlazarse o no con los mandatos estatales.

La configuración de las apuestas que las comunidades educativas rurales desarrollan para enfrentar las violencias está condicionada por tres elementos que se interrelacionan: primero, el tipo de violencias que se impone en el territorio, segundo, los elementos integradores que se constituyen y, tercero, la relación con los actores externos al territorio. Estas apuestas, en un contexto determinado, permiten nuevas disposiciones en el habitus, al generarse la configuración e intercambio de esquemas y la posibilidad de acceso y control a recursos. En los territorios de las comunidades educativas analizadas se imponen violencias diferentes que generan dinámicas particulares. Tomando el territorio de Limones, donde se encuentra la

comunidad educativa de la IE Fray Luis Amigó, el conflicto armado colombiano permea esta realidad con la violencia directa, afectando la supervivencia y el bienestar físico, psicológico y emocional. Por parte de San Juanito, donde se encuentra la comunidad educativa de la IE San Juanito, la ausencia de servicios públicos, de la presencia de instituciones y las posibles afectaciones socioambientales al territorio, responden a la violencia directa que afecta la supervivencia y el bienestar físico en cuanto a la falta de garantías los derechos.

La escuela es una de las instituciones estatales con presencia en estos territorios (también la Fuerza Pública). En Limones, más allá de esto no hay un reconocimiento del Estado, ya que frente a las violencias existe un asistencialismo con soluciones superficiales. En San Juanito se evidencia aún más la debilidad estatal, porque el acceso al territorio para la propia institucionalidad municipal ha sido nulo durante mucho tiempo, incluida la Fuerza Pública. Sobre el proceso de paz e implementación, hay un desconocimiento e incredulidad generalizada en los dos territorios, aunque en San Juanito, por medio de la cátedra de paz se ha logrado acentuar los acuerdos.

Las comunidades educativas son un actor relevante y un ente de autoridad, porque hacen parte de la institucionalidad, pero también de las dinámicas propias del territorio (Roser 2014). Entre sus integrantes se genera un sentimiento de pertenencia hacia la escuela y se afianzan los lazos de confianza. En Limones los miembros de la comunidad educativa son del territorio y comparten la cultura afro pacífica, la cual es la base para la construcción del trabajo pedagógico, en compañía de las ONG. Estos actores integran esquemas para comprender cómo la cultura puede acompañar la construcción de acciones que enfrenten la violencia directa, buscando la reparación y resistencia comunitaria con recursos culturales, psicosociales y reflexivos. En San Juanito, la mayoría de los docentes no son del territorio, lo que hace que tengan otras experiencias y sentidos en comparación a quienes sí hacen parte del territorio. Así, por medio de la asignatura de la cátedra de paz, las reflexiones y las acciones concretas, los docentes como elemento integrador, logran proponer recursos de hecho y derecho para la defensa y reclamación de los derechos que no les son garantizados.

De esta manera, en las dos comunidades educativas se configuran e intercambian tanto esquemas como recursos al interactuar los actores internos y externos al territorio para configurar los trabajos pedagógicos que buscan enfrentar las violencias, desde los cambios de las subjetividades y las acciones. Esto es posible por las relaciones de confianza y autoridad

que existen en la comunidad educativa, en medio de las tensiones y de la capacidad de ampliar la comprensión de la realidad. Es decir, en Limones al existir una violencia directa por el conflicto armado, la población se apropia de su territorio y de sus recursos desde la cultura para trabajar en la resistencia y reparación. Y en San Juanito, se toman recursos de derecho y de hecho para reclamar a las instituciones sus derechos por la violencia directa que ejercen las instituciones estatales.

La tesis se divide en cuatro partes. El primer capítulo corresponde al contexto, en donde se presenta un breve recorrido de la realidad colombiana, desde las múltiples violencias y las acciones que hacen frente con las apuestas estatales y las comunitarias, enfatizando en las propuestas desde el campo educativo. Posteriormente, se presenta la justificación de la investigación y la estrategia metodológica. El segundo capítulo corresponde al marco analítico, en el cual se aborda la incidencia de las múltiples violencias en las dinámicas escolares y el papel que asumen las comunidades educativas. En el tercer capítulo se presenta el rol que ha tenido la comunidad educativa de la IE Fray Luis Amigó con las ONG en el corregimiento de Limones, en medio de las múltiples violencias, enfrentando e incidiendo en las disposiciones del habitus, por medio de la cultura afro pacífica. En el cuarto capítulo se expone el rol que ha tenido la comunidad educativa de la IE San Juanito, en el corregimiento de San Juanito, territorio donde se han impuesto violencias directas por la ausencia de garantías y derechos a la población; pero la comunidad educativa ha liderado reclamos de los derechos para hacer frente e incidir en las disposiciones del habitus.

Capítulo 1. Violencias y resistencias. Contexto y problemática de investigación

Este capítulo tiene como finalidad exponer y comprender las múltiples violencias que se reproducen y se entrecruzan en el territorio colombiano. Asimismo, resaltar las apuestas que la institucionalidad estatal y actores sociales configuran para enfrentar estas violencias. Además, hacer hincapié en las apuestas que desde la escuela o con la escuela se construyen. Por último, presentar la justificación de la investigación, ya que el interés del tema de investigación tiene relación directa con el contexto; es decir, ha habido un cuestionamiento sobre el rol de la escuela en estos contextos de múltiples violencias y en las apuestas que surgen para hacerles frente. Para esto, se presentan tres apartados.

Como mención importante, se advierte que la exposición que se realiza sobre el contexto de múltiples violencias y sobre las apuestas institucionales, de los actores sociales y la escuela, no pretenden reducir la realidad colombiana. Solo se sustentan los elementos que son relevantes para la investigación.

En el primer apartado se hace una descripción de las múltiples violencias a nivel nacional, específicamente sobre el conflicto armado, la sistemática violación de derechos humanos, las desigualdades sociales y las afectaciones socioambientales. También, se hace una mención sobre el departamento del Cauca, respecto al tema tratado. Posteriormente, se exponen las acciones que el Estado, la población y organizaciones sociales proponen para visibilizar y contrarrestar esta realidad de múltiples violencias en el país.

En el apartado dos se hace un acercamiento a las acciones que desde la escuela y con la escuela existen para la construcción de paz. Esta institución alberga y produce conocimientos de la realidad y en contextos de múltiples violencias puede tener un rol sobresaliente, por lo que es relevante reconocer sus propuestas. Por tanto, se presentan las apuestas de carácter nacional en el marco del acuerdo de paz o alrededor de este. Después se presentan las apuestas regionales, que surgen desde la institucionalidad y desde las comunidades territoriales, algunas enmarcadas en el acuerdo de paz y otras por fuera.

En el apartado tres se presenta primero, la justificación de la investigación sustentados desde los elementos contextuales, teóricos y prácticos; y segundo, la estrategia metodológica usada en la presente investigación.

1.1. La realidad colombiana en medio de las múltiples violencias y las resistencias

Colombia se sitúa en medio de múltiples violencias que afectan a la población y al territorio. El Estado, a pesar de sus acciones, es una institución que no logra cumplir con todos sus deberes, generando vacíos institucionales. A la par, existen apuestas desde los actores sociales para enfrentar estas realidades. Por tanto, en este apartado se presenta primero, las violencias que afectan tanto a Colombia como al departamento del Cauca y son de interés para la investigación; y segundo, las acciones del Estado, la población y otros actores sociales para replantearse este contexto.

1.1.1. Las múltiples violencias en Colombia

Las constantes afectaciones y la vulneración de los derechos a la población son resultado de las violencias de larga data en el territorio colombiano. Estas violencias se reconocen como directas, estructurales y culturales desde el triángulo de violencias de Galtung,¹ las cuales se han ejercido por actores desde los marcos estatales como por fuera de estos. Para fines de la investigación, se presenta un recorrido por algunas dinámicas de las violencias en el país, tales como los antecedentes y consecuencias del conflicto armado; las violaciones de derechos humanos; las desigualdades sociales, en cuanto la precariedad o inexistencia de garantías sociales; las graves afectaciones socioambientales por la extracción de recursos naturales; y la profundización de las desigualdades y pobreza en la pandemia ocasionada por el covid-19.

1.1.1.1. El conflicto armado en Colombia

El conflicto armado colombiano ha tenido un carácter prolongado de más de 50 años y se pueden reconocer cuatro causas explicativas. Primero, “la apropiación, el uso y la tenencia de la tierra” (GMH 2013, 21), en medio de despojos, abandonos y concentración, usada especialmente para la ganadería, los monocultivos, el narcotráfico, además, de la explotación minero-energética. Una segunda causa es la exclusión de los sectores políticos alternativos en el régimen político institucional, lo que hizo de la lucha armada una salida. La tercera causa son las amplias brechas de desigualdades en la población y la debilidad institucional. Además, un factor, que se reconoce como la cuarta causa y ha permitido la prolongación del conflicto armado es el narcotráfico; no solo como un agregado, sino como un elemento que reinventó las dinámicas de la guerra (GMH 2013, 36).

¹ Esta tipificación del triángulo de las violencias la hace Johan Galtung (1998) y se expone en el primer apartado del capítulo 2.

Diferentes actores políticos, económicos, sociales e institucionales han reivindicado la opción armada o han luchado contra ella, a partir de los intereses, estrategias, modalidades y alianzas que han mutado a través del tiempo (Pizarro 2015, 45-47). Entre los actores armados al margen de la ley están las guerrillas, que se han agrupado en diferentes facciones: guerrillas como el Movimiento-19 abril (M-19) y las FARC-EP hicieron parte de procesos de paz y se desmovilizaron, aunque parte de sus miembros de esta última se rearmaron. Otras guerrillas aun existentes son el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y Ejército Popular de Liberación (EPL). Las guerrillas tuvieron inicialmente una fuerte presencia en las montañas de la cordillera de los Andes y el oriente del país, pero lograron desplegarse en la mayor parte del territorio.

Los paramilitares se agruparon en las denominadas Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) para luchar contra las guerrillas, de la mano de la Fuerza Pública. Contaban con importante presencia en el noroccidente y el oriente de Colombia, pero a finales de los años 90 tuvieron un crecimiento que abarcó las regiones con presencia de guerrilla. En 2006 se da el proceso de amnistía y sometimiento a la justicia (PARES 2018) y muchos de sus integrantes se reagruparon en las llamadas Bandas Criminales (BACRIM) y los Grupos Armados Organizados (GAO). De los actores armados se puede reconocer las siguientes acciones y dinámicas que han afectado a la población.

Los paramilitares ejecutaron en mayor medida masacres, asesinatos selectivos, [violencia sexual] y desapariciones forzadas, e hicieron de la sevicia una práctica recurrente [...] Las guerrillas, por su parte han recurrido primordialmente a los secuestros, los asesinatos selectivos, y los atentados terroristas, además del reclutamiento forzado y el ataque a bienes civiles. Con respecto a la violencia ilegal de miembros de la Fuerza Pública [sobresalen] las detenciones arbitrarias, las torturas, los asesinatos selectivos y las desapariciones forzadas (GMH 2013, 20).

Ahora, la continuidad de la guerra entre los diferentes actores ha mutado en el tiempo, alterando, además, sus intereses y principios. Las guerrillas del ELN y EPL, las disidencias de las extintas FARC-EP y las BACRIM o GAO, que se encuentran organizadas desde estructuras criminales, del narcotráfico y demás economías ilegales, azotan la seguridad del territorio nacional. Existe un gran interés y accionar por el control de estas economías ilegales y el narcotráfico, por lo que estos grupos abogan por el control territorial (PARES 2020).

Los sistemáticos casos de asesinatos contra personas defensoras de derechos humanos, líderes y lideresas sociales, son ejemplo de la persistencia de la guerra en los territorios, ya que desde noviembre 2016 a diciembre de 2020 se registraron 1.111 casos, encabezando esta lista los departamentos del Cauca y Antioquia; para el 2021, a esta cifra de asesinatos se añaden 152 casos. Además, en el 2020 ocurrieron 91 masacres² y son 92 masacres más en el 2021, siendo nuevamente Antioquia y Cauca los departamentos con más casos (INDEPAZ 2021).

Los departamentos del Cauca y Antioquia, ubicados en el suroccidente y noroccidente respectivamente, son corredores estratégicos con alta presencia de actores armados que luchan por el control territorial y por las economías ilegales, en medio de las disputas y enfrentamientos. Aunque estas dinámicas de la guerra inciden en las poblaciones y, a pesar de los riesgos de amenazas y asesinatos a los que están expuestas, se construyen procesos de resistencia y exigencia para el cumplimiento de los derechos en temas de reclamación de tierras, búsqueda de la verdad, protección de derechos humanos, denuncias a las economías ilegales y a favor de la construcción de paz (Cano 2020).

Las dinámicas del conflicto armado han constituido una sistemática violación de derechos humanos en la población colombiana en estos más de 50 años de violencia, evidenciado en las 9.218.796 víctimas de ocurrencia³ y en los 7.413.964 sujetos de atención⁴ con corte al 30 de noviembre de 2021 (RUV 2021). El desplazamiento, el abandono y el despojo forzados son los hechos victimizantes con más recurrencia, representado el 89%, seguido del homicidio con el 11,6%, las amenazas con el 5,8% y la desaparición forzada que alcanza el 2%⁵ (gráfico 1). Con esto queda claro que el conflicto armado “desbordó en su dinámica el enfrentamiento entre los actores armados” (GMH 2013, 15) y afectó en gran medida a la población civil colombiana.

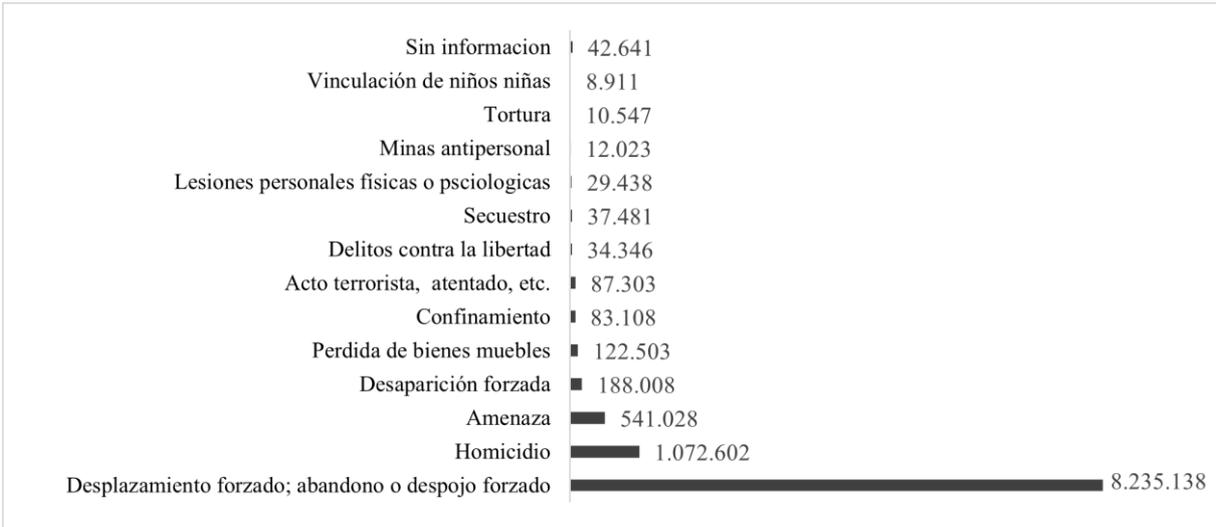
² Se entiende como el homicidio colectivo intencional de 3 o más personas protegidas por el Derecho Internacional Humanitario (DIH), y en estado de indefensión, en iguales circunstancias de tiempo, modo y lugar.

³ “Personas reconocidas como víctimas e incluidas en el Registro Único de Víctimas RUV [por lo que se incluyen] víctimas fallecidas, directas de desaparición forzada, homicidio y no activas para la atención [es decir], víctimas que por distintas circunstancias no pueden acceder efectivamente a las medidas de atención y reparación” (RUV 2021).

⁴ “Víctimas que cumplen los requisitos para acceder a las medidas de atención y reparación establecidas en la Ley” 1448 de 2011 (RUV 2021).

⁵ Los porcentajes de los hechos victimizantes superan el 100%, ya que una persona pudo ser víctima de más de un hecho victimizante.

Gráfico 1.1. Número de víctimas de ocurrencia según hecho victimizante en Colombia, con corte al 30 de noviembre de 2021



Fuente: RUV 2021.

Aunque el conflicto armado ha afectado a la sociedad en su conjunto, no lo ha hecho de igual manera en el ámbito territorial, ya que las dinámicas de la guerra se han desarrollado principalmente en las zonas rurales, habitadas por comunidades campesinas, indígenas, afros y colonos. A pesar de las cifras, para el grueso de la población colombiana existe un acostumbramiento social y, asimismo, una apatía a esta realidad (GMH 2013, 327).

1.1.1.2. La violencia en Colombia más allá del conflicto armado

Además de las dinámicas del conflicto armado, hay otras violencias en los territorios que se entrecruzan y hacen perdurar las desigualdades en la población. La medida del coeficiente de GINI para Colombia en el 2019 fue de 0,51, siendo el segundo país más desigual de la región (Banco Mundial 2020). Al revisar las condiciones socioeconómicas de los hogares colombianos en 2019, el 17,5% está en la pobreza multidimensional, siendo lo urbano 12,3% y 34,5% los centros poblados y rural disperso (CP y RD) (DANE 2021).

Las categorías en las cuales hay mayores índices de precariedad (tabla 1) son: el tema de la educación, donde a nivel nacional el analfabetismo está en 9,3% y en lo rural alcanza el 20,5%; de manera similar pasa con el bajo logro educativo que se encuentra en el 44% a nivel nacional y en 77,6% en lo rural. En el tema de los servicios públicos, la falta de alcantarillado llega al 11% a nivel nacional y al 23,7% en zona rural, mientras que la falta de acceso a agua

potable está en 11,5% nacional y en 41,2% en lo rural. Finalmente, el desempleo a nivel nacional se ubica en el 12,4% (DANE 2021).

Tabla 1.1. Índice de Pobreza Multidimensional en Colombia 2019

Variable	Nacional	Cabecera	CP y RD
Analfabetismo	9,3	6	20,5
Bajo logro educativo	44	34,1	77,6
Barreras a servicios para cuidado de la primera infancia	7,9	8,3	6,6
Barreras de acceso a servicios de salud	5,5	5,6	5,4
Desempleo de larga duración	12,4	12,9	11
Hacinamiento crítico	8,6	8,9	7,5
Inadecuada eliminación de excretas	11	7,2	23,7
Inasistencia escolar	2,7	2,1	4,6
Material inadecuado de paredes exteriores	2,6	2,7	2,6
Material inadecuado de pisos	6,4	2	21,4
Rezago escolar	25,8	24,3	30,9
Sin acceso a fuente de agua mejorada	11,5	2,8	41,2
Sin aseguramiento en salud	11,3	11,9	9,5
Trabajo infantil	1,7	1,2	3,4
Trabajo informal	72,9	67,7	90,6

Fuente: DANE 2021.

Otro de los aspectos que vulneran los derechos de la población, son las condiciones socioambientales en los territorios, con relación a las actividades de exploración y explotación de recursos naturales; especialmente en contextos de debilidad estatal. Tanto de manera legal como ilegal, estas actividades provocan “conflictos con las instituciones y poblaciones locales por daños ambientales e invasión de territorios étnicos, y propicia la violación de los derechos humanos como respuesta a la resistencia de comunidades indígenas y poblaciones campesinas” (Sandoval, Marín y Almanza 2017, 205). Entre las afectaciones cotidianas que inciden en el bienestar de la población pueden ser reconocidas el desplazamiento de las comunidades; las afectaciones a la flora y fauna; la contaminación auditiva; y la contaminación en las reservas hídricas, desde vertimientos líquidos, sólidos y gaseosos, poniendo en riesgo la existencia de estas reservas y, asimismo, el suministro de agua a la población (Sandoval, Marín y Almanza 2017, 207).

A partir de la información presentada, las violencias en la población de Colombia son evidentes y se ha querido resaltar en los territorios rurales las condiciones en el tema de analfabetismo, bajo logro educativo y la precariedad de la prestación de los servicios públicos. Adicionando, las afectaciones socioambientales de las actividades de exploración y explotación de recursos naturales.

Las zonas rurales de Colombia son habitadas por comunidades campesinas, indígenas, afros y colonos, que se encuentran geográfica y socialmente alejadas de la población urbana en general. Las mismas autoridades estatales reconocen que no logran proteger ni garantizar los derechos en estas zonas, incumpliendo así “con sus funciones básicas: no ejerce el monopolio de la fuerza, es incapaz de hacer cumplir la ley, y falla en su tarea de proporcionar protección y servicios básicos a la población” (Reed 2019). Estas condiciones son legitimadas por las autoridades en la toma o no toma de decisiones. Hay una profundización de la marginación y discriminación tanto institucional como social a estas poblaciones rurales, convirtiéndose en un escenario para la reproducción de las múltiples violencias.

Esta debilidad estatal aporta a la profundización de las desigualdades, las cuales entonces no solo se enfocan entre *pobres y ricos*, sino que, como se subraya, se entrecruzan entre lo *urbano y rural*. Por tanto, aunque se reconocen las necesidades y la falta de inversiones las ciudades grandes e intermedias, hay municipios tan abandonados que no se les asigna ninguna prioridad en materia de seguridad, derechos básicos como educación, salud, servicios públicos básicos, infraestructura y la justicia (Reed 2019). La población tiene poca confianza a las instituciones municipales, regionales y nacionales, porque comprenden que viven en *territorios olvidados*.

1.1.1.3. Afectaciones en razón a la pandemia ocasionada por el covid-19

Como elemento adicional, se expone cómo la pandemia ocasionada por el covid-19 ha hecho más visible las desigualdades en términos de derecho a la salud y precariedad laboral. Ya van tres picos en el país y ha diciembre de 2021 ha habido alrededor de 5 millones de personas contagiadas y 130 mil personas fallecidas en el país (Google Noticias 2022). Este acontecimiento agudizó las problemáticas sociales y entrevistó la falta de liderazgo gubernamental en sus diferentes niveles. Aunque ningún sistema de salud a nivel mundial estaba preparado para enfrentar la pandemia, el sistema colombiano evidenció su debilidad y fallas estructurales, ya que, a pesar de que el “cubrimiento es amplio, no garantiza su

funcionalidad en los niveles básicos [ni complejos] de atención” (Delgado 2021, 12). A la fecha del 31 de diciembre de 2021, el proceso de vacunación se ha logrado para el 55,7% de la población (Google Noticias 2022).

En medio de esta crisis sanitaria, de las medidas de restricción de movilidad y del confinamiento obligatorio desde el mes de marzo del 2020, se generaron diferentes consecuencias. Con la caída de la producción, la reducción del consumo y la precarización laboral, más de 1,5 millones de personas quedaron desempleadas. Esto último marca un alza en el trabajo informal; se profundizaron los niveles de pobreza, desigualdad y afectaron los ingresos, donde se estimó “una contracción promedio anual del ingreso de los hogares equivalente al 23%” (PNUD 2021). Hubo una transformación del trabajo, de la educación y de la socialización, atravesados por los medios digitales y virtuales, lo que resaltó las brechas en el acceso a conexiones como a dispositivos para la ciudad, pero siendo mayor en lo rural. Por tanto, la pandemia ha sacado a flote las problemáticas en la salud pública y en las condiciones económicas y sociales de la población.

1.1.2. Breve acercamiento al departamento del Cauca

El Cauca es uno de los 32 departamentos dentro de la división política de Colombia, con una superficie aproximada de 29.308 km², conformado por 42 municipios. Está ubicado en el suroccidente colombiano con una diversidad geográfica que incluye la Costa Pacífica, la selva amazónica, la cordillera Central, la cordillera Occidental y los valles del Patía y del Cauca, dividida en siete regiones (figura 1), que son: norte, oriente, centro, sur, pacífico, macizo y pie de monte amazónico (Defensoría del pueblo 2018, 12).

En el Cauca se han registrado 486.152 víctimas de ocurrencia, es decir, el 5,2% de las víctimas de los 32 departamentos de Colombia, a pesar de que la población del departamento representa solo en 2,9% de la población colombiana. De la cifra de víctimas de ocurrencia, 251.047 son sujetos de atención, es decir, el 3,42% del total nacional y el 17% de la población departamental (RUV 2021).

Al identificar las condiciones socioeconómicas con la medición de las NBI (tabla 2), el índice del Cauca está en 18,81% y comparando a nivel nacional tiene 4 puntos más, ya que en el país llega a 14,28%. Al hacer referencia a la zona urbana en el departamento, las NBI llegan a 12,63% y en lo rural sube al 22,85%. El porcentaje de personas que viven en la miseria se comporta de manera similar en Colombia y en el Cauca, estando alrededor del 3%, pero en lo urbano del departamento este se encuentra en el 1,78%, mientras que en lo rural sube al 4,27% (DANE 2021).

Tabla 1.2. Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) en Colombia y el Cauca, 2018

		Colombia	Cauca
	NBI	14,28	18,81
	Personas en miseria	3,80	3,28
Variables	Vivienda	5,31	5,99
	Servicios	3,59	5,88
	Hacinamiento	4,17	4,09
	Inasistencia	1,94	1,58
	Dependencia económica	4,44	5,18

Fuente: DANE 2021

De igual manera, la población ha sufrido las consecuencias de diferentes violencias estructurales que se han acentuado con la debilidad estatal. También, existen disputas territoriales por la tenencia y uso de la tierra contra grandes terratenientes y entre las comunidades indígenas, afros y campesinas, por las reclamaciones histórica de la tierra. La minería legal como ilegal han generado graves consecuencias socioambientales, especialmente por la explotación aurífera; además, existen los cultivos de uso ilícitos (PNUD 2015, 26). Así, las múltiples violencias que se presentan alrededor del país tienen epicentros y dinámicas particulares en las regiones como se ha expuesto en el Cauca.

1.1.3. ¿Cómo se enfrentan estas violencias?

Reconociendo la realidad colombiana desde las múltiples violencias también sobresalen diferentes acciones y procesos que, desde el Estado, las poblaciones y de manera conjunta, estos actores han logrado impulsar. Se expone a continuación las apuestas que se han llevado a cabo como maneras de visibilizar y erradicar estas violencias, que se refiere, primero al proceso de paz e implementación de los acuerdos de paz y segundo, el paro nacional del 2021.

1.1.3.1. Una respuesta concreta del Estado: los acuerdos de paz

Entre las apuestas lideradas por el Estado para contrarrestar y hacerle frente, no solo el conflicto armado, sino también a otras problemáticas económicas, sociales y políticas, evidenciadas en las violencias culturales, directas y estructurales, está el “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera” entre el Gobierno Nacional de Colombia y las FARC-EP, firmado el 12 de noviembre de 2016, después de múltiples estrategias fallidas (PARES 2019).

Son seis los puntos del acuerdo para incidir en la realidad colombiano, los cuales son: Reforma Rural Integral; la Participación Política; los Problemas de las Drogas Ilícitas; el Fin del Conflicto; las Víctimas del Conflicto; y la Implementación, Verificación y Refrendación (Acuerdo final 2016). La implementación se ha dado en medio de tensiones sociales y políticas. Con la llegada de Iván Duque a la presidencia en el 2018, avalado por el Partido Centro Democrático, sector político que estuvo en contra del proceso de paz con las FARC-EP, se generó una reestructuración unilateral del acuerdo de paz por parte del gobierno y ha habido retrocesos en la implementación (PARES 2018, 6). Además, hay una sensación en la población de que la implementación no está llegando a los territorios, por ende, no está incidiendo en su realidad (tema que será profundizado en el capítulo 3 y 4).

1.1.3.2. El paro Nacional 2021: mensaje del pueblo al Estado ausente

Las violencias destruyen parte del tejido social y amenazan las relaciones de confianza interpersonales e institucionales, deteriorando los sentidos y experiencias de las comunidades. Sin embargo, también hay grandes esfuerzos sociales para transformar estas realidades. Ha habido acciones y procesos para transformar y aportar a nuevas formas de relacionamiento e incidir en las dinámicas comunitarias, desde la resistencia, confrontación, solidaridad y reparación (GMH 2013, 27). Y también, ha habido movilizaciones sociales que irrumpen la cotidianidad para demandar los derechos.

El Paro Nacional de Colombia 2021 es un ejemplo de las acciones que en diferentes territorios se construyen día a día, por eso, es importante resaltarlo en esta investigación. El 28 de abril de 2021 inició el Paro Nacional, siendo la manera en que la sociedad colombiana mostró sus inconformidades, expresadas en diez puntos: el reclamo por el incumplimiento de los acuerdos de paz, las masacres y asesinatos a líderes y líderes; en contra a la reforma tributaria, la crisis de la salud y el lento proceso de vacunación; por la renta básica y subsidios económicos a pequeñas y medianas empresas; en contra de la militarización en la vida civil, la crisis carcelaria y la criminalización de la protesta social (El Espectador 2021). Las diversas manifestaciones estuvieron no solo en las grandes ciudades, sino que se extendieron en los 32 departamentos, tanto en sus capitales, como en los pequeños poblados y también se hicieron sentir a nivel internacional.

El Paro Nacional fue la posibilidad para denunciar las múltiples violencias que atraviesan a la población, en medio de la desigualdad, la injusticia social y los intentos fallidos de construcción de paz. Según el medio de comunicación nacional WRadio (2021), el 75% de la población colombiana apoyaba al paro. A pesar de que existía un Comité del Paro que aglutinaba diferentes sectores y organizaciones del país, en la mayoría de las ciudades la población se organizó de manera autónoma en torno a espacios comunitarios y de cuidado, para reclamar sus demandas específicas, declarándose así auto representadas. Además, la participación de los y las jóvenes fue relevante, quienes demandaban mayores oportunidades laborales y educativas.

La respuesta del gobierno nacional desde el día uno del Paro Nacional fue el despliegue de la fuerza pública y toque de queda en varias ciudades. Como resultado de la represión, la ONG Temblores denunció 45 muertes verificadas, 3.789 casos de violencia policial, 25 víctimas de violencia sexual y 1.649 detenciones arbitraria (El Tiempo 2021). Además, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos después de su visita ratificó en su informe la preocupante violación de derechos humanos. Posteriormente, se entablaron diálogos con el Comité del Paro y varias semanas después, se sentaron a dialogar con representantes de las regiones, organizando alrededor de 200 mesas locales (Infobae 2021).

Así, la respuesta institucional estatal ha tenido algunos límites y vacíos, por ende, la población ha mostrado su inconformidad y su capacidad de actuar e incidir en esta realidad

que les vulnera sus derechos, ya que, a pesar de tanta represión y miedo infundido, hay unos horizontes de posibilidades que reconocen, los ven como válidos y posibles de lograr.

1.2. La comunidad educativa como actor para enfrentar las violencias

La escuela es un espacio de socialización amplio y heterogéneo, que tiene una relación estrecha con el entorno. En contextos de violencias adquiere un rol sobresaliente y puede tener las capacidades para generar estrategias que enfrentan e inciden en el medio, aportando así a la garantía de derechos y a la construcción de paz.

La normatividad para la educación Básica y Media en Colombia está regulada por la Ley 115 de 1994. Se entiende la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” y entre sus fines precisa una formación por el respeto a la vida, a los derechos humanos, la paz, la democracia y demás valores que le acompañan. La educación básica primaria va de primer grado hasta quinto, la educación básica secundaria va de sexto a noveno grado y la educación media de décimo a undécimo grado.

En el contexto colombiano que se ha presentado, vale reconocer cuáles son las acciones y procesos que está llevando a cabo desde el ámbito educativo. Estas apuestas pueden surgir desde las medidas estatales ordinarias, como la normatividad que les cobija; o las medidas extraordinarias, que en este caso se refiere al proceso de paz colombiano, en compañía de organismos internacionales, ONG, la sociedad civil, entre otros. También pueden surgir desde las comunidades educativas, de manera individual o en compañía de otros actores de la sociedad para incidir en su realidad inmediata y más allá.

Por ende, en este segundo apartado se hace un acercamiento a las apuestas estatales que, en medio del proceso de paz, se han planteado desarrollar en la escuela; también, vale la pena revisar las apuestas más allá del proceso de paz, las cuales se han presentado tanto en la zona urbana como rural. Se exponen primero, las apuestas de carácter nacional y segundo, las apuestas de carácter regional en el departamento del Cauca.

1.2.1. Apuestas de carácter nacional

Para la implementación de los acuerdos de paz en Colombia existe por parte del Estado “el compromiso de elaborar para los territorios priorizados para el posconflicto, unos planes especiales en todos los temas críticos para estas regiones, incluida la educación” (Parra, Mateus y Mora 2018, 60). Estos territorios priorizados son los municipios PDET, que como ya se mencionó en la introducción, se proponen en el punto uno e incluye a los municipios más afectados por el conflicto armado, la pobreza y desigualdades sociales, las economías ilícitas y la debilidad institucional.

Así, dentro de los acuerdos de paz, el tema de la educación se encuentra explícito en el punto uno y dos. En el punto uno, a partir del desarrollo social en los PDET, hay un énfasis en la educación rural:

[Se debe] brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural; el gobierno nacional creará e implementará el Plan Especial de Educación Rural (PEER) (Acuerdo Final 2016).

Por tanto, se busca ampliar la cobertura de la educación, no solo en el acceso, sino en la garantía de permanencia. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) asumió la responsabilidad de construir el PEER, reconociendo, además, las brechas entre lo urbano y lo rural y las diferentes problemáticas de permanencia, calidad, acceso y cobertura de los habitantes de la ruralidad. Sin embargo, ha habido un desfinanciamiento y falta de voluntad política para cumplir con estos propósitos (Parra, Mateus y Mora 2018, 60).

En el segundo punto del acuerdo de paz, el sector educativo de la mano del Consejo Nacional para la Reconciliación y la Convivencia fueron los encargados de capacitar a funcionarios públicos, organizaciones y movimientos sociales en la socialización e implementación de los acuerdos para su apropiación, con énfasis en la participación política y social. Además, desde el sistema de educación se está haciendo la socialización y apropiación de las temáticas en torno a la cultura de paz, en el tratamiento y resolución de conflictos (Acuerdo Final 2016). Finalmente, en el marco del proceso de paz, se creó la cátedra de cultura política para la reconciliación y la paz.

1.2.1.1. La cátedra de paz

Con la ley 1732 de 2014 se establece la cátedra de paz en la educación básica, media y superior y por medio del decreto 1038 del 2015 se reglamenta para “contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre [...] cultura de la paz, educación para la paz y desarrollo sostenible”, la cual tenía que comenzar a regir máximo el 31 de diciembre del 2015. Esta se propuso como una asignatura y/o en forma de estrategias de manera obligatoria, contando con las “orientaciones, desempeños y secuencias didácticas fundamentales para su implementación” (Chaux y Velásquez 2016, 5), la cual contribuiría no solo a la vida de los estudiantes, sino de la población.

Tiene tres objetivos centrales: mejorar calidad de vida de la población; aportar al desarrollo sostenible y la cultura; y contribuir a la educación para la paz (Fontecha y Alzate 2016). Con esto se trabajan las competencias requeridas para el fortalecimiento de la memoria histórica, de la mano del perdón y reconciliación, en el marco de la democracia y la participación, buscando construir y brindar elementos para enfrentar la realidad en la que se encuentran. Se reconoce entonces que trabajar desde la escuela para construir la paz es uno de los mejores aportes que se puede hacer desde los post acuerdos (Chaux y Velásquez 2016, 4).

El trabajo de la cátedra de paz se ha propuesto en seis temas amplios: Convivencia Pacífica; Participación ciudadana; Diversidad e identidad; Memoria histórica y reconciliación; Desarrollo sostenible; y Ética, cuidado y decisiones. Para su implementación se debe tener en cuenta si en el territorio ha habido avances sobre este tema, ya que se puede trabajar desde lo construido. Entonces, la cátedra de paz debe estar ligada a una asignatura creada para tal fin o a una ya existente, en donde se trabaje temas de formación ciudadana; pero también puede ser integrada a diferentes áreas académicas que se estén trabajando; o en proyectos transversales escolares.

Esto es una oportunidad para ahondar y unir los esfuerzos que se hayan ido realizando o para comenzar a pensarse estos espacios en donde todavía no existían. Por lo tanto, hay cierta autonomía para proponer y, en este sentido, construir diversas cátedras de paz que respondan al contexto (Chaux y Velásquez 2016). Hay que recordar que la cátedra de paz debe servir para fomentar una cultura de paz, el manejo asertivo de la disciplina y convivencia, por lo que cabe integrarla en los espacios formales como no formales, más allá de las aulas y los espacios escolares (Chaux y Velásquez 2016).

A pesar de las buenas intenciones que se vislumbran, hay una gran cantidad de instituciones educativas en donde no se ha comenzado a implementar la cátedra de paz, en medio de lo confuso sobre cómo ha de ser desarrollada. Es necesario que en cada territorio se plantee de acuerdo con su realidad, reconociendo que “la construcción de una cultura de paz implica la transformación de las formas como la sociedad ve a la institución escolar, y la forma como el propio docente asume su papel social” (Moreno 2017, 135). Además, es importante lograr que la cátedra de paz abra posibilidades, más allá de la asignatura, es decir, las reflexiones y acciones que se pueden configurar dentro y fuera de las aulas de clase.

1.2.1.2. Otras acciones de carácter nacional

Los mandatos extraordinarios que se desarrollan en el marco de la implementación de los acuerdos de paz han generado, según Chaux y Velásquez (2016), que instituciones estatales como las secretarías de educación de carácter departamental y municipal, lideren programas de “formación, iniciativas, redes de maestros, diagnósticos y evaluaciones, y múltiples proyectos en temas asociados con la convivencia pacífica, la participación democrática y la formación en Derechos Humanos” (Chaux y Velásquez 2016).

También, los organismos internacionales, ONG y la sociedad en general se han movilizado para trabajar por la construcción de paz y forjar espacios territoriales más seguros, de la mano de las comunidades educativas. Se han construido apuestas que inciden en la cotidianidad de los sujetos. A nivel nacional un amplio sector docente y el Kroc Institute⁶ conformó la Red de Educación para la Paz y los Derechos Humanos como una apuesta de red local – nacional con experiencias y propuestas de construcción de paz, reconociendo los desafíos que esto significa en los territorios y comunidades (PNUD 2015, 10-11). Sin embargo, esta red se ha centralizado en Bogotá, capital de Colombia, sin llegar eficazmente a los territorios y comunidades de los diferentes departamentos.

Con el Programa Nacional de Educación para la Paz (EDUCAPAZ), que actúa de la mano de la Comisión de la Verdad, institución propuesta en el acuerdo de paz, se trabajan dos dimensiones. Primero, la educación rural, especialmente donde el conflicto armado ha dejado mayor afectación; y, segundo, la educación para la paz, a partir de desnaturalizar la violencia

⁶ El Instituto Kroc de Estudios Internacionales para la Paz de la Universidad de Notre Dame, hace parte de la Escuela de Asuntos Globales Keough. A nivel mundial se reconoce como uno de los principales centros de investigación sobre conflictos y estrategias de paz.

en la cultura. Este programa es aliado del MEN y de las mismas comunidades en diferentes regiones del país (EDUCAPAZ 2020).

EDUCAPAZ ha llegado a varios territorios de Colombia con 5 iniciativas: “Escuelas de palabra” en la región caribe e insular; “Paz a tu idea” en Cundinamarca, Córdoba, Cauca, Antioquia, Tolima, Santander, Valle del Cauca y Caquetá; “Nuevos territorios” en el Chocó y Cauca; “Territorios iniciales” en Tolima; y “Acción Urbana Crese” en el Valle del Cauca, Tolima y Bogotá. Entre sus objetivos están, primero, la apropiación de las comunidades educativas “de la verdad a través de sus propios ejercicios y partiendo desde la escuela” y su contexto; segundo, usar el aprendizaje socioemocional dentro de un marco resolutivo del conflicto como principal herramienta; tercero, formar a los docentes en pedagogías para la verdad y la no repetición; y cuarto, crear redes de red de información y sistematización de experiencias (EDUCAPAZ 2020).

1.2.2. Apuestas de carácter regional

Al centrar estas apuestas en el departamento del Cauca se reconocen acciones por parte de la institucionalidad y de las comunidades. Al hacer referencia a la implementación de la Cátedra de Paz, el gobierno nacional se ha pronunciado sobre el apoyo en el Cauca para promover “el dialogo social, la convivencia pacífica y la cultura de la legalidad” (Oficina del Alto Comisionado para la Paz 2020) desde un enfoque territorial. Además, ha hecho énfasis en el fortalecimiento de la educación propia y la inclusión de las nuevas tecnologías, dentro de la cosmovisión y planes de vida en los territorios indígenas, afrocolombianos y campesinos.

Otra de las acciones del gobierno nacional es el Plan de Intervención Social del Cauca, que pretende trabajar con las escuelas desde un enfoque de construcción de paz. Entre estas propuestas están “las Olimpiadas por la Paz, la Legalidad y la Convivencia” con un enfoque étnico en el norte del Cauca. También, en el Resguardo de Tacueyó, Toribio, se apuesta por el proyecto “Dale vida a tu vida”. Ya desde la secretaria de educación y cultura del Cauca, se propone tener un espacio de formación artística de 390 infantes con 26 instituciones educativas, para prevenir y contrarrestar el consumo de sustancias psicoactivas (Oficina del Alto Comisionado para la Paz 2020).

Al hacer referencia a las acciones que las comunidades han desarrollado, se identifican las apuestas del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC 2021), el cual tiene una experiencia

de alrededor de 40 años en temas de educación. Específicamente, se puede nombrar el proyecto de la comunidad indígena Nasa “como una apuesta por la reivindicación de sus derechos y el respeto por sus territorios” (PNUD 2015, 50) contando con reconocimiento y apoyo internacional. Las comunidades afrodescendientes también han aportado con diferentes iniciativas, empoderadas en el tema, teniendo como eje los elementos culturales. Otras iniciativas de diversas comunidades han sido los “Laboratorios de Paz” en el sur del departamento con comunidades afrocolombianas y campesinas (PNUD 2015, 50).

Por tanto, el accionar desde la institucionalidad estatal, las comunidades educativas y demás actores sociales en estos contextos está presente a lo largo del país y de la región. Son múltiples las apuestas que se están implementando y los recursos que son usados, las cuales se apoyan en el acuerdo de paz y el momento de construcción de paz que vive Colombia, pero también, se reconoce que su actuar se enmarca más allá de estos.

1.3. Problemática de la investigación

En el tercer apartado de este capítulo se presenta la justificación de la investigación y la estrategia metodológica. El interés con el que inicia la investigación surge al cuestionar las apuestas que se construyen en y con la escuela en el contexto que se ha expuesto, teniendo como punto de inflexión el acuerdo de paz. Por tanto, se busca comprender cómo se configura el rol de la escuela, en medio de este escenario. Así, primero se presenta la justificación de la investigación, desde sus elementos contextuales, teóricos y prácticos; y segundo, se presenta la estrategia metodológica.

1.3.1. Justificación de la investigación

El territorio colombiano, como se ha mencionado, está atravesado por múltiples violencias y se han evidenciado las acciones y los procesos por parte del Estado y de los diferentes actores de la sociedad, de manera particular o en conjunto, para hacer frente a esta realidad. También se ha mencionado que entre las apuestas institucionales está el acuerdo de paz y su implementación, que no solo pretende enfrentar las causas y consecuencias del conflicto armado, sino también, otras violencias que hacen parte de la cotidianidad. Además, la población desde sus territorios y de manera autónoma, más allá de las disposiciones ordinarias y extraordinarias del Estado, plantean alternativas que les permiten un mejor vivir.

Si se mencionan las zonas en donde estas violencias han tenido mayor incidencia, se hará referencia a las rurales, por lo que en la investigación cobra sentido comprender las dinámicas que se configuran en los territorios rurales, en medio de la reproducción social de estas violencias y las apuestas a la transformación, reconociendo los actores, los procesos y los recursos usados. Por tanto, la investigación hace énfasis en los procesos que plantean las comunidades educativas de los territorios rurales, ya que primero, se reconoce en la educación un espacio donde confluyen diferentes actores y que sus acciones “no solo [son] para la vida de los estudiantes, sino también para el futuro de la sociedad” (Ruiz y Chaux 2005,18); y segundo, las comunidades educativas rurales tienen un papel activo al ser un interlocutor válido con las instituciones estatales y con presencia real en el territorio, en medio de conocimiento y comprensión que construyen de su realidad.

Al nombrar los elementos teóricos que motivan la investigación se reconoce la tensión analítica para estudiar la configuración de estas relaciones sociales en medio de las múltiples violencias. En el estado del arte hay una tendencia investigativa a analizar estos contextos de múltiples violencias desde la reproducción social, evidenciando cómo estas violencias se imponen en las dinámicas territoriales y para el caso, también en las dinámicas escolares. Sin embargo, se reconoce y resalta la posibilidad de cambios desde las acciones que se constituyen en el espacio educativo, lo cual es profundizado claramente por el enfoque de transformación de las violencias. Sin embargo, no hay un desarrollo de estos postulados y menos aún, un reconocimiento de las apuestas, trabajos pedagógicos y las formas en las cuales estas transformaciones se pueden lograr.

Lo que pretende la investigación es vislumbrar esto, es decir, reconocer cómo se configuran las apuestas para hacer frente a estos contextos desde la comunidad educativa rural, a partir de las disposiciones del habitus; comprendiendo cuáles son los elementos que condicionan estos procesos y el repertorio de esquemas y recursos, los cuales podrán ser usados más allá de ese espacio y tiempo. Por tanto, el objetivo de la investigación es analizar cómo se configuran los procesos que desarrollan las comunidades educativas para enfrentar las violencias de dos territorios en el departamento del Cauca.

Es necesario reconocer las realidades de estas poblaciones rurales que no cuentan con una respuesta efectiva del Estado. Las comunidades educativas rurales asumen el papel de enfrentar las violencias que les atraviesan. Esto permite construir un conocimiento desde el

territorio sobre sus vivencias cotidianas y las formas que se constituyen para hacerle frente a su realidad. Con estos conocimientos se evidencia que en cada territorio existen dinámicas y elementos particulares que son necesarios tener en cuenta a la hora de construir y proponer acciones por parte de la institucionalidad estatal y de las propias comunidades.

1.3.2. Estrategia metodológica

La investigación se basa en una metodología cualitativa, caracterizada por ser una construcción que se nutre del argumento teórico y la evidencia empírica. Es un esfuerzo de comprensión de los sentidos que los sujetos quieran expresar “a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades, a través de la interpretación y el dialogo [...] y la posibilidad de construir generalizaciones” (Sandoval 1996, 32) para entender los aspectos comunes en el proceso de producción y apropiación de lo sociocultural de las realidades analizadas.

La presente investigación se realiza desde un análisis comparativo, entendiendo que, aunque toda investigación implica algún grado de comparación, se espera lograr amplia familiarización de los casos y reconocer sus similitudes y disimilitudes (Tonon 2011), específicamente, sobre los trabajos pedagógicos que las comunidades educativas rurales desarrollan para enfrentar las múltiples violencias en sus territorios. Se considera pertinente abordar la temática de esta manera y se escogen dos territorios para delimitar el estudio.

La recolección de información se da desde la aproximación entre la realidad y la investigadora, a partir de entrevistas con los miembros de dos comunidades educativas para articular significados subjetivos de aquellas experiencias y prácticas, concentrando la atención en la narrativa, la temporalidad y la memoria. Las entrevistas se plantean en dos momentos, primero, el acercamiento, que sirve para descubrir preguntas, a partir de una temática predeterminada; segundo, la focalización y profundización, que tendrá unas direcciones, a partir de lo descubierto en el primer momento. En menor medida se recurre a la observación no participante (por el limitado tiempo), ingresando a los territorios para reconocer los lugares que habitan, comprender las condiciones que describen, reconocer cómo se relacionaban los docentes con estudiantes y familia y las dinámicas sucintas que existían, a la falta de clases presenciales.

El trabajo de campo se realizó desde finales de enero del 2021 en la ciudad del Popayán, capital del departamento de Cauca. Para esto, se comenzó a contactar personas de varios territorios de municipios PDET en los que se tenía la posibilidad e interés por lo que se había investigado. Ya entre las charlas que se llevaron a cabo, no todas mostraron la misma disposición y no en todas se les reconocía características pertinentes para la investigación. Finalmente, se decide trabajar en dos territorios: el corregimiento de Limones, municipio de Guapi y en el corregimiento de San Juanito, municipio de Mercaderes.

El contacto en Limones se da por medio de una persona cercana que trabaja en el municipio y conocía varias docentes, quien me contactó con una de las docentes. Esta docente, después de varias charlas y hablarle sobre la investigación, me suministra los contactos de dos rectores de dos IE rurales en Guapi. El contacto en San Juanito se logra por una colega que trabaja como docente en este territorio y con quien anteriormente había tenido acercamientos y conversaciones informales del tema; se le comparte sobre la investigación y ella habla con el rector, el cual accedió a que la IE hiciera parte de la investigación.

De manera paralela, se empiezan a realizar las primeras entrevistas con dos miembros de la Asociación de Institutores y Trabajadores de la Educación del Cauca (ASOINCA), con quienes ya se había hecho el acercamiento y se había presentado la propuesta de investigación, la cual fue bien acogida. Las entrevistas se hacen al secretario general de ASOINCA y una activista y docente perteneciente a ASOINCA.

Para Guapi se logró contactar a los rectores de dos IE, las cuales fueron I.E. Fray Luis Amigó y la I.E. San José de Guaré, con quienes desde la ciudad de Popayán se tuvo varias charlas informales para presentar la propuesta de investigación y el interés de estar en el municipio. El ingreso al municipio se da a mediados del mes de marzo, después de coordinar la disponibilidad de los rectores, de los docentes y de su ingreso a los corregimientos. Estuve alrededor de dos semanas y pude ingresar una vez al corregimiento de San José de Guaré de la IE de San José de Guare y dos veces al corregimiento de Limones, de la IE Fray Luis Amigó, la cual finalmente se toma para la investigación.

Se realizaron 13 entrevistas semiestructuradas. Se entrevistó a un líder comunitario del territorio, que había sido docente y es director de una IE. También, se entrevistaron a cinco docentes de la IE, cinco mujeres entre 45-60 años pertenecientes a Guapi. Se entrevistaron a

dos madres de familia, entre 28 y 37 años. Además, también participaron tres estudiantes, dos mujeres y un hombre de grado noveno y once. Finalmente se entrevistan a dos exalumnos graduados en el 2019, un hombre y una mujer, para traer a la memoria su experiencia en esta apuesta como estudiantes.

Para el corregimiento de San Juanito, Municipio de Mercaderes se logró coordinar con la docente una entrada al territorio en abril. Sin embargo, en esta entrada no se logró hacer un acercamiento con la comunidad educativa, ya que, a diferencia de Guapi, los docentes no residen en el municipio y las entradas al corregimiento se hacían de manera autónoma. Además, los estudiantes se encuentran de forma dispersa en el territorio. Otro elemento importante es que no era posible el ingreso sin compañía de esta docente y no se logró coordinar otra entrada, por lo que se decide hacer las entrevistas de manera virtual, por Zoom con los docentes y por vía WhatsApp con estudiantes, ya que en el territorio no se cuenta con servicio a internet; lo que se manejan son los pines, los cuales no permiten buena conexión. Se realizaron 8 entrevistas semiestructuradas. Se entrevistaron a tres docentes, un hombre y dos mujeres entre 30 y 40 años. También se entrevistaron a cinco estudiantes, dos mujeres y tres hombres, de los grados noveno y once. Al reconocer la diferencia entre número de personas entrevistadas respecto a la otra IE, se decide tener mayor profundidad y tiempo de las entrevistas.

Las 21 entrevistas que se realizaron permitieron recolectar información sobre la realidad de estos territorios, haciendo énfasis en las violencias; el rol de la comunidad educativa y cómo es vista en el territorio; y las apuestas que llevaban a cabo, desde las diferentes visiones. En estos territorios, en menor medida como se mencionó, se logró hacer un trabajo de observación, que complementó a las entrevistas, sobre las condiciones de los territorios, algunas dinámicas cotidianas de la población y las relaciones dentro de la comunidad educativa, nutriendo las notas de campo.

Consideraciones éticas. El acercamiento y trabajo con las IE se logra por el dialogo y autorización de los rectores de cada institución. Hay que reconocer que la mayoría de las entrevistas y la información que se recolectó toca temas sensibles. Por tanto, era necesario escoger un lugar adecuado para dialogar con los docentes, estudiantes y familiares que se sugerían, ya que era fundamental salvaguardar la dignidad humana, teniendo en cuenta el respeto y el bienestar de los sujetos que hicieron parte de la investigación. En Guapi, el rector

me contactó con dos docentes, con quienes hicimos esta selección; en Mercaderes, la docente, colega mía, me acompañó en la selección.

Mención importante respecto al consentimiento de los estudiantes para las entrevistas.

Después de que la docente sugería entrevistar a un estudiante, se hablaba con la madre para comentarle sobre la investigación y buscar la autorización (fuera menor de edad o mayor de edad). Posteriormente, se hablaba con el estudiante y también debía existir el consentimiento de este para la entrevista. Lo que se definió fue que todos los estudiantes menores de edad iban a tener un seudónimo. Para los demás estudiantes, este era opcional, al igual que para las demás personas entrevistadas.

1.4. Reflexiones finales

En este primer capítulo, se plantea que en Colombia existen dinámicas de múltiples violencias, entre las cuales se exaltaron el conflicto armado, las graves violaciones de derechos humanos, las desigualdades sociales y las afectaciones socioambientales por la extracción de recursos naturales. Además, se reconoce la profundización que ha habido de la desigualdad y la pobreza, a raíz de la pandemia. Estas dinámicas afectan al territorio colombiano, teniendo particularidades en las regiones, pero hay una incidencia mayor en la ruralidad que hace entrecruzar y perpetuar estas violencias.

A la par que existen estas múltiples violencias en los territorios, también hay apuestas que surgen en la institucionalidad o desde otros actores sociales, buscando denunciarlas y realizar propuestas para vivir mejor; se reconoce cómo el proceso de paz e implementación establecieron una serie de puntos para generar reformas y lograr incidir en los territorios rurales más afectados, donde, por ejemplo, se constituyen los PDET. Sin embargo, el proceso de implementación ha tenido graves tensiones. También, se resaltan las acciones que la población ha llevado a cabo, como el Paro Nacional del 2021.

Entre los actores sociales está la escuela, que en la ruralidad cuenta con un rol relevante. Por tanto, desde los mandatos ordinarios y extraordinarios se han planteado acciones que se apoyan en el proceso de paz o que se da desde la autonomía de las comunidades, configurándose procesos para hacer frente a las múltiples violencias en sus territorios. Por tanto, desde esta realidad ha cobrado sentido realizar la presente investigación.

Capítulo 2. Abordaje teórico para comprender las comunidades educativas en contextos de múltiples violencias

En el capítulo anterior se expusieron elementos relevantes de la realidad colombiana, a partir de las múltiples violencias en el territorio. Asimismo, se resaltaron las apuestas que la institucionalidad estatal, las poblaciones y otros actores sociales han configurado frente a estas violencias, haciendo énfasis en las apuestas que, desde la escuela o con ella, se han construido. Posteriormente, se presentó la justificación de la investigación y la estrategia metodológica.

En el presente capítulo se pretende alcanzar una articulación teórica que logre explicar el rol de la comunidad educativa en contextos rurales de múltiples violencias, observando los procesos que desarrollan y sus implicaciones en la realidad, en el departamento del Cauca, Colombia. Para ello hay dos apartados analíticos: la incidencia de las múltiples violencias en las dinámicas escolares y el papel de las comunidades educativas en contextos de múltiples violencias.

En el primer apartado: la incidencia de las múltiples violencias en las dinámicas escolares, se busca analizar la configuración de las relaciones sociales en el campo educativo, en medio de una tensión entre la reproducción social y el cambio en un contexto de múltiples violencias. Para esto, en un primer momento se especifica lo que se entiende por violencias, desde el triángulo de las violencias de Galtung (1998, 2010): violencia directa, cultural y estructural. Posteriormente, se hace un acercamiento a la literatura que reconoce que los contextos de violencias generan una incidencia en las dinámicas escolares que tienden a la reproducción (Bourdieu 1990, 1997, 2007 y Bourdieu y Passeron 2018); y también, se evidencia cómo se imponen estas violencias en las dinámicas escolares y su afectación en los territorios (Treviño 2015 y Jaramillo 2012). El apartado termina enfatizando en la capacidad de la escuela para impulsar cambios y enfrentar los escenarios de múltiples violencias (Freire 1983 y Iovanovich 2003), considerando la escuela como escenario político y de acción colectiva en contextos de conflicto armado (Alvarado, Ospina-Alvarado y Sánchez 2015).

El segundo apartado inicia con la conceptualización de la comunidad educativa desde una mirada crítica (Posada 2000), haciendo énfasis, por un lado, en la comunidad educativa rural, actor relevante y dinámico en la dimensión territorial, (Roser 2014; Vera 2019 y Bastidas

2013); y, por otro lado, en el papel de los docentes en contextos de múltiples violencias (Moreno 2017; Reséndiz 2017 y Fierro 2017). Posteriormente, se especifican elementos sobre los trabajos pedagógicos de las comunidades educativas: las normativas estatales (Pérez 2014 e Infante 2013) y las tradiciones culturales (Correa 2012; Rengifo 2018 y Sanfeliu 2009). Finalmente, se discute el concepto de habitus y las disposiciones de los habitus (Bourdieu 2007; Bourdieu y Passeron 2018; Sewell 2006 y Aguilar 2017), poniendo de relieve los intercambios de esquemas y recursos como posibles activadores de disposiciones en los habitus, desde los trabajos pedagógicos de las comunidades educativas rurales en contextos de violencias.

2.1. La incidencia de múltiples violencias en las dinámicas escolares

En este primer apartado se desarrolla cómo la escuela, al ser un espacio de socialización legítima, permite la configuración de relaciones sociales que se dan en medio de una tensión entre la reproducción social y el cambio de las dinámicas del contexto, ya que la escuela está influenciada por la realidad social. Desde este planteamiento, se recogen los aportes hechos por Bourdieu (1990, 1997, 2007) y Bourdieu y Passeron (2018) sobre la reproducción social, quienes exponen cómo la socialización escolar en el campo educativo tiende a la reproducción y perpetuación de las posiciones y desigualdades de los grupos, produciendo un habitus que aporta a esto, el cual tiene una limitada capacidad de cambio (discusión que seguirá en el segundo apartado). Por parte de Freire (1983), los aportes sobre el cambio social tienden a resaltar el espacio escolar como un escenario político y con capacidad transformadora de la comunidad educativa en su entorno.

Para la investigación, cobra sentido plantear esta tensión que se desarrolla en la socialización escolar en los contextos de múltiples violencias. Para esto se toma a Galtung (1998, 2010), el cual identifica tres tipos de violencias, acuñadas en el triángulo de las violencias de Galtung: la violencia directa, cultural y estructural.

2.1.1. Pensando desde Galtung (1998, 2010) las múltiples violencias

Desde los elementos teóricos de Galtung (2010, 1998) se entiende que las violencias son las afectaciones que reducen el bienestar y la posibilidad de satisfacción de las necesidades de las personas, las cuales dañan el cuerpo, la mente y el espíritu. Estas afectaciones están interconectadas y son evitables; además, varían en el contexto y entre las relaciones que

configuren los sujetos entre ellos y con su entorno. A partir de esto, Galtung (2010) identifica tres tipos de violencias, acuñadas en el triángulo de las violencias de Galtung.

Primero, está la violencia directa, que se refiere a acciones concretas y visibles que atentan contra la supervivencia, bienestar, libertad e identidad de los sujetos y colectivos (Galtung 2010). Cuando se menciona la afectación a la supervivencia, se refiere a acciones que generan consecuencias letales, evidenciadas, principalmente, en dinámicas del conflicto armado o guerras civiles con la presencia y enfrentamientos de grupos armados legales/ilegales, asesinatos, masacres, desapariciones, existencia de minas antipersonas, mutilaciones, entre otros. Las dinámicas que afectan el bienestar no son letales de manera inmediata, pero pueden serlo a mediano y largo plazo, evidenciado en desplazamientos forzados o cultivos de uso ilícito; acciones que contaminen reservas hídricas; afectaciones psicosociales, físicas y mentales por la falta de garantías institucionales de derechos fundamentales (como a la salud, educación, vivienda y justicia) y de servicios básicos (como el agua, energía y/o conexión a internet); entre otros. Al mencionar las acciones que atentan contra libertad, se hace referencia a hechos de represión, detención y también de desplazamiento forzado de sujetos y colectivos. Las afectaciones a la identidad, tanto de los sujetos como de los colectivos, ocurre cuando se restringe o se prohíbe elementos de identidad, por ejemplo, una lengua, una religión o tradiciones ancestrales para borrarlas e imponer otras.

Segundo, la violencia estructural se origina por un conjunto de estructuras organizativas, que no son visibles y, por ende, se convierte en una violencia indirecta. Esta violencia se establece y se sustenta en las instituciones formales como las estatales, departamentales, municipales o la iglesia y, también en instituciones informales que son representadas por normas, creencias y valores. Con estas instituciones se imponen condiciones de desigualdad en las dinámicas sociales, que afectarán a los sujetos o colectivos y deteriorarán así su dignidad y calidad de vida. Por tanto, hay una interrelación con las violencias directas que afectan la supervivencia, bienestar, libertad e identidad de los sujetos y colectividades.

La violencia estructural se hace visible en las condiciones de desigualdades, donde existe un grupo o grupos privilegiados y otro u otros vulnerados (Galtung 2010). Generalmente, hay una debilidad estatal y se evidencia, por ejemplo, en las desigualdades para garantizar acceso a servicios básicos públicos, a los derechos fundamentales o la falta de atención básica a poblaciones específicas.

Tercero, está la violencia cultural, siendo la esfera simbólica que justifica y legitima la violencia directa y estructural y, además, ayuda a normalizarlas (Galtung 2010), a través de la religión, el lenguaje, el arte, la ciencia, entre otros. La violencia cultural busca “inhibir o reprimir la respuesta de quienes la sufren, y ofrece justificaciones para que los seres humanos, a diferencia del resto de especies, se destruyan mutuamente” (Galtung 1998). Esta violencia también es menos visible, por lo que es complejo detectarla de manera inmediata. La violencia cultural se plasma en los esquemas y prácticas institucionalizados, desde lo formal e informal, en relación con la discriminación y marginación de las poblaciones, por ejemplo, por la raza, la ubicación geográfica o imaginarios construidos de colectivos.

Así, comenta Galtung (1998, 154) que “la violencia directa es un suceso; la violencia estructural es un proceso con sus altibajos; la violencia cultural es inalterable, persistente”, es decir, que estas violencias están en constante relación y se sustentan entre ellas para efectuarse. Los hechos violentos pueden comenzar con cualquiera de las violencias y transmitirse fácilmente para reproducir las otras y “estando institucionalizada la estructura violenta e interiorizada la cultura violenta, la violencia directa también tiende a formalizarse, convertirse en repetitiva, ritual” (Galtung 1998, 168).

En una línea similar a Galtung (1998, 2010), Treviño (2015) que ha realizado una investigación en México para reconocer la incidencia de los contextos de violencias en el ámbito escolar (en la cual se profundizará posteriormente), reconoce las dinámicas de la violencia.

La violencia no tiene “inicio o fin”, tampoco materialidad única; pues si bien, se objetiva en agresiones, vejaciones, golpes, lesiones, exclusiones, insultos y muerte, antes y después de esto, la violencia implica formas de relación que trasciende la objetividad de lo social. Toma forma en densas redes simbólicas que requieren de una constante revisión de los marcos explicativos y de intervención (Treviño 2015, 80).

Desde estos elementos analíticos se toman los tres tipos de violencias: directas, estructurales y culturales, que permiten reconocer las múltiples formas y afectaciones, en medio de la objetivación, la trascendencia y las redes simbólicas que se configuren, las cuales inciden con sus efectos, tanto visibles como no visibles, en las dinámicas de la socialización escolar. Estas violencias se desarrollan en un contexto determinado e interfieren en la vida cotidiana, por lo

que resulta necesario comprender el tiempo y espacio, cuáles son las violencias y cómo se entrecruzan, sea desde las dinámicas de reproducción o desde su capacidad de hacerle frente a esta realidad, con la intención de transformación.

2.1.2. La reproducción de las violencias en las dinámicas escolares

Existe una amplia literatura que reconoce la incidencia de las violencias del contexto en las relaciones sociales que se construyen en la escuela. Desde este planteamiento, se trae a Bourdieu (1990), quien expone que las estructuras sociales, las cuales son construidas social e históricamente, son verdades objetivadas y para el ordenamiento del espacio social se plantean los campos. En estos campos sociales existen normas que son asimiladas por los sujetos en los procesos de socialización, pero estas normas se encuentran en constante tensión, ya que los sujetos usan diferentes estrategias para lograr su conservación y cambio (Bourdieu 1990, 105).

Las habilidades que los sujetos ocupan en el campo y su posición están relacionadas con el volumen de capital o capitales que disponen. Cuando se habla de capital se hace referencia a un tipo de valor y de riqueza acumulados en un campo determinado, que pueden estar disponibles para los sujetos, en donde se producen, se intercambian, se consumen y se pierden. Por tanto, existen unos capitales que valen “en relación con un campo determinado, es decir, dentro de los límites de este campo, y que solo se puede convertir en otra especie de capital [y valer en otro campo] dentro de ciertas condiciones” (Bourdieu 1990, 110).

Los habitus que se configuran en los campos, en relación con los capitales, son “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (Bourdieu 2007, 86), condicionando al sujeto, desde una serie de posibilidades. Son principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones, que garantizan su durabilidad a través del tiempo para conservarse, actualizarse o transformarse (Bourdieu 2007, 94).

Al centrar estos elementos teóricos al campo de la educación, Bourdieu y Passeron (2018) explicaron la acción pedagógica en el campo de la educación en Francia, pero entendiendo que estas premisas pueden ser de gran utilidad en otros contextos también. Señalaron cómo las desigualdades de los grupos y clases sociales se reproducen y perduran, siendo la escuela una institución vital para esto. Así, la escuela mediante la acción pedagógica ejerce “una

violencia simbólica en tanto imposición de una arbitrariedad cultural por parte de un poder arbitrario” (Bourdieu y Passeron 2018, 44), es decir que se reproducen ciertos esquemas y prácticas, universalizando unas verdades objetivadas y desconociendo otras realidades. En este sentido, para que la escuela lleve a cabo la acción pedagógica, se requiere la autoridad y el trabajo pedagógicos “para producir una formación duradera [de los esquemas y prácticas], esto es, un habitus como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse luego del cese de la acción pedagógica” (Bourdieu y Passeron 2018, 67), logrando así, reproducir las condiciones sociales de las estructuras objetivas.

Los habitus entonces como sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, pueden entenderse como “esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división” (Bourdieu 1994, 20), en buena parte transmitido por la educación. Las prácticas de los sujetos no responden a una planificación racional constante, sino que son un aprendizaje y formación del habitus, haciendo una adaptación a las circunstancias cotidianas. Así, la productividad del trabajo pedagógico en la reproducción de la arbitrariedad cultural se medirá por la durabilidad del habitus, el cual puede perpetuarse y no generar cambios. Pero para que este habitus pueda ser transformado se requiere nuevas disposiciones y prácticas de un trabajo pedagógico secundario, a partir de la configuración de otra acción pedagógica. El grado de productividad de un trabajo pedagógico secundario va a depender de la distancia que exista entre el habitus que tiende a inculcar y el habitus que fue inculcado por los trabajos pedagógicos anteriores y de los recursos que usen para lograrlo (Bourdieu y Passeron 2018, 76).

En medio de estos elementos teóricos, se reconoce cómo la reproducción social prevalece en las dinámicas escolares. Las relaciones sociales construidas en la escuela, atravesadas por contextos de múltiples violencias, van a expresarla de diferentes maneras en su cotidianidad. Retomando la investigación de Treviño (2015), él reitera que las violencias influyen en las dinámicas cotidianas de los territorios, por lo que se pueden apreciar solo en un marco contextual. En otras palabras, para comprender las formas objetivadas y la transcendencia de las violencias, en medio de las redes simbólicas que se configuran, se deben reconocer en un espacio y tiempo determinado. Además, hay situaciones en que “la emergencia y prevalencia de diferentes tipos de violencia encuentran terreno fértil para propagarse y [re]producir terribles consecuencias” (Treviño 2015, 81) como los territorios en donde se impone la debilidad estatal.

Otro factor para tener en cuenta respecto a las violencias es que las dinámicas territoriales pueden configurarse con generalidades, pero en cada uno de los campos sociales puede tomar formas particulares. Por lo tanto, específicamente en la escuela, las violencias podrían reproducirse de manera similares como en el territorio, pero también se configuran formas propias como el *bullying* (Treviño 2015).

La comunidad educativa está permanentemente *dentro y fuera* de las dinámicas de violencia, siendo víctimas como testigos. Estas afectaciones generan un tejido social frágil, por lo que hay que entender, según Treviño (2015), cómo se relacionan las violencias dentro un tiempo y espacio determinado, teniendo especial atención en el campo educativo. Sin embargo, no plantea pistas de cómo llegar a entender esto. Finalmente, reconoce cómo “la violencia es una de las pocas cosas que nos mantiene juntos, politiza y despolitiza, mueve y estabiliza, de ahí surge la necesidad y el reto de continuar trabajando y dialogando sobre ella” (Treviño 2015, 93).

Jaramillo (2012) se centra en analizar las violencias del conflicto armado y el abandono estatal en el departamento de Putumayo, Colombia, donde reconoce “por una parte las acciones de guerra que según la clasificación pueden ser persuasivas, sugestivas o compulsivas, y por otra, en la diferenciación sistémica centro/periferia y su correspondiente formación de jerarquías [geográficas]” (Jaramillo 2012, 29). Es decir, reconoce las violencias estructurales que se han perpetuado en el departamento de Putumayo, por parte del Estado y de las dinámicas de la guerra, las cuales vienen acompañadas de la violencia directa y cultural en este espacio y tiempo determinado.

En este departamento, la memoria del terror se vuelve parte de la vida cotidiana, construyéndose de manera colectiva por las experiencias compartidas en el territorio. Esta memoria del terror viene acompañada del miedo, que puede configurarse por las experiencias individuales y compartidas y puede aparecer bien sea por los sucesos que están pasando o por la incertidumbre de no saber que pasará. La incidencia se hará evidente en las relaciones y los campos sociales, entre ellos en lo escolar. Entonces, “el miedo resultante de la experiencia individual y colectiva se encuentra enquistado en las dinámicas culturales y termina condicionando la mayor parte de las interacciones de los ambientes educativos” (Jaramillo 2012, 37). Sin embargo, se reconocen otras rutas desde la escuela, proponiendo la reconstrucción del tejido social que se encuentra frágil, y comprendiéndola como una

institución donde hay manifestaciones de solidaridad y defensa del territorio, ya que las acciones que desarrollan no solo buscan incidencia en el ámbito escolar, sino territorial (Jaramillo 2012, 34).

Con esto, es evidente la incidencia que tiene el contexto en los espacios de socialización escolar, ya que las múltiples violencias traen consigo unas dinámicas propias, que también pueden adaptarse a los procesos cotidianos escolares. La escuela entonces, según Bourdieu y Passeron (2018), legitima en la socialización escolar sentidos y prácticas del contexto, que se han imbricado en las estructuras, lo cual tiene una limitada capacidad de cambio. Sin embargo, con las dos investigaciones mencionadas (Treviño 2015 y Jaramillo 2012) se resalta que, a pesar de la reproducción de la violencia en estos contextos, existe espacio para pensar y accionar desde la escuela, a partir de su capacidad para transformar la realidad; aunque no desarrollan esta idea de la escuela y menos aún plantean cómo esto puede lograrse.

2.1.3. Los cambios sociales desde la escuela como escenario político

Freire (1983) hace una crítica a las políticas de educación que se imponen en la escuela tradicional, ya que estas, según él, tienen el propósito de formar sujetos pasivos, indiferentes y de adaptación en la sociedad, donde el docente solo traslada información al estudiante e ignoran las problemáticas de su realidad. Por tanto, cuestiona los procesos educativos donde existe una reproducción del conocimiento y, asimismo, de la realidad social.

Por tanto, Freire (1983) resalta la capacidad que tiene la escuela para incidir en su realidad y su deber ser con la sociedad. La educación debe proponer al sujeto reflexiones “sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura de la época” (Freire 1983, 51), es decir, que el sujeto haga una vinculación de sí mismo, su comunidad y su entorno. Esto se logra a partir de una educación dialéctica y activa, que se base en la interrelación entre el docente y los estudiantes, mediatizados por el mundo en el que habitan, en medio del aprendizaje mutuo y constante, lo que facilita el reconocimiento de sus problemáticas sociales (Iovanovich 2003).

Esta propuesta ve en la educación un campo que posibilita a los sujetos “para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática [...] Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”” (Freire 1983, 85). Por consiguiente, desde la

educación se logra generar reflexiones y acciones sobre su tiempo y espacio para incidir y transformar, ya que el mundo no es una construcción acabada ni de adaptación, sino un horizonte de posibilidades y transformación (Iovanovich 2003). Se entiende que la escuela es un escenario político, para lo cual es necesario que se vincule con la cotidianidad de la comunidad educativa y dé sentido a lo que se vive y así, tener la capacidad de incidencia en la configuración, tanto de los sentidos como de las prácticas sociales, desde “una posición conscientemente crítica frente a sus problemas” y realidad (Freire 1983, 50).

Será necesario reconocer la variedad de trabajos pedagógicos que pueden surgir y sus características propias, generando una construcción social del saber, que les será de gran beneficio al territorio en donde estén. Estas apuestas pueden surgir y mantenerse desde la autonomía de las escuelas e incidir en el territorio, es decir, desbordar el campo educativo y articularse con diferentes actores, para que no se queden en lo teórico, sino que se asienten e interactúen en la realidad. Finalmente, existen unos valores que aportan a estos procesos educativos, como “la trascendencia de la cooperación, la solidaridad, el compromiso con la tarea, la socialización de la experiencia y saberes, el rescate cultural y el respeto por la diversidad” (Iovanovich 2003, 318).

En tal sentido, se presenta la investigación realizada por Alvarado, Ospina-Alvarado y Sánchez (2015), quienes analizan la escuela desde la acción colectiva, reconociendo que, ante escenarios de conflicto armado específicamente y, a pesar de todas las problemáticas que envuelven a las escuelas rurales, estas se convierten en una de las únicas alternativas para la transformación de prácticas cotidianas en sus territorios.

Los sentidos y prácticas que los estudiantes establecen “surgen en las relaciones de las que participan en sus entornos familiares, en la escuela y en los ámbitos culturales más amplios” (Alvarado, Ospina-Alvarado y Sánchez 2015, 112), construyéndose así sujetos sociales y políticos. Lo que sucede con el conflicto armado es que estas relaciones son en torno a la violencia, por lo que es importante plantear alternativas, a partir de una capacidad política y generar sus propios procesos de la mano de la comunidad escolar. Para esto, hay que enfocarse en el potencial creativo y comunicativo, reconociendo a las otras personas como sujetos que ocupan un lugar en el territorio.

Así, se reconoce el papel activo de la escuela en los territorios que son afectados por múltiples violencias. Para lograr incidir en su realidad se requiere que los sujetos configuren una relación integral con el entorno en el que se encuentren y reconozcan las violencias que les están afectando, mediante la capacidad crítica y comprensión de su realidad, entendiendo que son múltiples las estrategias de incidencia para hacer frente a esta realidad.

En este apartado se ha resaltado cómo los procesos de socialización escolar en los contextos donde existen violencias, categorizadas como directas, culturales y estructurales (Galtung 1998), se dan desde la tensión entre la reproducción y el cambio. Las investigaciones han estado enfocadas en analizar la reproducción de estas dinámicas violentas en las relaciones sociales que se construyen en la escuela, en la incidencia que tienen las violencias en la generación de conflictos escolares y en cómo resuelven estos conflictos enmarcados en el ámbito escolar (Funes 2000; Megias 2011). Pero se subraya cómo en estas investigaciones hay una comprensión de cómo la escuela es una institución que puede generar apuestas para incidir en esta realidad de múltiples violencias.

Existe un espacio menor en la literatura que analiza cómo al incidir estas violencias en las dinámicas escolares y territoriales, se puede generar un accionar desde la escuela para hacerles frente y poder aportar a la transformación, no solo en su mismo ámbito, sino en la sociedad, ya que la escuela tiene el potencial de ser un escenario político que cuestiona las relaciones sociales y la realidad (Freire 1998). Aunque no hay una comprensión de cómo lograrlo.

Considero entonces necesario para la investigación reconocer el contexto en donde se encuentran las escuelas y las múltiples violencias que existen en cada territorio. Pero también encuentro importante comprender y resaltar la capacidad que existe en el campo educativo para incidir en el entorno, siendo pertinente entender cómo la escuela interactúa con su entorno, lo cuestiona de manera crítica y construye un conocimiento sobre la realidad, lo que podrá permitir hacer frente a su realidad.

2.2. El papel de la comunidad educativa en contextos de múltiples violencias

En este segundo apartado se desarrolla la noción de comunidad educativa, reconociendo los postulados de Posada (2000), al definirla como una construcción conjunta entre sus miembros y el entorno, con capacidad de incidir en el contexto. La relación entre la comunidad educativa y el entorno condicionará las herramientas que sean usadas en los procesos y

trabajos pedagógicos. Posteriormente, se desarrolla la noción de habitus y de sus disposiciones, teniendo como base la discusión del apartado anterior con Bourdieu (1982) y se discute desde los aportes que ha construido Sewell (2006), al reconocer que el habitus es un marco de acción de los sujetos, en el cual no existen todas las percepciones y acciones posibles, por lo que es posible generar cambios y así incidir en la realidad, desde la configuración de los esquemas y recursos. Con esto, se comprenden los cambios y los horizontes de posibilidad en los diferentes niveles de la realidad.

2.2.1. Pensando en la noción de comunidad educativa

Para hacer referencia a la comunidad educativa, hay que comprender la noción de comunidad, entendida como un espacio de socialización de los sujetos que, como plantea Posada (2000), en la literatura relativa a la comunidad se identifican tres constantes: el territorio; el sentimiento de un nosotros, reconociendo un destino compartido y elementos en común; y que haya organización y roles sociales reconocidos entre sus miembros, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los sujetos, condicionando la existencia de intereses que estén en contradicción. Además, la comunidad también está en constante relación con su entorno y con otras dinámicas y actores externos al entorno (que logran o no integrarse a la comunidad), los cuales pueden aportar a su construcción y definición continua de objetivos y propósitos.

En Colombia, en el artículo 6 de la Ley General de Educación se define qué se entiende por comunidad educativa.

De acuerdo con el artículo 68 de la Constitución Política, la comunidad educativa participará en la dirección de los establecimientos educativos, en los términos de la presente ley. La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo (Legislación General de Educación Colombiana 1994, 117).

Más allá de la definición normativa, la comunidad educativa se reconoce como una construcción social por parte de sus miembros, no como algo dado, por eso no responde simplemente a la concepción normativa. Si se toman los elementos que Posada (2000) nombra

relevantes en la literatura sobre comunidad y también, la caracterización que el mismo Posada (2000) hace sobre la comunidad educativa, se reconocen los siguientes.

Primero, la comunidad educativa hace parte de un territorio, en el cual sus miembros interactúan entre ellos y con el entorno. Esto hace que exista una influencia en doble sentido, por lo cual se requiere que la comunidad educativa reflexione sobre su papel y accionar. Además, esta interacción se da también con actores externos al territorio, lo que posibilita otras dinámicas y relaciones, quienes pueden intercambiar experiencias o pueden no hacerlo. Segundo, en la comunidad educativa se construye un sentimiento de nosotros, en medio de los procesos de enseñanza-aprendizaje y socialización, ya que sus miembros comparten esquemas, experiencias y elementos. Tercero, existen roles definidos como los docentes, rector, estudiantes, la familia, egresados, entre otros, conformando una organización. Cuarto, hay niveles de participación institucionalizada o no institucionalizada de los sujetos, ya que la democracia es un pilar en las relaciones que construyen. Quinto, hay un manejo de los asuntos de la convivencia, a partir de los acuerdos explícitos e implícitos que se construyen en la comunidad educativa.

Por tanto, los miembros de la comunidad educativa se convierten en actores importantes en el territorio en que se encuentran. Las interacciones que se den y su incidencia cobran sentido en la investigación, desde los propósitos y las acciones concretas de la comunidad educativa. Además, para fines de la investigación, el espacio en donde se ubica son territorios rurales, por tanto, se considera importante ahondar en el papel que tiene la comunidad educativa rural en contextos de múltiples violencias.

2.2.1.1. La comunidad educativa rural

Para profundizar en las particularidades de la comunidad educativa rural, Roser (2014) reconoce este actor como relevante y dinámico en la dimensión territorial, ya que pertenece a la institucionalidad y la dimensión organizacional; es receptora de la realidad y los sujetos; y hace parte de la construcción social e identitaria rural, lo cual tiene que balancear en las dinámicas sociales. “Es un actor que proyecta las prácticas colectivas, individuales y familiares marcando límites simbólicos de representación social y desarrollando, a su vez, un espacio social y educativo propio” (Roser 2014, 91).

Así, la escuela rural es “una institución familiar, donde todos se conocen, está la existencia de un sentimiento de pertenencia; la escuela les pertenece, a los alumnos y a la colectividad, del mismo modo que los alumnos pertenecen a esa institución” (Roser 2014, 92), siendo así un espacio muy valorado en el territorio. Con estas dinámicas que se exponen, se pretende que la comunidad educativa construya un conocimiento sólido del entorno, por lo cual, está en la capacidad de dar respuesta a las necesidades del territorio.

Bastidas (2013) toma un caso concreto en Colombia, en el departamento de Cundinamarca, donde evidencia que los problemas socioambientales, ocasionados por el relleno sanitario llamado “Doña Juana”, hicieron que la escuela se convirtiera en un espacio de encuentro, convocando a la comunidad educativa y a la población en general. Estos espacios han sido propicios para la organización y acciones de resistencia, generando “identidad y nuevos simbolismos territoriales mucho más ligados a reforzar la cohesión entre la comunidad, tanto a nivel físico como a nivel comunitario, por medio de estrategias organizativas y educativas aplicadas a actividades agrícolas” (Bastidas 2013, 23). Se reconoce que los miembros de la comunidad educativa rural pueden ayudar a comprender mejor el entorno en donde se encuentran e incidir en población que hacen parte.

Vera (2019) especifica el papel de la comunidad educativa rural en el escenario de post acuerdos que atraviesa Colombia, subrayando que esta institución debería asumir los desafíos en los territorios rurales que han sido afectados por las múltiples violencias y ser parte de los procesos de reconstitución de los vínculos comunidad rural-territorio y la relación con el espacio. El territorio se convierte en un escenario para reorganizarse y la escuela rural, con sus conocimientos, puede aportar a esto (Vera 2019, 301), posicionándose en la realidad “dentro del cual la comunidad rural vive y desarrolla una historia, pero para ello debe volverse hacia los actores [y dar] sentido e identidad a la vida comunitaria” (Vera 2019, 310).

2.2.1.2. El rol de los docentes en contextos de múltiples violencias

Entre los miembros de la comunidad educativa, los docentes han sido objeto de diversas investigaciones, logrando que haya una amplia literatura, escrita especialmente en Colombia y México, que se enfoca en el papel y accionar que tienen en contextos de violencia. Moreno (2017) reconoce a los docentes como actores relevantes, los cuales no pueden ser solamente aplicadores de las normas, sino que deben reconocerse como sujetos activos de la comunidad educativa en el proceso de construcción de paz, especialmente en contextos de violencias.

Así, la escuela tiene la capacidad de ser un espacio de resistencia, al confrontar la realidad y los docentes pueden asumir el liderazgo. Los docentes son sujetos políticos y la escuela es un campo político que puede promover la reflexión sobre la realidad y tratar de incidir en ella (Reséndiz 2017).

Esta idea de la escuela como espacio de resistencia es compartida por Fierro (2017) que, además, comenta que los docentes enfrentan múltiples desafíos en contextos de múltiples violencias. Aunque las labores de los docentes se resumen en la sobrecarga, la diversificación, y la complejidad de sus actividades, “la naturaleza del quehacer educativo y docente tiene una implicación ineludible en términos de construcción de tejido social”, obligándoles a actuar en la marcha de lo que se vaya presentando. Las interacciones desencadenan en un “colofón de saberes, sucesos, contextos y actores, entretejidos en un complejo sistema, que constituye el corazón mismo de los procesos de enseñar y de aprender” (Fierro 2017, 139).

Con esto, existe una comprensión sobre la comunidad educativa como una construcción social que hace parte de un territorio que para el caso es rural, por lo que se habla de una comunidad educativa rural. Es un actor relevante y de autoridad, siendo un puente entre el territorio y la institucionalidad, con una interacción constante con el entorno y con otros actores por fuera de él. Entre sus miembros comparten experiencias y elementos, llegando a considerarse como una familia y reconociéndose mecanismos de participación. Finalmente, existen roles establecidos, teniendo los docentes un papel definido y de liderazgo en las dinámicas escolares.

2.2.2. Las disposiciones desde el trabajo pedagógico

Se reconoce en la comunidad educativa la capacidad para incidir en su realidad, ya que, aunque las violencias son parte de las dinámicas de estos territorios y hay una tendencia a su reproducción en los diferentes campos, existe la capacidad de acción de los sujetos y la posibilidad de incidencia en la cambiante realidad, desde las condiciones de posibilidad. Por tanto, las apuestas que lleven a cabo los miembros de la comunidad educativa harán parte de un trabajo pedagógico, desde sus percepciones y acciones, que pueden convertirse en disposiciones dentro de los hábitos para configurar otros horizontes de posibilidades e incidir en la forma de abordar las consecuencias de la violencia directa, cultural y estructural (Galtung 1998).

Como se discutió en el primer apartado de este capítulo, Bourdieu (2007) expone que los habitus se configuran en los campos, a partir de los capitales que están en juego. También, para Bourdieu y Passeron (2018) la acción pedagógica que se configura en la escuela aporta a la reproducción de la realidad social para mantener las relaciones existentes con una formación duradera, siendo esta capaz de conservarse. Por tanto, aunque reconocen que el habitus no es algo estático y que los sujetos pueden incidir en este para configurar estrategias de actualización o transformación, cuentan con unos límites y direcciones que asignen las estructuras, en medio del contexto.

El habitus entendido como un sistema de disposiciones duraderas y transferible, condiciona al sujeto, desde una serie de posibilidades (Bourdieu 2007), como principios generadores y organizadores, tanto de prácticas como de representaciones sociales. Teniendo en cuenta la amplitud que abarca el concepto de habitus y los alcances que se pueden lograr en la presente investigación, cobra sentido hacer énfasis en las disposiciones que se configuran y que contiene el habitus, haciendo una arbitraria distinción entre las disposiciones y entre la incorporación en las prácticas (Aguilar 2017).

Las disposiciones serán el abanico de posibilidades dentro del habitus, teniendo cada una de estas una relevancia y peso en el contexto, desde el carácter contingente de la acción; además, el habitus está relacionado con la reducción de las posibilidades existentes del actuar en general. Las disposiciones funcionan como una tendencia, que no varían de modo aleatorio, sino que responden al tiempo y espacio, a las necesidades y a su articulación con las apuestas. Así, los sujetos actúan conforme a ciertas inclinaciones que se incorporan a lo largo de la experiencia social, en el marco de los procesos de socialización. Inclinaciones o disposiciones que actúan como facilitadores de las acciones y prácticas. Por tanto, no es que las disposiciones generen y cambien los esquemas y las prácticas, sino que facilitan y abren otros horizontes de posibilidad para los sujetos, poblaciones y territorios (Aguilar 2017).

Incluyendo en la discusión a Sewell (2006, 161), este reconoce, igual que Bourdieu (2006), que el habitus es un marco de acción, sin embargo, resalta que el habitus no engendra ni reúne todas las disposiciones, percepciones y acciones existentes en los diferentes contextos de los sujetos. Es decir que existe la posibilidad de que el habitus y, en el caso de la investigación las disposiciones de habitus, aumenten para generar otras percepciones y acciones en el contexto

en el que se encuentran los sujetos y que existe la posibilidad de que sean útiles por fuera del contexto.

De esta manera, la comunidad educativa rural es un actor relevante en su territorio (Roser 2014), tiene una relación profunda con el entorno y un cúmulo de esquemas y experiencias que le permiten actuar para enfrentar las múltiples violencias que son parte de las dinámicas sociales, en medio de los mandatos estatales nacionales y/o desde su autonomía. Así, el trabajo pedagógico que se realice en la comunidad educativa se convierte en apuestas que, en un contexto determinado, permiten incidir en las disposiciones dentro del habitus, a pesar de la distancia o inexistencia que exista entre las estrategias que se han usado para hacer frente a las violencias en ese territorio (Sewell 2006).

2.2.2.1. Los esquemas y recursos según Sewell (2006)

Sewell (2006) cuestiona el determinismo y reconoce que el habitus y las estructuras pueden llegar a actualizarse y transformarse. Para esto plantea el habitus como la relación entre esquemas y recursos. Interesa entonces comprender los intercambios de esquemas y recursos, como posibles activadores de disposiciones en los habitus, desde los trabajos pedagógicos de las comunidades educativas rurales en contextos de violencias.

Define los esquemas como marcos de sentidos de los sujetos que se convierten en procedimientos generalizables, aplicados en los campos en representación y reproducción de la vida social, los cuales pueden usarse más allá de las situaciones y campos en los que se han aprendido convencionalmente y, en este sentido, su existencia no se reduce a unas acciones y prácticas particulares en el tiempo y espacio, sino que pueden actualizarse (Sewell 2006, 162).

Los recursos son los medios con que cuentan los sujetos y tienen una capacidad transformativa en determinado tiempo y espacio, pudiendo ser reinterpretados y movilizados. Estos no están disponibles para todos los sujetos y colectividades. Se clasifican en recursos humanos y no humanos. Los recursos humanos pueden ser destrezas, conocimientos o experiencias que logran mantener o actualizar el habitus; los recursos no humanos serán entonces herramientas y elementos materiales. Si son innovadores como reconocidos, puede promoverse su uso; puede también que no sean compatibles en el contexto y deban ser eliminados; o el uso de algunos recursos pueden aportar a generar cambios en la práctica de la comunidad (Sewell 2006, 167).

La capacidad de los sujetos para incidir en las disposiciones del habitus dependerá entonces del conocimiento que tengan de este en un tiempo y espacio determinados. Es decir, primero, del conocimiento que se tenga de los esquemas y de cómo usarlos en el tiempo y espacio aprendido y también, por fuera de esta. Segundo, del control y acceso a los recursos y la capacidad para movilizarlos. Por tanto, los esquemas y recursos se coproducen y, a partir del entendimiento y capacidad creativa que tengan los sujetos, pueden incidir en la realidad (Sewell 2006, 149).

Desde este entendimiento, los sujetos son capaces de aplicar un amplio abanico de esquemas y recursos contenidos en las disposiciones que se han configurado en los hábitos. Estas disposiciones de los habitus se comienzan a configurar en el campo de la educación para el caso y pueden ser útiles también por fuera de este campo; además, existen sujetos que no son parte del territorio, pero sí de la comunidad educativo y/o de las apuestas, lo que hace que puedan generarse intercambios de esquemas y recursos (Sewell 2006, 164).

Para fines de la presente investigación, es preciso discutir sobre dos apuestas que se usan como trabajo pedagógico en las comunidades educativas rurales. Estas apuestas serán diversas y se espera que respondan a las dinámicas del contexto para generar procesos integrales. Por tanto, son múltiples las acciones que pueden llevarse a cabo para afrontar los contextos de violencias, lo cual va a estar condicionado por la relación que esta construya con el entorno y los conocimientos que se tenga de sus dinámicas. Estas dos apuestas son: uno, apuestas a partir de los elementos de los mandatos extraordinarios por parte del Estado sobre el papel de la escuela; y dos, las apuestas a partir de elementos culturales territoriales.

Primero, las apuestas desde los elementos de los mandatos que se den por parte del Estado reconocen que la educación cumple un rol importante en escenarios de múltiples violencias y de construcción de paz (Pérez 2014), dando prioridad a los territorios víctimas del conflicto y de otras violencias que se acentúan para mejorar las condiciones de los individuos. Por esto, se concibe la educación como un elemento fundamental de reparación y se requiere un enfoque en la formación en derechos humanos, memoria histórica, prácticas democráticas, desarrollo rural y fortalecimiento a las comunidades. En este sentido, cobra importancia la participación docente, el fortalecimiento institucional y las redes escolares (Pérez 2014).

Además, Infante (2013) agrega que todos estos esfuerzos se deben realizar a largo plazo, lo que permitirá trabajar en tres aspectos: protección física, psicosocial y cognitiva, ya que esto claramente va mucho más allá del proceso de paz e implementación; sin embargo, se toma como un punto de partida, entendiendo que la ciudadanía no está solamente atravesada por el conflicto armado. Por tanto, la escuela se convierte en un escenario para proponer, desde la institucionalidad estatal, mecanismos que se ajusten a su realidad y cotidianidad, los cuales se convierten en recursos que pueden ser usados por la comunidad educativa.

Segundo, las apuestas a partir de elementos culturales territoriales en contextos de múltiples violencias, según Correa (2012), funcionan como táctica de resistencia a las violencias cotidianas, logrando canalizarse en expresiones creativas y uso del tiempo libre, lo que se convierte en una práctica social y pueden llevar a construir procesos comunitarios que incidan en el largo plazo (Tania Correa 2012, 100). Si se menciona específicamente a la música, desde el canto y la danza desde los territorios, estos tienen relevancia en comunidades afro ancestrales del pacífico colombiano, como expone Rengifo y Díaz (2018). El canto, acompañado con la danza, se convierte en un mecanismo de reparación social y de resistencia individual y colectiva, teniendo las mujeres un papel fundamental en las tradiciones y las enseñanzas, donde toda la comunidad se ve involucrada. Estos procesos tradicionales se desarrollan de manera dinámica en las acciones cotidianas.

Además, según Sanfeliu (2009), los organismos internacionales y las ONG en el marco de programas de atención psicosocial, han comenzado a realizar actividades artísticas con la música, a partir de un enfoque terapéutico desde el uso del tiempo libre y actividades educativas. Esto se configura “como una herramienta muy valiosa en el proceso de recuperación personal y de reconciliación de sociedades divididas, ayudando a reconstruir la red social en las comunidades afectadas por la violencia” (Sanfeliu 2009, 2).

2.2.2.2. Incidencia de los procesos

Las nuevas configuraciones en las disposiciones del habitus para enfrentar las violencias, que se da por parte de la comunidad educativa, generan incidencia en la realidad territorial. Esta incidencia se dará para enfrentar principalmente las violencias directas que hacen parte de la cotidianidad, logrando construir horizontes de posibilidades que vislumbren y puedan (o no) preparar el camino para enfrentar las violencias estructurales y culturales. En otras palabras, estos trabajos pedagógicos se reconocen como un aporte a los territorios para eliminar las

violencias, disminuirlas o vivir con ellas de la mejor manera en algunos niveles y espacios sociales. Para ello, se necesita reconocer la capacidad de uso de los esquemas y el acceso y control de los recursos, con los cuales puede enfrentar las violencias.

En este sentido, en el campo educativo se ha apostado a configurar unas disposiciones que generan una serie de disputas sociales por las representaciones y prácticas de los habitus. Se resalta entonces las posibilidades que estas nuevas disposiciones plantean para convertirse en repertorio dentro de los capitales. Así, los esquemas y recursos de la comunidad educativa para enfrentar las violencias de su territorio serán parte de los capitales de la comunidad educativa y, asimismo, de los miembros de estas (Sewell 2006).

Los nuevos esquemas permiten comprender la realidad desde otros marcos de sentidos; y de la mano de los recursos, tanto humanos como no humanos a los que se pueda tener control y acceso, se puede llegar a actuar. Se convierten en un repertorio a disposición, que contienen los capitales de la comunidad educativa, a partir del conocimiento y reflexión sobre la realidad, comprendiendo cómo se puede incidir.

Para recoger las nociones de este apartado, se subraya que la comunidad educativa se define como una construcción social, donde se comparten elementos y experiencias entre sus miembros. Conoce, reconoce y ha vivido las dinámicas de las violencias. Además, para este caso, en los territorios rurales la comunidad educativa toma un papel activo al ser una institución muy valorada, un interlocutor válido con presencia real y uno de los únicos entes que está en la capacidad de enfrentar esta realidad de múltiples violencias, ya que las relaciones que construya no se limitan a su contexto escolar, sino que se busca “afectar el contexto social en el cual está inmersa la escuela” (Roa y Torres 2014, 142), generándose entonces una coproducción entre la comunidad educativa y el entorno.

Este papel activo de la comunidad educativa está en medio de las apuestas que se planteen como trabajo pedagógico, los cuales pueden incidir en las disposiciones del habitus, reconociendo los esquemas y los recursos que interactúan. Estas nuevas dinámicas en las comunidades educativas pueden cambiar las relaciones entre sus miembros y cómo perciben las maneras de hacerle frente a las violencias, construyendo repertorios que serán los capitales para enfrentar las violencias desde la comunidad educativa.

En la literatura que trata sobre el proceso de paz que vive Colombia y la escuela, se reconoce que el campo educativo es un factor de gran importancia, no solo para la comunidad educativa, sino para el entorno en general. Sin embargo, se propone profundizar cómo este actor toma estos elementos que los mandatos estatales plantea, cómo los apropia en su territorio y trabaja con ello; y también, cómo ha sido un aporte a la construcción de paz de los territorios, más allá de las normas extraordinarias instituciones.

2.3. Reflexiones finales

En este capítulo se ha pretendido alcanzar una articulación teórica para explicar el rol de la comunidad educativa rural en contextos de múltiples violencias. Se reconoce que la escuela es un espacio de socialización legítima en donde se construyen relaciones sociales, las cuales se dan en medio de una tensión entre la reproducción y el cambio de las dinámicas del contexto, que para fines de la investigación son contextos de múltiples violencias.

Estas violencias se entienden como las afectaciones que reducen el bienestar y la posibilidad de satisfacción de las necesidades de las personas y colectivos. Según Galtung (2010, 1998) hay tres tipos de violencias que están en constante interacción y para la investigación se enfocan de la siguiente manera: la violencia directa, haciendo énfasis en las afectaciones a la supervivencia y al bienestar; la violencia estructural, enfatizando en las desigualdades para garantizar y lograr acceso a servicios básicos públicos y a los derechos fundamentales, la falta de atención básica a poblaciones específicas, donde generalmente hay una debilidad estatal; y la violencia cultural, que se plasma en los esquemas y prácticas institucionalizadas, desde lo formal e informal, en relación con la discriminación por la raza, por la ubicación geográfica rural y por ser territorios denominados zonas rojas.⁷

Las dinámicas sociales se configuran en los campos, en medio de los capitales que están en juego. El habitus entonces condiciona a los sujetos y a las colectividades para actuar dentro de la reproducción social. En el campo educativo, la acción pedagógica aporta a mantener las relaciones existentes, a partir del trabajo pedagógico. A pesar de que el habitus no es algo estático, tiene unos límites y direcciones que asignen las estructuras, en medio del contexto (Bourdieu 1990, 1997, 2007 y Bourdieu y Jean-Claude Passeron 2018).

⁷ Se denomina así a territorios donde las dinámicas del conflicto armado se basan en la violencia directa constante que atenta contra la supervivencia y el bienestar de la población.

A pesar de que en la investigación se reconoce que existen dinámicas de reproducción de las violencias en los territorios, también se reconoce que hay actores dentro del territorio que tienen la capacidad de hacerle frente a esta realidad, siendo la escuela uno de ellos, tomando en cuenta el reconocimiento de su entorno y la reflexión de su realidad. Por tanto, se considera a la escuela como un escenario político (Freire 1983 e Iovanovich 2003).

La comunidad educativa rural, primero, hace parte del territorio y generan una coproducción. Es un actor relevante y de autoridad, convirtiéndose en un puente entre el territorio y la institucionalidad (Roser 2014 y Vera 2019). Para la investigación es relevante las interacciones que se dan con otros actores externos al territorio, que pueden ser parte de la comunidad educativa o pueden ser externos, posibilitando el intercambio de experiencias y visiones. Segundo, existe un sentimiento de nosotros y se conforman elementos integradores que serán fundamentales para los procesos que se desarrollen, bien sea elementos territoriales o elementos que se configuren en el camino. Tercero, hay unos roles definidos. Y cuarto, hay niveles de participación institucionalizada o no institucionalizada de los sujetos dentro de la comunidad educativa (Posada 2000).

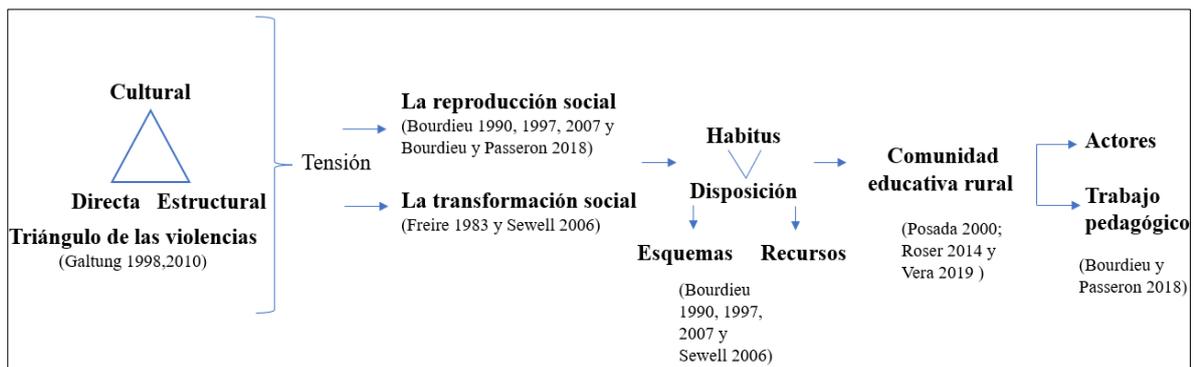
La comunidad educativa rural reconoce, de manera profunda, las dinámicas del entorno y, por medio del trabajo pedagógico, puede incidir en las disposiciones de los habitus (Sewell 2006). Los trabajos pedagógicos que se analizan se desarrollan desde la catedra de paz y tema de derechos; y con la cultura afro pacífica. Por tanto, las disposiciones de los habitus se convierten en horizontes de posibilidades para las percepciones y acciones dentro del territorio y pueden ser útiles por fuera de este.

Para esto se requiere, primero, del conocimiento y entendimiento de los esquemas y de cómo usarlos en el tiempo y espacio aprendido y también, por fuera de esto. Segundo, del control y acceso a los recursos y la capacidad para movilizarlos. Entonces, como ya se mencionó, el entendimiento y conocimiento que se tiene del entorno y sus dinámicas será fundamental. Como elemento adicional, se subraya la interacción e intercambios de la comunidad educativa con otros sujetos o colectividades que cuenten con otros esquemas y recursos, y que no sean del territorio (pertenzcan o no a la comunidad educativa). Con esto, los esquemas y recursos podrán ser usados y coproducidos, a partir del entendimiento y capacidad creativa que tengan los sujetos. Estos nuevos esquemas y recursos se convierten en un repertorio en forma de

capitales de los miembros de la comunidad educativa que pueden ser aplicados en su entorno, y más allá de donde fueron aprendidos.

Por tanto, es fundamental visibilizar los procesos que desde la comunidad educativa rural han surgido en estos contextos, los cuales han aportado a las disposiciones del habitus para hacer frente a esta realidad, teniendo presentes en el análisis los siguientes elementos: el contexto del territorio y el tipo de violencias que se presentan; qué representa la escuela y la educación en el territorio; la relación entre los estudiantes, docentes, madres y padres de familia y población y con el territorio; los elementos integradores que se constituyen en la comunidad educativa; las apuestas que desarrollan desde el trabajo pedagógico; los esquemas y recursos que disponen para hacerles frente, que se convierten en un repertorio, a partir de los capitales.

Figura 2.1. Propuesta teórica de investigación



Fuente: Información tomada del trabajo investigativo.

Capítulo 3. La cultura afro pacífica como apuesta contra la guerra

En el capítulo anterior se ha propuesto una articulación teórica para explicar el rol de la comunidad educativa rural en contextos de múltiples violencias. Comprendiendo, en primer momento la incidencia de las múltiples violencias en las dinámicas escolares, desde la reproducción y de transformación social; y, en segundo lugar, el papel de las comunidades educativas en estos contextos, a partir de las disposiciones en el habitus para enfrentar estas violencias.

En el presente capítulo se expone el rol que ha tenido la comunidad educativa de la IE Fray Luis Amigó, en el corregimiento de Limones, Guapi y la configuración del trabajo pedagógico que ha llevado a cabo, por ser un territorio donde se han impuesto múltiples violencias que, en este caso, se refieren a las dinámicas del conflicto armado.

El capítulo se divide en tres apartados, en los cuales se demuestra que, en los contextos de múltiples violencias, hay una tendencia a la reproducción social de estas dinámicas, pero se subraya que existen entidades que aportan a la transformación de la realidad, en este caso, la comunidad educativa, la cual es un ente dinámico y de autoridad en el territorio. La comunidad educativa ha configurado apuestas para hacer frente a las violencias, a partir de la cultura afro pacífica como elemento integrador, con la interacción de las ONG como actores externos al territorio, lo que permite la configuración e intercambio de esquemas y recursos, siendo activadores de disposiciones en los habitus.

En el primer apartado se hace un acercamiento al territorio de estudio. Posteriormente, se describen las violencias que la comunidad educativa percibe en su territorio, enfatizando sobre las violencias directas del conflicto armado y sus consecuencias, como la presencia y enfrentamientos de actores armados, los desplazamientos forzados, asesinatos, entre otros. Estas dinámicas violentas generan repercusiones en la realidad de la comunidad educativa y del territorio, por lo que influye en su cotidianidad.

En el segundo apartado se hace un acercamiento a la comunidad educativa para comprender a sus miembros y sus concepciones respecto al espacio escolar, que incluye los procesos académicos y de socialización. Además, como comunidad educativa rural, se profundiza en el papel que cumple en el territorio, la cual configura una relación con el entorno y permite convertirse en un espacio que posibilita e inculca la cultura, lo que es de gran interés. Así, la

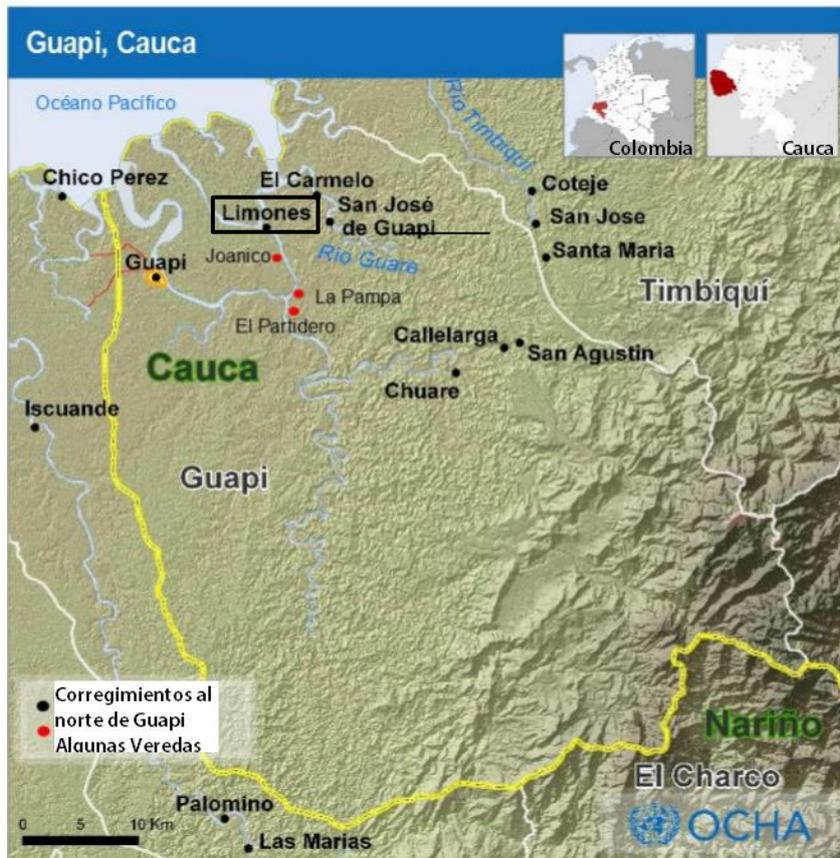
comunidad educativa actúa de acuerdo con sus capacidades para proteger su vida con acciones inmediatas.

En el tercer apartado se presenta el trabajo pedagógico que la comunidad, junto con las ONG, ha implementado. Ha existido un intercambio de esquemas y acceso a recursos, teniendo como elemento central la cultura afro pacífica para el aprovechamiento del tiempo libre, lo cual posibilitaba los espacios de talleres y el acompañamiento psicosocial. Estas apuestas propenden por ser mecanismos de reparación y resistencia, aportando a mejorar el bienestar físico y psicológico de la comunidad, a cuestionar la realidad y a concebir otras posibilidades para la comunidad educativa y el territorio.

3.1. Conociendo Limones y reconociendo las violencias del territorio

El corregimiento de Limones se ubica al norte del municipio de Guapi y hace parte de las selvas de la región pacífica del Cauca. Haciendo una breve descripción del municipio, este se ubica en el occidente del departamento del Cauca, en la costa del océano Pacífico, con un área de 2.885 km², integrado por 25 corregimientos. La población estimada para 2020 es cercana a los 40.000 habitantes, correspondiendo el 42,7% al área rural y el 57,3% al área urbana y más del 95% de la población se reconoce como afropacífica (Plan de Desarrollo Guapi 2020).

Mapa 3.1. Mapa físico del municipio de Guapi, Cauca



Fuente: OCHA 2014, 1.

Las NBI el municipio alcanzan el 70,6% (tabla 3), estando el 83,5% en la zona urbana y el 53,7% en la zona rural (DANE 2021). Por tanto, son evidentes los altos índices de las NBI en este municipio con relación al departamento que responde al 18,8% y aún más con Colombia que está en 14,2%. En el Plan de desarrollo de Mercaderes (2020) se expone que, en temas de servicios públicos no hay una cobertura total ni constante del servicio del agua en lo urbano y es inexistente en lo rural; el servicio del alcantarillado cubre apenas el 10,3%; la conexión eléctrica se garantiza a su población urbana y en lo rural este servicio se da mediante plantas eléctricas; y el acceso a internet es del 6,4% en el municipio. También, ha sido un territorio en el que persiste el conflicto armado, con la presencia de actores armados ilegales, cultivos de uso ilícitos y existen 22.647 víctimas de ocurrencia y 10.854 sujetos de atención (RUV 2021).

Tabla 3.1. Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) en Colombia, Cauca y Guapi, 2018

		Colombia	Cauca	Guapi
	NBI	<u>14,28</u>	<u>18,81</u>	<u>70,68</u>
	Personas en miseria	3,80	3,28	12,05
Variables	Vivienda	5,31	5,99	1,93
	Servicios	3,59	5,88	63,36
	Hacinamiento	4,17	4,09	3,04
	Inasistencia	1,94	1,58	4,48
	Dependencia económica	4,44	5,18	12,79

Fuente: DANE 2021.

La cultura afro pacífica tiene un papel significativo, ya que hay un rescate de los valores ancestrales, como la tradición oral, la música, la danza, la creación de instrumentos, de medios de transporte, artesanías y otras iniciativas artísticas, a pesar del poco apoyo institucional que reciben (Plan de desarrollo Guapi 2020, 41-42). En temas económicos, sobresalen las actividades productivas agrícolas, pecuarias, la minería artesanal, la explotación forestal y la pesca. En el tema de educación son 8.238 estudiantes pertenecientes al sistema educativo, contando con una tasa de deserción en el 2018 del 0,59%; sin embargo, es precaria la infraestructura, en cuanto a los salones de clases, las bibliotecas, los baños, los arribos en donde llegan las canoas, la falta de restaurantes y transporte y de recursos educativos (Plan de desarrollo Alcaldía de Guapi 2020, 26).

3.1.1. Limones, un territorio rural afro pacífico en medio de la guerra

Llegar tanto al Municipio de Guapi como al corregimiento de Limones no es una tarea fácil. Desde la ciudad de Popayán hay que dirigirse a la ciudad de Cali (la cual pertenece a otro departamento, Valle del Cauca) por alrededor de tres horas. Al llegar a Cali, hay que seguir el trayecto al aeropuerto y tomar una avioneta que demorará unos 50 minutos en aterrizar a la cabecera municipal de Guapi. Es decir que, para poder viajar a la costa del departamento del Cauca, primero, no puede hacerse por vía terrestre y, segundo, hay que hacerlo desde otro departamento.⁸

⁸ Existe la posibilidad de viajar desde el aeropuerto de Popayán hacia Guapi. Sin embargo, existe solo un vuelo a la semana (los viernes en la mañana) y los precios son entre dos y cuatro veces más costosos que desde Cali.

Estando en Guapi, donde hay una temperatura promedio de 29°C, que comienza a sentirse desde la llegada, hay que tomar una lancha para dirigirse a Limones, ya que el único medio de transporte en el municipio y en esa región pacífica es por vía fluvial. La lancha se aborda en el muelle, al frente del parque central y se va río abajo, por el río Guapi, ingresando a la selva guapireña. Después se llega al río Guají y entre sus orillas está Limones. Este viaje en lancha dura unos 45 minutos. Para ingresar al territorio hay que contratar una lancha o ir cuando ingrese alguien al territorio, ya que no hay un transporte público recurrente.

Figura 3.1. Ubicación espacial de la cabecera corregimental de Limones, Guapi



Fuente: Google maps 2021.

Conviene ahora hacer una caracterización del territorio, recurriendo a documentos institucionales y, especialmente, a la voz de sus habitantes, representados en los miembros de la comunidad educativa de la IE Fray Luís Amigó. La sede principal de esta IE se ubica en la cabecera corregimental, la cual cuenta con educación básica primaria, básica secundaria y media. Hay dos sedes en dos veredas del corregimiento y cuatro sedes más en tres corregimientos del municipio, que cuentan con educación básica primaria y secundaria, recogiendo a 767 estudiantes (PEI IE Fray Luís Amigó 2017).

Entre los diálogos que se sostuvieron con los miembros de la comunidad educativa, al cuestionar sobre elementos que consideren importantes en el territorio, es evidente la

relevancia que tiene la cultura afro pacífica y el orgullo que sienten por ella, así como lo resaltan Helen Dayana Castro, exalumna desde el 2019 de la IE Fray Luis Amigó y la estudiante de once “Ana Hinestroza”,⁹ respectivamente.

Lo que más me gusta de aquí, de esta comunidad, es lo cultural. Cómo te explico... Me encanta mucho los cantos, los bailes, también el entorno de la pesca, todo lo que conforma mi pueblo, porque nos hace ver todo lo que somos (Helen Dayana Castro, exalumna IE Fray Luis Amigó, en entrevista con autora, marzo 2021).

Pues [me gusta] el tema sobre la cultura. Me gusta como la enseñan los profesores y los mayores. Y también, porque no dejan perder esas costumbres. Nos enseñan a cantar, a bailar y a tocar los instrumentos que hay acá (“Ana Hinestroza”, estudiante grado once IE Fray Luis Amigó, en entrevista con autora, marzo 2021).

La cultura afro pacífica entonces es reconocida y valorada, hace parte del día a día, ya que también es una manera de “divertirse” y “usar el tiempo” en el territorio con las demás personas cuando se enseña y se practica. Estas tradiciones se integran en las festividades, por lo que es común que los miembros de la población, desde pequeños, hayan tenido contacto con estas dinámicas culturales. Así lo comenta el exalumno Francisco Solís de la IE Fray Luis Amigó, graduado en el 2019.

No pues de mi comunidad... uno acá es muy creyente a la cultura, y uno desde pequeño nació viendo la cultura y pues crecimos haciéndola. El que quería bailar bailaba, el que quería cantar cantaba, el que quería tocar tocaba instrumentos y así. A mí me tocó y me gustó mucho el bailar (Francisco Solís, exalumno IE Fray Luis Amigó, en entrevista con autora, marzo 2021).

Asimismo, las actividades económicas tienen una fuerte relación con su territorio, ya que se basan en la agricultura, principalmente de pancoger,¹⁰ la pesca artesanal, la explotación de madera, la minería y el transporte lancharo (PEI IE Fray Luis Amigó 2017).

⁹ Los nombres que aparecen entre comillas (“”) a lo largo del capítulo 3 y 4 son los seudónimos de las personas que participaron en las entrevistas.

¹⁰ Se refiere a los cultivos para consumo propio que satisfacen las necesidades alimenticias de una población determinada y que no son para comercialización.

3.1.2. Las violencias presentes en las dinámicas territoriales

Comprender las violencias que existen en el territorio y su incidencia, es entender las dinámicas del lugar y las experiencias de la población. Así, en el territorio que cobija a Limones existen múltiples violencias, que no tienen una única materialidad y se objetivan de diferentes maneras (Treviño 2015). Para categorizar estas violencias se toman las categorías de Galtung (1998), que son la violencia directa, estructural y cultural.

La violencia directa que afecta el bienestar de la población, se evidencia en la falta de garantía de servicios básicos, ya que no cuentan con acceso a servicio de acueducto y alcantarillado; la conexión a electricidad es inexistente, por lo que se utilizan plantas eléctricas; y no hay señal para servicio de telefonía móvil, ni con conexiones a internet, de modo que se ven en la necesidad de comprar el servicio de internet por medio de pines para acceder desde sus teléfonos móviles (Notas de campo 2021). La debilidad se impone, acompañada de la desatención hacia la población, generándose desigualdades en los sujetos y población y, respecto a otras zonas del departamento, por lo que se impone la violencia estructural.

Todo esto se convierte en un caldo de cultivo para el conflicto armado. Ha habido presencia de los grupos armados legales e ilegales e igualmente enfrentamientos entre ellos, se han presentado asesinatos, desplazamiento forzado, cultivos de uso ilícito y afectaciones psicosociales, los cuales son hechos de violencia directa que afectan la supervivencia de toda la población.

Si bien es una realidad compleja, hay una naturalización de lo que sucede, ya que son territorios marginados por las instituciones y por las representaciones sociales que se construyen sobre ellos, en medio del racismo institucional y social a esta población afro pacífica rural, imponiéndose así la violencia cultural. Esta realidad es reconocida en la población, tal como lo comenta la docente Nancy Solís Caicedo de la IE Fray Luis Amigó.

Pero yo si digo, hay lugares que mantienen bien las leyes y todo, el ejército y todo; que tienen problemas, pero no tanto. Pero ahora en los lugares que son olvidados y por ser [los habitantes] negros y al mismo tiempo también por lo lejano. Aunque por lo lejano no creo, yo creo que es por ser negros, porque es lo mismo que uno consigue en Tumaco, en Buenaventura, en el Choco [territorios donde la población es mayoritariamente afro pacífica]. Todos esos lugares los tienen abandonados. Pero lo que los hace salir adelante es la educación.

Pero yo si digo que esas malas influencias vienen porque como son lugares que nadie se preocupa, nadie hace nada, ellos están ahí tiraditos, callado. Entonces pueden venir y reinar, porque el Gobierno Nacional no toma cartas en el asunto no le importa para nada. Entonces es como una casa sola (Nancy Solís Caicedo, docente IE Fray Luis Amigó, en entrevista con la autora, marzo 2021).

Desde la voz de esta docente se reconoce a este territorio como olvidado por el Estado y por la sociedad, justificado por ser un territorio geográfica y socialmente lejano, pero especialmente, por ser un territorio afrocolombiano y afro pacifico. No solo una persona comenta esta realidad, la docente Ester Sofia Caicedo Sinisterra de la IE Fray Luis Amigó, también se expresa de manera muy similar sobre este tema: “A mí me parece que Guapi es como un municipio olvidado, no sé si es porque quedamos muy lejos, no sé si es porque es una etnia negra, pero yo sé que prácticamente Guapi ha sido siempre olvidado” (Ester Sofia Caicedo Sinisterra, docente IE Fray Luis Amigó, en entrevista con la autora, marzo 2021). Esta percepción es generalizada, ya que existe una sensación de que son “territorios olvidados”, “abandonados” y “que nadie se preocupa”, a pesar de muchas de las violencias que se padecen.

Se ha configurado una falta de confianza en las instituciones municipales, regionales y nacionales, así como de sus representantes, tal como lo dice la estudiante “Blanca Michel” de noveno grado: “Por lo menos en el tema de la política no me gusta, porque cuando vienen acá [los candidatos políticos] a Limones prometen muchas cosas y cuando ya llegan allá no cumplen nada” (“Blanca Michel”, estudiante noveno grado IE Fray Luis Amigó, en entrevista con autora, marzo 2021). Por tanto, estas múltiples violencias que son reconocidas por la población interactúan entre ellas, sustentándose unas con otras en las dinámicas territoriales. Así, se va generando una reproducción social de esta realidad, en medio del olvido.

3.1.3. Las afectaciones de las violencias en el territorio

Entre las múltiples violencias que existen en el territorio, las dinámicas del conflicto armado y sus consecuencias son las que más reconoce la comunidad educativa, comprendiendo en medio de las entrevistas que, a pesar de existir en el territorio un abanico de violencias que se entrecruzan y, donde es difícil reconocer sus límites, el impacto que ha tenido el conflicto armado está muy presente. Además, se considera que hay situaciones históricas que se incrustan en la cotidianidad y no son reconocidas como violentas. Cuando se pregunta a la

exalumna Helen Dayana por los problemas y violencias que existen en el territorio, hace la siguiente referencia.

Lo primero que se me viene, pues... es que nosotros aquí hemos tenido muchas experiencias en lo de los conflictos, que ha sido entre la Fuerza Armada y la guerrilla, entonces, hemos sufrido mucho. Mucha gente desplazada, mucha gente inocente muerta, entonces la verdad no me gustaría volver a vivir esa situación (Helen Dayana Castro, exalumna IE Fray Luis Amigó, en entrevista con autora, marzo 2021).

Los esquemas configurados para comprender lo que es la violencia en su territorio se dirigen a reconocer hechos como “las balaceras entre soldados”, “fuerza armada”, “la armada contra la guerrilla”, “todos esos otros grupos” o “grupos armados”, desconociendo que la violencia no solo son estas dinámicas que afectan la supervivencia, sino que incluye el afectar el bienestar, la garantía de los derechos o dignidad de los sujetos y las comunidades. Al hablar sobre hechos de violencia la docente Ester Sofia Caicedo comenta lo siguiente: “Allá en la comunidad de Limones hubo varios enfrentamientos estando nosotros ahí con los muchachos en clases” (Ester Sofia Caicedo Sinisterra, docente IE Fray Luis Amigó, en entrevista con la autora, marzo 2021). También existen los relatos del exalumno Francisco Solís y la estudiante “Ana Hinestroza”, que han vivido varias veces estos hechos violentos que se presentan en su territorio.

Una vez que estábamos... no recuerdo, pero íbamos saliendo del colegio [...] ¿sí? y los estudiantes ya salían y se venían acá afuera [a la orilla del río] y el que tenía su canoa, el que tenía su potrillo se iban y entonces escuchamos pues los disparos, pero nunca habíamos escuchado así. Entonces cuando escuchamos un “pra” [...], cuando otra vez sonó eso y era aquí en el pueblo. Mire que los estudiantes iban en la mera mitad [del río] y la Armada también iba por la mera mitad y ellos [los grupos armados ilegales] lanzaban [disparos] desde la iglesia [es decir, desde el territorio] y eso uno veía que las balas cruzaban por el agua [del río] clarito y los estudiantes en medio. Eso era grito por aquí, gritó por allá y algunos sí alcanzaron a irse, pero algunos se tuvieron que devolver (Francisco Solís, exalumno IE Fray Luis Amigó, en entrevista con autora, marzo 2021).

Sí, una vez íbamos saliendo del colegio cuando hubo una balacera oyó. [Pregunta: ¿Y que hicieron?]. No, pues no sé, porque yo ya había llegado a mi casa, pero había unos que no se habían ido, los maestros tampoco se habían ido. Y eso no fue una sola vez, sino varias veces

(“Ana Hinestroza”, estudiante grado once IE Fray Luis Amigó, en entrevista con autora, marzo 2021).

La supervivencia y el bienestar de la comunidad educativa y la población de Limones ha estado en peligro, por las afectaciones de la violencia directa. Como relatan, en medio de sus dinámicas territoriales y escolares, ha habido enfrentamientos entre los actores armados legales e ilegales más de una vez y los sujetos han presenciado lo sucedido, además de todo lo que trae consigo el conflicto armado.

Estos hechos planteaban la pregunta sobre cómo actuar, ya que consideraban que no contaban con los elementos necesarios para contrarrestar lo que sucedía. Es decir, los esquemas y recursos de la comunidad educativa para actuar frente a las violencias no permitían que la población incidiera en esta realidad y en las consecuencias que tenía, de manera individual y colectiva. En consecuencia, las maneras que se reconocían para actuar eran mecanismos de defensa inmediata, que protegieran sus vidas y mantuvieran la calma. Así lo relata la docente Carmenza Andrade, quien trabajó en la IE Fray Luis Amigó y la exalumna Helen Dayana, respectivamente.

Sí es difícil, es difícil esa situación. Uno ni siquiera sabe cómo va a reaccionar en un momento de esos. Pero ¿Sabe? Uno puede pensar una cosa y a la hora del hecho actuar diferente... Pero una de las principales cosas es mantener la calma, tratar de mantener la calma y qué más será, porque la verdad es difícil, es difícil y también lo que uno hace es dialogar con frecuencia con los niños sobre esto (Carmenza Andrade, exdocente IE Fray Luis Amigó, en entrevista con autora, marzo 2021).

Siempre nos hablaban de que teníamos que protegernos ¿si me entiendes? Por ejemplo, nos decían que cuando viéramos así el pueblo como alebrestado, o sea, como oprimido, que buscáramos escondernos y que lo más que pudiéramos, porque lastimosamente, acá esos enfrentamientos un [grupo armado] en el pueblo y el otro [grupo armado] en el agua. Muchas personas han tenido muchos daños ¿si me entiende? tanto a la casa, pero que me acuerde gracias a Dios no ha visto muertes, tenemos un Dios que nos protege (Helen Dayana Castro, exalumna IE Fray Luis Amigó, en entrevista con autora, marzo 2021).

La complejidad de estos hechos que han ocurrido y las estrategias con las que habían tratado de manejarlo, lograban hacer frente solo de forma inmediata, lo cual era fundamental para

proteger sus vidas. Por lo mismo, estos hechos generaron en varias ocasiones el desplazamiento forzado de la mayoría de las familias del territorio a la cabecera municipal, haciendo que se tuvieran que parar las clases; además, los docentes tampoco ingresaban al territorio por miedo, temor y prevención. Así lo narra la estudiante “Ana Hinestroza”.

Pues aquí hemos vivido muchas cosas, porque antes había balaceras, nos tocaba desplazarnos, nos tocaba dejar nuestras casas, ocurrió un desplazamiento masivo de los estudiantes y la comunidad general. Nos íbamos a [la cabecera municipal de] Guapi, donde algún familiar o en la casa de la cultura y la gran mayoría [de habitantes] se iban (“Ana Hinestroza”, estudiante grado once IE Fray Luis Amigó, en entrevista con autora, marzo 2021).

Desplazarse de manera forzada fue la única opción de los habitantes para proteger sus vidas, quienes tenían que dejar sus hogares rurales y dirigirse a la cabecera del municipio. Algunos entonces se iban donde sus familiares, pero la mayoría se albergaban en la casa de la cultura y, como comentaban algunas personas en medio de charlas, en este lugar no se contaba con las garantías de protección y sus derechos básicos como, por ejemplo, al servicio de agua.

Otra de las consecuencias de la violencia directa, así como comenta Jaramillo (2012), fue una memoria del terror, por las experiencias que se han compartido, en medio de la violencia directa. Además, que estaba acompañada del miedo por lo que ha pasado o por la incertidumbre y la inseguridad de su supervivencia y bienestar. Esto es una reacción generalizada en estos contextos de conflicto armado. Tuvieron que pasar unas semanas entonces para retomar las clases, ya que estas se habían suspendido por los hechos que ponían en riesgo a la población y por el desplazamiento forzado. Retornaron la mayoría de las familias y las docentes y el rector volvieron a Limones, pero muchos estudiantes no asistían al colegio o, si asistían, de un momento a otro se iban del aula de clases a sus hogares por miedo de que ocurriera algo inesperado, tal como lo narra la docente Flor Alba Castillo y Nancy Solís Caicedo, docentes de la IE, respectivamente.

Eso fue un caos total, tanto para el docente como estudiantes y padres de familia. Nadie, nadie quería regresar allá, porque, incluso uno como docente le daba temor ¡Imagínese! que uno estando en el aula de nuevo se formara el problema. Los muchachos eso no sabían por dónde se iban a tirar (Flor Alba Castillo, docente IE Fray Luis Amigó, en entrevista con autora, marzo 2021).

Mire que sí, eso afectó bastante. Supongamos, cuando iban pasando las pirañas [lanchas de las fuerzas armadas], los niñitos eran: “¡Ay, profe vino la piraña!”. Y si alguno decía algo, todos [se] escondían en los salones, no salían y se quedaban allí. Yo les decía: “es nuestro ejército”, pero ellos: “¡No, no, no los queremos, no queremos saber de ellos!” ¿Ya? y a veces cuando se escucha... El miedo que les daba y a veces un susto en el camino [hacia el colegio o de retorno a su casa], que temblaban y tocó cogerles el ojo y el espanto, porque les cogía también: “¡Ay, me voy para mi casa!”. Cogían sus cuadernos y se iban. Eso afectó bastante, hubo mucho miedo, uno lo sentía, uno cuando entraba al salón sentí el miedo de los estudiantes. Ellos apenas escucharon que venía la piraña... Nos vamos para su casa y salían corriendo (Nancy Solís Caicedo, docente IE Fray Luis Amigó, en entrevista con la autora, marzo 2021).

Así, se evidencia el miedo generalizado que la violencia directa ocasionaba en la comunidad educativa, lo cual afectó a todos sus miembros y, de paso, afectaba los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela y sus procesos de socialización. Los hechos de violencia directa trajeron consigo muchas situaciones que no sabían cómo manejar y elementos que desconocían, generando un “caos” entre los miembros de la comunidad escolar. Se generó así un rechazo a todos los actores implicados en esa situación, no solo a los actores armados ilegales, sino también a la armada nacional y a todo lo que les representara.

De la memoria de los estudiantes “Ana Hinestroza” y Arlen Domingo Torres, respectivamente, se reconoce también el miedo que sentía toda la comunidad educativa, lo cual era una constante en la población en general, como se ha expuesto anteriormente. Pero es evidente en las entrevistas que la memoria del terror y estos recuerdos y emociones siguen presentes en ellos.

Uno tiene miedo, miedo de que vuelva a pasar, porque a veces pasa la Fuerza Armada y nosotros y todo el mundo con ese miedo de qué pasó ahí [...] y la verdad a mí se me hace como si fuera hoy cuando hablo de eso, se me hace como cuando fue ese día (“Ana Hinestroza”, estudiante grado once IE Fray Luis Amigó, en entrevista con autora, marzo 2021).

Eso da miedo ¡oyó! la verdad da bastante miedo, porque también puede volver a suceder aquí (Arlen Domingo Torres, estudiante grado once IE Fray Luis Amigó, en entrevista con autora, marzo 2021).

Por tanto, a pesar del tiempo, los recuerdos y esta memoria del terror, que claramente se acompaña del miedo, condicionaban las experiencias de los sujetos en la cotidianidad. Para la comunidad educativa existía la posibilidad que estos hechos pudieran volver a suceder y sabían las consecuencias que esto traería.

Al traer a colación el proceso de implementación del acuerdo de paz, en la comunidad educativa hay varias sensaciones. Primero, desde los estudiantes y exalumnos hay un desconocimiento y no cuentan con elementos necesarios para dar una opinión concreta. Respecto a las madres de familia y algunas docentes, hay un sentimiento de incredulidad y rechazo. Mientras que la mayoría de las docentes celebran el proceso de negociación y los acuerdos, pero reconocen su incumplimiento, tal como lo expone el líder y director de la IE San José de Guará, José Mauro Reina: “Soy partícipe de que se realizaron [los acuerdos de paz]; lo que vemos con mal vista es que no están cumpliendo con los acuerdos prometidos, no solamente los de armas al margen de la ley, sino el mismo Gobierno” (José Mauro Reina, líder y director IE San José de Guará, en entrevista con autora, marzo 2021). Por tanto, no hay un claro reconocimiento de este proceso en su territorio; no se reconoce su incidencia a más de cuatro años de comenzar, lo que puede entenderse desde la debilidad estatal que es de larga data.

Por tanto, se puede decir que el conflicto armado ha sido una realidad que genera incidencia en las dinámicas propias del territorio y, por ende, de la comunidad educativa. Las acciones que estaban llevado a cabo no generaban mayor incidencia para buscar el bienestar, protección de la población y el del territorio, sino que se convierten en acciones inmediatas para protegerse, ya que los esquemas y recursos con los que contaban estaban limitados a esto.

La guerra se entrecruza con la debilidad estatal que deteriora la dignidad y calidad de vida de la población, imponiéndose condiciones de desigualdades respecto a la falta de garantías de derechos como a la vida; además, las acciones desde el Estado, a partir del proceso de implementación no es reconocido en el territorio. Finalmente, la discriminación y marginación social e institucional al que son sometidos estos territorios afro pacíficos rurales normaliza las violencias en el territorio.

3.2. Comprendiendo la comunidad educativa en Limones

En este territorio rural afro pacífico a orillas del río Guají se ha configurado la comunidad educativa de la IE Fray Luís Amigó. Es un ente que aporta a la conformación de las dinámicas cotidianas y, tal como reconoce la Ley 115 sobre la Educación colombiana, en el artículo seis, los miembros de la comunidad educativa son principalmente los siguientes: los estudiantes, madres y padres de familia, los cuales son generalmente del corregimiento, pero también hay miembros de otros corregimientos cercanos, ya que es el único establecimiento en la zona que cuenta con educación media; las docentes y el rector residen en la cabecera municipal y son oriundos de Guapi, así que en tiempos antes del covid-19, todas las mañanas se desplazaban unos 45 minutos en lancha; ya en tiempos de pandemia van de manera conjunta solo una vez en la semana.

Según las entrevistas realizadas, la existencia de la escuela en el territorio se percibe como la posibilidad de contar con “un lugar para aprender”, lo cual “aporta al futuro de los estudiantes”, ya que se adquieren conocimientos académicos y técnicos que brindan los docentes y le permitirá, tanto a los estudiantes como a las familias, encontrar una “oportunidad para progresar”, así como lo relata la estudiante “Blanca Michel”.

El colegio pues es el futuro de nosotros, pues la educación, porque de aquí es que nosotros podemos ser alguien más grande en la vida para seguir estudiando y poder trabajar y todo eso. No solo para uno, sino para la familia y hay gente que estudia y vuelve acá al pueblo y ayuda (“Blanca Michel”, estudiante grado noveno IE Fray Luis Amigó, en entrevista con autora, marzo 2021).

La escuela entonces se percibe desde su papel de enseñanza aprendizaje entre estudiantes y docentes. Pero más allá de reconocer el aprendizaje de estos conocimientos académicos, la comunidad educativa subraya que en la escuela se llevan a cabo procesos de socialización fundamentales para las personas, logrando configurar e intercambiar una serie de esquemas que se convierten en marcos de sentidos para comprender el mundo y comprenderse en el mundo también, lo que condiciona las acciones y prácticas; es decir, van aportando a las disposiciones de los hábitos de la comunidad educativa. Por tanto, las interacciones que se llevan a cabo les permiten compartir y aprender en diferentes situaciones. Esto expresa Diana Paola Sánchez Murillo, madre de familia y la exalumna desde el año 2019; y el estudiante Arlen Domingo Torres.

Qué recuerdos me trae [el colegio]... Muy buenos recuerdos, que la pasábamos bien entre amigos, en el colegio ¿sí? Éramos muy unidos los compañeros del grado, éramos muy unidos, aprendíamos entre nosotros, nos conocíamos y eso ayudaba a convivir. Y también [era] muy responsable en todos mis trabajos (Diana Paola Sánchez Murillo, madre de familia y la exalumna en el año 2019, IE Fray Luis Amigó, en entrevista con autora, marzo 2021).

En mi colegio, pues recuerdos... Claro que recuerdos malos y buenos, porque es parte de mi juventud y pues la escuela creo que es lo máximo. Allí es donde uno aprende cosas de que es lo bueno y lo malo, se aprende a convivir y todas esas cosas ¿no? Recuerdos también mucho desde mis compañeros, me hace falta también eso; recuerdo también mucho las enseñanzas que tenía, los consejos de los profesores, del rector, de toda esta gente (Arlen Domingo Torres, estudiante grado once, IE Fray Luis Amigó, en entrevista con autora, marzo 2021).

Los estudiantes tienen sobre todo diversas expectativas académicas sobre la escuela, pero van comprendiendo que la socialización escolar es una parte importante de la experiencia escolar. Ellos son sujetos con participación en las dinámicas escolares y territoriales que se vayan presentando para su formación. Así, las relaciones sociales que se construyen entre los miembros de la comunidad educativa son variadas, donde pueden ser entre los mismos estudiantes, que comparten experiencias y vivencias; reconocen también que los docentes aportan a la reflexión, entendiéndolo como los “consejos diarios” y “las enseñanzas” que estos puedan brindar. Por tanto, el papel de los docentes no se basa solamente en la transmisión de información para la formación académica, sino que puede servir para crear lazos y generar relaciones entre sus miembros. Esto puede comprenderse con lo que menciona el líder educativo José Reina.

La educación juega un papel muy importante, ya que nosotros [los docentes] somos los gestores, podemos tratar temas con los niños muy importantes para su formación, más allá de las materias. Y es que siempre el docente juega un papel muy importante, porque el niño [lo] mira como ese eje, como ese punto de partida, como ese eje, donde él pretende tener esa tendencia. Y también, dialogar con sus padres, mejor dicho, dialogar entre todos (José Mauro Reina, líder y director IE San José de Guará, en entrevista con autora, marzo 2021).

Las docentes entonces interactúan con los otros miembros de la comunidad educativa, no solo en el ámbito académico, sino también personal y comunitario. Estas relaciones son muy valoradas como fue evidente en las interacciones que se observaron. Hay un gran respeto con

las docentes y son consideradas en las decisiones que las familias o en el territorio se vayan a tomar. Por tanto, los docentes son actores notables, que poseen un papel activo para reflexionar sobre sí mismos, sobre las relaciones que se van construyendo y la realidad, lo cual incide en las experiencias y sentidos que se configuran en la comunidad educativa (Moreno 2017 y Fierro 2017).

En medio de estas dinámicas se genera un sentimiento de pertenencia hacia la escuela por parte de los miembros de la comunidad educativa y se reconocen como una institución familiar en el territorio, donde se construyen lazos fuertes. Así lo comparten el docente Erly Orejuela y la exalumna Helen Dayana, respectivamente

Ah, sí, y yo creo que es porque también es una comunidad pequeña ¿si ve? Entonces, uno ve siempre a todo el mundo, conoce el lugar bien, comparte bastante con la gente y uno se une a sus costumbres, además que son las mismas que tenemos en Guapi pues; somos todos negros. Pero también la gente de aquí lo respetan mucho a uno, a las actividades que salen en el colegio y participan, entonces uno ve que les importa (Erly Orejuela, docente, IE Fray Luis Amigó, en entrevista con autora, marzo 2021).

Siempre los profesores pues nos orientan ¿no? que, o sea, nosotros somos como hermanos, que nosotros más vivíamos en el colegio que en la propia casa, más convivíamos allá, que tenemos que convivir bien, o sea no tener problemas entre compañeros, porque tras de que es pequeño el pueblo. Y entonces, es mejor uno vivir en armonía, entonces que nos quisiéramos como hermanos (Helen Dayana Castro, exalumna, IE Fray Luis Amigó, en entrevista con autora, marzo 2021).

La comunidad educativa que, en este caso es rural, es el único actor institucional reconocido por la población que aporta a las dinámicas cotidianas. Es relevante y un ente de autoridad que se construye en la realidad, así es receptora de los requerimientos de la población y de las disposiciones institucionales, en donde tiene que conjugar estos dos elementos en su construcción con los procesos escolares y extraescolares. La comunidad educativa tiene una interacción constante y profunda con el entorno y con sus tradiciones, que prevalecen sobre las dinámicas institucionales, las cuales se asemejan con las relaciones familiares entre sus miembros por la estrechez y los lazos. Hay un compartir de esquemas, experiencias y elementos, siendo entonces relevante en el territorio. Finalmente, hay una organización en donde existen roles como los del docente, estudiantes, padres y madres de familia.

3.2.1. ¿Qué posibilita la comunidad educativa en el territorio de Limones?

En la comunidad educativa existen diferentes dinámicas, tanto en el ámbito escolar o por fuera, que se pretende sean pertinentes con elementos del contexto y puedan ser útiles en la cotidianidad de todos sus miembros. Por tanto, es fundamental contar con la proposición y participación amplia, tal como lo reconoce el líder educativo de la comunidad de Guapi, José Mauro Reina.

Las actividades que se realizan no pueden ser, es decir, [no] pueden estar alejadas de la realidad en la que se vive, de la que uno es parte; y también, es importante que ¡Claro! debe nacer de, de los docentes, pero debe ser integral: debe de abarcar todo lo que se llama comunidad educativa, donde son padres de familia, niños, estudiantes, docentes en general, todos los que viven en la comunidad, porque [en] la formación debemos [estar] los docentes los padres de familia y a su vez la comunidad (José Mauro Reina, líder y director IE San José de Guaré, en entrevista con autora, marzo 2021).

La intervención del líder reflexiona sobre la comunidad educativa y su relación con el territorio, es decir, la interacción que sus miembros tienen con el entorno, que en este mismo orden representa y facilita espacios y acciones. En Limones el campo educativo ha permitido construir, incentivar e inculcar prácticas desde el deporte y la cultura. Pero especialmente, dinámicas de la cultura afro pacífica permiten incluir a la comunidad educativa en su conjunto. El colegio se convierte en un espacio que posibilita trabajar estos temas, reconociendo el interés que existe por parte de los estudiantes, familia y los propios docentes. Como se comentaba en el apartado primero del presente capítulo, la cultura y las tradiciones que se desarrollan son fundamentales. La escuela al ser parte del territorio reproduce estas dinámicas culturales afro pacíficas en las que se identifica sociohistórica y emocionalmente.

Los recuerdos sobre el colegio y sus interacciones en la comunidad educativa, que son los que ayudan a reconstruir estos espacios por ocasión de la pandemia, traen a la memoria de los actuales estudiantes estos espacios alrededor de la cultura afro pacífica donde ensayaban, tenían presentaciones en el colegio o por fuera del territorio. Cuando se le pregunta al estudiante Arlen Domingo, sobre qué recuerdos importantes tiene del colegio, responde: “Cuando bailábamos danza, tocábamos instrumentos, la semana cultural” (Arlen Domingo Torres, estudiante grado once, IE Fray Luis Amigó, en entrevista con autora, marzo 2021). Y la estudiante “Ana Hinestroza” responderá lo siguiente.

En el colegio a uno le tocaba participar, no solamente aquí, a veces lo llevaban para Guapi [cabecera municipal] o a otras partes, o cuando venían personas de afuera a uno le tocaba hacer una danza o decir alguna copla y así y eso sí me gustaba mucho (“Ana Hinestroza”, estudiante grado once IE Fray Luis Amigó, en entrevista con autora, marzo 2021).

La comunidad educativa está vinculada con la cotidianidad y conoce su realidad al ser sus miembros habitantes del territorio. Se genera lazos fuertes en sus relaciones, que, como ya se ha mencionado, se constituyen como una familia. Reconoce como importantes los procesos educativos por la formación académica y por los procesos de socialización que se dan en el entorno de manera constante y sostenida, con los elementos que son centrales en el territorio. Así, esta cultura afro pacífica se convierte en un elemento integrador en sus relaciones sociales, es decir, es central en las interacciones que se den en la comunidad educativa y con su realidad.

3.2.2. Las violencias y la comunidad educativa

Después de esta caracterización de la comunidad educativa rural, la cual tiene un papel activo en el territorio y tiene la capacidad de incidir de una manera crítica y reflexiva frente a las problemáticas que existen, es importante reconocer la relación entre esta institución y las violencias. Aunque las violencias y el conflicto armado tienen dinámicas de auge y declive, sus afectaciones y posibilidades de repetición en el territorio han estado presentes. Por tanto, en Limones era necesario hacer algo respecto. Así lo comenta la docente Ester Sofia Caicedo.

Nosotros hablábamos principalmente entre las docentes y decíamos que había que hacer algo, no sabíamos qué tampoco, porque no sabíamos cómo actuar frente a esa guerra que había, pero pensábamos en hablar con el alcalde o en alguna institución que nos ayudaran, que hicieran algo, porque nosotros no estábamos acostumbrados a eso. Y pues también hablamos con los padres de familia que algo había que hacer (Ester Sofia Caicedo Sinisterra, docente IE Fray Luis Amigó, en entrevista con la autora, marzo 2021).

Esta preocupación que surge en medio del miedo y el terror, específicamente de las docentes, los sitúa como sujetos políticos dentro del territorio, buscando involucrar a los estudiantes y la familia más allá de los procesos de formación académica, ya que la realidad les atraviesa a todos y, por eso, buscaban las formas de contrarrestar todo lo que estaba pasando, tal como lo expone el exalumno Francisco Solís.

Pues nosotros no sabíamos qué iba a pasar; había compañeros que hablaban con los profes y les preguntaban: qué iba a pasar con lo estaba pasando, porque no queríamos que siguieran sucediendo estas cosas y una vez hubo una reunión en el colegio para hablar sobre todo esto y estábamos muchos estudiantes, nuestros padres y pues la gente de acá (Francisco Solís, exalumno IE Fray Luis Amigó, en entrevista con autora, marzo 2021).

En este sentido, comenzaron a existir cuestionamientos desde los docentes, que se fueron transmitiendo al resto de miembros de la comunidad educativa sobre la realidad en la que se encontraban inmersos, ya que esto afectaba su cotidianidad y, además, han vivido las consecuencias de las violencias directas, estructural y cultural. Sin embargo, no contaban con los esquemas y recursos para actuar más allá de respuestas inmediatas e incidir en su realidad. Por esto, en el siguiente apartado se expone cómo la comunidad educativa comienza a tomar acción respecto a lo que estaba pasando en el territorio que habitan.

3.3. Apuestas de la comunidad educativa para enfrentar las violencias

Como se ha señalado, en Limones las dinámicas del conflicto armado han generado graves afectaciones a la supervivencia y bienestar de la población. Sostienen que su territorio ha sido “olvidado” por las autoridades, es decir, evidencian una debilidad del Estado y marginación, a partir de la desigualdad en la población, en medio de los disparos y los fusiles de estas comunidades rurales afro pacíficas. También, la comunidad educativa reconocía la urgencia de enfrentar estas violencias, pero no sabían qué rutas seguir, por eso, desde su papel activo y autónomo en el territorio, aboga por encontrar la forma de hacer frente a las violencias que se presentan, de la mano de las ONG, Save the Children y el Consejo Noruego para Refugiados, que realizaran el acompañamiento y lograr construir un trabajo pedagógico, desde una serie de orientaciones y acciones.

Aquí importa decir que estas apuestas se comienzan a desarrollar a finales del proceso de paz e inicios de la fase de la implementación de acuerdo. Es decir, que las acciones comienzan antes del decreto de la cátedra de paz. Por tanto, cuando se decreta la implementación de la cátedra de paz ya había un camino recorrido, de la mano de las ONG, enfocado a la construcción de paz. Además, la comunidad educativa no reconoce las apuestas del acuerdo de paz en la realidad del territorio, ni en las reformas socioeconómicas que se han buscado desarrollar, ni en los ejes específicos que trataban de la educación o en las apuestas de la cátedra de paz. Así, aunque en el colegio se ha llevado a cabo un trabajo que se asemejan a los

objetivos de la cátedra, teniendo como eje la cultura afro pacífica (lo cual se verá a continuación), las apuestas institucionales desde la cátedra de paz no son centrales en esta realidad.

Se comprende que el contexto da entendimiento y capacita a los sujetos para proponer y actuar frente a su realidad. Las violencias en cada tiempo y espacio se podrán enfrentar con unas apuestas y no con otras. En Limones hay afectaciones psicosociales individuales y colectivas, hay una agresión a la población y al territorio, reconociéndose una amenaza constante. Por esto, la comunidad educativa recurre a resistir y reparar estos daños, reivindicando y defendiendo su territorio, en medio de la guerra, por medio de la cultura afro pacífica. Con el acompañamiento de las ONG Save the Children y el Consejo Noruego para Refugiados, se construye una apuesta conjunta. Es decir, las interacciones entre la comunidad educativa y estas ONG, se dan en medio de un intercambio de los esquemas y recursos que poseen respecto a cómo enfrentar estas violencias. Así relata brevemente la docente Marta Perlaza su percepción del acompañamiento.

A través de los conflictos armados que se empezaron a dar en la comunidad de Limones, entonces allí entró [Save the] Children [y el Consejo Noruego de Refugiados] a hacer un acompañamiento a la comunidad educativa en general, a los padres de familia, los alumnos, a los profesores, entonces ahí se hicieron varios proyectos pues (Marta Ivon Perlaza, docente IE Fray Luis Amigó, en entrevista con la autora, marzo 2021).

A partir de conversaciones con las docentes, comentaban que el acompañamiento de las ONG en el territorio surge porque en esta región del departamento, la costa pacífica caucana, se estaban presentando sistemáticos hechos violentos en torno al conflicto armado. Las afectaciones a la supervivencia y al bienestar de la población, especialmente de los niños niñas y jóvenes, movilizaron a las ONG para generar apuestas en contra de la violencia en algunas IE rurales de los municipios implicados. Por parte de la comunidad educativa, las docentes con el rector solicitaron a instituciones municipales y ONG conocidas, asesorías y acompañamiento. Así, logran ser una de las IE que estas ONG acompañaron, para trabajar de manera conjunta. Además, se recuerda que el país se encontraba finalizando el proceso de paz e iniciaba la implementación; por lo tanto, los actores sociales, como las ONG y las escuelas, en estos contextos extraordinarios cuentan con una responsabilidad social de aportar a la construcción de paz.

El trabajo pedagógico que se construyó tuvo como centro el aprovechamiento del tiempo libre, por medio de los espacios que se propiciaban desde la cultura, lo cual posibilitaba y jalaba para los espacios de talleres en temas de construcción de paz a todos los miembros de la comunidad educativa y el acompañamiento psicosocial. Dicho de otra manera, este proceso estaba estructurado por tres elementos interrelacionados. Esto se da, ya que como plantea Alvarado, Ospina-Alvarado y Sánchez (2015), con el conflicto armado las relaciones sociales que se configuran giran en torno a la violencia, por lo que es importante establecer otras alternativas en el relacionamiento. La comunidad educativa conocedora de su territorio y dinámicas logra articularse con las ONG, desde los espacios de la cultura afro pacífica como elemento integrador. Los conocimientos que posee son usados como medio para trabajar las consecuencias de la violencia directa, como una forma de reparación y la resistencia, tal como se expone a continuación.

3.3.1. Los esquemas y los recursos que se configuran e intercambian en la apuesta

Este proceso, como se menciona anteriormente, contó con varias aristas para trabajar de forma integral con la comunidad educativa. Por tal motivo, a continuación, se presentan los elementos usados como recursos dentro del trabajo pedagógico, los cuales son: el aprovechamiento del tiempo libre, por medio de los espacios que se propiciaban desde la cultura afro pacífica; los talleres; y el acompañamiento psicosocial. Cobra sentido mencionar que los diferentes miembros de la comunidad educativa tuvieron un papel sobresaliente en la apuesta que se desarrollan desde sus capacidades, esquemas y recursos; pero también, desde los diferentes momentos que se atravesaban. Así, se configuran y se intercambian los esquemas que los sujetos disponen y los recursos a los que tienen acceso y control, respecto a la cultura y a las maneras de afrontar las violencias, para incidir en la configuración de disposiciones dentro del habitus y lograr accionar para enfrentar las violencias directas.

La cultura afro pacífica enfocada en la música y los bailes fue el elemento integrador que uso la comunidad educativa y las ONG para potencializar esta apuesta, como una manera de apropiarse del territorio que había sido invadido por actores externos que imponían dinámicas de violencias y afectaban su bienestar. En este sentido, tal como lo comenta Correa (2012), los procesos que cuentan con elementos culturales van a funcionar como tácticas de reparación y resistencia individual y colectiva a las violencias cotidianas que han sucedido y que pueden volver a suceder. Así, los espacios y prácticas culturales se convierten en una

práctica social que logra canalizarse en expresiones creativas y de uso del tiempo libre, incidiendo a mediano y largo plazo. Por tanto, se buscaba alejar a los miembros de la comunidad educativa de las dinámicas de la guerra, tales como el ingreso de las filas armadas, el reclutamiento forzado de menores o la siembra y recolección de la hoja de coca. Además, se pretendía que las dinámicas de la guerra no se implantaran en el territorio, sino poder apostar a las dinámicas de su cultura como respuesta a esta realidad.

Estos procesos desde la cultura se desarrollan de manera dinámica en las acciones cotidianas, donde la comunidad educativa y las ONG construyeron una relación, en medio de las realidades del territorio. Así lo relata la docente Marta Perlaza, quien ha estado al frente del grupo musical y de baile.

Las organizaciones entraron a ayudarnos, con la parte folclórica, porque a los niños les gustaba tocar mucho los instrumentos, entonces nos dotaron de instrumentos y de materiales didácticos para el regreso de nuestros docentes. Formamos un grupo, un grupo de danza llamado los "Boga limoneños", que nos sirvió mucho; los niños estaban pendientes a los ensayos siempre (Marta Ivon Perlaza, docente IE Fray Luis Amigó, en entrevista con la autora, marzo 2021).

Las docentes entonces al ser del territorio compartían sus conocimientos y experiencias sobre las tradiciones culturales de la música y danza, de la mano de las ONG quienes hacían una orientación para el aprovechamiento del tiempo libre. Los estudiantes también contaban con muchos de estos conocimientos culturales que, en el territorio por su familia, vecinos y la escuela aprendían, por lo que también aportaban en estos espacios. En estas prácticas había un empeño de comprensión más allá del goce y el disfrute, esto es, de reivindicación y resistencia en el territorio y como mecanismos de reparación individual y social (Rengifo y Díaz 2018). Por tanto, hay un intercambio y encuentro de esquemas sobre el papel de la cultura en el territorio y las resistencias que podían darse.

En el caso de los recursos, se identifica la existencia de recursos humanos, de parte de las docentes y estudiantes al ser portadores de conocimientos y experiencias, las cuales lo transmitían en la comunidad educativa; también, de los miembros de las ONG al tener estrategias para acompañar el proceso. Los recursos no humanos en este caso cobran importancia, al subrayan los instrumentos musicales, los trajes y materiales didácticos, que

permitía trabajar en la realidad. Es decir, que ahora contaban con recursos no humanos para poder generar estos espacios artísticos que valoraban tanto del territorio, tal como lo relata la docente Flor alba Castillo.

Pero siempre duró el proyecto y siempre trabajamos. Los del Consejo Noruego también nos regalaron materiales; nos dieron también para una compra de uniformes e instrumentos musicales (Flor Alba Castillo, docente IE Fray Luis Amigó, en entrevista con autora, marzo 2021).

El desarrollo del proceso entonces fue clave para que en la comunidad educativa se fundara el grupo musical y de danza y que, en esa medida, se pudieran trabajar otras temáticas con la población ayudando, como plantea Sanfeliu (2009), en pro de reconstruir las redes sociales, para reparar y convertirse en acciones de resistencia en contra de las violencias. Por tanto, el intercambio de esquemas y el uso de recursos es fundamental en esta experiencia de todos los sujetos.

Otro de los recursos fueron los talleres que se impartieron a todos los miembros de la comunidad educativa, donde generalmente se dictaban a estudiantes y docentes, que posteriormente se replicaban a las familias. En estos talleres se cuestionaban y se discutían las nociones sobre el conflicto armado, la resolución de conflictos, los derechos humanos, la cultura afrocolombiana, afro pacífica y temas de género, encaminados a la construcción de paz. Tanto docentes como estudiantes reconocen que estos espacios lograron que ellos tuvieran nuevos aprendizajes y los valoraban, como lo relata la docente Nancy Solís y el exalumno Francisco Solís, respectivamente, quienes hicieron parte de los talleres.

Nos sirvió mucho los talleres y las capacitaciones, supongamos, en crear la escuela de padres, nos daban materiales, hacíamos reuniones con los padres de familia y para hablar con nuestros niños [sobre] cuáles eran sus temores, cuáles eran sus problemas y para irlos superando. Nos colaboraron mucho en esa parte y eso nos sirvió mucho para otros estudios que también estábamos haciendo y para subir a la comunidad. Mucho material didáctico también ellos nos dieron (Nancy Solís Caicedo, docente IE Fray Luis Amigó, en entrevista con la autora, marzo 2021).

Sí también ellos nos hacían talleres, nos dan carteleras para resolver preguntas, sobre el conflicto, la sexualidad, lo cultural, de todas esas cosas ¿Sí? Y también nos enseñan sobre la

pesca. Sí son cosas buenas, porque cuando uno está por allá, pues estábamos rodeados por gentes sabias, que sabía muchas cosas y de eso. Iban personas ya adultas a hablarnos, de cómo eran las cosas antes, sobre cómo era la cultura antes y de todo eso, uno escuchaba y no sé, queda como que mmm... y todo eso ¿no? les ponía mucha atención a todas esas cosas porque uno aprendía más (Francisco Solís, exalumno IE Fray Luis Amigó, en entrevista con autora, marzo 2021).

En los espacios de los talleres se hacía principalmente un proceso de reconocimiento e intercambio de esquemas sobre los temas nombrados anteriormente, entre la comunidad educativa y quienes pertenecían a las ONG y, en ocasiones, personas líderes de la población de Limones y de Guapi. En este mismo sentido, se reconoce el trabajo con recursos humanos primero, respecto a los conocimientos que tenían los sujetos y que se compartían e intercambiaban; y segundo, los espacios de reflexiones y de diálogo que la comunidad educativa potencializaba.

El otro recurso fue el acompañamiento psicosocial, por todas las vivencias traumáticas que tuvieron que afrontar. Aquí hubo dos elementos importantes. Primero, se lograban generar diálogos con los miembros especializados de las ONG, respecto a las situaciones de violencia que se habían presentado, enmarcado en los miedos y temores y sobre qué hacer en estas situaciones al momento de volverse a presentar, ya que la memoria del terror ha estado presente en los esquemas que se configuran en la población, ya sea por lo que haya sucedido o por la incertidumbre de lo que pueda suceder, lo cual ha termina incidiendo en las relaciones escolares y los miedos que se afianzan en esta realidad (Jaramillo 2012). Así lo relatan dos docentes de la institución que hicieron parte de este proceso de acompañamiento psicológico, Flor Alba Castillo y Marta Perlaza, respectivamente.

Psicológicamente nos ayudaron bastante y entraron buenas ayudas allá a la institución, entraron buenas ayudas en la institución. Entonces tanto docentes, como alumnos y padres de familia ya de nuevo, de nuevo hubo la integración a la institución... Con psicólogos, reunían a los muchachos, les explicaban qué deberían hacer, qué debería hacer el docente. Fue muy bueno el acompañamiento (Flor Alba Castillo, docente IE Fray Luis Amigó, en entrevista con autora, marzo 2021).

Entonces el temor el miedo al enfrentarse [a los hechos de violencia directa] es diferente que cuando ya viene alguien y lo capacita; y usted sabe que en esto el acompañamiento

psicológico sirve mucho, es muy importante, porque uno genera mucho temor y miedo más que todo. Nosotros que no estamos enseñados a esas cosas... Es muy duro eso; a nosotras las docentes nos afectó demasiado, porque nosotras estábamos allá ese día, pero el acompañamiento psicológico de [Save the] Children [y del Consejo Noruego] si, eso sirve mucho (Marta Ivon Perlaza, docente IE Fray Luis Amigó, en entrevista con la autora, marzo 2021).

Este acompañamiento con expertos para la comunidad educativa que buscaba trabajar los miedos y los traumas fue muy valorado por toda la comunidad educativa. También, dio recursos de reflexión y de conocimientos a las docentes, estudiantes y familias para trabajar tanto con estudiantes como con sus familias. Además, se da un intercambio de esquemas, los cuales aportan a comprender sus emociones, las experiencias y cómo trabajar con ellas.

El segundo elemento importante, con el que se afrontaron estas vivencias traumáticas, fueron los mismos espacios culturales que, como se ha planteado, la música y el baile entendidos como tradiciones ancestrales de este territorio, son un mecanismo reparación individual y social. Por tanto, estas experiencias y entendimientos aportaron a configurar los esquemas de la comunidad educativa sobre el papel de su cultura en su territorio y realidad, logrando convertir en recursos humanos los conocimientos, experiencias y destrezas, los cuales podrán estar disponibles y controlados por la misma comunidad educativa.

Después de exponer los recursos usados por la comunidad educativa y las ONG en el trabajo pedagógico como una apuesta para hacer frente a las violencias del conflicto armado, se reconoce que se generaron impactos en las relaciones sociales y el entorno. Cada uno de los recursos jugaron un papel respecto a las tácticas de resistencia, defendiendo su territorio de dinámicas ajenas a su cotidianidad; también, se reconocen los mecanismos de reparación para la comunidad educativa y la población. Esto se logra a partir de las estrategias de aprovechamiento del tiempo libre, ya que la cultura afro pacífica es fundamental en el territorio y logró ser ese motor; los talleres aportaban a generar discusiones y reflexiones sobre la realidad en su entorno; y el acompañamiento psicosocial proporcionó mecanismos para tramitar sus emociones y experiencias, con profesionales y desde los espacios culturales.

Recopilando entonces, la comunidad educativa ha vivido en medio de las dinámicas del conflicto armado y ha sufrido las consecuencias de la guerra. Su papel en el territorio aporta

para generar alternativas y hacer frente a esta realidad. De la mano de dos ONG, Save the Children y el Consejo Noruego de Refugiados, se configuran una serie de apuestas, a partir del elemento integrador de la cultura. Se genera un intercambio de esquemas y de recursos entre estos actores: la comunidad educativa como conocedora de sus territorio y dinámicas y las ONG como portadoras de conocimientos y estrategias, aportando a las disposiciones del habitus para enfrentar las violencias en su territorio.

3.3.2. Incidencia de la apuesta en la realidad de múltiples violencias

Esta apuesta llevada a cabo con la comunidad educativa, junto con las ONG, evidencia la relación que se construye con el entorno y cómo puede usarse en función de los esquemas y los recursos disponibles para movilizarlos. La incidencia que estos procesos generan en el territorio se ha enfocado en contrarrestar la violencia directa relacionada con el conflicto armado, ya que esta es evidente en su cotidianidad. Hay un intento de hacer reparaciones con la población y el territorio, entendiendo que es complejo hacer incidencia en las dinámicas estructurales que se ha institucionalizado desde las desigualdades y la falta de garantía de proteger la vida y el bienestar; y también, porque las violencias que sustentan el conflicto armado hacen parte de entramados nacionales e internacionales.

Sin embargo, estas apuestas generan unos impactos en las disposiciones que se configuran en los habitus de los miembros de la comunidad educativa. La obtención y actualización de esquemas y la posibilidad de acceso y control de recursos para enfrentar las violencias, lleva a pensarse que hay otras posibilidades, más allá de lo que ellos hayan tenido que vivir. Así, se reconoce unas transformaciones subjetivas con otros horizontes de posibilidades para los sujetos y el territorio.

Estas disposiciones que se configuran en el habitus con los esquemas y recursos se vuelven repertorios dentro de los capitales, en medio de las disputas, ya que son habilidades que los miembros de la comunidad educativa han obtenido para hacer frente a las violencias de su territorio. Estos repertorios tienen valor en este espacio y tiempo determinados, pero pueden usarse en otros tiempos y espacios si logran movilizarlos y usarlos de manera pertinente (Bourdieu 1990). Es decir, estos capitales configurados se vuelven un repertorio de esquemas y recursos que podrán intercambiarse y actualizarse según el uso que se les dé y las interacciones que existan.

En el caso de Limones, se identifica cómo la comunidad educativa, interactúa con las ONG como actores externos al territorio, para hacerle frente a esta realidad. Así, desde sus esquemas y recursos se trabaja para comprender cómo desde la cultura afro pacífica se puede resistir y reparar por las afectaciones psicosociales individuales y colectivas y las afectaciones al territorio. Por tanto, los capitales que se conforman en la comunidad educativa en términos de esquemas y recursos son los siguientes.

Los esquemas se basan en reconocer cómo este elemento integrador, que es la cultura afro pacífica, puede ser usado de diversas maneras y puede propiciar estos escenarios de reparación y resistencia, más allá del goce y la diversión. Además, existen otros esquemas que se han intercambiado y obtenido, como los conocimientos sobre la cultura e identidad en relación con la música, los bailes y las tradiciones; y los marcos de sentido que se movilizan para comprender sobre el conflicto armado, la resolución de conflictos, los derechos humanos, temas de género, encaminados a la construcción de paz. Si se nombran los recursos humanos estos se evidencian en los conocimientos, habilidades y experiencias que la comunidad haya consolidado respecto a la cultura, a las temáticas abordadas en los talleres y en todo este proceso; también, en los espacios que los sujetos propiciaban de reflexiones y de diálogo y que la comunidad educativa potencializaba, construyendo dinámicas comunitarias que llaman a la reflexión de su realidad. Los recursos no humanos serán los instrumentos musicales, los trajes y materiales didácticos que han sido obtenidos por la comunidad educativa.

De esta manera, la configuración del repertorio incide en las disposiciones del hábito de la comunidad educativa rural y así, en la manera en que hace frente a las violencias. Cobra sentido entonces reconocer los impactos del trabajo pedagógico. Al hacer referencia a los impactos que han generado los procesos sobre la violencia directa, se reconoce el aumento del bienestar físico y psicológico de la población. De manera general, los espacios culturales propiciaron abrazar otras posibilidades y reconocer otras prácticas en defensa de sus cuerpos y territorios. Además, de los marcos de sentido y el mayor acceso como control a recursos para afrontar la violencia directa, respecto a qué hacer cuando se den los enfrentamientos que ponen en riesgo su vida y para trabajar sobre los temores y miedos que se han incrustado. Así lo comenta la estudiante “Blanca Michel”.

Ya es diferente, [porque] uno puede actuar para protegerse y actuar en cuanto a la percepción de los hechos. Hace ya bastante acá no hay enfrentamientos y eso, pero usted sabe que la guerra está todavía presente. Los grupos armados tienen presencia en el territorio, pero uno ya se siente con más confianza y tranquilidad, ya uno tiene como herramientas para actuar gracias a Dios (“Blanca Michel”, estudiante grado noveno, IE Fray Luis Amigó, en entrevista con autora, marzo 2021).

Aunque estas acciones sobre cómo actuar en estos hechos de violencia directa pueden parecer elementales, al ser parte de los trabajos pedagógicos se convierten en un apoyo para la comunidad educativa, donde estos conocimientos y experiencias de lo aprendido aportan a la defensa y resistencia en el territorio, protegiendo sus vidas y bienestar.

Los impactos que estas acciones tienen sobre las violencias culturales y estructurales se reconocen desde los horizontes de posibilidades que se van vislumbrando a través de las apuestas. La población y la comunidad educativa ha reconocido y rechazado esta normalización de la violencia, que tiene justificaciones institucionales y sociales. Por tanto, los espacios culturales buscan trabajar en la dignidad de sus tradiciones y territorio, dentro y fuera de este. Así comenta la docente Marta Perlaza.

Aquí tenemos la actividad viva, porque ya con los niños investigamos la parte cultural y económica del territorio, porque les sirve mucho a ellos para la economía... saber quiénes son los sabios, qué utilizan, qué construyen potrillos, canaletes, tanquetas, azoteas y nos enseñen todas esas cosas que les sirven para el vivir diario de nuestra comunidad. Hemos seguido trabajando con las actividades, porque el rescate de nuestra cultura empezó con este proyecto, de que nos colaboró [Save the]Children y el Consejo Noruego [de Refugiados] y hasta ahora pues estamos dándole (Marta Ivon Perlaza, docente IE Fray Luis Amigó, en entrevista con la autora, marzo 2021).

Los recursos a los que tienen la posibilidad de acceder y de tener control la comunidad educativa, potencializaron sus habilidades artísticas, pero, además, de reparación social y resistencia, dignificando su territorio y costumbres. Así, con este proceso han podido salir del territorio y darse a conocer en el municipio, con municipios cercanos y en la región pacífica, en espacios representativos como “el Petronito” en Cali y en concursos en Popayán, logrando trabajar sus habilidades y estar en espacios de representación, como sigue comentando la docente Marta Perlaza, encargada del grupo.

También eso sirvió mucho para para intercambio cultural de nuestros 3 municipios e incluyeron parte de Nariño, porque se hacían eventos, encuentros: El Charco, Iscuandé Guapi, López y Timbiquí, para contar las experiencias que, que tenían cada municipio [...] Y ya que los muchachos estaban en capacidad de demostrar lo que habían aprendido, nos llevaron al concurso del Petronito a Cali y a Popayán ¡Sí! Y entonces allá participamos, los niños estuvieron contentos y eso nos sirvió para que los niños regresarán al aula de clase (Marta Ivon Perlaza, docente IE Fray Luis Amigó, en entrevista con la autora, marzo 2021).

El reconocimiento de las tácticas de reparación y resistencia que su cultura potencializa, en medio de los conocimientos y habilidades, no se queda solo en el territorio, sino que va a otros corregimientos de Guapi, a otros municipios y departamentos. Esto muestra a la sociedad y a las instituciones estatales otra cara de estos territorios, que le apuesta a opciones que se desvinculan de estas dinámicas violentas insertadas en su cotidianidad. Se configuran nuevas maneras de entender y comprenderse en el territorio y por fuera de este, en medio de la debilidad estatal.

El valor de la cultura en este territorio, como elemento integrador, permea todos los espacios en donde socializan y se convierte en un eje para trabajar los esquemas y recursos con los que pueden contar y hacer frente a las violencias que les atraviesan de manera cotidiana. Así lo relata la exalumna Helen Dayana que ha participado activamente en este proceso.

Nosotros, digamos, todas las tardes nos reuníamos entre los del grupo y algunos niños a ensayar y venía a veces gente a entrevistarnos y ¿qué? Y nosotros les explicábamos los bailes, cómo se hacía eh cómo se toca un instrumento, cómo se hacen los instrumentos, de dónde eran las herramientas para los instrumentos. Sí fueron importantes todo lo que hicieron, porque me enseñaron a saber más del entorno que nosotros tenemos acá, me sirvieron también para reforzaron lo cultural (Helen Dayana Castro, exalumna, IE Fray Luis Amigó, en entrevista con autora, marzo 2021).

De la experiencia de los estudiantes, se logra reconocer cómo este trabajo pedagógico ha configurado nuevas disposiciones, a partir de las acciones y de planteamientos que hacen sobre su realidad. La escuela es una institución que en estos contextos le apuesta y cubre afectaciones y vacíos propios de las violencias. Esto se logra por la conjugación de esquemas y recursos en las apuestas que se desarrollan, en las cuales se hacen más presentes algunos esquemas y recursos que otros. En esta comunidad educativa, la respuesta a estas violencias

ha girado en la consolidación de espacios culturales y potencializar que la comunidad educativa sea “más unida” y se “proteja”. Son procesos de empoderamiento interno que le permite a la comunidad educativa defender su territorio y resistir en él.

Capítulo 4. La reivindicación de los derechos como apuesta contra la debilidad estatal

En el anterior capítulo se expuso el rol que ha tenido la comunidad educativa de la IE Fray Luis Amigó, en el territorio de Limones, reconociendo el territorio, las violencias que le afectan, la comunidad educativa, su elemento integrador y el desarrollo del trabajo pedagógico que se han llevado a cabo y que han permitido la configuración de las disposiciones del habitus.

En el presente capítulo se expone el rol que ha tenido la comunidad educativa de la IE San Juanito, en el corregimiento de San Juanito, Mercaderes y la configuración del trabajo pedagógico que se han llevado a cabo, por ser un territorio donde se han impuesto múltiples violencias, que se refieren a la ausencia de servicios públicos, garantía de derechos, falta de presencia de instituciones estatales y desatención a la población.

El capítulo se divide en tres apartados, en los cuales se evidencia la reproducción de las violencias en San Juanito. Sin embargo, la comunidad educativa configura apuestas para contrarrestar a las violencias por la debilidad estatal, a partir de elementos integradores que, en este caso, hace referencia a los docentes y sus estrategias, siendo estos actores externos al territorio, pero pertenecientes a la comunidad educativa. Se enfatiza en los intercambios de esquemas y recursos como posibles activadores de disposiciones en los habitus, desde los trabajos pedagógicos de la comunidad educativa, quienes cuentan con diferentes experiencias, además, de los cambios institucionales que se logran con la implementación de la cátedra de paz, a raíz del acuerdo de paz.

En el primer apartado se hace una radiografía de San Juanito y de las violencias presentes, las cuales se imponen desde una violencia estructural que evidencia la debilidad del Estado y la falta de garantías para la población. Esto se ejemplifica en la inseguridad en la población, la ausencia de la institucionalidad, la falta de garantía del servicio de acueducto, alcantarillado y agua potable con la posibilidad de la exploración minera, las cuales se convierten en violencias directas cotidianas.

En el segundo apartado se profundiza sobre la comunidad educativa, mencionando a sus miembros, sus sentidos y experiencias sobre el espacio educativo y lo que significa para ellos, entendiendo a la escuela como institución formal y comunitaria que posibilita los aprendizajes

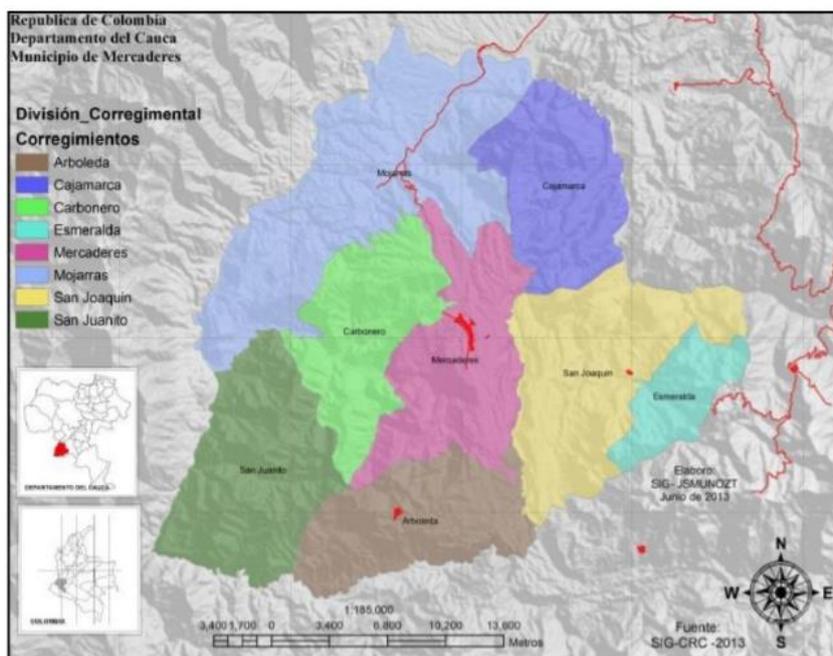
académicos y los relacionamientos sociales. Pero, también como un espacio que, por la diversidad de sus miembros, se genera otras miradas para el territorio.

En el tercer apartado se hace una reflexión sobre el trabajo pedagógico, donde se expone la importancia de las relaciones de confianza que se construyeron entre los miembros de la comunidad educativa, tanto por dentro como por fuera del aula de clases y reconociendo la catedra de paz, los diálogos y reflexiones. Esto se consigue a partir del rol de los docentes y las estrategias propuestas, siendo estos el elemento integrador en la comunidad educativa. Con esto se logra un intercambio de esquemas para enfrentar las violencias y la posibilidad de acceso y control a los recursos. Hay un empoderamiento para demandar al Estado, cuestionar su realidad y reconocer que hay más posibilidades para su territorio.

4.1. Conociendo San Juanito y reconociendo las violencias del territorio

El corregimiento de San Juanito hace parte del municipio de Mercaderes. Por esto, haciendo un breve recuento de este municipio, se comenta que se encuentra ubicado al suroccidente del departamento del Cauca y cuenta con un área de 640 km², distribuido entre la cabecera municipal y ocho corregimientos. La población estimada para el año 2018 es de 14.824 habitantes, de la cual el 38,2% se ubica en la zona urbana y el 61,8% en la zona rural (Plan de desarrollo Mercaderes 2020, 11).

Mapa 4.1. Mapa político del municipio de Mercaderes, Cauca



Fuente: Plan de Desarrollo Mercaderes 2020.

Al acercarse a las condiciones socioeconómicas del municipio, se evidencia una estructura económica agropecuaria, la explotación minera y la producción forestal. En relación con las NBI en el municipio, corresponde al 25,5% de la población total (tabla 4), donde las NBI en la zona urbana alcanzan el 29,2% y la zona rural el 23,2% (DANE 2021). De manera similar, en Mercaderes las NBI son mucho mayores que en el Cauca, las cuales están en 18,8% y en Colombia en 14,2%. Por tanto, en referencia a los servicios públicos, hay una falta de cobertura en servicio de acueducto, el cual alcanza el 66,8%; el alcantarillado llega apenas al 28,7% y el servicio de electricidad y alumbrado público se comportan de manera similar (Plan de desarrollo Mercaderes 2020).

Tabla 4.1. Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) en Colombia, Cauca y Mercaderes, 2018

		Colombia	Cauca	Mercaderes
	NBI	<u>14,28</u>	<u>18,81</u>	<u>25,50</u>
	Personas en miseria	3,80	3,28	4,13
Variables	Vivienda	5,31	5,99	10,82
	Servicios	3,59	5,88	8,65
	Hacinamiento	4,17	4,09	4,61
	Inasistencia	1,94	1,58	1,09
	Dependencia económica	4,44	5,18	5,05

Fuente: DANE 2021.

En relación con el sistema educativo, para el 2020 se estiman 2.840 estudiantes matriculados, donde la tasa de deserción está en 2%, considerado nivel bajo. De este total, el 55,2% tiene cobertura del Plan de Alimentación Escolar (PAE) y solo el 17,2% al Programa de Transporte Escolar. A pesar de la cobertura y los avances en las garantías de permanencia, ha existido una “deficiencia de infraestructura y dotación educativa, así como escenarios deportivos, artísticos y culturales” (Plan de desarrollo Mercaderes 2020, 21) y una sensación de desconexión de la educación con la realidad social y sus necesidades, generando una baja calidad en los procesos de formación académica y en la convivencia. Además, no hay espacios institucionales y comunitarios en torno a la identidad cultural.

Finalmente, en el municipio hay proceso comunitario, contando con las juntas de acción comunal, las organizaciones económicas y sociales. Sin embargo, de la mano de estos procesos comunitarios y de liderazgos, hay una ola de violencia directa hacia los líderes y

lideresas de la región (Plan de desarrollo Mercaderes 2020), siendo un territorio donde se reconocen 11.085 víctimas de ocurrencia y 6.340 sujetos de atención (RUV 2021).

4.1.1. San Juanito, en medio del olvido

San Juanito, uno de los ocho corregimientos de Mercaderes, se encuentra en el suroccidente del municipio. Para desplazarse desde la ciudad de Popayán a este territorio, hay que tomar la vía sur panamericana por un poco más de tres horas, atravesando las cordilleras y el Valle del Patía. Así, pasado este tiempo se tomará un desvío a mano izquierda que durará alrededor de media hora. Por tanto, no es necesario entrar a la cabecera municipal, aunque desde ahí salen camionetas como transporte público, algunos días de la semana y el viaje demora alrededor de una hora y media. También hay un clima cálido que, en promedio, está en 26°C y, aunque llegar a este territorio es menos complejo que ingresar a Guapi, para entrar a San Juanito tranquilamente es necesario estar en compañía de alguien conocido en el territorio, porque la seguridad para personas ajenas al lugar no es garantizada por la institucionalidad ni la comunidad.

Figura 4.1. Ubicación espacial de la cabecera corregimental de San Juanito, Mercaderes



Fuente: Google maps 2021.

En San Juanito habitan alrededor de 168 familias, identificados como campesinos mestizos. Está conformado por 5 veredas, las cuales son: San Juanito, como cabecera corregimental, Pueblo Nuevo, Buenos Aires, La Despensa, y Esperanzas de Mayo. En este territorio se ubica la IE San Juanito, que tiene su sede principal en la cabecera y cuenta con la educación básica primaria, y media, además, hay tres sedes más en el corregimiento, que ofrecen hasta educación básica secundaria (PEI IE San Juanito 2017). Para fines de la investigación, se centra en las dinámicas de la comunidad educativa de la sede principal de la IE San Juanito.

Conviene ahora hacer una caracterización del territorio, recurriendo, así como en el territorio de Limones, a documentos institucionales y a la voz de sus habitantes, representados por los miembros de la comunidad educativa de la IE San Juanito. Identifican que en su territorio habita una población “humilde” y “colaboradora”, la cual es un apoyo en las dificultades y que brinda “calor humano”, tanto a propios como a quienes no son del territorio, tal como lo relata el docente Edgar Heraldo López cuando se pregunta por elementos relevantes del territorio: “La gente, el calor humano, la intención de prosperidad se siente; así como hay gente buena hay gente mala, pero por lo general la comunidad tiene un carácter general: es gente muy buena, es gente trabajadora, es gente humilde” (Edgar Heraldo López, docente IE San Juanito, en entrevista con autora, abril 2021). Además, hay quienes consideran que es una comunidad unida, en especial los estudiantes; pero los docentes piensan lo contrario a esto, reflejado, tanto en la falta de organización, como en una actitud de dejadez en su territorio, que desemboca en un conformismo de su realidad. Por tanto, en el corregimiento los espacios comunitarios tienen poco poder de convocatoria y de propiciar espacios de integración y socialización; sin embargo, se reconocen otras organizaciones como los grupos religiosos, las madres comunitarias y principalmente, la Institución Educativa (PEI IE San Juanito 2017).

La educación y la existencia del colegio en el territorio tienen gran relevancia, por lo cual este espacio y la presencia de los docentes es muy valorado, tal como lo resalta la población, los cuales cumplen un papel de acompañarlos en el proceso de educación. A pesar de que la infraestructura del colegio ha sido acondicionada, hay espacios muy deficientes, como los baños por la falta de agua y alcantarillado, por lo que no están habilitados, además de la falta de recursos y herramientas educativas (PEI Institución Educativa San Juanito 2017).

Al hacer referencia de las actividades económicas del territorio, se encuentra que, en general, gran parte de la población son agricultores, teniendo sus cultivos de pancoger y un trabajo de

producción estacionaria, es decir, por temporadas de cosecha. En el tema de la infraestructura, las vías terrestres de acceso están en mal estado y existe un puesto de salud en malas condiciones, sin personal que preste el servicio (PEI IE San Juanito 2017).

4.1.2. Las violencias presentes en las dinámicas territoriales de San Juanito

Al realizar las entrevistas y diálogos informales con la comunidad educativa sobre cómo reconocen el territorio y cómo se ven en él, uno de los elementos que se pudieron identificar son las múltiples formas que toma la violencia y hacen parte de su cotidianidad. La violencia estructural se evidencia en la falta de garantías dignas para los habitantes, generando una desatención de la población. Esta realidad se puede ver ejemplificada en el testimonio de una de las docentes, “Vanesa Gómez”, en el cual relata sus impresiones cuando llegó al San Juanito.

Desde que llegué... o sea, yo no conocía. Cuando me dijeron que fuera, no conocía, entonces por indicaciones seguí y cuando entré lo primero que se venía a la cabeza o la impresión que yo me llevé fue como de olvido, olvido, porque son caserías. El corregimiento como tal es muy pequeño ¿sí? y está conformado por varias vereditas, que son unos pequeños caseríos. Entonces yo veía como olvido y como los estragos del conflicto armado, porque hay mucha casa abandonada, mucha casa destruida, por eso cuando miraba todo eso uf era como si llegara a una parte así lo más lejano, el último rincón, el último rincón. Y yo sentía que la gente se acostumbra a vivir así, como que ellos son lejanos, que ellos son por allá lejos, solos ¿No? que ellos ya se acostumbraron a vivir así (“Vanesa Gómez”, docente IE San Juanito, en entrevista con autora, abril 2021).

Esta primera percepción que menciona la docente sobre el territorio resalta el abandono que se ve y se vive. Hay una historia que se cuenta desde las casas y espacios físicos sobre el conflicto armado y la debilidad estatal, y hay una sensación de que la población se ha acostumbrado a ello. Esta violencia estructural se institucionaliza desde las prácticas del Estado, afectando la dignidad y calidad de vida de la población. Por tanto, las consecuencias de la violencia estructural se ven reflejada en la cotidianidad en diferentes violencias directas, siendo estas acciones concretas que atentan y han atentado contra la supervivencia y el bienestar de los pobladores.

Entre las violencias directas que han afectado al territorio se identifican las dinámicas del conflicto armado, aunque, actualmente ya no se encuentran presentes, en razón a los intereses

territoriales de los grupos armados y los cambios de la guerra, que se desplazan a otras regiones. Así, lo menciona un estudiante Mileydi Johana Caicedo del grado once: “Lo bueno es que ahora aquí en el pueblo no hay violencia, así como grupos ilegales armados no hay, entonces todo es tranquilo” (Mileydi Johana Caicedo, estudiante grado once IE San Juanito, en entrevista con autora, abril 2021). Es decir, que las dinámicas del conflicto armado han incidido en su realidad, pero actualmente no afectan su cotidianidad. Otra estudiante de la IE, “Andrea Fernández” también comparte su opinión.

Pues en mi comunidad sí había, pero no ahora pues, no ahora, sino en algunos tiempos hubo también conflicto armado, en donde asesinaban a algunos familiares. Incluso los sigue habiendo, pero no en mi pueblo, sino en veredas cercanas, donde asesinaron a un líder político y a toda su familia. Entonces pues sí, aún sigue habiendo esa clase de conflictos (“Andrea Fernández”, estudiante grado noveno IE San Juanito, en entrevista con autora, abril 2021).

Que ya no existan estas dinámicas del conflicto armado en el territorio, a pesar de persistir en territorios cercanos, es un hecho que celebra la comunidad educativa, porque comprenden y han experimentado la realidad de la guerra; sin embargo, existen consecuencias que son evidentes, las cuales toman formas propias en el territorio. En San Juanito, como ya se ha mencionado, hay una debilidad estatal, lo que genera un vacío de poder que es tomado por otros. Los problemas de inseguridad ocasionados por pobladores del territorio han sido una constante, perjudicando a personas y bienes externos a la comunidad principalmente, es decir, no es un daño que se hace a la comunidad, sino a las personas de afuera. Así lo comentó la docente “Laura Rosero”.

San Juanito fue muy famoso, porque como es un desvío, es una subida arriba al monte y va saliendo a toda la [vía] Panamericana. [Entonces] obligaban a los buses, al conductor a meterse hacia arriba con todo el bus, con toda la gente y alrededor los atracadores roban; incluso hay historias de violación de mujeres hacia arriba. Ellos me decían también que una vez la ambulancia, como dos veces, había alcanzado a subir a atender a un caso de una mujer en embarazo que ya estaba complicado y que al bajar no les importó que estuviera con una mujer en embarazo y los robaron (“Laura Rosero”, docente IE San Juanito, en entrevista con autora, mayo 2021).

Estas situaciones ponen en riesgo el bienestar y la supervivencia de foráneos, pero, en ocasiones, también a personas pertenecientes al territorio y a las instituciones municipales que

en algún momento han hecho presencia. Esto ha hecho que se construya la imagen de un poblado peligroso que ataca a quienes no pertenecen a San Juanito. Así, esta ausencia de las instituciones municipales es justificada, reflejando la falta de un control en el propio lugar. Así lo comenta “Vanessa Gómez”, docente de la institución.

Es como una estima que le tienen tan feo a San Juanito. Solo lo ven, solo entra la gente en elecciones, lo típico de Colombia, así por el resto del año no. Entonces cuando yo llegué, ese resto de año que yo llegué en octubre del 2019, ese resto del año no vi nunca que hacen jornadas de salud, de salud de la comunidad, colegio, nunca vi y ya íbamos como en marzo y nada entonces yo pregunté y la profe dijo: no profe, acá no vienen. De ahí surgía algo que yo no lo comparto de instituciones estatales y te estoy hablando de alcaldía, de hospitales, estoy hablando de Bienestar Familiar y es, es el pretexto, el mejor pretexto de ellos para no subir a San Juanito: que los roban. Y ¡sí! claro no está fundados en mentiras (“Vanessa Gómez”, docente IE San Juanito, en entrevista con autora, abril 2021).

Por tanto, esta falta de garantías para la población no se remite solo a materia de seguridad, como se menciona anteriormente. La violencia estructural impone desigualdades para garantizar condiciones dignas a poblaciones específicas, generando violencias directas que afectan el bienestar de la población, en temas psicosociales, físicos y mentales por la falta de acceso a derechos fundamentales como la salud, educación y justicia, ya que, como comenta la docente, no hay una prestación de servicios y garantía de los derechos en la población. De esta manera, se crea una justificación de la ausencia de muchas instituciones estatales y la marginación a la que son sometidos, por los imaginarios sociales e institucionales que se construyen y se sustentan, respecto a que es un territorio rural campesino, peligroso y alejado, es decir, una violencia cultural.

La violencia estructural también se impone en la falta de prestación de los servicios públicos, lo cual se convierte en una violencia directa, que incide nuevamente en bienestar físico. No hay servicio de energía eléctrica, conexión a internet y agua. Solo la cabecera del corregimiento se cuenta con electricidad, las demás veredas no cuentan con la conexión; la IE es la única que cuenta con servicio de conexión de internet y la población se ve en la necesidad de comprar un servicio de pines solo para sus celulares, los cuales tienen un costo elevado y no cuenta con una buena señal; no hay servicio de agua, por lo que los habitantes tienen que desplazarse largos tramos en donde hay pozos, que transportan en algún vehículo

animal o a sus espaldas; y todas las viviendas de la población carecen de alcantarillado. Esto también afecta a la IE.

Entre estas carencias de servicios, la población ve como una problemática fundamental la falta de acceso a acueducto, agua potable y alcantarillado. Esta situación es bastante compleja para la población, ya que es una zona cálida, en donde no llueve con frecuencia y no pueden proveerse con agua de lluvia como se hace en otras regiones. Así, la percepción sobre la situación es compartido por el estudiante “Juan Arboleda” y el docente Edgar Heraldo López, respectivamente.

Lo malo es que en la comunidad no hay agua en las casas. Sino que se debe cargar el agua de un tanque y eso afecta mucho a la comunidad (“Juan Arboleda” estudiante grado noveno IE San Juanito, en entrevista con autora, mayo 2021).

La situación allá es realmente bastante difícil por el agua. En pleno siglo XXI y con el agua, factor importante de vida, no existe. O sea, es muy interesante el contexto de ellos, frente a la caracterización y la traída de agua. Hay gente todavía que anda descalza trayendo el agua. Son más o menos dos horas a caballo o poco menos para traer el agua, a través de pozos, pozos naturales que se manejan allá (Edgar Heraldo López, docente IE San Juanito, en entrevista con autora, abril 2021).

La falta del agua la padece toda la población de San Juanito y varios corregimientos de Mercaderes, por lo que las personas deben caminar largos trayectos para acceder a este bien. Los establecimientos educativos también carecen de agua, limitando la calidad de este derecho. A pesar de esto, existía en el municipio la posibilidad de hacer exploración minera para la extracción de metales e hidrocarburos y uno de los puntos en los que esto se llevaría a cabo era San Juanito. En Mercaderes hay una experiencia de explotación minera que dejó afectaciones en sus reservas hídricas, con la extinción del río San Bingo, por el vertimiento de mercurio y cianuro (Contagio Radio 2019). Así lo recuerda la docente “Laura Rosero”.

San Juanito era uno de los puntos pues que iban a tocar arriba por el terreno y ya había bastante maquinaria [...]Ellos decían que eso era solo un estudio, que solo venían a ver. Pero, el hecho de que te metan una máquina ahí y digan aquí no hay oro y saquen y dejen el hueco ahí, están dejando una... no (Laura Rosero (seudónimo), docente, IE San Juanito, en entrevista con autora, mayo 2021).

La intervención en el territorio ya había comenzado a hacerse por parte de las instituciones y compañías encargadas, pero se reconocía que al llevarse a cabo la exploración minera iban a existir consecuencias socioambientales y afectaría la autonomía de su población. Entre las consecuencias socioambientales, se identificaban los impactos en las reservas hídricas, como ya ha pasado en territorios cercanos y eran riesgos incalculables a corto y largo plazo. Por consiguiente, esta situación se reconoce también como violencia directa, ya que además de que la población de San Juanito no cuenta con agua potable y acueducto, las reservas hídricas de la población estaban en riesgo de ser contaminadas por la exploración minera. Así relata “Juan Martínez”, estudiante de la IE.

Más que todo sí, la gente la comunidad pues no estaba de acuerdo, porque usted sabe que acá afecta mucho ¿no? Y pues no, por acá nosotros sufrimos del agua, entonces nos perjudica a todos, a la, a la familia, a la comunidad (“Juan Martínez”, estudiante grado once IE San Juanito, en entrevista con autora, abril 2021).

Este recorrido que se hace para identificar las violencias presentes evidencia las múltiples violencias directas que existen en el territorio, las cuales son una reproducción de las violencias estructurales que imponen condiciones de desigualdad en las dinámicas sociales, desde la falta de garantía y acceso a servicios públicos y a los derechos fundamentales, profundizándose la falta de atención básica a poblaciones específicas. La violencia cultural, desde la marginación y desatención, legitima esta realidad que ayudan a normalizar en territorios rurales de poblaciones mestizas campesinas, alejadas y consideradas abandonadas. Haciendo la comparación con Limones, las dinámicas de las violencias se comportan de manera disímil en su reproducción, a pesar de que en los dos territorios hay una reducción del bienestar y de la posibilidad de satisfacción de las necesidades de las personas y colectivas (Galtung 1998); por esto, hay impactos particulares.

Como mención importante, existe mayor interés en comprender las afectaciones de las siguientes violencias, a las cuales se apuesta a hacerles frente. Por un lado, la falta de atención para garantizar los derechos fundamentales y atención básica a poblaciones específicas, que afecta la prestación de derechos fundamentales como la salud, educación y justicia; y, por otro lado, las consecuencias que podría generar la exploración minera, al ser un territorio que no tiene garantizado su derecho al agua potable, acueducto y alcantarillado.

4.2. Comprendiendo la comunidad educativa de San Juanito

En la IE San Juanito se ha configurado una comunidad educativa que, a diferencia del Corregimiento de Limones, sus miembros son de diferentes partes del departamento del Cauca. Al mencionar a Limones, hay que recordar que los miembros de esta comunidad educativa son del corregimiento y oriundos de la cabecera municipal de Guapi, pero en San Juanito, la configuración de la comunidad educativa es diferente. Por parte de los estudiantes, madres y padres de familia, estos pertenecen a diferentes veredas del corregimiento; respecto a los docentes, algunos de ellos y el director encargado son de Mercaderes, mientras que otros son de diferentes municipios del departamento del Cauca y generalmente han realizado sus estudios universitarios en Popayán. Por tanto, antes de la pandemia de Covid-19, los docentes que no eran de Mercaderes vivían en el corregimiento en “la casa de los profes” y los viernes, generalmente, viajaban hacia Popayán, regresando nuevamente el domingo en la tarde o los lunes en la mañana. Ya en los tiempos de la pandemia, cuando pudieron volver a desplazarse a la zona, viajaban un día unas dos veces al mes.

Los miembros de esta comunidad educativa reconocen que la escuela es un espacio donde se “convive”, se “comparte” y en tiempos de la pandemia por el covid-19 “se extraña este compartir con los compañeros y los profes”. Este compartir cotidiano se valora y se convierte en una parte fundamental en las experiencias escolares. Por tanto, son evidentes las dinámicas que en la escuela y desde en el campo escolar se generan. Así lo menciona la estudiante “Andrea Fernández”: “En el colegio uno comparte no solo con los compañeros, también con los profesores y ahora uno los extraña bastante, porque ellos ya no están en el pueblo como antes, pero sí hay muchos recuerdos” (“Andrea Fernández”, estudiante grado noveno, IE San Juanito, en entrevista con autora, abril 2021). A diferencia de Limones, las dinámicas escolares en San Juanito por el covid-19 se han visto mucho más afectadas, ya que al no ser la mayoría los docentes del territorio, ni del municipio de Mercaderes, y los estudiantes con sus familias al estar dispersos en el corregimiento, no ha permitido que exista una coordinación por parte de los docentes para ingresar periódicamente al territorio, impidiendo el encuentro y dinámicas escolares, como se intenta en Limones una vez a la semana. Por esto, los espacios escolares se han debilitado.

Los miembros de la comunidad educativa además de valorar estas dinámicas de socialización escolar también subrayan los procesos académicos, los cuales cuentan con gran relevancia.

Por tanto, los estudiantes como la familia reconocen que el proceso de aprendizaje y enseñanza es muy útil para el futuro. Así lo describe un estudiante “Daniel Aguilar”.

La educación es importante para todos ¿no? uno aprender a vivir con los demás, con nuestros amigos en el colegio ¿no? Y pues es importante el estudio y todo de la educación, pues porque le permite a uno progresar, [adquirir] conocimientos de las personas y también sobre la sociedad; y pues también la educación influye en lo cultural, en lo espiritual y también nos caracteriza como, como seres humanos y pues la importancia de ir al colegio ¿no? Porque sí, porque nos permite saber promover y saber ¿no? (“Daniel Aguilar” estudiante grado noveno, IE San Juanito, en entrevista con autora, mayo 2021).

En la lectura que la comunidad educativa hace sobre sus dinámicas escolares, resalta la obtención de los conocimientos académicos y técnicos para “progresar” y también, las relaciones sociales que se construyen entre los miembros de la comunidad educativa. Por ende, existe una clara relación en cómo conciben el espacio educativo las comunidades educativas de Limones y de San Juanito. Pero esta concepción de las dinámicas escolares tiene un componente territorial, que varía dependiendo del tiempo y espacio donde los sujetos se encuentren. Es decir que la socialización y aprendizajes está relacionado con su contexto y con los roles que tenga cada sujeto. Para San Juanito la escuela tiene una relevancia como institución formal y comunitaria, que será fundamental para comprender los elementos integradores que componen la comunidad educativa, en medio de la configuración de disposiciones de los hábitos.

Los lazos comunitarios que se construyen en San Juanito se reconocen como débiles, porque faltan estructuras de organización; y las organizaciones que existen de política, religión, cultura, deporte, entre otros, no generan integración ni dinamismo en la población. Entonces, es la escuela la que atraviesa las dinámicas sociopolíticas, es decir que el territorio está atravesado por las dinámicas escolares y las proposiciones que surgen. Así, como se mencionó en el apartado 1 del presente capítulo, cuando se realizaron las entrevistas con los miembros de la comunidad educativa, entre los elementos que resaltan del territorio se encuentra la presencia de la escuela y de los docentes en la zona, los cuales cumplen un papel de acompañamiento en el proceso de educación integral, como lo comentan dos estudiantes, Mileydi Johana Caicedo y “Juan Martínez”, respectivamente.

Pues en lo positivo [del territorio] sería [que] tenemos quien se interese por el pueblo, me explico: a pesar de que es una zona rural de bajos recursos, tenemos una buena educación de acuerdo con nosotros los estudiantes y los profesores están ahí. Y sí, los profesores también son algo positivo para el territorio (Mileydi Johana Caicedo, estudiante grado once IE San Juanito, en entrevista con autora, abril 2021).

Para mí es muy importante el colegio, porque pues antes no había colegio y había hasta cierto punto de estudio, ahora ya hay todo y es un logro [...] Antes era hasta noveno y los que ya había en ese grado les tocaba en otro corregimiento, salir; y ahora gracias a dios y a los recursos tenemos nuestro colegio y hasta 11 hay (“Juan Martínez”, estudiante grado once IE San Juanito, en entrevista con autora, abril 2021).

La presencia de la escuela es valorada por la población y la educación es vista como un proceso que permite el progreso social y es uno de los pilares para seguir avanzando como sujetos en la sociedad. Es decir, se considera que finalizar el proceso académico escolar es una “meta” y el “primer sueño” para una formación académica, pero, además, incluye ese relacionamiento cotidiano desde lo social y los valores que puedan aprender, en el territorio que habitan. Esta percepción fue compartida por varias personas y así lo describe el estudiante “Daniel Aguilar”.

Pues la escuela es muy importante para todos, porque desde ahí uno comienza a ver que es muy importante el estudio y también recuerdo muchas cosas que pasé y el colegio ya es muy importante. Mejor dicho, es la primera meta y sueño que cumplir y el colegio, nos da un aprendizaje que tiempo después nos va a servir [...] que también incluye pues el respeto, el orden, el cumplimiento, la humildad y pues como dije, lo básico de las materias (“Daniel Aguilar”, estudiante grado noveno IE San Juanito, en entrevista con autora, mayo 2021).

De esta manera, el rol de los espacios educativos va a depender del lugar en que esté constituyéndose y, asimismo, de la comunidad educativa. Por esto, esta institución, como se menciona con Roser (2014), es un ente de autoridad territorial y responde a las dinámicas propias de su entorno, pero también propondrá de acuerdo con su conocimiento y comprensión de la realidad. En esta comunidad educativa, se construye un sentimiento de nosotros, que no es desde la concepción de familia como se da en Limones, sino de pertenecer a una institución formal y comunitaria reconocida, valorada e institucionalizada. Esta

construcción de un nosotros ha girado en torno a la educación y el territorio, en medio de los roles definidos, que comparten esquemas, experiencias y elementos.

4.2.1. ¿Qué posibilita la comunidad educativa en San Juanito?

Entre las charlas informales con miembros de la comunidad educativa, se comprende lo importante que ha sido para la población que la escuela ahora cuente con todos los niveles educativos, es decir, hasta el grado onceavo. Los docentes y el director encargado lideraron el reclamo de este derecho a la educación en la comunidad y de la mano de algunos habitantes del corregimiento lo lograron. Los docentes han liderado el reclamo de los derechos a la educación para la población y su papel va más allá de lo académico, porque son sujetos activos en la comunidad educativa y el territorio, con la capacidad de liderar apuestas que en la marcha se vayan presentando (Moreno 2017 y Fierro 2017).

En el territorio y en la comunidad educativa, los docentes también se les considera un ente de autoridad y de respeto, los cuales son muy valorados y tenidos en cuenta. Así comenta la docente “Vanesa Gómez” sobre las percepciones que la población tiene de ellos: “Que ellos vean un profe que vaya es ¡mejor dicho! porque allá no iban los profes que no fuera de Mercaderes. Pues no, no iban o no duraban” (“Vanesa Gómez”, docente IE San Juanito, en entrevista con autora, abril 2021). Otra docente, “Laura Rosero”, comenta un poco de su experiencia en relación con el trato que ella recibe de los pobladores.

Ellos a mí siempre es: profe, le traje una poma de agua, profe le traje agua o que yo llegaba los lunes siempre me decían, siempre: aquí tiene agua. O cuando yo ya me venía, como allá hay cultivos de maní, de limones, entonces eran: profe, lleve este maní para su casa, profe lleve estos limones, profe lleve esto, esto y esto. Uno siente que lo estiman bastante y es también como agradecimiento (“Laura Rosero”, docente IE San Juanito, en entrevista con autora, mayo 2021).

La relación que los docentes construyen dentro de la comunidad educativa y con la población del territorio, tanto en Limones como en San Juanito, los pone como sujetos que merecen gran valoración por la labor que cumplen y así, se ganan el respeto y admiración. Sin embargo, en San Juanito hay un elemento adicional y es que la mayoría de los docentes no son de la región y generalmente han hechos sus estudios universitarios en Popayán. Si se comprende entonces que para la comunidad educativa el estudio es una base para la vida y la escuela es uno de

esos primeros pasos, entonces este recorrido que tienen los docentes es aún más valorado, ya que son personas que han hecho una carrera universitaria y van a su territorio a aportar al aprendizaje y dinámicas escolares y extraescolares de la población.

Estas interacciones entre estudiantes, familias y docentes se dan en medio de elementos del contexto y de elementos que los docentes traen de fuera del territorio. Por tanto, esta composición de la comunidad educativa hará poner en juego y en tensión las experiencias de sus diferentes miembros. Es decir que los hábitos con que cuentan los miembros de la comunidad educativa entran en interacción desde los procesos de socialización del trabajo pedagógico, logrando la configuración de nuevas disposiciones dentro de los hábitos.

Con esto, miembros de la comunidad educativa comparten cómo se ha comenzado a desnaturalizar muchas realidades que la población ha considerado *normales* y parte de su cotidianidad (posteriormente se retoma esta temática). Por tanto, el papel que han tenido los docentes ha sido fundamental y son ellos quienes se convierten en un elemento integrador, con las estrategias y apuestas que plantean dentro de las dinámicas escolares y por fuera de ella, lo que comienza a generar una integración en la población. Así brevemente nos comparte sus impresiones Mileydi Johana Caicedo, estudiante de la IE.

Pues la importancia del colegio, pues... En nuestro territorio es muy importante,¹ porque nos ha ayudado a saber más sobre la educación, todo eso y pues yo creo que podemos ver con ellos o reflexionar mejor, sobre nuestro pueblo, tener otras miradas de cómo estamos (Mileydi Johana Caicedo, estudiante grado once, IE San Juanito, en entrevista con autora, abril 2021).

La comunidad educativa entonces hace parte de un territorio con diversas miradas y experiencias de quienes habitan y conocen el territorio y también de quienes llegan al territorio y asumen la tarea de conocerlo y comprenderlo, teniendo la capacidad de observar desde otras perspectivas esa realidad. Con esto, hay una vinculación a la realidad y se busca incidir en la conjugación múltiples violencias.

4.2.2. Las violencias del territorio y la comunidad educativa

Aunque se evidenciaban múltiples violencias que incidían en la cotidianidad, estas se han convertido en una realidad normalizada. A la escuela comenzaron a llegar nuevos docentes, oriundos de otros territorios y tal como lo comenta la docente “Vanessa Gómez”, se generaba

esta lectura de la población por su comportamiento: “Ellos [la población de San Juanito] han creído, como te digo, que tienen que sobrevivir, si pueden sobrevivir... usted verá cómo sobrevive, el otro, yo sobrevivo así, el otro verá cómo sobrevive” (“Vanessa Gómez”, docente IE San Juanito, en entrevista con autora, abril 2021). Este cuestionamiento por parte de los docentes ha sido importante para generar reflexiones acerca de cuál es el entorno en el que habitan, acompañado de nuevas miradas y propuestas para la población; pero ellos mismos resaltan lo complejo de las interacciones, ya que la comunidad educativa ha sido un poco “reacia” a las nuevas formas que han planteado, es decir, a estos esquemas que se disponían. Así lo expone el docente Edgar Heraldo López.

Son muy muy muy pasivos, porque es una zona roja, es una zona bastante roja, solo piensan en obtener dinero de maneras que no se debe manejar. Hay esa, esa poca receptividad al cambio y el colegio en esa parte se ha tratado ¿sí? ha tratado de manejar, pero es difícil en algunos temas. Entonces el colegio, el colegio en esa parte ha generado muchos proyectos por esos lados (Edgar Heraldo López docente, IE San Juanito, en entrevista con autora, abril 2021).

La reflexión de los docentes comenzó entre ellos mismos y poco a poco fue generándose con los estudiantes y sus familias. Con el transcurrir del tiempo se comienza a ver mayor participación en acciones que proponían, reconociendo que no en todas, pero había mayor interés. El liderazgo de los docentes ha sido clave, pero se entiende que cada miembro de la comunidad educativa es importante y cumple un papel, de acuerdo con sus capacidades e intereses. Así comenta la docente “Laura Rosero” al hablar de lo importante de la participación de los estudiantes y sus familias en estos procesos.

Entonces esa es la participación real, porque son necesidades reales dentro de la educación, en los contextos y que los niños generan unas ideas tan interesantes que uno queda loco, porque ellos, son ellos los garantes, o sea, ellos son los que están en el contexto, ellos son los que viven, ellos son los que están en la zona: izquierda derecha izquierda derecha y uno no sabe para dónde coger (Laura Rosero (seudónimo), docente, IE San Juanito, en entrevista con autora, mayo 2021).

Es evidente que en la comunidad educativa reconocen el rol que los docentes han tenido, resaltando entonces su papel como elemento integrador que se da dentro de la misma comunidad educativa y en el territorio. Cada miembro cumple un papel, en medio de la

interacción constante con el territorio. Esto se ha convertido en un reto y en experiencias de ensayo y error para los diferentes sujetos y se ha apostado a enfrentar la realidad.

4.3. Apuestas de la comunidad educativa para enfrentar las violencias en el territorio

En San Juanito, como se ha expuesto, hay una evidente debilidad del Estado, que genera desatención hacia la población, por lo que se reconocen como poblaciones en medio del olvido y el rezago, de manera similar que en Limones. Esta realidad se institucionaliza desde la violencia estructural afectando la dignidad y calidad de vida de la población. La trama de violencias desemboca en afectaciones directas sobre el bienestar de la población, justificada con la violencia cultural, que legitima la realidad y ayuda a normalizarla en territorios rurales “peligrosos” de poblaciones mestizas campesinas.

Por tanto, en los dos territorios de estudio hay un entramado de violencias directas, estructurales y culturales, que afectan a la población, pero que se comportan de maneras diferentes. Se entiende entonces que en cada territorio hay configuraciones particulares de los trabajos pedagógicos para hacer frente a estas realidades, para decidir y proponer alternativas, ya que estos dependen de las dinámicas sociales y del conocimiento que la comunidad educativa tenga de su entorno. Es decir, el contexto da entendimiento a la comunidad educativa y los capacita sobre la realidad para actuar sobre ella (Sewell 2006).

Las apuestas que se desarrollan en el territorio tienen cabida, ya que la violencia directa no atenta contra la supervivencia y no es tan visible como en Limones. Por consiguiente, estas apuestas estarán enlazadas con los elementos integradores, que para el caso responde a los docentes con su liderazgo y experiencias, quienes logran incorporar a la escuela el proceso de paz, en medio de un ambiente de diálogo y reflexión constante, con la implementación de la cátedra de paz.

Reconociendo entonces la realidad del territorio, atravesada por múltiples violencias, comienza a generarse en la comunidad educativa una serie de apuestas para incidir en su entorno como forma del trabajo pedagógico. Para esto es importante mencionar la relación que se ha construido entre docentes, estudiantes y sus familias, llevándose a cabo en medio de lazos de confianza entre las partes. Estos lazos de confianza se han construido en el aula y por fuera de esta, es decir, en medio de los procesos académicos y más allá de estos. La confianza

que se genera es fundamental y se convierte en un recurso en medio del proceso, tal como lo reconoce Edgar Heraldo López, docente de la IE.

Pues yo integro realmente con mucho diálogo, diálogo con los estudiantes, sus papás. O sea, preguntarles: cómo están, qué han hecho; también algunas clases de motivación, a mí me encanta darles mucha motivación, trato de hacer mis clases muy amenas, muy divertidas, pero siempre en el pro de que ellos se integren, se integren como salón. Entonces en mi caso yo pretendo hacer mucho eso y es donde yo me apoyo mucho en mis compañeras (Edgar Heraldo López docente, IE San Juanito, en entrevista con autora, abril 2021).

En este sentido, acercarse a la cotidianidad de los estudiantes permite generar espacios amenos entre la comunidad educativa, mostrando interés por cómo están, pretendiendo un buen ambiente escolar. Esto será un canal para afianzar estas relaciones de confianza. Los espacios se han dado de manera constante, atravesado aspectos complejos, ya que, al querer desarrollar otras formas de relacionamiento entre los miembros de la comunidad educativa, hay una resistencia, como sigue comentando el docente Edgar Heraldo López.

Ha sido difícil, créeme que ha sido difícil, pero creo, creo que me ha ido bien ¿sí? creo que me ha ido bien. Los estudiantes se pegan mucho a mí: profe tengo ese problema, profe qué hago, profe tal cosa ¿sí? Entonces... porque yo trato de integrarlos, pero yo sé que no la manejo de la mejor manera (Edgar Heraldo López docente, IE San Juanito, en entrevista con autora, abril 2021).

Lo que relata el docente sobre el ambiente de confianzas y el dialogo, como otro recurso, es puesto en práctica por varios docentes de la institución. Ellos reconocen lo complejo del contexto y lo necesario que son estas charlas, ya que permite reflexionar y opinar en la comunidad educativa y, además, buscar que estos recursos como la confianza y el dialogo no solo se establezcan en la escuela, sino en otros espacios como el hogar y a los diferentes espacios sociales de interrelaciones. Esto permite que se vaya configurando un intercambio de esquemas y recursos entre los miembros de la comunidad educativa. Así lo menciona la docente “Laura Rosero” al hablar sobre el tema: “El niño empieza a generar esos espacios de opinar ¿sí? de ser escuchado, de escuchar y es él escuchado, buscando que aquí en el colegio se fortalezca esto y lo pueda llevar a otros espacios” (“Laura Rosero”, docente, IE San Juanito, en entrevista con autora, mayo 2021).

La comunidad educativa cuenta con varias funciones, que como comenta Fierro (2017), a pesar de la sobrecarga laboral, los docentes tienen un quehacer fundamental en términos de la construcción de tejido social, siendo una pieza clave en la comunidad educativa y en el territorio que habitan. Por tanto, la potencialización de lo escolar como lugar para confrontar la realidad puede ser liderada por los docentes y como menciona Reséndiz (2017), lograr incidir en ella, lo cual se ha intentado hacer en San Juanito. De esta manera, estos momentos de diálogos que se producen cotidianamente dentro y fuera del salón de clases, como estrategia de varios de los docentes, se enfocan en que estudiantes, docentes y las familias se puedan reconocer como sujetos de derechos pertenecientes a un territorio, en donde se debe garantizar su bienestar.

Es importante recordar que, en el marco de los acuerdos de paz, se decretó la implementación de la asignatura de cátedra de paz. Estos cambios institucionales que se dan desde el Estado buscan llegar a las escuelas, como muchas otras reformas que se plasmaron en el acuerdo de paz y se ha trabajado en su implementación. Sin embargo, la percepción que existe se basa en una inconformidad por parte de la comunidad educativa al no sentirse representados en este proceso; hay quienes apoyan el acuerdo y otras quienes no lo apoyan, al considerar que lo que se firmó no representa las reales necesidades de la población. Si se habla del proceso de implementación es más complicado aún, lo cual queda ejemplificado en lo que dice la docente “Vanesa Gómez” cuando se pregunta sobre qué percepción se tiene sobre este proceso: “No, no ha llegado, no se reconoce [el proceso de paz e implementación]. Imagínate, es un complot que la alcaldía nos acompañe, ahora menos esto; las demás instituciones no llegan” (“Vanesa Gómez”, docente, IE San Juanito, en entrevista con autora, abril 2021). Es decir, que existe una sensación de abandono y olvido de su territorio, evidenciado en la falta de garantías para la población.

A pesar de estas percepciones y relaciones que se tiene con la institucionalidad estatal, la cátedra de paz ha logrado trabajarse en la IE, aunque no ha sido tarea fácil. En un inicio, este decreto institucional quedó como tal en el papel, ya que en la IE no había ningún docente que contara con el perfil profesional ni la experiencia para dictar esta materia, como lo comenta el docente Edgar Heraldo López.

Porque yo [profesor de matemáticas], yo cátedra de paz intenté dictar, cátedra de paz y dije no, no puedo porque realmente no puedo. Me parece una materia muy delicada, de mucho análisis

¿sí? entonces no, dije no, yo no puedo cátedra de paz (Edgar Heraldo López docente, IE San Juanito, en entrevista con autora, abril 2021).

Posteriormente, con la llegada de la docente de ciencias sociales a la escuela, la materia de cátedra de paz se convierte en otro recurso para profundizar los diálogos y las reflexiones. Aquí, es importante reconocer que los mandatos extraordinarios por parte del Estado en este territorio, en donde se ha impuesto el olvido y la debilidad estatal, lograron plasmarse e implementarse en el tema de la educación. La escuela actúa como un puente entre la institucionalidad y el territorio. Por esto, la comunidad educativa tiene un papel central en la relación con el entorno y la institucionalidad, donde la cátedra de paz iba en sentido con los recursos con lo que ya se estaba trabajando dentro de la comunidad educativa. Así, comentan su experiencia la docente “Vanessa Gómez”, que dicta la asignatura.

Pues al principio cuando apenas empecé [con la cátedra de paz] era como que no, no, no. A ellos no les habían dado cátedra de paz, pues también es por lo que te digo, porque antes había tres docentes: matemáticas, un literato y un biólogo. O sea, si intentaron dictarla, pero no se logró. Entonces ahí comenzamos a ver varios temas hasta ahora (“Vanessa Gómez”, docente, IE San Juanito, en entrevista con autora, abril 2021).

Con la cátedra de paz se abordaron temáticas que no habían sido trabajadas en la comunidad educativa, haciendo énfasis en los derechos humanos y su reclamación, lo que se convirtió en un eje para estas reflexiones y se vuelven pertinentes en la realidad. Es decir, que se trabajaba con este enfoque, porque hacía parte de las temáticas que debían ser discutidos con la asignatura y porque en San Juanito claramente ha existido una falta de garantías para la población, respecto a las responsabilidades institucionales; pero se reconocen las responsabilidades que tiene la población de hacer cumplir sus derechos en un ambiente hostil. Con esto se logra poner a discusión los esquemas con que los docentes y estudiantes contaban sobre el tema. Así sigue comentando la docente “Vanessa Gómez”.

Yo les digo: el hecho de que ustedes sean de San Juanito, alejados de Mercaderes, de Popayán, del Cauca y todo eso, no significa que ustedes no sean gente y personas que tienen derechos y que el gobierno y el Estado tiene que cumplir. Primero eso, que ellos se descubran, se identifique en ellos, que ellos tienen unos derechos, que tienen que exigir y que también se les cumpla ¿sí? (“Vanessa Gómez”, docente, IE San Juanito, en entrevista con autora, abril 2021).

Aquí existe una clara configuración e intercambio de esquemas entre los docentes y los estudiantes principalmente, al reflexionar y determinar cómo la comunidad educativa y la población de San Juanito son sujetos de derechos y que el Estado debe garantizar su bienestar, lo que ha tenido que ser un trabajo de comprensión y reflexión. Y en este sentido, esta exposición de los esquemas, hacen que se reconozca los recursos que podrían ser usados. Así, se reconocen los recursos humanos que se basan en el conocimiento sobre las disposiciones legales e institucionales que permiten reclamar y hacer garantizar los derechos de los sujetos y el territorio; y los recursos no humanos que son las leyes y la constitución. Estos recursos estarían disponibles para que los estudiantes, docentes, familiares y la población en general pudiera usar, partiendo de las reflexiones que se han construido, tal como lo sigue comentando “Vanessa Gómez”.

Yo les trabajo mucho la Constitución para que ellos... les digo: es que ustedes no están hablando, exigiendo algo que no... Les digo: cuando ustedes reclaman algún derecho, ustedes tienen que hacerlo con propiedad, con conocimiento y a dónde se ve eso, ustedes tienen, nosotros tenemos una Constitución, tenemos unos documentos, tenemos unos órganos que nos protegen ¿sí? Entonces para eso para que conozcan estudiamos la Constitución, pero no se quede ahí solamente en lo teórico, sino que también en lo práctico (“Vanessa Gómez”, docente, IE San Juanito, en entrevista con autora, abril 2021).

Estos procesos de reflexión son reconocidos por los estudiantes, en los cuales ha sido posible comenzar a configurar una serie de esquemas y recursos, que generan disposiciones diferentes en el habitus para enfrentar las violencias presentes en el territorio. Así, en un principio consideraban ajenos este tipo de propuestas y discursos, es decir, los esquemas de los miembros de la comunidad educativa que pertenecen al territorio, estudiantes, familia y algunos docentes, no eran compatibles con los esquemas de los docentes foráneos y, por lo tanto, no había una comprensión e integración. Pero poco a poco fue tomando sentido y entendiéndose que era útil en su realidad, tal como lo hace la estudiante “Andrea Fernández”.

Al principio era como raro esos temas, porque no sabíamos bien de eso, como de derechos y como las formas en hacer que se cumplan, porque acá en el pueblo no nos hablaban de eso. Pero con los profes hemos comenzado a aprender y a hacer cosas de ese tipo (“Andrea Fernández”, estudiante grado noveno, IE San Juanito, en entrevista con autora, abril 2021).

No se niega el arraigo y la reproducción social que en la comunidad educativa ha existido y sigue existiendo para hacer frente a las violencias que afectan al territorio. Como se ha mencionado, en este territorio hay una naturalización de las violencias que les atraviesan y afectan su bienestar. Sin embargo, es fundamental comprender el papel que han tenido los actores de la institución educativa en esta apuesta, tal como lo comenta “Laura Rosero”, docente de la IE.

El colegio algo ayudó a cambiar, empezar a cambiar esa mentalidad. Pero mira que ha sido duro, trabajarles a ellos ha sido duro en ese sentido, por como yo te digo, creo que es como el arraigo que ellos tienen. Como el considerar que no cuentan con derechos, por eso se ha trabajado tanto estos temas (“Laura Rosero”, docente, IE San Juanito, en entrevista con autora, mayo 2021).

Por tanto, estos procesos de reflexión en el aula como por fuera llevan a generar espacios entre la comunidad educativa en pro de sus necesidades y requerimientos como individuos y como población, en donde se apuesta a un intercambio de sus esquemas y la obtención y control de los recursos. Además, en medio de este trabajo pedagógico, ha sido bastante enriquecedora la trayectoria de los docentes en procesos de movilización y reclamo de derechos en temas de educación. Así lo expone “Vanesa Gómez”, docente de la cátedra de paz.

O sea, en mi caso, porque ellos se han dado cuenta que yo soy muy de marchas, de paros ¿sí? Y entonces dicen: profe, entonces [a] usted como dice que este, como le gustan las marchas y por eso se le gustan los paros ¿cierto? Les digo: pues no es que me gustan, o sea si me gustan claramente, porque lastimosamente lo que yo les he dicho a ustedes en clase, que en Colombia nos tenemos que defender y cargar nuestros derechos reclamando, reclamarlos de esa manera, porque no nos tenemos que dejar, porque nosotros la mayoría, la fuerza (“Vanesa Gómez”, docente, IE San Juanito, en entrevista con autora, abril 2021).

Con esto entonces se reconoce que en San Juanito no había un trabajo previo antes de la cátedra de paz, pero cuando se comienza a dictar esta materia con la docente de ciencias sociales, se logra hacer un trabajo pedagógico que conecta lo que están aprendiendo con la realidad, respaldado con trabajo conjunto con otros docentes de la IE. Aquí cobra sentido discutir que en la IE hay docentes que pertenecen al sindicato ASOINCA y tienen una participación constante; estos docentes participan en discusiones y estrategias desde el

territorio, pero enlazado desde un ámbito más amplio, regional y nacional. Así, esta comunidad educativa puede actuar con elementos institucionales municipales, regionales y nacionales para el reclamo sus derechos y la garantía de su bienestar. En Limones también las docentes pertenecen a ASOINCA, pero no hay una participación constante en las dinámicas del sindicato, comprendiendo cómo muchas de sus acciones se piensan a partir de su territorio afro pacífico.

Estas estrategias que se han trabajado han surgido a partir de las necesidades de su entorno, de las experiencias de los docentes y de lograr comunicarse entre ellos. Aunque en este trabajo pedagógico no están involucrados todos los docentes de la institución, hay una representación importante de quienes están comprometidos a aportar al territorio conjuntamente. El rol de los docentes se evidencia como un elemento integrador en este trabajo pedagógico, el cual comienza a dejar semillas en el territorio con los estudiantes y sus familias, que son una pieza clave en este andamiaje.

Así, el intercambio de los esquemas y recursos se da al conjugar en el territorio experiencias, visiones y conocimientos externos, entendiendo que la comunidad educativa está en constante relación con su entorno y con otras dinámicas y actores externos. En este caso, estos actores externos al territorio hacen parte de la comunidad educativa, los cuales tienen una incidencia mayor en las dinámicas, porque también se vuelven conocedores de la realidad territorial, en medio de las experiencias que tendrán. Por tanto, pueden aportar a la construcción continua y a la definición de objetivos y propósitos de la comunidad educativa y del territorio.

4.3.1. Acciones realizadas con el intercambio de esquemas y recursos.

Este trabajo pedagógico en torno a la cátedra de paz, las reflexiones y diálogos, dentro y fuera de las aulas de clases, ha pretendido construir una base para que se configuren esquemas y se tenga posibilidad de acceder y controlar recursos, para ser usados en situaciones concretas que acontecen en el territorio, logrando entonces incidir en las disposiciones del habitus con que la comunidad educativa enfrenta las violencias. Las afectaciones en el territorio son disimiles a los de Limones, al igual se los reclamamos. Se entiende que las afectaciones en San Juanito son no poseer sus derechos y garantías institucionales, por eso se recurre a un esquema de derechos para reclamar a la institucionalidad estatal. Por tanto, a continuación, se exponen como en la realidad de ha venido configurando esto.

Primero, generalmente a inicios del año escolar, ha habido retrasos con el PAE y con el programa de transporte escolar en los municipios, especialmente en la zona rural y el corregimiento de San Juanito no es la excepción. Por este motivo, en la cabecera municipal de Mercaderes se organizan movilizaciones para visibilizar el hecho de incumplimiento del PAE a las autoridades y se cuenta con la participación de la mayoría de los corregimientos, pero San Juanito no había hecho parte de esto. Entonces, algunos docentes impulsaron su participación, de la mano de algunos estudiantes. Así lo relata “Laura Rosero”, docente de la IE.

Entonces dijimos pues que tiene que salir la comunidad, tanto padres de familia como la comunidad, como ustedes como estudiantes y nosotros como docentes. Tenemos que salir y hacer unas pancartas y hacer esto y esto y esto. Decían algunos: profe, es que nosotros nunca hemos ido a Mercaderes a marchar, nunca nos llevan; pero otros decían: si, hay que ir, no sé qué. Y hablé con más profes, hablé con el rector, con la comunidad, se reunió, se logró reunir un grupo de la comunidad y un grupo de estudiantes salió a marchar y ellos... Y eso fue chistoso, porque estábamos allá entonces decían: San Juanito, San Juanito vino, San Juanito bajó, San Juanito está presente y ellos mismos, [los estudiantes], decían: las marchas han sido chéveres, la gente ¿no? se siente como bien, tenemos que seguir saliendo y cuando pase algo, marchar y exigir no sé qué (“Laura Rosero”, docente, IE San Juanito, en entrevista con autora, mayo 2021).

Estas acciones de salir a marchar para reclamar sus derechos de educación y de permanencia, por parte de estudiantes y docentes, apoyada de sus familias y personas de la población, pueden verse como pequeñas. Sin embargo, comienzan a configurar otras experiencias dentro de la comunidad educativa, cobrando sentido los diálogos y reflexiones que se han tenido sobre los derechos y el reclamo de estos, es decir, movilizandolos esquemas que se han comenzado a configurar. Estas medidas de hecho como las marchas, vistas como recursos legales que la población tiene derecho a realizar, iban calando en el imaginario de la comunidad educativa. Entendían, a partir de los esquemas, que al existir una situación que vulneraba sus derechos, podían hacer uso de recursos para exigir su cumplimiento; además, esta situación no solo les afectaba a ellos, sino a la mayoría de las IE el municipio, por lo que podían unirse y hacer acciones conjuntas. Así, no era solamente ver cómo otros exigían los derechos, sino participar en conjunto y tener mayor incidencia.

Ya posteriormente, eran los mismos estudiantes quienes proponían llevar a cabo estas medidas de presión para reclamar sus derechos de permanencia en la educación, como sigue comentando la docente “Laura Rosero”: “Después era que no llegaba el transporte, entonces lo mismo: hagamos una marcha o a tapar la Panamericana, tapemos en pan de azúcar, decían ellos, [los estudiantes]” (“Laura Rosero”, docente, IE San Juanito, en entrevista con autora, mayo 2021). Es así como en la comunidad educativa se comienzan a plantear otras posibilidades para los miembros, para ella misma y su territorio, en medio de las violencias que generan una desatención a la población escolar y en este caso, vulneraban los derechos de la educación y a la garantía de permanencia escolar.

Otra de las acciones que se ha llevado a cabo, es impulsar la presencia de entidades municipales, ya que por la inseguridad y marginación esto se ha obstaculizado. Por tanto, no existía presencia de programas sociales, de jornadas de salud y de acceso a herramientas jurídicas periódicas, lo cual es un derecho con que cuenta la población por la lejanía del corregimiento a la cabecera municipal. Por tal motivo, desde el colegio se realizaron varios derechos de petición y solicitudes formales a la alcaldía para exigirlos. Es decir, que la comunidad educativa estaba usando recursos jurídicos para ser un interlocutor entre el territorio y la institucionalidad municipal. Con estas solicitudes formales que se hacían, se comprometían a garantizar la seguridad de quienes ingresaran a la zona y de los bienes con los que ingresaban. La comunidad educativa se vuelve gestora e interlocutora para reclamar la presencia de la alcaldía y otras instituciones para que cumpla con sus deberes para la población. Así, lo relata la docente “Vanessa Gómez”.

Entonces lo que hicimos con los profes y personas de la comunidad que sí cooperaron fue garantizarles a ellos [a las personas de las instituciones] ir hasta abajo a la Panamericana para subir con ellos y volver a bajar con ellos para que no los robaran [...] Como eso, esperamos que dos veces el año pasado, el antepasados hubieran dos veces, porque fue hospital, jornadas de salud para los estudiantes, para la comunidad, para los estudiantes, esto de los dientes, todo eso; que fuera Bienestar [Familiar], que fuera la Comisaría [de Familia]...” (“Vanessa Gómez”, docente, IE San Juanito, en entrevista con autora, abril 2021).

Estos esquemas entonces siguen siendo usados en la realidad y comienza a calar en el imaginario, apropiándose de los recursos de derecho cuando se elaboran los derechos de petición y de las solicitudes formales, los cuales podrán ser usados en otro tiempo y espacio

para reclamar los derechos y condiciones de bienestar. Así, se van identificando no solo las medidas de hecho, sino también medidas de derechos, diferentes tipos de recursos para generar diálogos con la institucionalidad, siendo además una medida de reclamo por la debilidad del Estado en su territorio.

Otras de las acciones giraron en torno la consulta llamada “Consulta popular legítima en Mercaderes para la defensa del agua y el territorio”, que buscaba negar la posibilidad de hacer exploraciones de minera para la extracción de metales e hidrocarburos en Mercaderes. Esta consulta fue autogestionada por la población de Mercaderes, ya que la institucionalidad negó el apoyo, por, supuestamente, no contar con los recursos necesarios (Contagio Radio 2019). San Juanito, como ya se mencionó, era uno de los puntos en donde se llevaría a cabo esta exploración y la comunidad educativa jugó un papel importante, ya que hizo un proceso de concientización del tema de la minería con los estudiantes y sobre la importancia de que sus familiares mayores de edad votaran NO en la consulta. Aquí entonces se ve también la movilización de los esquemas para defender el territorio y abogar por su bienestar, desde recursos legales e institucionales. Los estudiantes entonces replicaban esta información con sus familias y vecinos. Así lo recuerda “Laura Rosero”, docente de la IE.

Entonces aquí hicimos lo mismo, la socialización la explicación de que, de, de que todo lo que contenía eso ¿no? Bueno les explicamos todo eso. Y los chicos en total ellos mismos replicaban la información en las casas, decían porque había que votar en la consulta no y, y por qué no había que dejar subir esta gente allá y por qué no apoyar estas consultas de minería y todo eso, hicieron carteles. Bueno, entonces, era como que uno dice: si se está quedando, si se está generando algo en ellos (“Laura Rosero”, docente, IE San Juanito, en entrevista con autora, mayo 2021).

Este trabajo pedagógico que se ha desarrollado en la comunidad de San Juanito ha sido pertinente con la realidad y las necesidades de la población y el territorio. Los esquemas y recursos han sido llevados a la práctica en situaciones concretas y como comentan los docentes, los estudiantes movilizan estos aprendizajes, por lo que se reconoce la incidencia de esto en las disposiciones del habitus. En el caso de la consulta, los estudiantes comprendían las consecuencias que esto traería a un entorno, por lo que tomaron un papel activo dentro de la escuela y también, propiciando el dialogo y reflexión con su familia y vecinos. Esta experiencia es del estudiante “Juan Arboleda”.

Pues en la escuela nos integrábamos, hacíamos reuniones grupales entre diferentes salones y pues ¿Qué nos decían? Tampoco estaban de acuerdo, porque la comunidad no había agua y si había minería, pues entonces nos perjudica sobre el agua y no pues. Entonces, el papel de los estudiantes pues y él los profes pues fue apoyar a la comunidad ¿no? integrarse y pues haciendo reaccionar que... Pues, eso estaba mal y pues que, que salíamos muy perjudicados era nosotros (“Juan Arboleda” estudiante grado noveno, IE San Juanito, en entrevista con autora, mayo 2021).

Estos espacios permitieron que la población se informara alrededor del tema de la minería y la consulta, logrando comprender las afectaciones que podría tener. Finalmente, ganó el NO en la consulta del municipio con el 99,4% de los votos (Contagio Radio 2019). En San Juanito, se valoró el papel que cada uno de los miembros de la comunidad educativa cumplió.

Después de esta exposición se comprende que en cada territorio se dan apuestas diferentes para enfrentar las violencias que se reproducen. Los recursos y esquemas obtenidos también lo son, como el repertorio que aporta a los capitales configurados. En esta realidad en la que se encuentra la comunidad educativa se hacía necesario poner en práctica todos esos diálogos y reflexiones que, tanto en el aula, como por fuera, se habían llevado a cabo y se usaron los recursos de derecho y de hecho para hacer frente a las violencias. Además, los docentes desde su rol integrador incentivaban a que estos procesos se llevaran a cabo, pero se entiende que cada uno de los miembros de la comunidad educativa cumplen un papel importante desde sus capacidades y posibilidades.

Se comienzan a trabajar en temáticas de reconocimiento como sujetos de derechos en el territorio, a partir de la cátedra de paz, los diálogos y las reflexiones. Esto puede ser llevado a la práctica por las violencias cotidianas y por medio del intercambio de esquemas y recursos, se configuran otras disposiciones en el habitus de la comunidad educativa para enfrentar las violencias en su territorio.

4.3.2. Incidencia de los procesos en la realidad de múltiples violencias

Las acciones que se han llevado a cabo han incidido en la cotidianidad y son una apuesta para hacer frente a las diferentes violencias que se presentan en San Juanito, a partir de la configuración esquemas y recursos, logrando trabajar en las disposiciones del habitus. Se comprende que esto aporta a mejorar el bienestar de la población, a proteger su territorio y

así, incidir en la realidad. Mientras que en Limones hay un intento de hacer reparaciones en la población y en el territorio; en San Juanito esto se dirige a hacer una reclamación de derechos por las violencias directas ocasionadas por la desatención estatal.

Se reconoce lo complejo que es incidir en las dinámicas de las violencias que se entrecruzan y se sustentan entre sí. En Limones como en San Juanito hay unas transformaciones subjetivas y acceso a recursos, que son fundamentales para las disposiciones del habitus y para generar también otros horizontes de posibilidad. Con esto, el repertorio de los esquemas y recursos que aporta a los capitales, en medio de este trabajo pedagógico podrán seguir actualizando, intercambiando y movilizándose en este mismo tiempo y espacio o por fuera de estos.

El repertorio que se conforma en la comunidad educativa se presenta a continuación en forma de esquemas y recursos. Los esquemas se construyen en torno al conocimiento de derechos que tienen como sujetos y a su reclamación en un territorio determinado, ya que existen marcos normativos que sustentan esta configuración de sentidos. Esto se logra por los espacios de diálogo y reflexión, tanto en el aula de clase o en espacios extraescolares, logrando movilizar estos marcos de sentido en los miembros de la comunidad educativa.

Respecto a los recursos humanos estos se refieren a la capacidad de cuestionar la realidad, de reflexionar, dialogar y opinar de los miembros de la comunidad educativa sobre ellos mismos en la realidad y también de la realidad, al comprender los derechos que como sujetos se tiene; también, están las acciones de hecho, siendo estas las movilizaciones y las marchas para reclamar y presionar el cumplimiento de estos derechos; las acciones de derecho como la posibilidad de la interlocución con la institucionalidad con los derechos de petición, solicitudes formales, las consultas populares, entre otras; y el conocimiento y entendimiento que se tenga sobre la constitución política de Colombia y las legislaciones pertinentes en cada caso. Finalmente, los recursos no humanos estarán conformados por estos documentos que se tengan de manera física o digital de la normatividad.

Para identificar las incidencias del trabajo pedagógico sobre las violencias, cobra sentido como en el caso de Limones, reconocer los impactos que se han dado. Al referirse a las violencias directas, las nuevas disposiciones del habitus han aportado a aumentar el bienestar de la población. Por medio de los esquemas que se han configurado para reconocerse como sujetos de derechos dentro de un territorio, y los recursos que usan para lograr que esto

impacte en la realidad, se han desarrollado tres acciones concretas para el territorio: garantizar los derechos de alimentación y transporte para los estudiantes; lograr la presencia de instituciones municipales con sus programas sociales y jornadas de salud y jurídicas; y aportar a que la consulta minera beneficiara al territorio y se proteja el agua en el territorio.

La docente “Vanesa Gómez” menciona lo siguiente: “Lo que hemos hecho también es dar herramientas para que los estudiantes conozcan, como te decía, sus derechos y como pueden protegerlos, reclamarlos. Esto sé que contribuye en algo y eso vemos” (“Vanesa Gómez”, docente, IE San Juanito, en entrevista con autora, abril 2021). Por tanto, esta obtención de recursos humanos se vuelve fundamental, al poder tener acceso y disposición de acciones de hecho, siendo estas las movilizaciones y marchas; y las acciones de derecho como la posibilidad de la interlocución con la institucionalidad con derechos de petición, solicitudes formales, las consultas populares, entre otras. Así, se reconocen otras posibilidades para su territorio y las acciones que la comunidad educativa puede tomar. El papel de los docentes con su rol integrador ha logrado poner en discusión otras realidades y experiencias que habían estado por fuera del territorio.

De manera similar que, en Limones, en San Juanito las apuestas contra las violencias culturales y estructurales se reconocen desde los horizontes de posibilidades que se van configurando en la realidad. Por tanto, se da un rechazo a las condiciones de marginación del territorio y a las condiciones de la desigualdad respecto a otras regiones del municipio, del departamento y del país. Es decir, se cuestionan y reflexionan sobre su realidad, con sus acciones de derecho se exige que el Estado cumpla con sus obligaciones y con las acciones de hecho se hacen visible sus problemáticas y exigen ser escuchados. Esto expone una estudiante de la IE, “Andrea Fernández”.

Yo creo que, si ha sido muy importante todo lo que los profesores nos han enseñado, porque aquí han existido muchos problemas y poco o nada era lo que se hacía. Pero ahora yo considero que uno tiene como más poder, como más ganas de hacer cosas por el pueblo (“Andrea Fernández”, estudiante grado noveno, IE San Juanito, en entrevista con autora, abril 2021).

Los esquemas permiten otras configuraciones para entender la realidad en la comunidad educativa y el reconocimiento de estas violencias. Esto es fundamental para comprender las

desigualdades y también, las acciones que se pueden llevar a cabo, en medio de la desatención y estigmatización. Además, hay un esfuerzo por desvincularse de las dinámicas violentas que se incrustan en la realidad y que pueden pasar como hechos normalizados. Esto se enlaza entonces a los impactos para las violencias estructurales, ya que la población reconoce las posibilidades con que cuentan para enfrentar las violencias que, de manera similar en Limones, comprenden que hay otras opciones y posibilidades para sus vidas como personas, como comunidad educativa y territorio. En otras palabras, se comprenden otras formas de relacionamiento con el entorno y su capacidad para incidir en él, afianzando sus lazos comunitarios. Los repertorios de estos esquemas y recursos pueden traspasar el tiempo y espacio en los cuales se han aprendido y movilizado, reconociendo su contexto.

En San Juanito, los docentes se enfocan en el empoderamiento que deben tener los miembros de la comunidad educativa, esto es, un proceso interno de empoderamiento donde se reconozcan como sujetos de derechos. Resulta también un proceso de empoderamiento hacia afuera que les permita demandar al Estado sus derechos, en relación con las vulneraciones que tengan y enfrentar estas dinámicas de desigualdad.

Con el proceso de paz se logra la implementación de la cátedra de paz, la cual es una de las herramientas utilizadas, de la mano del dialogo y las reflexiones dentro y fuera del aula. Con esto, entre los miembros de la comunidad educativa se va logrando un intercambio de esquemas y el conocimiento y acceso a los recursos, donde hay una serie de experiencias que los sujetos van construyendo y aporta a moldear las disposiciones del habitus en esta línea. Como se comenta, al igual que en Limones, los espacios escolares en territorios donde hay una reproducción de las violencias, son intento de cuestionar y enfrentar esta reproducción social.

Conclusiones. Las comunidades educativas rurales: actor fundamental del cambio social

La investigación que se ha expuesto anteriormente tenía un interrogante principal ¿Cómo se configuran los procesos que desarrollan las comunidades educativas rurales para enfrentar las violencias de sus territorios en los corregimientos de Limones, municipio de Guapi y San Juanito, municipio de Mercaderes, en el departamento del Cauca? Para esto se ha contado con tres objetivos, los cuales son: primero, comprender las múltiples violencias que atraviesan el corregimiento de Limones (Guapi) y el corregimiento de San Juanito (Mercaderes) en el departamento del Cauca; segundo, comprender el rol de las comunidades educativas rurales el corregimiento de Limones (Guapi) y el corregimiento de San Juanito (Mercaderes) en el departamento del Cauca; y tercero, analizar los trabajos pedagógicos que se han desarrollado las comunidades educativas en el corregimiento de Limones (Guapi) y el corregimiento de San Juanito (Mercaderes) en el departamento del Cauca.

Las comunidades educativas rurales de estos dos territorios son relevantes y entes de autoridad, porque hacen parte de la institucionalidad, pero también de las dinámicas propias del territorio. Los procesos de socialización son muy valorados por sus miembros, por lo que generan un sentimiento de pertenencia hacia la escuela, lazos de confianza y afecto entre los mismos. Además, en estas interacciones y experiencias, se genera un conocimiento y comprensión amplia de su entorno, de la realidad que habitan cotidianamente.

Por esto, la comunidad educativa se convierte en un actor con la capacidad de apostarle a un trabajo pedagógico que haga frente a las violencias que se han impuesto en estos territorios rurales. Como se ha demostrado en la investigación y, se quiere destacar, el trabajo pedagógico en estos territorios rurales está condicionado por tres elementos que se interrelacionan en un tiempo y espacio determinados, los cuales son: el tipo de violencias que se imponen en los territorios; los elementos integradores que se han constituido en la comunidad educativa; y la interacción con los actores externos al territorio. Esto en un determinado contexto posibilita la configuración e intercambio de esquemas y la posibilidad de acceso y control a los recursos entre sus miembros.

En Limones y San Juanito hay un entramado de violencias directas, con la complicidad de violencias estructurales que se ha incrustado en sus realidades, de la mano de las violencias culturales, que normalizan estas situaciones y hacen mucho más posible que perduren. Sin

embargo, estas violencias tienen comportamientos disímiles, así como la forma en la que son percibidas por la población. En Limones es mucho más evidente la violencia directa a causa del conflicto armado y esta dinámica puede tener afectaciones directas a corto plazo contra la vida de las persona, es decir, afectan su supervivencia; mientras que en San Juanito hay que mirar varias veces esta realidad para identificar que la violencia estructural causa afectaciones en la población con relación a su bienestar, lo que se convierte en violencias directas por no garantizar los servicios públicos y derechos en temas de salud, educación y justicia, además, de las consecuencias que podría generar la exploración minera en su entorno.

En medio de estos contextos atravesados por las violencias, como se ha demostrado, se configuran las comunidades educativas, en las que existen elementos integradores. Para el caso de Limones será la cultura afro pacífica colombiana y en San Juanito los docentes, por el rol y las estrategias que han propuesto e implementado. Desde estos elementos se construyen los trabajos pedagógicos, a partir de la disposición, búsqueda e intercambio de los esquemas y la posibilidad de acceso y control a los recursos de la comunidad educativa. En los casos que se han expuesto, esto se logra al conjugar en el territorio experiencias, visiones y conocimientos internos y externos, ya que la comunidad educativa está en constante relación con su entorno y con otras dinámicas y actores externos al entorno. Finalmente, todo lo anterior incide en las disposiciones de los hábitos para enfrentar las violencias. Por tanto, estos esquemas y recursos se convierten en un repertorio de los capitales que la comunidad podrá seguir usando en ese mismo tiempo y espacio o en otros diferentes.

La comunidad educativa de Limones, que pertenece al territorio y comparten la cultura va a interactuar con actores externos, las ONG, quienes en conjunto desarrollan un trabajo pedagógico. Plantean, desde conocimientos y comprensiones sobre estas tradiciones, cómo pueden configurar procesos de resistencia y reparación individuales y territoriales. En cuanto a los recursos, se trabaja desde los saberes ancestrales, la proposición de espacios de arte, diálogo y reflexión y elementos materiales como los instrumentos y vestimentas. En San Juanito, los docentes son externos al territorio, pero hacen parte de la comunidad educativa y se incorporan a estas dinámicas. Por tanto, estos plantean los esquemas de los derechos y la reclamación, con recursos legales e institucionales, en medio del conocimiento y comprensión que la comunidad educativa tiene del territorio. Esto es posible porque los docentes logran llevar a la escuela la implementación del acuerdo de paz, con la cátedra de paz; pero también con otros recursos como el diálogo y la reflexión del entorno.

Así, los esquemas y recursos que se usan en cada territorio están condicionados por el tiempo y espacio determinado, y la capacidad para ser usados depende, primero, del conocimiento que la comunidad educativa tenga de su realidad; segundo, de saber cuál puede ser el trabajo pedagógico conveniente y que sea recibido entre sus miembros, lo que se conecta con identificar los elementos integradores; y tercero, de contar con los esquemas y recursos pertinentes, con lo que se logra la incidencia en las disposiciones del habitus. Por esto, el contexto da entendimiento a la comunidad educativa y los capacita sobre la realidad (Sewell 2006).

Entonces, se demuestra que existe una relación entre los tipos de violencias que afectan cotidianamente a la población, la configuración de la comunidad educativa con sus elementos integradores y las relaciones con actores externos al territorio; por lo que se generan diferentes trabajos pedagógicos. Es decir, en Limones al existir una violencia directa por el conflicto armado, la población se apropia de su territorio y cultura, de la mano de las ONG, para apostarle a la resistencia y reparación, como una defensa de ellos mismos, de su territorio y su cultura, en medio de la guerra. En San Juanito, la falta de cumplimiento de los derechos y atención por parte de las instituciones estatales hace que la comunidad educativa, liderado por los docentes y sus experiencias, incorpore a las escuelas en el proceso de paz, además de otros recursos como el dialogo y las reflexiones, apostando a la reclamación y exigencia de sus derechos para mejorar el bienestar de sus pobladores.

Por tanto, los impactos de estos trabajos pedagógicos para enfrentar las violencias, se basa en el caso de Limones, en un intento de reparaciones para enfrentar la violencia directa y en San Juanito, el reclamo y demanda al Estado por sus derechos. Entendiendo el complejo entramado de las violencias cultural y estructural, en los dos casos, estas apuestas que se hacen en los territorios, generan unos impactos en los sujetos para pensarse que hay otras posibilidades, más allá de lo que ellos hayan tenido que vivir y los ubica más allá de esta realidad. Las transformaciones subjetivas y de acciones en estas realidades inciden en la configuración de las disposiciones del habitus para enfrentar las violencias.

Con esto se evidencia que la existencia de las comunidades educativas rurales, en estas zonas marginadas de Colombia y sus procesos de enseñanza y aprendizaje, en medio de la socialización, son apuestas para hacer frente a estas realidades hostiles y para la construcción de paz. Por medio de esta investigación se ha ayudado a comprender el rol que tienen las

escuelas y sus comunidades educativas rurales en contextos de múltiples violencias y los trabajos pedagógicos que pueden desarrollar en sus territorios.

Las comunidades educativas han enfrentado las violencias directas desde los trabajos pedagógicos. Se generan nuevos horizontes de posibilidades a sus miembros y población. Aunque no se pueden reconocer como procesos transformadores de la realidad colombiana y territoriales estos trabajos pedagógicos, sí se pueden comprender como esfuerzos cotidianos que ayudan a construir a las comunidades constantemente, para dignificarse a sí mismos y a sus territorios, en cuanto hacen frente a estas violencias o para tratar de vivir de la mejor manera.

Con lo expuesto, se menciona que los territorios en los cuales se hizo la investigación fueron pertinentes, ya que han sido azotados por múltiples violencias; pero, asimismo, sus comunidades educativas han apostado a generar acciones cotidianas, tangibles y alentadoras con los esquemas y recursos que han configurado, intercambiado y han tenido acceso. En esta misma línea, el marco teórico que se ha construido podrá ser visto como un insumo valioso para seguir investigando el papel de las comunidades educativas en contextos de violencias.

Como mención importante se señala que en la investigación se ha querido resaltar el papel de todos los miembros de la comunidad educativa en los dos territorios. Pero ha caído un peso mayor en la labor que han hecho los docentes, tanto en la realidad y como en la investigación. Por tanto, no se desconoce la labor y las experiencias en cuanto a esquemas y recursos que tienen los docentes y la relevancia de estos en la construcción del trabajo pedagógico. Sin embargo, se reconoce que estas apuestas tienen varios momentos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa tienen diferentes tareas, que son también importantes para sostenerlo y llevarlo a cabo. Por lo cual, considero importante reconocer el papel de los miembros y el respaldo para lograr estas acciones.

Así, en medio de la investigación y de la comprensión de estas realidades se han generado temáticas a profundizar en los mismos territorios y/o por fuera de estos. Por un lado, el papel de los estudiantes, específicamente en las apuestas desde la comunidad educativa y/o desde el territorio para hacer frente a las violencias; y segundo, pensar en qué otras organizaciones y/o instituciones hacen frente a las violencias en los territorios y si es posible lograr una articulación con las acciones que hace la escuela.

Finalmente, se hacen las siguientes recomendaciones en dialogo con la institucionalidad estatal y sus autoridades tomadoras de decisiones. Primero, es fundamental reconocer los territorios en los cuales se propone intervenir para trabajar sobre las múltiples violencias que se imponen, comprendiendo la realidad y el conocimiento situado que se configura, para tener una comprensión cercana de estas realidades.

Segundo, reconocer los actores claves y sobresalientes con los cuales se puede trabajar de la mano y generar apuestas en pro de los territorios, que, en este caso, se refiere a las comunidades educativas y las escuelas como instituciones que son un puente entre la realidad y la institucionalidad estatal. Por tanto, las apuestas que se formulen dentro de los territorios rurales podrían hacerse de la mano de las comunidades educativas, que son actores que conocen su realidad y los elementos que la integran.

Tercero, se debe reconocer el papel que el campo educativo tiene en la sociedad y las apuestas que se deben construir desde este. Las apuestas para afrontar las violencias y las intervenciones que se lleven a cabo desde el campo educativo, deben tener un componente territorial real, que reconozca las dinámicas territoriales y que se construya con ellas. Así, se puede decir que no solo debería haber una normativa nacional sobre el rol de las escuelas en el proceso de paz, sino que debería existir un acercamiento contextualizado apoyado con recursos y acompañamiento del Estado, con alternativas que calen y sean acordes con las comunidades.

Lista de abreviaturas

ASOINCA: Asociación de Institutores y Trabajadores de la Educación del Cauca

BACRIM: Bandas Criminales

CP y RD: Centros poblados y rural disperso

Covid 19: Coronavirus de 2019

EDUCAPAZ: Programa Nacional de Educación para la Paz

ELN: Ejército de liberación nacional

EPL: Ejército popular de liberación

FARC-EP: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo

GAO: los Grupos Armados Organizados

IE: Institución Educativa

MEN: Ministerio de Educación Nacional

M-19: Movimiento-19 abril

NBI: Necesidades básicas insatisfechas

ONG: Organizaciones no gubernamentales

PAE: Plan de Alimentación Escolar

PEER: Plan Especial de Educación Rural

PDET: Plan de Desarrollo con Enfoque Territorial

Lista de referencias

- Alvarado, Sara Victoria, María Camila Ospina-Alvarado y María Cristina Sánchez León. 2015. "Construcción social de la subjetividad política de niños y niñas en contexto de conflicto armado: acción colectiva en la escuela como alternativa de paz". En *Socialización escolar. Procesos, trayectos y experiencias*, editado por René Unda Lara, Liliana Mayer y Daniel Llanos Erazo, 101-122. Quito: CINDE y Universidad Politécnica Salesiana.
- Abultalf, Amira. 2019. "Ausencia del estado en zonas de conflicto fortalece el crimen organizado. Entrevista a: Óscar Palma y Jochen Kleinschmidt". *Divulgación científica* 3 (1): 102-105.
- Bastidas, Juan y Christian González. 2013. "Apropiación del territorio en la escuela rural: una mirada a los procesos de identidad comunitaria". Encuentro de geógrafos de América Latina.
- Bourdieu, Pierre. 1990. "Algunas propiedades de los campos". En *Sociología y cultura*, editado por la Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 102-107. México: Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre. 1997. *Razones prácticas. Para una teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. 2007. "Estructuras, habitus, prácticas". En *El sentido práctico*, editado por Editores Argentina, 85-106. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. 2018. *La reproducción*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Correa Bohórquez, Tania. 2012. "El espacio del arte y la violencia. Procesos de arte comunitario en Soacha, Colombia". Tesis de maestría, FLACSO Ecuador.
- Delgado-Noguera, Mario. 2021. "El Sistema De Salud Colombiano Y La Pandemia COVID-19". *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud Universidad del Cauca* 23 (1): 11-14.
- Fierro Evans, Cecilia. 2017. "Escuelas y docentes en contextos de violencia y exclusión. Contribución a la construcción de tejido social". En *Desafíos de la educación para la reconstrucción del tejido social en un contexto de violencia y exclusión*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí.
- Fontecha Fontecha, Ernesto y Gerardo Andrés Alzate. 2016. "Políticas públicas del servicio de educación básica primaria para el posconflicto en Colombia". Tesina de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia Colombia.
- Funes Laponi, Silvina. 2000. "Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia". *Contextos educativos* 3 (1): 91-106.
- Freire, Paulo. 1983. *Educación como práctica de libertad*. Argentina: Siglo XXI.
- Galtung, Johan. 1998. *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Bakeaz.
- Galtung, Johan. 2010. "Direct, Structural, and Cultural Violence". En *The Oxford International Encyclopedia of Peace*, editado por Nigel Young, 312-316. Oxford: Oxford University Press.
- GMH, Grupo de Memoria Histórica. 2013. *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Gomez Delgado, Daniela. 2021. "Notas de campo". Documento de trabajo.
- Guber, Rosana. 2011. *La etnografía. método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Heredia, María y David Rubio. 2016. "Paz, conflicto y escuela: ¿asuntos del mismo orden?" *Fundación convivencia* 10 (1): 38-51.
- Infante Márquez, Armando. 2013. "El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones". *Hallazgos* 11 (21): 223-245.

- Iovanovich, Marta Liliana. 2003. "El pensamiento de Paulo Freire: sus contribuciones para la educación". En *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan*, editado por Moacir, Gadotti, Margarita Gomez y Lutgardes Freire, 259-324. Buenos Aires: CLACSO.
- Jaramillo, Mauricio. 2012. "Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo". *Revista Colombiana de Educación* 62 (1): 21-39.
- Megias Morales, María. 2011. *La convivencia escolar y cómo resolver los conflictos y la convivencia en el aula*. Granada: Editorial ADICE.
- Moreno, Eduard. 2017. "Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. D.C.". *Diálogos de saberes* 46 (1): 125-142.
- OCHA, Oficina de Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios. 2014. *Colombia: Desplazamientos masivos en Guapi (Cauca) Informe de Situación No. 1 (05/04/2014)*. Bogotá: OCHA.
- PARES, Fundación Paz y Reconciliación. 2020. *Seguridad en tiempos de pandemia. Legados de guerra y crimen organizado en Colombia*. Bogotá: PARES.
- PARES, Fundación Paz y Reconciliación. 2018. *Cómo va la paz. La reestructuración unilateral del acuerdo de paz*. Bogotá: PARES.
- Parra, Andrea, Jairo Mateus y Zullybeth Mora. 2018. "Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto". *Nodos y Nudos* 6 (45): 52-65.
- Pérez, Tito. 2014. "Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el postconflicto y la paz". *RIEP* 7 (2): 282-311.
- PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. 2015. *Hacia la construcción de una educación para la paz y los derechos humanos. Memorias del primer encuentro sobre educación para la paz y los derechos humanos en los territorios*. Bogotá: PNUD.
- PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. 2018. *Cauca: análisis de conflictividades y construcción de paz*. Bogotá: PNUD.
- Pizarro Leongómez, Eduardo. 2015. "Una lectura múltiple y pluralista de la historia". En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*, editado por la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 1-97. Bogotá: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas.
- Posada, Jorge. 2000. *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rengifo, Jony y Carmen Díaz. 2018. "El canto como mecanismo de reparación en las comunidades negras, víctimas de la violencia del pacífico colombiano: Entretejiéndose con el grupo integración pacífico". *Antropología Experimental* 18 (1): 151-164.
- Reséndiz, Ana. 2017. "Actores del currículo: factores de riesgo y protección en estudiantes que estudian y se desarrollan en contextos de violencia y vulnerabilidad social". Congreso nacional de investigación educativa. San Luis potosí.
- Roa Angarita, Claudia Janneth y Wilson Torres Puentes. 2014. "¿Comunidad educativa o sociedad educativa?". *Educación y Ciudad* 27 (1): 139-146.
- Treviño, Ernesto. 2015. "Violencia escolar en contextos de violencia multidimensional. Continuidades y variaciones conceptuales y metodológicas en México". *Textos y Contextos desde el sur* 3 (2): 79-9.
- Roser Boix, Tomás. 2014. La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación educativa* 24 (1): 89-97.
- Ruiz, Alexander y Eduardo Chau. 2005. *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ascofade.

- Sandoval, Carlos. 1996. *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Sandoval, Luis, Margarita, Marín Jaramillo y Ana Almanza. 2017. “Explotación De Recursos Naturales Y Conflicto En Colombia”. *Revista De Economía Institucional* 19 (1): 201-225.
- Sanfeliu, Alba Bardia. 2009. “La musicoterapia en contextos de violencia política”. *Conociendo recursos. Información sobre iniciativas y proyectos* 5 (1): 1-7.
- Sewell, William H. 2006. “Una teoría de estructura: dualidad, agencia y transformación”. *Revista Arxius* 14 (6): 145-176.
- Tonon, Graciela. 2011. “La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en ciencia política y ciencias sociales: diseño y desarrollo de una tesis doctoral”. *KAIROS. Revista de Temas Sociales* 15 (27) 1-12.
- Vera Angarita, Nidia Yolive. 2019. “Escuela rural y territorio: una construcción para la paz”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 49 (1): 293-314.

Referencias legales e institucionales

- Acuerdo Final. 2016. *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Bogotá: Presidencia de Colombia.
- Chaux, Enrique y Ana Velásquez. 2016. *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz. En los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Decreto 1038/ del 25 de mayo, por el cual se reglamente la cátedra de la paz (Presidencia de la República, publicado en el Diario Oficial 49522 de mayo 25 de 2015).
- Defensoría del Pueblo. 2018. *Situación de los derechos humanos en el departamento de Cauca informe ejecutivo*. Popayán: Colombia.
https://www.defensoria.gov.co/public/pdf/Informe-ejecutivo%20_vicedef.pdf
- Ley 115/1994, de 8 de febrero, General de Educación de Colombia (Congreso de la República, publicado en el Diario Oficial No. 41.214 del 08 de febrero de 1994).
- Ley 1732/2014, de 01 de septiembre, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país (Congreso de la República, publicada en el Diario Oficial 43261 de septiembre 1 de 2014).
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. 2020. *Plan Social del Cauca Documento de formulación e implementación Nov 2019 - Abril 2020*. Bogotá.
<http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Documents/Plan-Social-del-Cauca-Formulacion-e-Implementacion-completo.pdf>
- PEI IE Frey Luis Amigo, Proyecto Educativo Institucional Institución Educativa Fray Luis Amigó. 2017. *Proyecto Educativo Institucional Institución Educativa Fray Luis Amigó*. Corregimiento De Limones, Guapi.
- PEI IE San Juanito, Proyecto Educativo Institucional Institución Educativa San Juanito. 2017. *Proyecto Educativo Institucional Institución San Juanito*. Corregimiento De San Juanito, Mercaderes.
- Plan de Desarrollo Guapi. 2020. *Plan de Desarrollo Territorial 2020 – 2023. Guapi somos todos*. Municipio de Guapi: Alcaldía municipal de Guapi. <http://www.guapi-cauca.gov.co/planes/plan-de-desarrollo-municipal-20202023>
- Plan de Desarrollo Mercaderes. 2020. *Plan de Desarrollo Territorial 2020 – 2023. Por un Mercaderes sostenible*. Municipio de Mercaderes: Alcaldía municipal de Mercaderes. <http://www.mercaderes-cauca.gov.co/plan-de-desarrollo-20202023/plan-de-desarrollo-2020--2023>

Información de sitios web y periódicos

- ART, Agencia de Renovación del Territorio. 2017. “Municipios PDET Subregiones”. Acceso el 18 de octubre de 2020.
https://www.renovacionterritoio.gov.co/Publicaciones/municipios_pdet_subregiones
- Banco Mundial. 2020. “Índice de Gini Colombia”. Acceso el 15 de noviembre de 2020.
https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?contextual=region&end=2019&locations=CO&most_recent_year_desc=true&start=2019&view=bar
- Cano, Laura. 2020. “Una radiografía sobre la situación de los líderes” Reseña de ¿Por qué los matan?, de Ariel Ávila. PARES, Fundación Paz y Reconciliación, 31 de agosto de 2020. <https://pares.com.co/2020/08/31/por-que-los-matan-una-radiografia-sobre-la-situacion-de-los-lideres/>
- Contagio Radio. 2019. “¡No a la minería, sí a la vida! Comunidad de Mercaderes”. *Contagio Radio*, 3 de agosto de 2019. <https://www.contagioradio.com>
- CRIC, Consejo Regional Indígena del Cauca. 2021. “Estructura organizativa”. Acceso el 15 de enero de 2021. <https://www.cric-colombia.org/portal/estructura-organizativa/ubicacion-geografica/>
- DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadística. 2020 “Censo nacional de población y vivienda”. Acceso el 29 de noviembre de 2020.
<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion>
- DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadística. 2021. “Pobreza multidimensional. Censo nacional de población y vivienda”. Acceso el 30 de marzo de 2021. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-multidimensional>
- DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadística. 2021. “Indicadores de necesidades básicas insatisfechas. Censo nacional de población y vivienda”. Acceso el 30 de marzo de 2021. <https://www.dane.gov.co/index.php/107->
- EDUCAPAZ, Programa Nacional de Educación para la Paz. 2020. Acceso el 4 de noviembre de 2020. <https://educapaz.co/>
- El Tiempo. 2021. “Paro nacional: Mindefensa reporta 841 desbloques de vías”. *El Tiempo*, 24 de mayo de 2021. <https://www.eltiempo.com/justicia/servicios/paro-nacional-estado-de-las-carreteras-del-pais-informa-mindefensa-590468>
- El Espectador. 2021. “Paro Nacional 28 de abril: estos son los puntos de concentración en las principales ciudades”. *El Espectador*, 27 de abril 2021.
<https://www.elespectador.com/colombia/medellin/paro-nacional-28-de-abril-estos-son-los-puntos-de-concentracion-en-las-principales-ciudades-article/>
- Espinosa Moreno, Fernanda. 2017. “Las razones detrás del conflicto en el Cauca”. *Corporación Nuevo Arcoíris*, agosto 2017, <https://www.arcoiris.com.co/2012/07/las-razones-detras-del-conflicto-en-el-cauca/>
- PARES, Fundación Paz y Reconciliación. 2019. “Procesos de paz en Colombia”, 4 de enero 2019. Acceso el 20 de octubre de 2020. <https://pares.com.co/2019/01/04/procesos-de-paz-en-colombia/>
- Google Maps. 2021. “Limonas. Guapi. Cauca”. Acceso el 21 de octubre de 2021.
<https://www.google.com.ec/maps/place/Limonas,+Guap%C3%AD,+Cauca,+Colombia/@2.6125193,-77.8059548,1330m/data>
- Google Maps. 2021. “San Juanito. Mercaderes, Cauca”. Acceso el 21 de octubre de 2021.
<https://www.google.com.ec/maps/place/San+Juanito,+Mercaderes,+Cauca,+Colombia/@1.7353224,-77.2744712,17z/data>

- Google Noticias. 2022. “Coronavirus (covid-19)”. Acceso el 4 de enero de 2022.
<https://news.google.com/covid19/map?hl=es-419&mid=%2Fm%2F011s2&gl=US&ceid=US%3Aes-419>
- INDEPAZ, Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz. 2021. “Informe de masacres en Colombia”. Acceso el 29 de diciembre de 2021. <http://www.indepaz.org.co/informe-de-masacres-en-colombia-durante-el-2020/>
- INDEPAZ, Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz. 2021. “Informe de masacres en Colombia”. Acceso el 29 de diciembre de 2021. <http://www.indepaz.org.co/informe-de-masacres-en-colombia-durante-el-2021/>
- INDEPAZ, Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz. 2021. “Líderes sociales y defensores de derechos humanos asesinados en 2021”. Acceso el 7 de enero de 2021. <http://www.indepaz.org.co/lideres/>
- Infobae. 2021. “Cambia la negociación del Gobierno Nacional con los manifestantes”. *Infobae*, 13 de junio 2021.
<https://www.infobae.com/america/colombia/2021/06/13/cambia-la-negociacion-del-gobierno-nacional-con-los-manifestantes-del-paro-nacional/>
- PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. 2021. “Un año de pandemia: impacto socioeconómico de la COVID-19 en Colombia”. Acceso el 5 de julio de 2021. <https://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/-sabias-que-/un-ano-de-pandemia--impacto-socioeconomico-de-la-covid-19-en-col.html>
- Reed Hurtado, Michael. 2019. “Ausencia del Estado”. *El Colombiano*, 13 de mayo 2019.
<https://www.elcolombiano.com/opinion/columnistas/ausencia-de-estado-GO10691052>
- RUV. “Registro único de víctimas”. 2021. Acceso el 14 de diciembre de 2021.
<https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Secretaría de Educación y Cultura. 2021. “Mapa subregional del departamento del Cauca”. Acceso el 7 de enero de 2021. <https://sedcauca.gov.co/la-secretaria/dependencias/planeacion-ed>
- OCHA 2014, 1ucativa/mapa-del-cauca/
- WRadio. 2021. “Datexco: Más del 70% de los colombianos apoya el paro”. *WRadio*, 11 de mayo de 2021. <https://www.wradio.com.co/noticias/actualidad/datexco-mas-del-70-de-los-colombianos-apoya-el-paro-nacional/20210511/nota/4133749.aspx>