



Educación y conflicto armado. Gran reto para escuelas de Tumaco-Colombia

Education and armed conflict. Great challenge for schools in Tumaco-Colombia

Stella Rocío Ramírez Villegas

sterorav@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0001-7012-6870>

Rectora de la I.E. General Santander de Tumaco, Distrito Especial. Especialista y Magister en Educación, Doctoranda en Educación de la Universidad San Buenaventura de Cali-Colombia. Línea de investigación: estudios interculturales y pensamiento pedagógico latinoamericano

| Artículo recibido en octubre 2021 | Arbitrado en noviembre 2021 | Aceptado en diciembre 2021 | Publicado en enero 2022

Resumen

Objetivo: analizar las afectaciones del conflicto armado al interior de las instituciones educativas de Tumaco-Colombia, el currículo que desarrollan y la pertinencia con estos contextos para proponer lineamientos educativos construidos con la misma comunidad educativa. **Método:** la investigación requirió de métodos cualitativos, mediante la Investigación Acción Participación que logró la reflexión con comunidades educativas de dos instituciones como referentes. **Resultados:** Se encontró que el conflicto armado ha afectado significativamente la escuela generando desesperanza, el temor y el silencio como mecanismos de protección, como también que el currículo explícito está descontextualizado y el currículo oculto ejerce mayor impacto. **Conclusiones:** urge la necesidad de replantear los currículos y sus dinámicas para poder responder de manera crítica a los grandes desafíos de aportar a la resiliencia, perdón, reconciliación y memoria de las víctimas de conflicto armado en estos contextos.

Palabras clave:

Conflicto armado, currículo, educación, escuela, propuesta educativa crítica

Abstract

Objective: to analyze the effects of the armed conflict within the educational institutions of Tumaco-Colombia, the curriculum they develop and the relevance with these contexts to propose educational guidelines built with the same educational community. **Method:** the research required qualitative methods, through the Participation Action Research that achieved reflection with educational communities of two institutions as references. **Results:** It was found that the armed conflict has significantly affected the school, generating despair, fear and silence as protection mechanisms, as well as that the explicit curriculum is decontextualized and the hidden curriculum has a greater impact. **Conclusions:** there is an urgent need to rethink curricula and their dynamics in order to respond critically to the great challenges of contributing to the resilience, forgiveness, reconciliation and memory of victims of armed conflict in these contexts.

Keywords:

Critical educational proposal, armed conflict, education, curriculum, school

INTRODUCCIÓN

Tumaco (Nariño, Colombia) se encuentra sucumbido entre sollozos de viudas y huérfanos, entre el temor y el miedo que produce quienes dominan con violencia en ese territorio, y la escuela tiene un reto, el de convertirse en la voz de quienes no tienen voz, la de educar la esperanza, aquella que a veces se escabulle y parece tan poco visible a los ojos del dolor. La escuela se transforma como en ambiente protector, como un refugio, como la que puede dar respuestas a tantas preguntas que día a día se formulan los estudiantes, los cuales se debaten entre seguir el camino del saber u optar por seguir a quienes les invitan a formar parte de sus grupos, con la promesa de dinero y poder.

Por su devenir, Tumaco se considerada como una zona de sacrificio¹. Así lo plantea De Sousa (2019) cuando diserta sobre el origen del negro africano y las condiciones de esta población en el Pacífico colombiano; pueblos olvidados porque están siendo atacados por el capitalismo salvaje que los ha sumido en la miseria y en la vida indigna en la que sobreviven. Como educadora de estos territorios, me declaro optimista trágica porque nunca perderé la esperanza de contribuir a edificar ciudadanos para el bien vivir, para la convivencia armoniosa, para la recuperación de la paz que nos ha sido tan esquiva, porque si educamos a los niños con valores y principios se puede recuperar el orden natural, el respeto por la vida y el derecho de soñar.

1 Así se nombran a las zonas geográficas que han sufrido constantes daños ambientales o de poca inversión económica. Muchas comunidades cargan con los costos y no reciben los beneficios. Como el costo del posacuerdo colombiano con el grupo FARC, Tumaco ha tenido que recibir los perjuicios y no los beneficios.

El presente artículo se deriva de un proceso de investigación conducente a la consolidación de unos lineamientos para una propuesta crítica educativa para escuelas en contexto de conflicto armado en Tumaco, una apuesta por la esperanza y la vida. Con esta investigación se propuso que, a partir del reconocimiento y comprensión de las realidades del territorio, se respondía a los desafíos de transformación de una comunidad educativa victimizada por la violencia social y política que transita hacia una comunidad educativa resiliente y proactiva que salvaguarda los derechos de niños, niñas y adolescentes, en el marco del posacuerdo colombiano, acuerdo que ha agudizado el conflicto en estos territorios de la costa del Pacífico.

El objetivo central de la investigación fue plantear lineamientos para una propuesta educativa con enfoque crítico para las escuelas situadas en zonas de conflicto armado de Tumaco, a partir del reconocimiento y comprensión de las realidades vividas para así responder a los desafíos de transformación de una comunidad educativa victimizada por la violencia social y política que transita hacia una comunidad educativa resiliente y proactiva que salvaguarda los derechos de niños, niñas y adolescentes, en el marco del posacuerdo colombiano.

Los lineamientos permitirán avanzar hacia una educación popular liberadora, una que genere espacios de inclusión, democratización; un proyecto alternativo de escuela para que quienes padecen, pero se resisten a ser vencidos, puedan aportar a la construcción de presente con mirada prospectiva hacia la paz como propuesta concreta. Se ha trabajado con la misma comunidad y con quienes conforman la

comunidad educativa, sujetos de investigación, y se ha logrado recopilar información valiosa que se ha transformado en propuestas que conducen a establecer núcleos temáticos, pedagogías, estrategias metodológicas, entre otros insumos para producir un documento con lineamientos que pueden ser base de ajuste para Proyectos Educativos Institucionales y, también, para fortalecer los currículos expresos y restaurar la cotidianidad escolar en el marco de la transformación y reingeniería de la escuela en medio del conflicto armado.

La problematización del conflicto armado en Tumaco y el impacto en la escuela

Tumaco es el epicentro de constantes manifestaciones de violencia contra la población civil en el marco del conflicto armado interno. Este municipio “hace parte de las diez regiones en donde se desarrolla el plan de guerra Espada de Honor (2012-2016), que ha incluido una “estrategia de vocación ofensiva y focalizada para combatir a las FARC-EP”, neutralizar la capacidad de agresión, proteger las infraestructuras del Estado como también ganar la lealtad de la población. Asimismo, hace parte de la jurisdicción del Plan Troya Pacífico, enfocado en neutralizar las bandas criminales y sus economías ilícitas” (Fundación Ideas para la Paz - FIP, United States Agency International Development -USAID, Organización Internacional para las Migraciones -OIM, 2014: 2). En el 2017 entra en vigor el Plan Victoria por una “paz estable y duradera”, un plan que se pone en marcha en el posconflicto y tiene énfasis en incrementar la fuerza del Estado en los lugares que fueron influencia de las FARC-EP (Comando Militar de las Fuerzas Armadas de Colombia – C GFM, 2017).

El país inició un primer proceso de justicia transicional en 2003, con la desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia y un primer marco normativo para garantizar a las víctimas verdad, justicia y reparación, a través de la Ley de Justicia y Paz de 2005, siguiendo los lineamientos internacionales sobre la responsabilidad estatal en la atención y derechos de las víctimas de la violencia.

En este marco, el Programa de Educación Rural (PER)(Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2009) se orientó a mitigar exclusivamente los problemas generales que afectaban la cobertura y la calidad educativa en zonas rurales. En efecto, el objetivo del programa consistía en incrementar el acceso con calidad a la educación desde preescolar hasta media para la promoción de la retención de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo, obviando las condiciones estructurales y de violencia características de estas zonas rurales. No en vano, mientras el país adelantaba marcos de justicia excepcional, con la inclusión de una política de víctimas como parte del componente de justicia transicional para la reparación y la no repetición, la educación de los niños y sus derechos truncados no fue incluida ni replanteada desde la perspectiva de enfoque de derechos de los infantes en condiciones de conflictos violentos.

El afrocolombiano de la costa nariñense tiene su forma de vida íntimamente ligada al agua (mar, ríos, esteros, entre otros), de donde se provee la mayor parte de recursos para el sustento diario. El 36% de los hogares tienen a la mujer como cabeza de hogar. Los problemas sociales y el deterioro del tejido comunitario se sienten, de manera acentuada, en los barrios que crecen rápidamente en las áreas marginales,

donde se asientan las familias de desplazados, inmigrantes y en miseria (Alcaldía Municipal de Tumaco, 2017-2019, p. 32).

Teniendo en cuenta lo anterior, es de considerar también que la Constitución Política (1991) reconoce, protege y valora la diversidad étnica y cultural como patrimonio nacional. Se incorporaron en la normatividad, derechos individuales de corte social como la educación, la salud, la vivienda, el trabajo y la seguridad social, bajo la línea garantista de un Estado Social de Derecho Multicultural y, en paralelo, se reconoce una nueva categoría de derechos colectivos (identitarios) y derechos especiales de titulación grupal (territorios), orientados a comunidades específicas.

Tumaco es un contexto donde el conflicto armado ha impactado sobre la infancia de manera significativa impidiendo el pleno desarrollo y goce de la niñez, al verse sumida en las singularidades del diario vivir, donde la muerte y el miedo permean los ambientes.

Por su parte, la política pública nace de un proceso gubernamental participativo con otras entidades líderes del sector, en la búsqueda del respeto de los derechos humanos, enfoque étnico y diferencial de esta comunidad. Las instituciones educativas son convocadas a participar de la construcción e implementación desde su quehacer para hacer realidad que nuestros niños, niñas y jóvenes sean protegidos y también así respetados sus derechos.

Sin embargo, no basta con el reconocimiento público del Estado y sus entidades territoriales, teniendo en consideración que la transición política solo es con uno de los múltiples actores violentos. La realidad del territorio, del aula y de

la escuela se pone en evidencia con el informe de la Diócesis de Tumaco.

Como víctimas de la violencia y a través de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras de 2011, los pobladores de Tumaco se han organizado bajo la reivindicación de su derecho a la verdad y a la memoria, como fórmula enunciada desde la institucionalidad a través del marco de transición con las Autodefensas Unidas de Colombia, pero apropiada desde las bases para asegurar la no repetición de actos violentos. Sin embargo, los procesos de memoria como fórmula para reconstruir el tejido social son, en efecto, bastante complejos. La encrucijada de hacer memoria en contextos en los que se encuentran actores ilegales activos, y que las relaciones sociales se enmarquen en dinámicas violentas, pone en juego la supervivencia misma de las comunidades. Así, los procesos de memoria, como formas de representar lo ausente, en esencia, están directa o indirectamente relacionados con la denuncia pública y la exigencia de un proceso de rendición de cuentas de las responsabilidades de todos los implicados, incluyendo, por supuesto, al Estado y sus instituciones.

Hacer memoria en medio de la confrontación, socava significativamente los procesos de reconstrucción del tejido social y son el día a día de los niños, niñas y adolescentes, en sus espacios familiares, educativos y sociales. Los hijos de los familiares asesinados o desaparecidos necesitan entender su propia situación como parte de un proceso colectivo, que evite la estigmatización y reafirme su identidad. No obstante, estas “formas de aprendizaje, a partir de la experiencia de sus antecesores, que evite

la repetición de la violencia que ellos sufrieron” (Beristain, 2006: p.3), encuentran serias limitaciones en el municipio de Tumaco.

La problemática de cómo construir la transición y asegurar los derechos de los niños, niñas y adolescentes, víctimas directas e indirectas del conflicto armado y de las condiciones estructurales de marginalidad y el fenómeno del narcotráfico, continúa vigente en un proceso de transición parcial que expone la supervivencia e integridad de la población en su cotidianidad. De esta manera, la escuela se convierte en una posibilidad para apoyar a las escolares víctimas, en un período de transición como el actual, proponiendo lineamientos para una propuesta educativa con enfoque crítico.

En este orden, la problemática de los niños, niñas y adolescentes en Tumaco y su derecho a la educación se complejiza teniendo en cuenta que sufren de vulneraciones a sus derechos producto de, 1) las condiciones estructurales de la pobreza y la marginalidad, contemplada en la normatividad nacional e internacional sobre los derechos humanos en tiempos de paz; 2) el conflicto armado interno, y sus efectos en esta población que posee protección especial por su condición de indefensión, en la normatividad internacional vigente sobre el Derecho Internacional Humanitario, en tiempos de guerra, y 3) la vulneración de sus derechos colectivos como integrantes de grupos ancestrales y tribales. En esencia, esta triada de componentes debería ser armonizada bajo la salvaguarda de derechos de corte individual y de derechos colectivos a través de la política de educación nacional y territorial de los proyectos educativos de las instituciones públicas y privadas.

Si bien muchos de estos componentes están enunciados en los lineamientos de la política de educación nacional, su alcance y aplicación es limitado en los territorios, en las zonas urbanas y rurales, y en los entornos educativos. La mayoría de estos programas en su implementación se centran en garantizar cobertura más que calidad, obviando los enfoques diferenciales étnicos y de víctimas necesarios para disminuir las brechas entre la teoría y la práctica de la educación para los niños, niñas y adolescentes.

No obstante, la Ley 1098 de 2006 reconoce a los alcaldes y gobernadores como los directos responsables del cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes, lo que facilitaría la construcción de la política pública de primera infancia y adolescencia. En este sentido, la administración municipal tiene un papel fundamental en dicha ejecución. Sin embargo, el éxito de su implementación, así como el alcance a los derechos de los niños, niñas y adolescentes requiere de la participación de toda la comunidad, de las instituciones educativas y las organizaciones de la sociedad civil, entre otros variados actores sociales, que como primer núcleo constituyen la familia.

Conflicto armado y vida cotidiana

El conflicto armado ha incidido sustancialmente en las transformaciones de la vida cotidiana. Como lo expresa Orellana (2009), es una categoría cuyo concepto relata el hábitat de la cultura, cuyo espacio y tiempo común permiten la construcción de su discurso de saberes y prácticas. Con el accionar de los actores armados que disputan el poder en el conflicto armado colombiano, la vida cotidiana de la población civil se ha visto alterada; si bien

esta permite la construcción de un discurso de saberes y prácticas, estas se han visto trastornadas en la comunidad educativa de Tumaco.

Orellana (2009) afirma que “en la vida cotidiana se establece una dialéctica entre el sujeto social, representado en las instituciones, y el sujeto individual, representado en la persona concreta” (p. 5). El vincularse con grupos armados al margen de la ley, trajo como consecuencia la reconfiguración de las conductas y prácticas de la comunidad educativa a la que pertenecía Darío, es decir, la vida cotidiana en tanto corresponde al entorno inmediato, el cual constituye la realidad misma de los hombres particulares y los cuerpos sociales (Heller, 1987).

La *vida cotidiana* es un referente teórico y experiencial que permite abordar, según Heller (1987), todo tipo de actividad desde la cual cada sujeto particular constituye procesos significativos de reproducción social, apropiación cultural y las prácticas sociales, mediante las cuales las personas se apoderan de los diversos contenidos de aprendizaje intercambiados en las relaciones sociales para construir los conocimientos, sentimientos y acciones para vivir (Orellana, 2009).

Al integrar lo cotidiano como una categoría de análisis, se pretende un acercamiento de modo general a las formas de existencia material de la escuela y revelar el ámbito preciso en que los sujetos particulares involucrados en el conflicto armado experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar.

Conflicto armado y escuela

La escuela es un espacio de continuo aprendizaje, pues en ella se aprende de los maestros, de los compañeros de clase, de los

libros, pero también se aprende una relación con el conocimiento y con la realidad a la que ese conocimiento se refiere y sobre la que le permite actuar (Reimers, 2000). Las Instituciones Educativas, que conforman a su vez la comunidad educativa de Tumaco, ven a menudo que la convivencia entre las personas se altera por hechos ligados al conflicto armado, y los padres de familia ven en la escuela la institución que puede “redimirlos” de los diferentes conflictos que la guerra les genera. Si la escuela es un espacio de aprendizaje que permite comprender la realidad del entorno social, es igualmente el espacio que permite construir la memoria de quienes la conforman, lo que a su vez posibilita establecer hasta dónde su vida cotidiana se ha alterado por causa del conflicto armado.

Justamente, la escuela puede analizarse como un espacio en el que “las personas se apropian de los diversos contenidos de aprendizaje intercambiados en las relaciones sociales para construir los conocimientos, sentimientos y acciones para vivir” (Orellana, 2009: 4). En este sentido, es la escuela un lugar social privilegiado para la atención y la garantía de los derechos de la infancia y adolescencia. Como ningún otro espacio, la escuela reúne las condiciones especiales para identificar las vulneraciones de niños, niñas y adolescentes, sus intersecciones y derechos individuales y colectivos, que requieren la más importante apuesta por la reparación integral en un proceso de construcción de paz y reconciliación como el que actualmente defiende el pueblo colombiano.

Los impactos que la guerra ha causado y sigue causando entre la población civil es tema que hoy por hoy está en el orden del día de los estudiosos del conflicto colombiano y

de las entidades internacionales protectoras de los derechos humanos. Estos impactos, a los cuales se hará referencia a lo largo de la presente investigación, no son cuantificables por medio de estadísticas que solo dan a conocer números; son, por el contrario, los efectos individuales y colectivos generados por el conflicto armado, principalmente en la población civil, pero que trascienden en todo el entorno social transformando su forma de vida, de sentir, pensar y, en fin, transformando su vida cotidiana como el caso de la comunidad educativa del municipio de Tumaco. Así, se puede afirmar que el impacto de la violencia sufrida, y el significado que ésta tiene, varía de acuerdo con los grupos, y en la manera cómo ellos procesen sus daños y pérdidas (Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH, 2013). De aquí la importancia de relacionar el conflicto armado con la memoria, en el caso del presente estudio, de memoria colectiva.

Conflicto armado y memoria

La memoria se construye a lo largo de la vida en una relación continua con los demás y en aprendizaje social (Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH, 2013). Por lo tanto, es necesario reconstruirla para entender las transformaciones o impactos que el conflicto armado ha dejado en la vida cotidiana de esta comunidad, en tanto referente teórico y experiencial que permite abordar todo tipo de actividad desde las cuales cada sujeto particular constituye procesos significativos de reproducción social (Heller, 1987). El trabajo de memoria sirve como una herramienta para la reafirmación de las identidades generalmente

subvaloradas y perseguidas, un escenario para el diálogo entre voces que muchas veces se desconoce recíprocamente y, a la vez, un campo de lucha entre distintas versiones del pasado (Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH, 2013). Aceptar el nuevo medio es una de las variables que permiten establecer los impactos en las familias desplazadas del Sumapaz y Ciudad Bolívar, objetivo que se logra analizando su vida cotidiana antes y después del desplazamiento (Camilo, 2002). Para el caso de la comunidad educativa de Tumaco la reconstrucción de la memoria es el mecanismo que permitirá establecer esos impactos en tanto la memoria colectiva es lo que se recuerda con el paso de los años es el significado de los acontecimientos por los que atraviesa un grupo o sociedad (Mendoza, 2005).

Establecer mediante la reconstrucción de la memoria los impactos que el conflicto armado ha dejado en la comunidad educativa de Tumaco permite conocer el papel que la escuela como institución integradora del individuo con la sociedad ha venido desempeñando en un contexto tan particular, además, permite establecer las pautas para proponer líneas generales para construir una propuesta educativa crítica acorde con la realidad social de esta comunidad que permita articular la comunidad educativa con el entorno social.

Currículo manifiesto y oculto

Abordar el tema curricular fue condición imprescindible en el desarrollo de la presente investigación, para ello, se tomó como referencias de algunos autores, porque en este tema, son grandes y extensas las contribuciones

de muchos estudiosos. Cuando Bobbit Franklin en 1918 predecía que el currículo emergía como una actividad que sugiere los procesos de planear, aplicar y evaluar con metas de eficiencia y rendimiento, estaba considerando que el conocimiento es externo, en obediencia a impulsos predeterminados, desconociéndose sus dimensiones histórico-sociales y culturales. Esta teoría se reafirma con los aportes del positivismo, conductismo y taylorismo. Aquí, el conocimiento es considerado imparcial, la educación de aquellas épocas se supeditaba a preparar al individuo para la obediencia y el currículo era un conjunto de acciones gestionables puesto que cumplirían los objetivos preestablecidos, planteados para atender los sistemas de producción (Gimeno & Pérez, 2008).

Más adelante, Tyler (1978) aporta otro argumento a la teoría del currículo manifestando que éste define anticipadamente cuáles serán los resultados del proceso educativo en los estudiantes y a la vez proyecta las prácticas para la consecución de los objetivos. A mediados del siglo XX, Dewey citado en Fingerhann (2010), visibiliza al docente como ese guía orientador del proceso y reconoce al currículo como aquel que beneficia las necesidades de la niñez y que debe tener mucho contenido práctico.

La preparación del hombre para la ejecución de diversas actividades específicas a lo largo de la vida sería la tarea de la escuela, para ello el currículo debe responder a esta cualificación. Por lo tanto, el currículo debe sumergirse en el mundo del hombre para recuperar experiencias, y a la vez, poder detectar habilidades y saberes que se deben ofrecer en el proceso educativo (Bobbit 1918, citado en Gimeno & Pérez, 2008).

El currículo adquiere validez cuando se contrasta con la realidad y es en la práctica donde adquiere verdadero significado para los agentes educativos. El currículo se convierte en una conexión entre la teoría y su praxis, entre los saberes y la sociedad, entre el mundo y el conocimiento para ejercer en ese mundo (Grundy, 1998). El currículo ejerce dominación cuando responde a contextos e ideas hegemónicas, cuando se percibe el objetivo de perpetuar la idealización del centro del poder y adormecer la periferia, a los oprimidos (Freire, 1996).

El currículum es un texto que simboliza y exterioriza las aspiraciones, sueños y formas de entender su labor en un contexto histórico específico, desde donde se efectúa la toma de decisiones y se atienden a las políticas generales, la cultura, los ámbitos sociales y económicos entre otros, lo cual da cuenta que el contexto no es neutro para el texto y así mismo se encuentra el origen de desigualdades entre los individuos y grupos (San cristán, 2010).

Educar no es tarea exclusiva de las escuelas, no se aprende únicamente en las aulas; con las nuevas tecnologías y los contextos externos (el barrio, la ciudad), se establecen escenarios de mayor relevancia y atracción para los niños y jóvenes, y no debería verse como una amenaza, sino como una oportunidad de reinención de la escuela y la renovación de sus prácticas.

Con el escenario del conflicto armado en el cual sobreviven muchas comunidades del Pacífico, aparecen las *escuelas paralelas*, aquellas que ofrecen oportunidades económicas y de adquisición de poder. Son las escuelas de los grupos al margen de la ley, los cuales desarrollan

actividades de entrenamiento en manejo de armas, todo lo relacionado con el negocio de la droga, técnicas de camuflaje, seguridad, sicariato, evasión y, además, lo concerniente al mundo del narcotráfico. Estas escuelas pagan muy bien, la reprobación significa muerte, por lo tanto, hay que ser experto y cada vez superarse, se adquiere poder, hay ascensos y esta cantidad de “contenido” está quitando a los niños de las manos de su familia, de la escuela, y los está sumergiendo en el mundo de la delincuencia. En las *escuelas paralelas*, se mueve un currículo oculto, el cual funciona sistemáticamente, pero invisible a los ojos de quienes, inclusive, forman parte de él.

La oportunidad de reconocer este currículo permite ponerlo en tensión, cuestionarlo: “El currículo oculto es el conjunto las normas, valores, creencias no planificadas que son transmitidas a los estudiantes por medio de estructuras subyacentes, tanto de contenido formal como en las relaciones de la escuela y la vida en las aulas, éste debe problematizarse” (Giroux, 2003, p. 72).

Una propuesta educativa crítica: lineamientos

Para encontrar luces en los recorridos teóricos a abordar para acercarse más a la construcción de lineamientos para una propuesta educativa crítica, se mencionan algunos pensadores que han incursionado en temas educativos en contextos vulnerables, como Freire (2004), quien señala que: “Saber qué enseñar, no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades

para su propia producción o construcción” (p. 47). No obstante, ¿cuántas veces se cae en la mera transferencia de contenidos? Hablar de producción y construcción del conocimiento desde una perspectiva étnica y de construcción de paz implica ir más allá; la tarea de enseñar debe estar realmente abierta y dispuesta a las preguntas e inquietudes de los estudiantes y a las estrategias para favorecer la vida y la integridad de los niños, niñas y adolescentes desde sus prácticas y costumbres culturales. Así, el educador con un espíritu crítico e indagador debería explorar los asuntos que los alumnos consideren relevantes, otorgándoles un lugar y un valor que signifique la reformulación de un programa académico institucional en beneficio del proceso de aprehensión. Pensar adecuadamente como máxima de la labor profesional docente, requiere que el discurso teórico sea sustentado constantemente con la fuerza de la praxis y con la vinculación del estudiante como centro activo de la producción y construcción de conocimientos.

Una propuesta educativa como concreción de los devenires, sueños, reflexiones de la comunidad educativa, sirve de referencia para las funciones que se cumplen en términos de materialización del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Este debe estar sustentado en la historia, valores, principios, filosofía, visión y misión (Tünnermann, 2008). Para ello, es requisito de primera línea pensar la escuela, su sentido y significado para la infancia y adolescencia del municipio de manera sensible al contexto, y de manera particular para todos

los actores sociales que acompañan el proceso formativo de los niños, niñas y adolescentes.

Una propuesta educativa que posibilite la representación de ideas, cosas, eventos y hasta constructos; como también que sirva de referentes, conjuntos de ideas, preceptos, precogniciones, conceptos y afirmaciones mediante los cuales se percibe, aprehende y comprende. Con los lineamientos educativos se alcanzaría a entender lo que se percibe y esto permitiría el actuar. De esta manera, sería como un modelo o guía con característica de dinámico, no puede consolidarse como patrón por su carácter variacional y temporal. Las situaciones que lo fundamentan evolucionan y, por lo tanto, lo modifican (Barrera, 2002; Sacristán & Pérez, 1996).

El educador no debe adoptar una postura autoritaria ni sesgada del mundo, sino poder conjugar el testimonio de su elección mostrándole otras posibilidades y realidades, mientras se enseña cualquier tema, no desconocer que hay un mundo afuera que de pronto no es el que esté reflejado en el currículo, y mientras se adaptan transformaciones, el educador debe procurar una enseñanza integral, de los conocimientos propios de la asignatura con la vida misma. Existe un riesgo de influenciar la vida de los estudiantes, pero que vale la pena correr, evitando a toda costa que interfiera con la capacidad creadora, crítica y cuestionadora del educando, en resumidas cuentas, evitando que caiga en la manipulación.

METODOLOGÍA

Un trabajo investigativo de estudios interculturales posibilita construir nuevas visiones y formas de estudiar el mundo y propiciar que se mire con los ojos de la realidad social latinoamericana, siempre en la búsqueda de encontrarle sentido desde los escenarios de quienes padecen o están sumergidos en contextos victimizantes que coartan la autonomía como son, en este caso, los contextos del conflicto armado de la costa Pacífica nariñense. Poner en cuestión los modelos hegemónicos existentes es tarea de las investigaciones en estudios interculturales por eso se requiere acercarse a la construcción del conocimiento desde perspectivas decolonizantes que privilegien los saberes populares, las luchas tanto sociales como políticas que sugieran escuchar la voz del otro. El componente ético es vital para la búsqueda de metodologías decoloniales, explorar el método para encontrar conocimiento, es simplemente referirse al camino que lleve a insubordinar los métodos tradicionales (Borsani 2014).

La tarea investigativa requirió de métodos cualitativos, inspirándose en la Investigación acción participación (IAP) de Fals Borda (1989) y correspondiendo al pensamiento del investigador como educador de la conciencia dialógica rreiriana, se toma elementos que aportan el direccionamiento para el desentrañamiento de las voces susurrantes del contexto en estudio. Así las fases de planificación, observación, acción y reflexión se establecen

en el método con las ayudas de técnicas como la entrevista, observación, diario de campo, conversatorios, documentos. La construcción de saberes fue colectiva, con la representatividad de la comunidad educativa y de personas externas para hacer mucho más legítimo el proceso. Hay un distanciamiento entre la forma como Fals Borda (1989) plantea el inicio del proceso, puesto que la problemática ya estaba planteada y se buscan posibles caminos para aportar en su transformación. Establecer un grupo focal, de inicio fue imposible puesto que el temor a participar en temas tan delicados es válido y se tuvo que modificar con estrategias como talleres, mesas de trabajo con la misma comunidad. El proceso se dividió en fases y cada fase va acorde a los objetivos los cuales se relacionaron con categorías y se plantearon actividades y herramientas para el cumplimiento de estos.

La unidad de análisis para la presente investigación fue la comunidad educativa de las Instituciones General Santander, R.M. Bischoff. Estas Instituciones Educativas de carácter público situadas en el área urbana del municipio de Tumaco, Comuna 4 y 2 respectivamente. Se han seleccionado intencionadamente porque se encuentran en zonas de mayor presencia de grupos ilegales.

Se trabajó con 102 personas discriminadas así: sesenta y cuatro estudiantes, quince docentes y directivos, veinte padres y/o madres de familia, representante(s) de la(s) junta(s) de acción comunal y vecinos del sector. Los estudiantes se seleccionaron de los grados de aceleración del aprendizaje porque son jóvenes en extra edad que por múltiples razones van y vienen a la escuela

y la mayoría tiene historias de vida relacionadas directamente con el conflicto armado, se focaliza esta población educativa porque las docentes de este grado han hecho referencia sobre la multiplicidad de dificultades que presentan los estudiantes y apuntan generalmente a su poco interés educativo, a la procedencia de hogares disfuncionales o porque ellos han manifestado tener algún tipo de vínculo con estos grupos. También se seleccionaron algunos estudiantes de básica secundaria y media en menor porcentaje para cubrir los diferentes grados, niveles y edades con miras a obtener información más completa. Los docentes y representantes de familia pertenecen a los mismos grados de los estudiantes seleccionados. Se invitó a participar de la investigación a un líder de comuna, en vista de que algunas personas del sector se tornaron reacias para colaborar por el temor que se genera hablar de estos temas, y a un Rector con amplia trayectoria, ex Secretario de Educación para que, de esta manera, haya mayor participación de directivos de la zona urbana, que son en total 13. Es necesario enfatizar que, para todas las actividades realizadas, se contó con el apoyo de una Psicorientadora, la cual prestó ayuda en todo momento, con el ánimo de garantizar el apoyo en caso de ser necesario.

Hallazgos y discusión: confrontación de la teoría y los resultados

Para construir los lineamientos se tuvo en consideración la teoría de Freire (2004), quien enfatiza en la propuesta educativa crítica en la que el estudiante dialogue, construya, produzca, en este caso desde una perspectiva ética y de

construcción de paz. Como también el concepto de “Educación Popular” propuesto por De Sousa (2019), como una de las alternativas más consistentes a la situación de la guerra y a la economía de la muerte. Este tipo de educación tiene como principal característica la resistencia, lo que implica una lucha sobre la dominación del capitalismo, y es la escuela la encargada de darles voz a las víctimas de esta violencia sin fin y a los victimarios que deben ser sujetos posicionados en su propia historia.

Con base en los resultados del trabajo de campo realizado con toda la comunidad educativa, se llegó a la conclusión que era necesario establecer unos lineamientos educativos que deben entender las dinámicas del conflicto armado y las implicaciones en el territorio para intentar transformar las realidades y construir mejores proyectos de vida, con formación ética y participación comunitaria. Al respecto, Freire (2004) señala que: “Saber qué enseñar, no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. (p.47).

La educación y las propuestas educativas deben estar sustentadas en la historia, valores, principios, filosofía, visión y misión. (Tünnermann, 2008). Teoría que se aplica en el presente estudio al proponer lineamientos educativos para fortalecer los saberes, pedagógicos e institucionales o de dirección; todos formulados a la luz de lo que sucede en el

entorno, se recurre al discernimiento crítico de los acontecimientos, la deliberación y accionar en el marco de los derechos que asisten a todos los seres humanos. Esto confirma también lo expuesto por Cerón, (1998), quien propone conocer las realidades y forjar futuro, preparar al hombre para la plenitud. En el caso de este estudio se propone enfrentar los retos, fortalecer el ser humano que requiere la sociedad tumaqueña para enfrentar la realidad, enfatizar más en el ser humano, en favorecer la convivencia.

Los lineamientos para fortalecer los saberes permiten que los estudiantes, desde el contexto de su vida cotidiana o entorno inmediato, según (Orellana, 2009), tengan acceso a diversos contenidos de aprendizaje en el intercambio mediado por las relaciones sociales las cuales favorecen la construcción de sentimientos y acciones para vivir. Heller (1987) afirma que se requiere establecer lo que la comunidad educativa, en los diferentes instrumentos, ha priorizado.

Volver al SER, el reconstruir la esencia del hombre y mujer de valores y principios, que ame a su prójimo, que como bien lo manifiesta (Levinás, 2000), se haga responsable de ese otro, que alrededor de los espacios de interacción se haya formalizado la edificación de una ética de la atención. Por ello, estos lineamientos conducen a generar procesos de convivencia en tolerancia, pero con amor hacia el congénere, a sentirlo como familia.

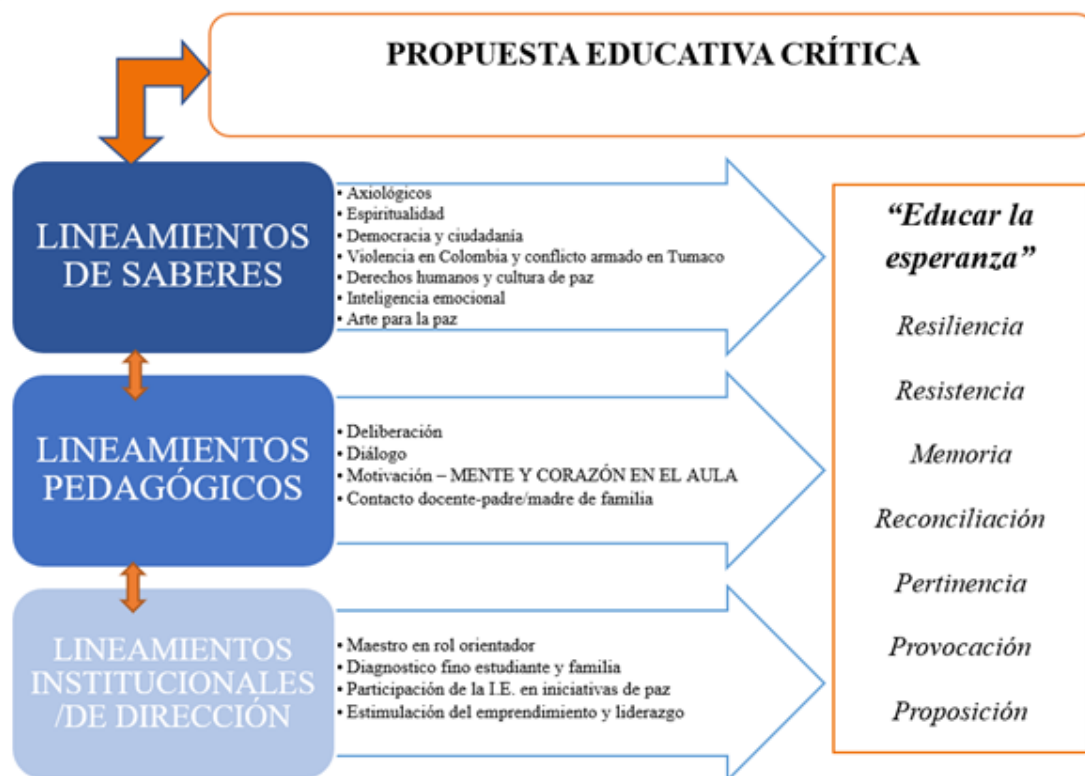


Figura 1. Propuesta educativa

La escuela es un ambiente de intercambio y de relaciones, por ello es menester propiciar un ambiente de familia: los estudiantes de los contextos estudiados en su gran mayoría carecen del afecto familiar, del cuidado y atención requeridos. Estos lineamientos aplicados a la vida institucional desarrollan las habilidades, talentos, actitudes y aptitudes para que los estudiantes se expresen con libertad, los saberes son los dinamizadores para relacionar teoría y praxis como lo manifiestan Luna y López, 2011 y Grundy, (1998), se busca reconocer al individuo creativo y activo en el proceso educativo, el aprendizaje debe servir para la transformación, la reflexión y la crítica. A través de lo curricular, como apuesta hegemónica, de la cual se empiezan a tomar distancias, también se tiene la oportunidad de fisurar y abrir espacios

de encuentro para las nuevas formas de enseñar y también de aprender. Cada sitio escolar es un espacio continuo para el aprendizaje (Reimers, 2000), por ello hay que aprovecharlo al máximo. La escuela es un pequeño gran mundo, las relaciones entre pares, docentes y personas en la escuela son apuestas para aprender de ese mundo y recuperar la experiencia y desarrollar habilidades para el buen vivir, la vida armónica, para enfrentar la vida real, tan dolorosa como maravillosa para los contextos de la costa Pacífica.

Se hace necesario implementar a la par de los lineamientos de saberes, los pedagógicos. Estos involucran al docente y cuerpo directivo puesto que deben materializar esos saberes, esas teorías en otras que fundan la tarea pedagógica en el aula y los espacios de la escuela. La

deliberación en este proceso de consenso afianza la democracia en la escuela, la toma de decisiones es trascendental, en muchos casos, y hacer partícipe a la comunidad para este ejercicio es saludable y genera ambientes de pertenencia y satisfacción, favoreciendo el clima laboral y escolar. Como lo reafirma Gracia (2011 citado en Chadwick, Have y Meslin, 2011), la deliberación es el arte de incluir en nuestros juicios todos los elementos contingentes a fin de llegar a decisiones acertadas. Los diferentes puntos de vista enriquecen estos espacios, por ello se propicia la reflexión crítica y la argumentación para que las participaciones de los congregados en las mesas tengan soporte y sean más objetivas y que beneficien con sus resultados a la comunidad, por encima de fines personales o prejuicios individuales.

Los maestros son ejemplo y reflejo para sus estudiantes, en la escuela hay aprendizajes recíprocos, todos aprenden de todos (Reimers, 2000), pero el maestro es el primer inspirador, y en muchos casos un buen maestro logrará con éxito las metas propuestas en el quehacer educativo, por el contrario, los maestros poco asertivos pueden hacer que los estudiantes deserten y no le encuentren sentido a la escuela. Los discursos juegan un papel preponderante en la relación maestro-estudiante, estos discursos son campos de batalla (Angarita, Gallo y Jiménez, 2005), los discursos abren espacios como el del diálogo, como bien lo describe Freire (2003), al impulsar su teoría dialógica donde manifiesta que el diálogo en la escuela es una estrategia mediadora para el logro de una armoniosa convivencia escolar, este espacio no margina los otros lugares o sitios de encuentro colectivo, lo

que busca es proporcionar la argumentación, la solidaridad, la sostenibilidad y la justicia. Para que esta teoría sea exitosa, se requiere de ambientes de confianza propicios donde el rol del docente es clave. En estos espacios, los currículos ocultos emergen, se delatan y una vez identificados, la tarea pedagógica se puede desarrollar sobre la base de la realidad como punto de partida.

Se busca propiciar la deliberación grupal como estrategia para llegar a acuerdo, impulsar el diálogo en los espacios escolares. Motivar hacia el aprendizaje, y fortalecer el contacto docente-padre/madre de familia como pretexto educativo. Se busca fortalecer los saberes axiológicos (principios y valores) mediante acciones por la paz y la resolución de conflictos, en busca de la unidad, la espiritualidad para lograr el perdón y la reconciliación, una democracia con cultura ciudadana, entendimiento del conflicto en todas sus dimensiones mediante la transversalización en las áreas del conocimiento, derechos humanos y cultura de paz, proyectos de vida, inteligencia emocional.

El agenciamiento de quienes están al frente de la dirección es decisivo, de aquí los lineamientos institucionales o de dirección. Los directivos deben ser garantes de los derechos de la comunidad educativa, deben ser prospectivos, conciliadores, legitimados por su buen trato y conocimiento por parte de la comunidad educativa. Un líder como agente negociador, tramitador, empoderado de su rol y comunidad puede planificar, proyectar, proponer, estimular, provocar, inspirar, promocionar entre otras capacidades. El dirigente escolar debe propiciar pensamiento crítico, en la teoría de los conflictos (Galtung, 1998) propone enfrentar las crisis

como oportunidades, ver el conflicto como experiencia holística demostrar empatía para atender las situaciones del contexto tanto interno como externo a la escuela. El mayor garante de derechos en la escuela es la directiva institucional, además la escuela es el lugar más adecuado para los diálogos interculturales (Restrepo, 2010). El rol de comprender e intervenir requiere de preparación y conocimiento del contexto. Estos lineamientos promueven las rutas para que la dirección escolar atienda la cotidianidad con diplomacia, pero siempre firme ante la convicción de que los derechos de sus encomendados están por encima de particularidades. Una adecuada gestión para la democracia, participación y la inclusión son condiciones de una escuela con pensamiento intercultural y decolonial.

Los lineamientos de dirección están enfocados en el ejercicio del acompañamiento de los maestros a los estudiantes, en asumir su rol orientador, diagnosticar a los estudiantes y a sus familias para saber cómo llegar a ellos, participar y promover actividades de paz y estimular el emprendimiento y el liderazgo. Estos lineamientos son coherentes con la posición teórica de diferentes autores: Freire (1989) ve la educación como la práctica de la libertad y quien considera que las estrategias pedagógicas y curriculares deben fomentar la libertad de pensamiento, la autodeterminación, el respeto por la pluralidad de ideas y la construcción de democracia en la escuela; Gadamer (1997) dice que la pedagogía crítica abre espacios para que la educación cumpla su rol de negociador y que permita la comprensión de los fenómenos sociales que afectan a la población. Para lograr estas metas se requiere de la participación de

todos, según Ramírez (2008), los actores deben ser partícipes en la construcción de pensamiento democrático, que analicen sus problemas y propongan soluciones. De esta manera, “el papel de la escuela sería un escenario de investigación y resistencia contra hegemónica”.

Los lineamientos tanto del fortalecimiento de saberes, como los pedagógicos e institucionales están enfocadas en la educación para la paz, lo cual reviste gran importancia y es apoyado por el pensamiento de Toh & Cawagas (2006), quienes dicen que hablar de paz es empoderarse de los valores de justicia y solidaridad en un aprendizaje participativo y deliberativo.

Definitivamente, el conflicto armado en Tumaco ha afectado la escuela porque no le ha permitido cumplir con su rol de reproductora del orden social, en el caso de esta investigación, donde se presenta un contexto de guerra donde las prácticas violentas alteran la cotidianidad de la población escolar y su entorno, es necesario recuperar el papel de la escuela en el entorno social de las personas que conforman la comunidad educativa de Tumaco (Echavarría, 2003).

El conflicto armado ha permeado todos los estamentos al interior de la escuela. La comunidad educativa es consciente de que la convivencia entre las personas que la conforman está alterada por el conflicto armado; no obstante, los padres de familia consideran que la escuela puede “redimirlos”, con lo anterior se aprecia que esta misma situación de conflicto ha afectado el papel de la escuela que según lo plantea Reimers (2000), se trata de un espacio de aprendizaje para comprender la realidad del entorno social, para construir la memoria, para

establecer hasta dónde su vida cotidiana se ha alterado por causa del mismo conflicto.

Es necesario direccionar todos los esfuerzos hacia lo que proponen Luna y López (2011), reconocer que el individuo es un ser creativo y parte activa dentro de los procesos educativos, por lo cual se deben contextualizar sus experiencias, vivencias y fusionar la teoría curricular y la práctica pedagógica, dialogando con todos los autores. En Tumaco la escuela no ha podido desempeñar su rol por estas circunstancias, pero sus docentes están tratando de cumplir con lo establecido por las normas educativas e innovando para dar el paso hacia el cumplimiento de su papel en la sociedad.

Los docentes no ejercen labor de incentivar el pensamiento crítico, es mejor que los temas se trabajen como dice el ministerio, de manera aislada a los contextos. Los temas de historia siguen haciendo apología a la dominación y se exaltan a quienes ejercieron la fuerza o estrategias para despojar al pueblo de sus bienes, de su cultura de sus territorios. En este momento se trae a colación lo expuesto por Tyler (1978) quien dice que el currículo define anticipadamente los resultados del proceso educativo en los estudiantes y proyecta las prácticas para la consecución de los objetivos. (Dewey citado en Fingerhann, 2010) considera que es el docente quien debe ser el orientador y que el currículo debe tener mucho contenido práctico. El currículo “debe sumergirse en el mundo del hombre para recuperar experiencias, y a la vez poder detectar habilidades y saberes que se deben ofrecer en el proceso educativo” (Bobbit, 1918, citado en Gimeno y Pérez, 2008). Es determinante el currículo para poder avanzar

no solo a nivel educativo sino a nivel tecnológico, social, político, etc. Se requieren currículos donde se apliquen los nuevos términos de la teoría curricular, como: diversificación, cultura, interculturalidad, inclusión. No obstante, y como lo demuestra el caso de la presente investigación con los resultados obtenidos, aún hay vertientes de discriminación que no permiten cumplir con los objetivos que implica el cambio ante las condiciones del entorno. Se debe asumir el currículo en el puente entre la teoría y la práctica (Grundy, 1998). El currículo ejerce dominación cuando responde a contextos e ideas hegemónicas, cuando se percibe el objetivo de perpetuar la idealización del centro del poder y adormecer la periferia, a los oprimidos. (Freire, 1996).

CONCLUSIONES

Una propuesta educativa con enfoque crítico para educar en contextos de conflicto armado requiere de tres componentes esenciales: los saberes que serán incluidos en la ruta curricular, ellos condensan los sueños y esperanzas de la comunidad educativa. También contiene el componente pedagógico que genera estrategias, herramientas y acciones para vivificar los saberes y por último el componente directivo que reconoce la dirigencia como cardinal para que los dos componentes anteriores puedan concretizarse.

La escuela está atravesando por una crisis social y política donde hay desesperanza, parece como si el tiempo se hubiese detenido y se tuviese que cerrar los ojos, para evitar mirar lo que acontece, lo que se cierne sobre ella. La escuela se ha resignificado como un albergue protector, un hogar de paso, porque es preferible

que los estudiantes estén ahí que, a merced de la delincuencia en la calle, pero al interior de la misma escuela, se tiene que estar alerta porque hay estudiantes que venden y consumen drogas, que amenazan a sus compañeros, que los aterrorizan con acusarlos con externos violentos, que los amenazan con armas que esconden muy bien en sus mochilas. Hay mucha agresividad en niños, niñas y jóvenes, y junto a ellos, también se tiene que contener la ira de los padres y madres de familia que cuando atienden los llamados al colegio, generalmente, justifican las acciones de los hijos e hijas. La familia se ha debilitado enormemente, la asistencia a reuniones es mínima, lo que interesa es recibir boletines.

En lo académico, los resultados de las evaluaciones internas y externas reflejan la mediocridad, pero acaso son culpables los estudiantes de su propia suerte, en medio de tanta violencia el fin primordial es la supervivencia, y para lograrlo, entran los factores de cuidado de sí, de qué se dice, cómo se dice, a quien se dice y para qué se dice. La libertad se encuentra coartada por todos estos factores, no hay libre expresión. En solitario, se es vulnerable, hay que unirse en masa, pero ahí también hay riesgos graves, porque no se sabe quién es quién.

Las situaciones de convivencia que se aprecian dan cuenta que ha aumentado la cantidad de casos de niños y niñas abusadas, maltratadas desde sus hogares por sus progenitores o familiares. Queda por estudiar los suicidios que se han presentado en los últimos años.

La escuela debe convertirse en un lugar de diálogo y de amor. Los maestros deben propiciar espacios de ternura, de calor humano,

que a fuerza de amor se pueda dar confianza y seguridad a los estudiantes, que ellos se sientan infinitamente amados, que sientan que nos importan y que son valiosos, como de verdad lo son, porque son la razón de la vida del maestro y de la escuela.

El currículo oculto está ejerciendo mayor peso en la vida escolar que el currículo manifiesto. Los intereses de los estudiantes están mediados por los avances tecnológicos y por el mercantilismo que ofrecen los medios de comunicación masiva, las redes sociales, conformando sociedades líquidas en palabras de Bauman, que son tan frágiles pero que posicionan a los jóvenes en menor o mayor ventaja con respecto a sus pares. Cuantos likes, cuantos amigos virtuales, cuantos comentarios en los posts, el número de seguidores en redes sociales, el número de reproducciones en YouTube, esto se ha convertido en el medidor de agrado social.

Hasta los jóvenes de estratos tan pobres, luchan por conseguir ese celular que le ofrezca entrar al mundo virtual, esta herramienta ya no es un lujo, para los jóvenes es demostrar que se existe y que se tiene poder. Hoy se encuentran faltas a la convivencia escolar como el cyberbullying, lo que es cotidiano que entre estudiantes hagan comentarios desagradables de sus compañeros o compañeras empleando los medios virtuales, tomar fotos sin consentimiento, grabar peleas y subirlas a las redes, al igual que hacer uno que otro comentario de docentes con los mismos mecanismos.

Hay poderes ocultos en la comunidad educativa, estos poderes deben dejarse visibilizar para que se puedan reconocer y reflexionar

frente a ellos, para cuestionarlos y poder liberar a la comunidad de los yugos que imponen. La escuela como lugar democrático, donde todos caben y tienen los mismos derechos y deberes, debe propiciar que la esperanza aflore como respuesta a tanta violencia mediados por escenarios para el diálogo, para la participación.

Se concluye que las instituciones educativas en contextos de conflicto armado requieren replantear sus currículos, porque los existentes, a pesar de los ajustes que se e realicen, ofrecen la educación neoliberal, la que prepara para el servilismo de la clase dirigente, por eso, se debe revisar a profundidad las cátedras que se imparten, los temas, las metodologías con las que se trabajan y en especial las formas de evaluar a los estudiantes. Que no se ejerza mecanismo de dominación con la nota, que se prepare para la discusión, la argumentación y la crítica. La enseñanza problémica posibilita la participación, la opinión, la proposición. Se debe generar clases que interroguen a los estudiantes y estos a su vez que interroguen al sistema.

Se requiere trabajar las clases con mayor emotividad, con la ayuda de la tecnología, la educación bancaria esta fuera de contexto, esta discontinuada; maestros y maestras deben darse cuenta de que algunas formas de enseñar están obsoletas y requieren actualizarse, ponerse a la vanguardia de los cambios producidos por la modernidad. El maestro no debe perder vigencia, no debe esperar que le llegue la fecha de caducidad, debe estar en permanente movimiento para acoplarse y poder cumplir la tarea orientadora para lo que está formado.

El derecho a la educación se ha visto vulnerado por los violentos que se encuentran

en el territorio, algunos estudiantes han tenido que abandonar la escuela para poder salvar su vida y la de su familia. Los grupos ilegales ofrecen las “escuelas paralelas”, lugares donde aprenden el oficio sicarial que pueden darles un estatus, poder y dinero. Aquí, se encuentra una dura competencia, sensibilizar el corazón de los niños, niñas y jóvenes para que construyan un proyecto de vida dentro de la legalidad, que les garantice la tranquilidad. Un rector retirado, en alguna ocasión comentaba cómo se fue a su zona rural en la búsqueda de levantar escuelas para ayudar a los jóvenes a leer y escribir, se encargaba de darles los útiles y todo lo necesario, así iban transcurriendo los días, y le habían llegado cerca de 20 jóvenes, pero para sorpresa, un día, el salón que usaba para esta labor, estaba vacío, y se preguntaba qué había pasado con sus estudiantes, la respuesta no se demoró en llegar, uno de ellos le dijo “*profe, acá, nos pagan y aunque queramos estudiar, el hambre nos convence*”. Respuestas dolorosas para quienes creen que la escuela cambiará el mundo, y persisten en lograrlo, porque no hay otra salida. La educación, la educación de calidad, en valores humanos, con mirada decolonial, crítica y reflexiva, sin duda cambiará el mundo.

Las actividades curriculares deben fortalecer la solidaridad, la empatía, la resiliencia. Los muertos de Tumaco son resultado de una realidad que aún no termina, la escuela debe buscar espacios de memoria, de reparación simbólica, ellos han dejado luto y dolor en los corazones de la comunidad y merecen ser exaltados. Resignificar el valor de la vida, como derecho natural, como principio invulnerable, esa es una gran tarea de la escuela. El silencio

cómplice, permite que las injusticias se enraícen en los corazones de las personas y se anquilosen como muros de contención, dejando que el dolor de los semejantes o pueda aforar para recibir consuelo. La especie humana no puede aceptar que los muertos merecían su suerte, ante el adagio de nuestros abuelos que no hay muerto malo, en Tumaco, se llega a creer que no hay muerto bueno. Se debe rescatar el honor de la víctima, porque ninguna, merece que se le quite la vida en ninguna circunstancia. Espacios como marchas por la paz, jardín de la memoria, salón para recordar, fechas de conmemoración entre otras actividades promueven la memoria y reparación simbólica.

Junto a la comunidad, en diferentes espacios, luego de más de dos años de trabajo de campo, como resultado de los diferentes instrumentos y estrategias investigativas, se logra consolidar unos lineamientos que permiten ajustarse a los currículos escolares, ya sea en actividades institucionales, pedagogías, proyectos transversales y con ello propiciar que la escuela esté acorde a los contextos actuales, para que ella cumpla con la tarea de promover y salvaguardar los derechos fundamentales como son los derechos de primera generación: derechos civiles y políticos: el de la vida, libertad y seguridad jurídica, libertad de pensamiento y religión, a su vida privada, a la libre expresión entre otros. Los derechos de segunda generación: económicos, sociales y culturales como el de seguridad social al trabajo a sindicalizarse, a nivel de vida adecuado, a la salud física y mental, a la educación y, los de tercera generación: La calidad de vida como el derecho al desarrollo de los individuos y los pueblos, el derecho a la

paz, coexistencia pacífica, identidad nacional y cultural y el derecho al medio ambiente sano.

La investigación presentó algunas limitaciones como la de profundizar los efectos del conflicto armado en género y edades. Tampoco fue posible aplicar los lineamientos a la práctica en su totalidad para observar los resultados, por lo que, la elaboración de una propuesta curricular con el apoyo de los estudios realizados, entre los que se contaría con aportes de ésta tesis podría ser tema para próximas investigaciones, al igual que el análisis de los discursos de los docentes en el aula, el rol de la familia, la convivencia de los estudiantes en colegios públicos y privados todo lo anterior asociados a contextos de conflicto armado en Tumaco, estos temas se tocaron levemente pero, podrían ayudar a comprender mejor el problema objeto de estudio y aportar significativamente a la mejora de la calidad educativa de los establecimientos educativos del territorio.

REFERENCIAS

- Alcaldía Municipal de Tumaco (2017-2019). "Plan de Desarrollo Municipal 2017-2019", Recuperado de <https://n9.cl/z8ru>
- Angarita, E., Gallo H., & Jiménez B. et al (2015). *La construcción del enemigo en el conflicto armado colombiano 1998-2010*, Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Instituto de Estudios Regionales: Silaba Editores
- Asamblea Nacional Constituyente (1991), Constitución Política, Bogotá, Colombia.
- Barrera, M. (2002). *Modelos epistémicos*, Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Beristain, Carlos Martin (2006), El papel de la memoria colectiva en la reconstrucción de sociedades fracturadas por la violencia. Recuperado de <https://n9.cl/hojoy>

- Borsani, M.(2014). Reconstrucciones metodológicas y/o metodologías a posteriori, *Astrolabio* (13), 146-168, Recuperado de <https://goo.gl/UiSqhy>
- Camilo, Gloria Amparo (2004), Impacto psicológico del desplazamiento forzoso: estrategia de intervención, En: Bello, Martha; Martín, Elena; Arias, Fernando. *Efectos psicosociales y culturales del desplazamiento*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH (2013), Colombia: *Memorias de guerra y dignidad*, Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia
- Cerón, S. (1998). *Un modelo educativo para México*, México: Editorial Santillana.
- Chadwick, R., Have, H., & Meslin, E. (2011). *The Sage handbook of health care ethics : core and emerging issues*, Los Ángeles: SAGE
- Congreso de la República de Colombia (2006). Ley 1098 de 2006. *Expedición del Código de Infancia y Adolescencia*, Bogotá, Colombia
- De Sousa, B. (2019). *Pedagogías de la educación popular: Diálogos entre lo ético y lo político. Conferencia, 4to. encuentro de Educación Popular*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C
- Echavarría, C. (2011). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. RLCSNJ, [S.l.], v. 1, n. 2, mayo 2011. ISSN 2027-7679. Recuperado de: <<http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/332>>. Fecha de acceso: 03 abr. 2020
- Fals Borda, Orlando (1989). *El Problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis* (Séptima ed.), Bogotá D.C. Tercer Mundo Editores
- Fingermann, H. (19 de agosto de 2010). Teoría Curricular, Recuperado de <https://educacion.laguia2000.com/ensenanza/teoria-curricular>
- Freire, P. (1989). *La Educación como práctica de libertad*, Madrid: Siglo XXI Editores
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la Esperanza, Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Rio de Janeiro: Siglo veintiuno editores
- Freire, P. (2004). *La Pedagogía de la Autonomía*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Fundación Ideas para la Paz - FIP, United States Agency International Development -USAID, Organización Internacional para las Migraciones -OIM (2014). *Dinámicas del conflicto armado en Tumaco y su impacto humanitario*, Bogotá: Área de Dinámicas del Conflicto y Negociaciones de Paz. Unidad de Análisis "Siguiendo el conflicto", Recuperado de <https://goo.gl/WUSD1B>
- Gadamer, H.(1997). *Texto e interpretación. Hermenéutica*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid editores
- Galtung, J. (1990). "La violencia cultural, estructural y directa". *Journal of Peace Research*. Vo. 27, No. 3 (Agosto) pp. 291-305
- Gimeno, J., & Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*, (Sexta ed.). Morata: España
- Gimeno, J.(Enero -Junio. de 2010). ¿Qué significa el currículo? *Sinéctica* (34), Recuperado de www.scielo.org.mx
- Giroux, H. (2003). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la educación*, México D.F.: Editorial Siglo XXI
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*, España: Morata
- Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona: Península
- I.E General Santander (2019), *Proyecto Educativo Institucional*, Tumaco
- I.E. Roberto Mario Bischoff(2017), *Proyecto Educativo Institucional*, Tumaco
- Levinás E.(2000). Fuera del Sujeto. Recuperado de <http://medicinayarte.com/img/Levinas.%20Fuera%20del%20sujeto.pdf>
- Luna, E.& López, G. (2011). El currículo: concepciones, enfoques y diseño, *Revista Unimar*(58):65-76, Recuperado de <https://goo.gl/bLa5xP>

- Mendoza, J. (2005). Exordio a la memoria colectiva y el olvido social. *Athena Digital*(8): 1-26. Recuperado de <https://goo.gl/pVHvPK>
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2009), *Programa de Educación Rural (PER)*, Bogotá
- Orellana, D. (2009). La Vida Cotidiana, CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico, (2), Recuperado de <http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/arti000066.pdf>
- Presidencia de la Republica de Colombia (2017). Plan Victoria. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/noticia/170609-El-Plan-Victoria-esta-en-marcha-y-ocupando-los-territorios-dejados-por-las-Farc>
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el Siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30 (2), 11-42
- Restrepo, E. (2010). ¿Cómo garantizar justicia a los desplazados? El desplazado como paria. La garantía de los derechos a la verdad, la justicia y la reparación de las víctimas del delito de desplazamiento forzado en Colombia, En C. Rodríguez, *Más allá del desplazamiento: políticas, derechos y superación*, Bogotá: Universidad de Los Andes
- Toh, S. & Cawagas, V. (2006). *Educating for a Culture of Peace through Values, Virtues, and Spirituality of Diverse Cultures, Faiths and Civilizations*, Multi-Faith Centre, Griffith University: Nathan
- Tünnermann, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*, Nicaragua: Impresión Comercial La Prensa S.A
- Tyler, R. (1978), *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Argentina: Troquel