REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Promoción Social y Participación Comunitaria para Mejorar la Calidad de Vida

CONSTRUCCIÓN DE CLASES CATEGORIALES Y CONSTRUCTOS TEÓRICOS ORIENTADOS HACIA LA RESIGNIFICACIÓN CURRICULAR EN TORNO A LA PAZ DESDE LA ESCUELA RURAL COLOMBIANA

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Yela Rosero, Leonardo Favio
Tutora: Guilarte Cisneros, Gloria

Caracas, julio de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-316

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 9 de julio de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS DOCTORAL titulada: ***Construcción de clases categoriales y constructos teóricos orientados hacia la resignificación curricular en torno a la paz desde la escuela rural colombiana,*** *presentada por el ciudadano:* ***Leonardo Favio Yela Rosero*** *titular del pasaporte* ***Nº BD407550*** *del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto:* ***Aprobado.***

OBSERVACIONES:

Esta tesis doctoral es una investigación pertinente y rigurosa que representa un aporte fundamental para la comprensión de la construcción de la paz en territorios cruzados por la violencia. A partir del marco de las epistemologías del sur que sustentan la producción de conocimientos desde espacios sociales de resistencia, mediante el despliegue de pedagogías territoriales, el trabajo devela la necesidad de políticas educativas que reconozcan la memoria territorial, fortalezcan la formación docente situada, promuevan la participación comunitaria y legitimen los saberes locales como parte del conocimiento escolar. Se recomienda su presentación y socialización en espacios académicos.

Dra. Gloria Guilarte Cisneros
C.I. V.- 4.248.016
(Tutora)

Dra. Silvia Gómez
C.I.V- 4.250.883

Dra. Sol Ángel Martínez
C.I.V- 4.361.889

Dra. María Eugenia Piñero
C.I. V- 7.463.784

Dra. Betsy Fernández
C.I.V- 6.426.785

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457316

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-316

"CONSTRUCCIÓN DE CLASES CATEGORIALES Y CONSTRUCTOS TEÓRICOS ORIENTADOS HACIA LA RESIGNIFICACIÓN CURRICULAR EN TORNO A LA PAZ DESDE LA ESCUELA RURAL COLOMBIANA"

POR: Leonardo Favio Yela Rosero
Pas. BD407550

Tesis del Doctorado de Educación, aprobada en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador por el siguiente Jurado, a ***los 9 de julio de 2026****:*

Dra. Gloria Guilarte Cisneros
C.I. V.- 4.248.016
(Tutora)

Dra. Silvia Gómez
C.I.V- 4.250.883

Dra. Sol Ángel Martínez
C.I.V- 4.361.889

Dra. María Eugenia Piñero
C.I. V- 7.463.784

Dra. Betsy Fernández
C.I.V- 6.426.785

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457316

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a quienes me acompañaron con paciencia y amor, mi familia; son ellos el aliciente y la motivación más grande para emprender y culminar los proyectos.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la vida por permitirme esta enriquecedora experiencia de aprendizaje, formación académica y crecimiento personal; la elaboración de esta tesis representó un ejercicio exigente que me permitió evaluar mi rol en la sociedad.

A mi tutora la Dra. Gloria Guilarte por su acompañamiento incondicional y por ayudarme a hacer de este proceso una experiencia realmente significativa.

Al cuerpo de docentes de la UPEL de quienes resaltaré siempre su vocación y su empatía, gracias por compartir generosamente sus conocimientos.

A las comunidades y actores sociales que, superando la adversidad, transformaron su dolor en palabra viva para ser pilares fundamentales en la construcción colectiva de la paz.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 11
MOMENTO I EL HORIZONTE DE PARTIDA **16**
Planteamiento del problema 16
MOMENTO II HORIZONTES EN DIÁLOGO, TRADICIONES ACADÉMICAS Y REFERENTES TEÓRICOS **26**
Bases legales para la comprensión 74
MOMENTO III RUTA HERMENÉUTICA **79**
Paradigma de la investigación 79
Dimensión Ontológica 80
Dimensión Epistemológica 82
Dimensión Axiológica 83
Dimensión Metodológica 85
Tipo y diseño de investigación **86**
Actores clave 91
Técnicas de recolección de información. 96
Procedimiento y fases de investigación 98
Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación 105
Consentimiento informado 105
Limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas 107
Reflexividad del Investigador 108
MOMENTO IV ACONTECIMIENTO Y REVELACIÓN DE SENTIDOS **111**
Primera fase: codificación 111
Segunda fase: agrupación de códigos **115**
Tercera fase: categorización **141**
Categoría emergente: vulnerabilidad existencial y violencia estructural en la ruralidad cocalera del Valle del Guamuez 141
Categoría emergente: Horizontes intergeneracionales de reproducción de la exclusión social en las comunidades cocaleras del Valle del Guamuez 146
Categoría emergente: Desarticulación curricular y condicionamientos del conflicto en la educación rural para la paz 149
Categoría emergente: Educación, memoria y paz en contextos rurales del Valle del Guamuez 154

Macrocategoría emergente: Desarticulación entre el currículo escolar, la memoria histórica y el tejido social en la ruralidad cocalera del Valle del Guamuez 158
Cuarta fase: emergencia de sentidos a partir de las categorías 161
MOMENTO V FUSIÓN DE HORIZONTES 167
Clases categoriales 167
Clase categorial I. El auto-silenciamiento como estrategia de supervivencia y herencia social 168
Clase categorial II. La escuela rural como territorio de resistencia, memoria y construcción de paz 171
Constructos teóricos 178
Pedagogías territoriales para la resignificación de las herencias del conflicto 179
Memoria territorial y resignificación curricular: una apuesta para la construcción de paz en la escuela rural. 183
MOMENTO VI PROYECCIÓN DEL HORIZONTE COMPRENSIVO 188
La socialización de los hallazgos como apertura de nuevas comprensiones 194
Recomendaciones finales 197
REFERENCIAS 200
ANEXOS 210
Anexo A-1 210
Anexo A-2 211
Anexo A-3 212
Anexo A-4 213
Anexo A-5 222
Anexo A-6 295
Anexo A-7 296
Anexo A-8 297
Anexo A-9 298
Anexo A-10 299

LISTA DE TABLAS

TABLA	TÍTULO	PÁGINA
1	Matriz de Síntesis de los Antecedentes de la Investigación	43
2	Caracterización de los informantes clave	92
3	Categorías y subcategorías orientadoras de la investigación	97
4	Proceso de codificación	113
5	Categoría emergente: categoría emergente: vulnerabilidad existencial y violencia estructural en la ruralidad cocalera del Valle del Guamuez	143
6	Categoría emergente: Horizontes intergeneracionales de reproducción de la exclusión social en las comunidades cocaleras del Valle del	147
7	Categoría emergente: Desarticulación curricular y condicionamientos del conflicto en la educación rural para la paz	150
8	Categoría emergente: Educación, memoria y paz en contextos rurales del Valle del Guamuez	154-155
9	Convergencia de las cuatro categorías en una macrocategoría	159

LISTA DE FIGURAS

FIGURA	TÍTULO	PÁGINA
1	Triángulo de la violencia	53
2	Ubicación del departamento del Putumayo	89
3	Fotografía de escuela rural en el Bajo Putumayo	90
4	Esquema de procedimientos y fases de la investigación cualitativa	99
5	Trayectoria metodológica de la investigación	100
6	Red de grupo de códigos: Afectaciones a la salud	115
7	Red de grupo de códigos: Bienestar docente	118
8	Red de grupo de códigos: Hábitos.	119
9	Red de grupo de códigos: Rol de la familia.	120
10	Red de grupo de códigos: Condiciones socioeconómicas	122
11	Red de grupo de códigos: Violencia directa	123
12	Red de grupo de códigos: Violencia cultural.	125
13	Red de grupo de códigos: Violencia estructural.	127
14	Red de grupo de códigos: Paz imperfecta.	129
15	Red de grupo de códigos: currículo como práctica social.	130
16	Red de grupo de códigos: Currículo formal.	132
17	Red de grupo de códigos: Currículo vivido.	133
18	Red de grupo de códigos: currículo oculto	135
19	Red de grupo de códigos: Estrategias pedagógicas orientadas a la construcción de paz	137
20	Red de grupo de códigos: memoria histórica	139
21	Categoría emergente: vulnerabilidad existencial y violencia estructural en la ruralidad cocalera del Valle del Guamuez	141
22	Categoría emergente: Horizontes intergeneracionales de reproducción de la exclusión social en las comunidades cocaleras del Valle del	148
23	Categoría emergente: Desarticulación curricular y condicionamientos del conflicto en la educación rural para la paz	153
24	Categoría emergente: Educación, memoria y paz en contextos rurales del Valle del Guamuez	157
25	Red de macrocategoría emergente	160
26	Emergencia de sentidos	162
27	Proceso hermenéutico de construcción de los constructos teóricos y proyección del horizonte comprensivo	193
28	Socialización de los hallazgos de la investigación con los informantes clave.	195

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Promoción Social y Participación Comunitaria para Mejorar la Calidad de Vida

CONSTRUCCIÓN DE CLASES CATEGORIALES Y CONSTRUCTOS TEÓRICOS ORIENTADOS HACIA LA RESIGNIFICACIÓN CURRICULAR EN TORNO A LA PAZ DESDE LA ESCUELA RURAL COLOMBIANA

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Leonardo Favio Yela
Tutora: Gloria Guilarte Cisneros
Fecha: mayo de 2026

RESUMEN

En el Bajo Putumayo, Colombia, los entornos escolares rurales se encuentran profundamente tensionados por las dinámicas de agentes violentos que alteran los modos de vida comunitarios. Frente a esta realidad, la presente investigación se planteó generar clases categoriales y constructos teóricos a partir de la comprensión hermenéutica de vivencias y sentidos otorgados por los actores sociales, orientados hacia la resignificación curricular en torno a la paz. El estudio se inscribió en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, asumiendo el método fenomenológico-hermenéutico, desde la perspectiva de Hans-Georg Gadamer, lo que permitió desplegar el círculo hermenéutico para comprender cómo la violencia afecta la vida de docentes y estudiantes de estas escuelas rurales. Los testimonios emergieron a partir de diálogos abiertos, propiciados mediante el uso de la entrevista basada en un guion temático, que propició el encuentro con siete actores clave de tres instituciones del municipio Valle del Guamuez. Para el abordaje de los hallazgos se emplearon los procesos de codificación, categorización, estructuración, contrastación y teorización propiciando una fusión de horizontes entre las vivencias de los actores sociales, el saber pedagógico del investigador y el de los autores que teorizan en torno al tema. Como hallazgos fundamentales, emergieron dos clases categoriales y dos constructos teóricos que sitúan a la memoria histórica como eje articulador de la práctica pedagógica. Se evidencia que la educación rural, para ser verdaderamente transformadora, requiere deconstruir las lógicas del conflicto a través de un currículo vivo. Este debe dignificar las experiencias comunitarias, nutrirse del tejido social y proyectarse hacia la construcción de horizontes de paz reparadores para las nuevas generaciones.

Descriptores: Conflicto armado, construcción de la paz, currículo, educación rural.

INTRODUCCIÓN

Reflexionar sobre los fenómenos asociados a la violencia, la ilegalidad y la reconciliación social constituye uno de los desafíos más complejos para las ciencias sociales y pedagógicas en la contemporaneidad. Mientras que, a nivel global, las dinámicas de beligerancia han mutado hacia escenarios multifactoriales, el caso de la República de Colombia resalta de manera crítica en la agenda internacional.

Según el documento “Alerta 2024. Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz” emitido por La Escola de Cultura de Pau de la Universidad Autónoma de Barcelona (2024), África contaba con dieciocho conflictos armados internos, Asia con nueve, Oriente medio con seis, Europa con dos y América con uno; este último corresponde a Colombia, único país en el continente americano que tenía, al momento de la publicación del informe, un conflicto interno con muchas décadas de duración. Esta conflictividad histórica no solo devela la complejidad de las estructuras de confrontación en el país, sino también el profundo impacto que las persistentes hostilidades han ejercido sobre las instituciones encargadas de la formación ciudadana.

Al aproximarnos a las realidades territoriales de la nación, el impacto de esta confrontación se agudiza en las zonas periféricas y fronterizas, escenarios históricamente expuestos a las dinámicas de las economías ilegales y el abandono estatal. En el Bajo Putumayo, los entornos escolares rurales se encuentran profundamente impactados por las dinámicas de agentes violentos que alteran los modos de vida comunitarios.

En una sociedad que ha vivido un largo periodo de violencia, se van rompiendo los lazos del tejido social y en ese escenario de rupturas se hace fundamental pensar en la educación para la paz y cómo desde esa noción se puede buscar la recuperación de los espacios y formas de vida que la violencia le ha arrebatado a la sociedad colombiana.

En medio de este escenario, el abordaje de los temas relacionados con la paz, la equidad y el respeto por los derechos humanos, son temas fundamentales dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta región que lucha contra el conflicto.

Frente a esta realidad latente en el territorio, la presente investigación tuvo como principal propósito generar clases categoriales y constructos teóricos que fundamenten la resignificación curricular, orientada hacia la construcción de la paz y la transformación de los modos de vida influenciados por agentes violentos.

La intencionalidad de esta tesis doctoral se encamina a comprender e interpretar las formas en que el conflicto y la violencia afectan la vida cotidiana de docentes y de sus estudiantes, dotando al sistema educativo de herramientas epistemológicas y metodológicas para transitar desde un currículo instrumental hacia una praxis educativa viva, capaz de responder a las tensiones de su propio contexto.

La justificación de este estudio se sustenta en la necesidad de ofrecer una ruta de resignificación de la praxis pedagógica que contribuya, a través de la escuela rural, a prevenir la vinculación de los estudiantes a dinámicas de ilegalidad y narcotráfico. Desde el punto de vista teórico, se justifica al asumir el currículo no como un concepto abstracto, sino como una construcción cultural nacida de la experiencia humana y social, afectada por fenómenos como la desarticulación y la pérdida de pertinencia.

Metodológicamente, su relevancia estriba en el despliegue del círculo hermenéutico como un movimiento dinámico de interpretación-comprensión, el cual permite abordar las realidades escolares desde la historicidad compartida entre el investigador y los actores sociales. De este modo, la investigación superó la mera descripción técnica para alcanzar una genuina fusión de horizontes, otorgando un sentido unificado a los significados emergentes que surgieron a través del diálogo constructivo.

Reconociendo las múltiples aristas del fenómeno, la investigación se adentró en un conjunto de antecedentes en los órdenes internacional, nacional y local. Más que

meros soportes documentales, estos aportes constituyeron horizontes históricos de interpretación originados en territorios igualmente heridos por el conflicto. El encuentro con estas investigaciones previas iluminó la comprensión del Bajo Putumayo como un territorio de alta complejidad, cuyas particularidades contextuales inciden de manera directa la vida escolar y el tejido comunitario.

Metodológicamente, la investigación se inscribió en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, asumiendo el método fenomenológico-hermenéutico. Esta postura epistémica permitió desplegar el círculo hermenéutico para comprender cómo la violencia afecta la vida de los sujetos sociales de estas escuelas rurales y cómo sería posible resignificar el currículo escolar para construir la paz desde la escuela.

La información se recopiló a partir de la interpretación de las experiencias de siete informantes clave de tres instituciones rurales del municipio Valle del Guamuez, empleando la entrevista semiestructurada como técnica y el guion de entrevista como instrumento. El corpus discursivo resultante de estos encuentros fue abordado mediante procesos de codificación, categorización, estructuración, contrastación y teorización, propiciando una fusión de horizontes entre las vivencias de los actores sociales, el saber pedagógico del investigador y los aportes de los autores que teorizan sobre el tema.

Como resultado de este ejercicio interpretativo, emergió un sistema categorial que se organizó en dos clases categoriales, de las cuales se derivaron dos constructos teóricos, así como la proyección de un nuevo horizonte comprensivo. Este horizonte permitió comprender cómo las condiciones sociales, políticas, culturales e históricas inciden en la escuela rural y en sus dinámicas pedagógicas, al mismo tiempo, permitió reconocer la memoria histórica como hallazgo central y eje articulador de la práctica educativa.

En este sentido, se concluye que la educación rural, para constituirse en un proceso verdaderamente transformador, requiere la deconstrucción de las lógicas del conflicto mediante un currículo vivo, capaz de dignificar las experiencias comunitarias,

nutrirse del tejido social y proyectarse hacia la construcción de escenarios de paz liderados por las nuevas generaciones.

Con el propósito de guiar al lector en el desarrollo conceptual y metodológico del estudio, esta Tesis Doctoral se encuentra estructurada en seis momentos fundamentales, los cuales se desglosan a continuación:

Momento I. El Horizonte de partida: Expone el planteamiento del problema en su escenario sociocomunitario, las interrogantes de la investigación, los propósitos y la justificación de la relevancia del estudio. Representa el reconocimiento del horizonte inicial y de las tensiones que atraviesan el territorio del Bajo Putumayo.

Momento II. Horizontes en diálogo, tradiciones académicas y referentes teóricos: Constituye el compendio documental donde se desarrollan los antecedentes internacionales, nacionales y locales de la investigación, así como el despliegue de las teorías de soporte conceptual y el análisis de las dimensiones teóricas que sustentan el fenómeno. Representa un encuentro con la "tradición" escrita, centrada en los antecedentes y las teorías, que auspicia el diálogo con la comunidad científica generadora de conocimientos en torno a las teorías sobre la violencia y la paz, la praxis pedagógica rural y las dinámicas de los modos de vida en contextos tensionados por el conflicto armado y los cultivos ilícitos.

Momento III. La ruta hermenéutica: Detalla la postura epistemológica adoptada a través del paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico-hermenéutico. Asimismo, describe el escenario de las instituciones escolares rurales, los sujetos informantes clave, y las técnicas e instrumentos seleccionados para la recolección de la información, asumiendo este momento no como la aplicación mecánica de un método técnico, sino como la descripción del camino recorrido hacia la alteridad y al encuentro con el lenguaje de los actores.

Momento IV. Acontecimiento y revelación de sentidos: Comprende el espacio de encuentro interpretativo donde se organiza, categoriza y triangula el corpus discursivo

emergente del trabajo de campo. Lejos de un procesamiento mecánico o estadístico, este momento constituye la escucha atenta del habla viva y los testimonios de los actores sociales, escenario donde acontece la comprensión y emergen tanto la dura realidad de la desarticulación curricular como la esperanza de la articulación del currículo como programa vivo de transformación.

Momento V. Fusión de horizontes y proyección del nuevo horizonte de comprensión para la resignificación curricular: Representa el espacio donde el círculo hermenéutico se desarrolla mediante un doble movimiento helicoidal para unir el horizonte del intérprete con la realidad estudiada. En él se desentraña la vivencia fenomenológica de los actores sociales ante la violencia y se proyecta la acción transformadora, avizorando acciones pedagógicas para incorporar la memoria histórica y ejemplificar la articulación necesaria frente a las lógicas de exclusión detectadas.

En este sentido, la fusión de horizontes no se agota en la comprensión interpretativa del fenómeno, sino que se proyecta como apertura hacia la transformación curricular y la configuración de políticas educativas situadas, donde la memoria del territorio se asume como fundamento para la construcción de paz en la escuela rural.

Momento VI. Proyección del horizonte comprensivo: en él se plantea fortalecer políticas públicas, formación docente y flexibilidad curricular que permitan articular la escuela con el contexto histórico y social. Asimismo, se propone consolidar la memoria territorial en los proyectos educativos institucionales, convirtiendo la escuela rural en un espacio de reconstrucción de memoria, identidad y diálogo comunitario orientado a la dignificación de la vida y la paz sostenible.

MOMENTO I EL HORIZONTE DE PARTIDA

El presente momento constituye la apertura del camino investigativo, configurándose como el espacio donde se reconocen las perspectivas iniciales y las tensiones históricas que habitan el escenario socio-comunitario abordado. En este apartado se despliega, en primera instancia, la contextualización de la realidad tensionada en las escuelas rurales del Bajo Putumayo, específicamente en el municipio Valle del Guamuez, con una aproximación a las dinámicas territoriales y referentes vivenciales que dan origen a la investigación.

Asimismo, se formulan las interrogantes generadoras de sentidos que guían la mirada interpretativa, se delimitan los propósitos que orientan el horizonte de comprensión y se detalla la justificación, relevancia y alcances que sustentan éticamente la pertinencia de este estudio en el territorio.

Planteamiento del problema

La historia de Colombia ha estado marcada por un conflicto armado interno que, tal como tempranamente señalara Fals Borda, Guzmán Campos y Umaña Luna (1962) representa una dura prueba histórica cuyos impactos han permeado diversas instituciones oficiales y escenarios sociales, extendiéndose desde los centros urbanos hasta los municipios más apartados. Este fenómeno social, entendido por Mejía (2014) como una realidad multidimensional que abarca múltiples expresiones y momentos, que encuentran un eco dramático en la escuela rural colombiana.

Al respecto, Ospina (2016) advierte que los conflictos armados incrementan la violencia social y la pobreza, al ocasionar impactos negativos que obstaculizan el proceso de aprendizaje y el desarrollo pleno de las personas como fin supremo de la sociedad. Así, la persistencia de la violencia representa un desafío estructural para la institucionalidad y una amenaza latente para los centros educativos rurales, los cuales se convierten en cajas de resonancia de la larga e intensa crisis histórica del país.

En ese sentido, la escuela constituye un escenario complejo y heterogéneo. Desde una perspectiva crítico-pedagógica, se reconoce que en las aulas coexisten múltiples realidades condicionadas por las estructuras socio-comunitarias, lo que obliga a focalizar la mirada interpretativa en las escuelas rurales. Estas instituciones, en medio de las particularidades de sus entornos geo-culturales, comparten históricamente una condición de exclusión y victimización.

En el escenario específico del Bajo Putumayo, particularmente en el municipio Valle del Guamuez, la escuela ha padecido los embates de las hostilidades por tantas décadas que se ha generado una preocupante tendencia a normalizar la violencia como medio para dirimir diferencias, propiciando la deserción escolar, la devastación de los campos agrícolas, los daños estructurales en las plantas físicas escolares, el desplazamiento forzado, las amenazas al profesorado y los traumas psicosociales que alteran la cotidianidad del mundo de la vida en el aula.

Por otra parte, se observa que a pesar de los esfuerzos oficiales del Estado a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN) por diseñar e implementar estrategias de inclusión y permanencia, especialmente visibles en el Plan Especial de Educación Rural (PEER) de 2018 y el Proyecto de Educación Rural (PER) de 2020, la realidad es que las políticas públicas suelen concentrarse en aspectos logísticos o normativos. Se ha prestado poca o ninguna atención al despliegue de vías reflexivas que permitan generar en los niños y adolescentes una toma de conciencia sobre sus formas de vinculación o adscripción subjetiva al entorno conflictivo.

Es común que las filiaciones entre los estudiantes y los actores del conflicto armado se interpreten únicamente desde una mirada externa e instrumental; sin embargo, pocas veces se indaga en aquellas tramas sutiles que acontecen en las conexiones internas más elementales de la vida escolar, tales como el lenguaje, la música, el juego, los gestos y los dichos cotidianos a través de los cuales se configuran las relaciones entre los niños y los jóvenes y los actores que encarnan la violencia.

Como bien señala Cabra (2023) las violencias se inscriben en los cuerpos y en las relaciones sociales, territorializándose en las dimensiones emocionales y relacionales de los actores sociales. Esta dimensión es comprensible a la luz de los planteamientos de Bourdieu y Wacquant (2005) al advertir que la realidad social habita tanto en la realidad concreta como en las mentes.

En el contexto de la ruralidad, esto se manifiesta de manera encarnada en los campos; una noción donde el espacio social de relaciones complejas se funde indisolublemente con los campos de la tierra habitada, el territorio agrario violentado por el glifosato y por las pugnas entre los fuerzas regulares y bandas criminales, con una población campesina atrapada en medio de este fuego cruzado.

Es en esta geografía viva donde se arraiga el *habitus*, entendido como un sistema de disposiciones incorporadas que constituye una matriz donde la historia colectiva de un territorio en conflicto es interiorizada por las personas hasta transformarse en esquemas inconscientes de percepción, apreciación y acción.

Desde el horizonte de la fenomenología hermenéutica, este arraigo conceptual se devela como una manifestación de la historia efectual de Gadamer, donde ese pasado y el presente violento continúa operando de manera viva y eficaz en la cotidianidad de los sujetos. No obstante, esta determinación histórica y corporal no es una condena inmutable, sino el punto de partida para propiciar la conciencia de dicha historia efectual. Un despertar epistémico que quizás permita a la escuela rural configurarse como un escenario de resistencia, diálogo y resignificación.

Por lo tanto, al crecer y desenvolverse en escenarios históricamente habitados por la hostilidad y la exclusión, los estudiantes rurales van configurando una geografía mental donde las dinámicas de la violencia y las economías ilícitas dejan de ser anomalías externas para convertirse en códigos normalizados. Cuando el sujeto interactúa con ese entramado social del cual su subjetividad es correlato, se genera una habituación de las lógicas del entorno que asimila la ilegalidad como una alternativa viable para su porvenir.

Esta incorporación prematura de las condiciones de vulnerabilidad permite comprender, desde la perspectiva crítica de Bourdieu y Passeron (1996) cómo las lógicas de reproducción del sistema social atraviesan la labor pedagógica. Las dinámicas que hegemonizan el territorio tensionan desde dentro el espacio escolar, amenazando con convertirlo en un escenario que replica o perpetúa las desigualdades, en lugar de consolidarse como el horizonte de transformación social y emancipación que reclama la pedagogía crítica.

En correspondencia con esta realidad, emerge una cartografía simbólica que delimita las tensiones específicas de la escuela rural en el Valle del Guamuez, una geografía donde convergen y colisionan diversos referentes ontológicos. En este territorio, la escuela se instituye como un espacio tensionado de aprendizaje y cuidado, habitado por el miedo que naturaliza las lógicas violentas y fragmenta los lazos comunitarios.

La presencia histórica de grupos irregulares y la hegemonía de las economías ilícitas como sustento dominante, especialmente visibles en las dinámicas rurales y transfronterizas, amenazan la seguridad y la convivencia, debilitando las capacidades colectivas para imaginar futuros alternativos. Esta desarticulación, que opera en la tradición viva del contexto, encuentra su reflejo más dramático en la configuración subjetiva de la juventud.

El estudiante rural se encuentra en una encruc ijada existencial, asimilando esquemas de percepción donde la dicotomía entre el proyecto educativo y las oportunidades de la ilegalidad se resuelve, con dolorosa frecuencia, a favor de estas últimas, truncando trayectorias humanas y vaciando el tejido comunitario.

Esta compleja realidad territorial, donde el miedo, el secretismo y la desarticulación coexisten en el espacio escolar, exige rescatar los saberes y experiencias de quienes habitan cotidianamente las aulas rurales. Al respecto, Flórez (2021) en su investigación doctoral orientada a comprender la cultura de la paz desde las vivencias percibidas por los actores escolares en entornos tensionados, sostiene que el aula no

puede aislarse de su contexto sociocultural. Visto así, el aula se devela hermenéuticamente como un texto vivo que demanda ser interpretado desde las entrañas de su propia realidad.

El docente rural, al encontrarse inmerso en estas dinámicas de vulnerabilidad, asume una labor que trasciende lo meramente instruccional, enfrentando la necesidad de dinamizar el conocimiento y promover un trabajo crítico frente a los acontecimientos que impactan a la comunidad.

Ante este panorama, el maestro rural se encuentra en una encrucijada existencial y ética. Coartado muchas veces por el silencio que impone el entorno hostil, el educador experimenta la impotencia de ver cómo la escuela pierde la disputa por el sentido de la vida frente a las lógicas violentas y de captación que pretenden hegemonizar el territorio.

El aula se transforma entonces en un espacio de resistencia pasiva, donde el docente debe lidiar con el trauma psicosocial latente, el miedo y la dolorosa certeza de la vulnerabilidad de sus alumnos, a quienes ve partir tempranamente truncando sus proyectos existenciales.

Por lo tanto, siguiendo los planteamientos de Flórez (2021), problematizar la realidad escolar en el municipio Valle del Guamuez implica superar los enfoques prescriptivos o estandarizados del Estado, para adentrarse en la comprensión profunda de los significados y experiencias que los propios educadores otorgan a su praxis en medio de la adversidad.

Es precisamente en el habla viva de los actores sociales, allí donde Gadamer (1998) sitúa el advenimiento de la comprensión, donde se config uran los sentidos reales de esta encrucijada histórica.

Con el propósito de develar estas tramas de sentido y generar una aproximación teórica que apunte a la resignificación curricular desde la experiencia magisterial, se despliegan las interrogantes de investigación.

Interrogantes

A partir del acercamiento a la realidad que viven las instituciones escolares rurales en el municipio del Valle de Guamuez, y con el propósito de escuchar las voces de sus protagonistas para comprender la situación desde sus propias vivencias, esta investigación se planteó la siguiente interrogante central:

¿Cuáles son las clases categoriales y constructos teóricos que emergen de la comprensión hermenéutica de las vivencias y sentidos otorgados por los actores sociales, que pueden ser útiles para la resignificación curricular en torno a la paz de la escuela rural colombiana, en el Bajo Putumayo?

Asimismo, para profundizar de manera sistemática la interpretación de los diferentes aspectos que configuran esta realidad, se desprendieron las siguientes interrogantes:

¿Cómo son interpretadas, desde la voz de los actores sociales del municipio del Valle del Guamuez, las manifestaciones de violencia que tensionan la cotidianidad de la escuela rural?

¿Cuáles son los modos de vida asociados al conflicto armado que caracterizan a las comunidades rurales cocaleras del Bajo Putumayo, según las vivencias narradas por los actores sociales?

¿Qué significados se le otorgan a la paz en medio de los contextos conflictivos que caracterizan al territorio del Bajo Putumayo, desde la perspectiva de sus sujetos sociales?

¿De qué manera la realidad del conflicto y la educación para la paz se entrelazan con los currículos de las instituciones rurales de los predios del Valle del Guamuez?

Propósitos

General

Generar clases categoriales y constructos teóricos a partir de la comprensión hermenéutica de vivencias y sentidos otorgados por los actores sociales, orientados hacia la resignificación curricular en torno a la paz desde la escuela rural colombiana, en el Bajo Putumayo.

Específicos

Interpretar las manifestaciones de violencia que tensionan la cotidianidad de la escuela rural, desde las experiencias vividas y la voz de los actores sociales del municipio del Valle del Guamuez.

Develar los sentidos a partir de las vivencias narradas por los sujetos sociales que moldean la vida de los estudiantes asociados al conflicto en las comunidades rurales cocaleras.

Comprender los sentidos y significados de la paz en medio de la conflictividad que caracteriza al territorio rural del Bajo Putumayo, desde la perspectiva de los sujetos sociales.

Interpretar la manera en que la realidad del conflicto y la educación para la paz se entrelazan con las dimensiones del currículo, en la cotidianidad de la práctica educativa de las instituciones rurales en los predios del Valle del Guamuez

Justificación

Colombia atraviesa un momento histórico de transición donde el Estado pretende restaurar el tejido social tras el último gran acuerdo de paz suscrito por el Estado colombiano, el llamado Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción

de una Paz Estable y Duradera, suscrito en el año 2016. Sin embargo, en las zonas rurales, esta paz es una promesa difusa que enfrenta realidades locales cargadas de desconfianza. Como sostienen Rodríguez et al. (2024), la persistencia de grupos armados no es solo una amenaza a la seguridad, sino un quiebre del tejido ético que sostiene la convivencia en los territorios.

Este escenario nos obligó a interrogar la crisis no solo desde la política pública, sino desde una dimensión ontológica profunda. La escuela rural no puede ser ajena a las fracturas que definen la existencia de sus habitantes en contextos de exclusión, donde la vida cotidiana se ve constantemente amenazada por la incertidumbre y la necesidad de sobrevivencia.

La problemática planteada en esta investigación trasciende la seguridad inmediata y se enraíza en una compleja dimensión socioeconómica. La disputa por el control de los cultivos ilícitos y la presencia de economías ilegales permean el entorno escolar, condicionando las expectativas de vida de los estudiantes y sus familias, quienes a menudo encuentran en la ilegalidad el único horizonte material frente al abandono del Estado.

A esto se suma una dimensión ambiental y ecológica crítica. La degradación que acompaña la economía cocalera, con la contaminación de suelos y el daño a las fuentes hídricas para nombrar sólo algunos ejemplos, es paralela a la degradación de las subjetividades. Cuando el joven crece asumiendo el territorio únicamente como un recurso de explotación, se erosiona su identidad y se limita su visión de futuro.

Por ello, esta investigación se justifica al reconocer que la escuela es el escenario capaz de ofrecer una alternativa a esta lógica, siendo una necesidad imperante la protección integral de niños y jóvenes frente a la pobreza y la exclusión que los expulsa a la periferia (Rodríguez et al., 2024).

En este contexto, la dimensión política y cultural cobró una relevancia fundamental. La escuela en el Bajo Putumayo ha sido históricamente un espacio de

abandono estatal, donde la noción de "nación" parece fragmentarse entre el control de grupos irregulares y una presencia institucional prácticamente inexistente. Ante esto, la investigación se fundamentó en una hermenéutica de la alteridad.

Si bien el método hermenéutico de Gadamer (1993) permite "fusionar horizontes" para comprender el mundo vivido del sujeto social, esta investigación se dejó interpelar por la ética de Emmanuel Levinas (1974). Para este autor la subjetividad del educador se constituye ante el "rostro" del estudiante vulnerable, en la ruralidad la pedagogía no es una transferencia de contenidos, sino una respuesta responsable ante el sufrimiento del Otro.

La dimensión axiológica del estudio se asentó en la urgencia de fortalecer valores que contrarresten la "ley del más fuerte". La resignificación del currículo que se planteó en esta tesis, no fue un ejercicio técnico, sino una apuesta por la dignidad, los derechos humanos y la hospitalidad ética, elementos centrales para transformar la cultura de paz desde la realidad del Bajo Putumayo.

Al integrar la historia local, buscamos dotar a los estudiantes de herramientas críticas para descifrar su pasado, comprendiendo la historia del conflicto y la identidad local desde la mirada de Enrique Dussel (2013b) quien nos exige que la transformación pedagógica emerja desde las periferias, convirtiendo el currículo en un ejercicio de liberación frente a las estructuras que han silenciado la voz de nuestras comunidades.

Finalmente, desde una dimensión teleológica, esta tesis se proyecta como una contribución al diseño de estrategias pedagógicas que rompan el ciclo generacional de violencia. El fin último es fortalecer el papel del docente y la escuela rural como un mediador ético que, articulando su práctica con los retos del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, reconoce que la verdadera equidad requiere de una pedagogía anclada en el territorio, la responsabilidad por el Otro y la defensa irrestricta de la vida.

En última instancia, este horizonte de partida no constituyó un mero ejercicio de descripción, sino una hermenéutica de la liberación que se asumió como praxis

pedagógica. Al entrelazar la fusión de horizontes de Gadamer (1993), la cual nos dispone a la escucha profunda del mundo vivido comunitario; la ética de la alteridad de Levinas (2012), que nos interpela ante la responsabilidad incondicional por el rostro del estudiante vulnerable y, la ética de la liberación de Dussel (2013a) que sitúa nuestra acción en la periferia excluyente del Bajo Putumayo, esta investigación se constituyó como un acto de resistencia curricular.

Se trató, en definitiva, de reconocer que comprender las vivencias, las tensiones de la inseguridad, la degradación ecológica y la historia del conflicto, no es un fin académico aislado, sino una necesidad vital: un paso indispensable para que la escuela deje de ser un espacio de reproducción del dolor y se convierta en el lugar donde, a través de la memoria y el diálogo, el docente asuma su rol como mediador ético y constructor de nuevas realidades para la ruralidad colombiana.

MOMENTO II HORIZONTES EN DIÁLOGO, TRADICIONES ACADÉMICAS Y REFERENTES TEÓRICOS

El desarrollo de este apartado tuvo como propósito estructurar el soporte epistemológico, conceptual y de contexto que fundamentó la interpretación del fenómeno estudiado. Lejos de concebirse como una acumulación rígida de conceptos, este capítulo se asumió como un espacio de diálogo abierto entre las realidades empíricas de las escuelas rurales y las diferentes tradiciones académicas que abordaron la relación entre educación, violencia y territorio.

Antecedentes de la investigación

La revisión de los estudios previos constituyó el punto de partida para identificar el estado del arte en torno al fenómeno de estudio. Esta exploración no se limitó a una recopilación documental, sino que buscó reconocer las líneas de discusión vigentes y los vacíos metodológicos que justificaron el abordaje de la realidad investigada. Para garantizar un orden lógico que facilite la comprensión del lector, los antecedentes se organizaron en tres niveles geográficos: internacionales, nacionales y locales, cada uno aportando datos específicos sobre la relación entre escuela y violencia.

Referentes internacionales

En el plano internacional, el análisis se centró en investigaciones latinoamericanas que examinaron cómo las dinámicas de la exclusión social y los entornos de hostilidad permean las instituciones educativas, ofreciendo alternativas desde la formación ciudadana y el diseño curricular.

Muñoz (2025), en su tesis doctoral titulada *Los aprendizajes básicos de ciudadanía en el análisis de la violencia escolar*, desarrollada en la Universidad Veracruzana, México, abordó la problemática de la violencia en escuelas secundarias ubicadas en contextos de exclusión social en Xalapa, Veracruz. La investigación se desarrolló en condiciones de postpandemia y partió del reconocimiento de que la

violencia en las escuelas mexicanas constituye un problema persistente, influenciado tanto por dinámicas internas de convivencia como por condiciones sociales y estructurales del entorno. El estudio analizó cómo los aprendizajes ciudadanos se tensionan frente a la hostilidad del entorno, empleando una metodología mixta que articuló las narrativas de los actores con datos de vulnerabilidad estructural.

Desde el plano teórico, la tesis propuso el constructo de aprendizajes básicos de ciudadanía como categoría analítica para interpretar la violencia escolar, enfatizando dimensiones como actitudes ciudadanas, convivencia, derechos, trabajo en equipo y trato igualitario. El autor sostiene que la violencia escolar no puede entenderse como un fenómeno aislado de la realidad social, sino como parte de un entramado de relaciones que involucra violencia contextual, desigualdad, pobreza, debilitamiento institucional y problemáticas asociadas al acceso a la justicia y la convivencia democrática.

Entre sus aportes más relevantes, la investigación plantea que la escuela, pese a su vulnerabilidad frente a las violencias sociales, continúa siendo un espacio privilegiado para la formación ciudadana y la construcción de relaciones pacíficas. En tal sentido, el autor argumenta que los aprendizajes ciudadanos poseen potencial preventivo frente a las expresiones de violencia, en la medida en que promueven el respeto por los derechos, la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento del tejido social.

Este antecedente resulta significativo para la presente investigación doctoral porque permite comprender la violencia escolar desde una perspectiva relacional y contextual, superando explicaciones reducidas al comportamiento individual. Asimismo, aporta referentes teóricos y metodológicos para analizar la escuela como escenario donde convergen múltiples violencias y donde la formación ciudadana, las prácticas pedagógicas y las dinámicas de convivencia pueden constituirse en mecanismos de transformación social y educativa.

Del mismo modo, la utilización del enfoque mixto y la consideración simultánea de factores escolares y contextuales ofrecen elementos relevantes para fortalecer el abordaje analítico del fenómeno de la violencia en contextos educativos. Su contribución medular radica en comprender que la escuela es un contenedor donde convergen múltiples tensiones externas, lo que fundamenta la necesidad de interrogar los modos de vida escolares sin patologizar al estudiante, considerando la complejidad de su entorno social.

En una línea orientada hacia las alternativas éticas frente a estos entornos hostiles, Carrasco (2023), en su tesis doctoral titulada *México, cultura de paz y periodismo: la urgente necesidad de transformar la cultura de violencia en cultura de paz* (presentada en la Universidad de Córdoba, España) analizó las condiciones históricas que consolidan la agresión en el tejido social. en un contexto caracterizado por altos índices de violencia, inseguridad y conflictividad estructural en México.

En este trabajo la autora se propuso analizar las condiciones históricas, culturales y educativas que han contribuido a la consolidación de una cultura de violencia en dicho país, así como identificar elementos capaces de favorecer la construcción de una cultura de paz.

Desde el denominado giro epistemológico de la paz, la autora propuso dejar de teorizar exclusivamente sobre la destrucción para enfocarse en reconocer las potencialidades de la paz, latentes en las comunidades, concluyendo que la transformación de imaginarios violentos es posible mediante acciones formativas conscientes desde los sistemas educativos.

Entre los hallazgos más relevantes, destaca la necesidad de promover procesos educativos, culturales y comunicacionales orientados a la transformación de las prácticas sociales que reproducen la violencia, planteando que la paz constituye una construcción humana posible de fortalecer mediante acciones conscientes, intencionales y colectivas.

Asimismo, concluye que la transformación cultural requiere la participación activa de diversos actores sociales, especialmente de los sistemas educativos y los medios de comunicación, en la promoción de valores, actitudes y formas de convivencia basadas en la paz.

El trabajo de Carrasco (2023) sintonizó con el interés de la presente investigación por no limitarse al diagnóstico del daño. Su aporte real consistió en validar el uso de un enfoque interpretativo para buscar, en la cotidianidad escolar, aquellos saberes y prácticas colectivas que ya operan como alternativas frente a la hostilidad, sirviendo de base conceptual para la posterior teorización.

Este antecedente resulta significativo para la presente investigación, ya que aporta elementos teóricos y epistemológicos que permiten comprender la cultura de la paz como una construcción social susceptible de ser fortalecida desde los procesos educativos.

De manera particular, coincide con el interés de la investigación por identificar categorías teóricas orientadas a la resignificación curricular en torno a la cultura de la paz en contextos rurales del Bajo Putumayo, al reconocer que la educación constituye un escenario privilegiado para la transformación de imaginarios, prácticas y relaciones sociales marcadas por experiencias de violencia.

Asimismo, la perspectiva del giro epistemológico de la paz ofrece referentes conceptuales pertinentes para la comprensión e interpretación de las experiencias de los actores educativos desde una mirada fenomenológico-hermenéutica, al privilegiar la búsqueda de significados asociados a las posibilidades de construcción de paz presentes en la cotidianidad de los contextos estudiados.

Cerrando este bloque internacional e interconectando de forma explícita las economías ilícitas con el diseño curricular, Almonacid (2022) desarrolló en la Universidad Autónoma de Sinaloa, México, la tesis doctoral titulada *Investigación Acción para la Paz. Narcotráfico, Juventudes y Currículo desde abajo en Culiacancito,*

Sinaloa. A través de diarios pedagógicos y observación de inserción, el autor exploró cómo la narco-violencia moldea las expectativas de futuro de los jóvenes y propuso la construcción de un currículo alternativo basado en la memoria crítica y las resistencias locales.

Colaboraron con el trabajo treinta y tres personas entre las que se cuentan ocho docentes, diecinueve jóvenes estudiantes y seis líderes sociales.

La investigación se abordó desde la IAP, acompañado de técnicas como: la observación inserción, las entrevistas individuales/grupales, y los diarios pedagógicos, información que se organizó en grupos temáticos y para el procedimiento de análisis de la información se emplearon procedimientos de codificación abierta e inductiva y categorización. Este estudio demostró empíricamente que las economías ilegales configuran formas de vida que el currículo oficial suele ignorar.

El trabajo de Almonacid (2022) provee además sustento político para defender un diseño curricular construido desde las bases, validando la premisa de que los docentes rurales en entornos de conflicto deben asumir un rol activo en la creación de una pedagogía de la resistencia, y que el currículo de paz desde abajo debe partir necesariamente de las vivencias y necesidades propias de los jóvenes que incluyen sus formas de vida en el presente y sus expectativas para el futuro.

El currículo de paz debe juntar lo nuevo y lo viejo para transformar la realidad, lo cual es posible a través de estrategias pedagógicas que aboguen por la memoria crítica, las historias, resistencias y utopías del pasado que sirvieron para definir la paz, imaginarla y construirla en el presente y proyectarlas al futuro.

La investigación (Almonacid, 2022) concluye señalando que la paz depende en buena parte de un estado de derecho con reformas políticas, económicas y militares, pero también requiere de esfuerzos cívicos y escolares a través de la implementación de didácticas renovadoras de intervención, así como la articulación de las esferas

sociales, mismas que deben apuntar a la búsqueda de la paz, no para responder a intereses externos, sino para reafirmar los saberes propios.

Finalmente, afirma que la narco-violencia como problema local suele ser un tema al que la academia y las políticas públicas restan importancia cuando debe ser el marco de referencia para la búsqueda de soluciones, pues permite identificar algunos patrones de conducta social producto de la actividad del narcotráfico, relacionados no solo con quienes delinquen, sino también con la pasividad con que suele ser abordado el fenómeno desde los gobiernos y la academia.

Ofrece además un aporte valioso para la presente tesis en la medida que su propuesta de un currículo desde abajo, presenta iniciativas de empoderamiento civil con el fin de liberar violencias arraigadas en la historia misma de las comunidades, ello permite pensar en iniciativas que ayuden a superar las relaciones contradictorias entre opresores y oprimidos en las comunidades rurales del Bajo Putumayo.

Referentes nacionales

Al pasar del plano internacional al territorio nacional, las investigaciones consultadas permitieron examinar cómo las tensiones del conflicto interno colombiano y las políticas macro educativas son interpretadas y negociadas por los maestros en las aulas rurales.

En este nivel encontramos a Sierra (2025) en cuya tesis doctoral titulada *Construcción discursiva del conflicto armado colombiano en la enseñanza de las ciencias sociales: diseño e implementación de los lineamientos curriculares de ciencias sociales (2002–2025)*, elaborada para la Universidad del Rosario, examina mediante un análisis crítico del discurso y un diseño de etnografía ampliada, la brecha existente entre el currículo prescrito por el Estado y el currículo vivido en las aulas de zonas afectadas por la violencia.

Esta investigación está orientada a comprender cómo se ha conformado discursivamente el conflicto armado colombiano, dentro de la política educativa y curricular, particularmente en el diseño, discusión e implementación de los lineamientos para la enseñanza de las ciencias sociales.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo e interpretativo, articulando el análisis documental, el análisis crítico del discurso y una perspectiva etnográfica ampliada, con el propósito de examinar las relaciones existentes entre política educativa, currículo y práctica docente.

El estudio analizó los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales de 2002 y las Recomendaciones para la Enseñanza de la Historia de 2022, identificando las tensiones entre currículo prescrito y currículo vivido, así como los procesos mediante los cuales los docentes se apropian, resignifican o silencian los discursos oficiales sobre la violencia y el conflicto armado.

Entre sus principales hallazgos, la autora evidenció que la política curricular no opera como un mandato lineal ni homogéneo, sino como un proceso de negociación atravesado por condiciones institucionales, trayectorias docentes, memorias locales y sensibilidades éticas y emocionales presentes en la escuela.

Asimismo, concluye que la enseñanza del conflicto armado constituye un escenario de disputa política y cultural donde se definen memorias, narrativas históricas y formas de ciudadanía, revelando una persistente brecha entre los marcos normativos y las prácticas escolares.

Este antecedente resulta altamente significativo para la presente investigación debido a que aporta fundamentos teóricos y metodológicos para comprender la resignificación curricular en contextos educativos atravesados por violencia y conflicto armado. De manera particular, la tesis permite reconocer que el currículo no se limita a documentos oficiales, sino que se reconstruye en la práctica pedagógica mediante

procesos de interpretación, mediación y negociación desarrollados por los docentes y las comunidades educativas.

En tal sentido, constituye un referente esencial para analizar cómo las escuelas rurales, inmersas en territorios afectados por dinámicas de violencia, producen sentidos educativos propios y reconfiguran los discursos curriculares desde sus realidades socio-territoriales y experiencias históricas.

La selección de esta investigación se justifica precisamente por su capacidad para desarmar la ilusión de la homogeneidad curricular, aportando a este estudio el fundamento conceptual para demostrar que el currículo es un proceso vivo de interpretación. El trabajo de Sierra permite comprender que las narrativas de los docentes de la zona estudiada constituyen la clave fundamental para rastrear cómo se dota de nuevos sentidos a la educación en medio de la conflictividad territorial.

En una dimensión que otorgó prioridad a las percepciones de los actores directos en zonas de frontera, se incorporó en los referentes nacionales, el trabajo de Arias (2024) denominado *Representaciones sociales de la violencia escolar en educación secundaria*, una tesis doctoral defendida en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, sede Cúcuta.

La autora investiga las valoraciones que estudiantes y docentes del Norte de Santander atribuyen a la agresión cotidiana dentro del espacio escolar. Desde un enfoque netamente interpretativo, sustentada en un enfoque cualitativo, considerando la teoría de las representaciones sociales como fundamento para comprender las percepciones, significados y valoraciones que estudiantes y docentes atribuyen a la violencia escolar.

Desde esta orientación, la investigación examinó la violencia no únicamente como un hecho observable o disciplinario, sino como un fenómeno social y cultural que se configura a partir de las experiencias, relaciones y dinámicas presentes en los espacios escolares.

Entre los principales hallazgos del estudio, se evidenció que la violencia escolar constituye una problemática compleja y multicausal que se manifiesta mediante agresiones físicas, verbales, psicológicas y formas de exclusión social, afectando significativamente la convivencia, el rendimiento académico y las relaciones interpersonales dentro de las instituciones educativas.

Asimismo, el autor reconoce que las formas de violencia presentes en la escuela responden a prácticas sociales arraigadas y a procesos de interacción que requieren abordajes preventivos y pedagógicos sustentados en la cultura de paz, la mediación y la participación de la comunidad educativa.

La investigación (Arias, 2022) concluye que las manifestaciones de la violencia en el entorno escolar responden a prácticas de interacción profundamente arraigadas, las cuales demandan mecanismos de mediación pedagógica y participación comunitaria antes que medidas meramente punitivas o reglamentarias.

El interés en recuperar este antecedente radicó en su coherencia metodológica y su respaldo al asumir el paradigma interpretativo para leer la escuela. Su aporte específico brinda herramientas conceptuales para decodificar las expresiones cotidianas de la hostilidad, que permitan comprender que los discursos de los sujetos en contextos de postconflicto están impregnados de una carga sociocultural que requiere una escucha atenta y desprejuiciada por parte del investigador.

Este antecedente reviste especial importancia para la presente investigación debido a que aporta fundamentos teóricos y conceptuales para comprender la violencia como un fenómeno socialmente construido que trasciende los actos agresivos individuales y se inserta en las dinámicas institucionales y socioculturales de la escuela.

De igual manera, ofrece un aporte metodológico relevante al emplear una perspectiva cualitativa e interpretativa semejante a la asumida en esta investigación, lo que permite orientar la comprensión de las experiencias y significados asociados a los contextos educativos afectados por situaciones de violencia.

En consecuencia, constituye un referente significativo para analizar la relación entre violencia, escuela y procesos de resignificación educativa, especialmente en escenarios donde las realidades territoriales y sociales inciden en la configuración de las prácticas escolares.

En una dimensión que otorgó prioridad a las percepciones de los actores directos en zonas de frontera, se incorporó el trabajo de Arias (2024), denominado Representaciones sociales de la violencia escolar en educación secundaria, una tesis doctoral defendida en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, sede Cúcuta. La autora investiga las valoraciones que estudiantes y docentes del Norte de Santander atribuyen a la agresión cotidiana dentro del espacio escolar.

Desde un enfoque netamente interpretativo, la investigación concluye que las manifestaciones de la violencia en el entorno escolar responden a prácticas de interacción profundamente arraigadas, las cuales demandan mecanismos de mediación pedagógica y participación comunitaria antes que medidas meramente punitivas o reglamentarias.

El interés en recuperar este antecedente radicó en su coherencia metodológica y su respaldo al asumir el paradigma interpretativo para leer la escuela. Su aporte específico brinda herramientas conceptuales para decodificar las expresiones cotidianas de la hostilidad y comprender que los discursos de los sujetos en contextos de postconflicto están impregnados de una carga sociocultural que requiere una escucha atenta y desprevenida por parte del investigador.

Por su parte, y desde una perspectiva de contexto que ayudó a comprender la mutación de los entornos escolares en la última década, se integró la investigación de Norza (2023), quien presentó ante la Universidad de Los Andes la tesis doctoral titulada *Trayectorias de la Violencia Criminal Transicional en Colombia (2007-2018)*.

Utilizando el método comparativo histórico y un riguroso análisis de datos geográficos y sociales, el autor demuestra cómo en las regiones de transición

posteriores al acuerdo de paz con las FARC, se produjo una fragmentación de grupos armados y una veloz reconfiguración de las economías de guerra que continúan disputándose el control de la vida social y territorial.

Aunque el estudio de Norza pertenece originalmente al campo socio-jurídico y de la criminología, su inclusión en este apartado se consideró indispensable como soporte macro contextual y como una alternativa para estudios de violencia criminal en municipios afectados por el conflicto armado.

Su desarrollo sirve de base estructural para explicar por qué, a pesar de los discursos institucionales de paz, las escuelas de las zonas rurales siguen sumergidas en lógicas complejas de criminalidad, ofreciendo a la presente tesis la evidencia empírica necesaria sobre la prescripción y persistencia de las economías ilícitas en el entorno donde se ubica la institución objeto de estudio, a pesar de que no señala puntualmente al departamento del Putumayo.

Situando el foco directamente en la acción pedagógica y ética del maestro, se analizó el trabajo de Aponte (2022), quien desarrolló en la Universidad Autónoma de Barcelona la tesis doctoral *Educación para la Paz en el Contexto del Conflicto Armado Colombiano. Concepción de los docentes en la ciudad de Bogotá.* A través de la Teoría Fundamentada y la realización de entrevistas e n profundidad.

El estudio revela que cuando los educadores dejan de ver el conflicto como un listado estático de fechas históricas y lo asumen como una oportunidad pedagógica, el currículo adquiere un sentido ético transformador orientado a la formación ciudadana crítica.

La pertinencia de este antecedente radicó en que robustece el estatuto del docente como un actor político y ético fundamental dentro del sistema educativo. Su articulación con la presente investigación validó la premisa de que la interpretación que el maestro hace de la violencia de su entorno determina directamente la orientación de su praxis, lo que refrendó metodológicamente la recolección de narrativas docentes

como la vía idónea para rastrear la emergencia de una pedagogía de la paz en la escuela rural.

El objetivo fue establecer las concepciones de los docentes de ciencias sociales respecto a la enseñanza del conflicto armado como medio de educar para la paz, la investigación tuvo un enfoque cualitativo, se inscribe en el paradigma interpretativo, como método se empleó la Teoría Fundamentada, la revisión de la información se dio a través de la triangulación y la codificación axial y selectiva.

La población participante de la investigación correspondió a quince docentes de diferentes instituciones de la ciudad de Bogotá, para la recolección de la información se utilizó como instrumentos: la encuesta, la entrevista, grupo focal, el análisis de las planeaciones de los docentes y la observación directa.

Los resultados que arrojó la investigación, señalan que cuando los docentes entienden que la enseñanza de la paz es el objetivo de la formación ciudadana, le otorgan un nuevo sentido al conflicto armado ya no solo como un hecho histórico que se enseña con fechas, hechos puntuales, autores y roles, sino como la oportunidad para formar en participación y para el futuro.

La investigación concluye recalcando lo importante que es para los docentes que sus estudiantes asimilen el conflicto armado como un fenómeno social próximo a su realidad y condenen los actos de violencia, alude también que la interacción entre el docente y los alumnos es fundamental para evitar que se naturalice o se exalte la guerra y la violencia. En su fase final, menciona que la investigación deja ver que la forma como entienden y enseñan los docentes el conflicto influye en la forma como los estudiantes lo interpretan.

Este trabajo es de suma importancia porque resalta la importancia del rol del docente en la construcción de espacios para promover la paz, no solo en la zona afectada de conflicto, sino su relevancia en las zonas que no han sido afectadas directamente. El reconocimiento de las víctimas no debe ser un hecho aislado y extraño

para la población que no ha sido afectada directamente por el conflicto armado, si realmente se quiere una transformación social, ésta debe darse en todo el territorio colombiano.

Un elemento fundamental en esta investigación es la percepción que tienen los docentes que laboran en los contextos afectados por el conflicto armado, son ellos los que pueden dar cuenta de las relaciones que se han ido tejiendo entre los miembros de las comunidades rurales, los agentes violentos y la escuela, quienes además tienen la responsabilidad de enseñar que existen formas diferentes para ganarse el sustento y alejar las nuevas generaciones de la violencia que trae la economía ilegal.

En perfecta consonancia con la ruta metodológica elegida para esta tesis, Flórez (2021) desarrolló su tesis doctoral titulada *La Cultura de Paz como Proceso de Formación en la Educación Básica Primaria,* que se desarrolló en el contexto de Norte de Santander, bajo el método hermenéutico-fenomenológico.

El autor identifica a través de observaciones participativas y círculos de reflexión que la construcción de la paz en la escuela primaria requiere un diseño curricular edificado estrictamente desde las necesidades del entorno, donde la enseñanza deja de ser una transmisión técnica y pasa a ser una construcción colectiva y contextualizada de estrategias innovadoras que involucran a las familias.

El aporte de Flórez es de naturaleza tanto metodológica como categorial, razón por la cual se consideró un pilar fundamental en este trabajo. Al haber empleado el mismo método fenomenológico, demuestra la viabilidad del enfoque para hacer emerger sentidos desde la práctica misma de los actores, y sus conclusiones brindan la idea de que cualquier propuesta de resignificación curricular debe nacer del tejido comunitario y validarse en la práctica educativa diaria para evitar el acartonamiento institucional.

La afinidad con el trabajo de Flórez (2021) se fundamentó en cuatro ejes esenciales de transferibilidad de sus hallazgos. En primer lugar, el autor señala la

importancia de recuperar la percepción de los estudiantes para hacerlos partícipes activos en la transformación de contextos violentos en oportunidades de vida.

En segundo lugar, su obra traza una ruta metodológica idónea para examinar fenómenos sociales y anticipa la pertinencia de los constructos de la presente investigación. Como tercer elemento, sugiere entender el currículo como un proyecto de transformación que se valida estrictamente en la práctica educativa diaria.

Por último, el estudio destaca que la construcción colectiva es la clave para hallar soluciones en la escuela rural afectada por el conflicto armado, configurándose sus aportes como el sustento idóneo desde donde podrían emerger nuevas teorías.

Finalmente, cerrando los horizontes nacionales, se incorporó el estudio de Caro (2021), desarrollado en la Universidad de Granada y titulado *Análisis de la relación entre la violencia del conflicto armado y la influencia en la calidad educativa en el municipio de Santa Fe de Antioquia*.

Mediante un estudio de caso cualitativo que recoge los testimonios de comunidades desplazadas, el investigador evidencia cómo la violencia directa y la violencia estructural, junto al desplazamiento forzado fracturan de forma drástica los proyectos de vida estudiantiles.

Asimismo, el estudio denuncia que los diseños curriculares oficiales carecen de herramientas socioemocionales para atender el tejido humano vulnerado, priorizando en su lugar la preparación para pruebas estandarizadas y métricas estatales de rendimiento.

El valor crítico de la investigación de Caro estriba en su cuestionamiento a la educación instrumental y aporta a este trabajo un argumento sólido para repensar las políticas de calidad, que se imponen tradicionalmente en zonas de conflicto, lo que le permitió conceptualizar la resignificación curricular no como un mero ajuste de

contenidos académicos, sino como un acto de acogida ética y de atención a las necesidades humanas del estudiante rural.

Referentes locales

El diálogo de saberes alcanzó su punto de máxima proximidad al incorporar las investigaciones doctorales gestadas en el propio territorio, configurando el marco de referencia geográfico e institucional inmediato de este estudio.

En este escenario cercano, tenemos a Bolaños (2025) con su tesis doctoral desarrollada ante la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) titulada *Educación Media Rural Colombiana: una mirada reflexiva de los estudiantes campesinos*, investigó el sector de Puerto Vega-Teteyé en el municipio de Puerto Asís, Putumayo, un contexto rural caracterizado por condiciones históricas de vulnerabilidad social, exclusión educativa, conflictividades territoriales y dinámicas asociadas a economías ilícitas, elementos que han incidido en las trayectorias de vida de los jóvenes campesinos y en la configuración de sus experiencias escolares.

Desde las reflexiones y narrativas de los propios jóvenes rurales, el autor analiza cómo la exclusión histórica y una cotidianidad impregnada por la conflictividad cocalera marcan de manera profunda sus trayectorias de vida y sus expectativas académicas, concluyendo que la educación media en estas zonas requiere un modelo teórico propio que dignifique la identidad campesina y dialogue abiertamente con sus realidades productivas locales.

Bolaños proporciona a esta tesis el anclaje geográfico y categorial definitivo; su investigación resulta clave porque describe detalladamente el mismo ecosistema de conflictividad y las mismas variables sociopolíticas que afectan a la ruralidad del departamento del Putumayo.

Su contribución es especialmente relevante para la presente tesis, orientada a la construcción de clases categoriales y elementos teóricos para la resignificación curricular

en torno a la cultura de paz en contextos rurales del Bajo Putumayo, puesto que ofrece elementos de análisis sobre la relación entre educación, territorio, subjetividad y construcción de sentido, categorías fundamentales para interpretar las experiencias de los actores educativos en contextos marcados por la conflictividad y la búsqueda de alternativas de transformación social.

Su aporte concreto sirve como un punto de comparación fundamental para comprender cómo las lógicas de la ilegalidad interpelan la labor formativa y modifican las dinámicas de convivencia dentro de las instituciones.

Este mapa de antecedentes se completó con el horizonte trazado por Naranjo (2025) en su tesis doctoral titulada *Política educativa territorial: un estudio de caso comparado de los internados como institución educativa rural en el Putumayo colombiano*, sustentada en la Universidad de los Andes.

La autora problematiza las tensiones históricas entre la educación urbana y la rural, evidenciando cómo el conflicto armado y las economías ilícitas provocan fenómenos de abandono escolar y deserción en la región.

La investigación se sustentó en una perspectiva crítica de la educación rural y de la política educativa territorial, partiendo del reconocimiento de que la ruralidad no puede ser comprendida desde visiones homogéneas ni subordinadas al modelo urbano, al tiempo que cuestiona los procesos de descentralización administrativa y la limitada representación de las instituciones rurales en los espacios de decisión política.

Dentro del análisis, la autora reconoce que la educación rural en Colombia ha estado profundamente condicionada por la persistencia del conflicto armado, las economías ilícitas y las disputas territoriales, factores que han incidido en el cierre temporal de escuelas, la deserción estudiantil, el deterioro de la infraestructura educativa y la intimidación del personal docente.

En este contexto, los internados rurales son asumidos como escenarios privilegiados para examinar cómo las políticas públicas son apropiadas, negociadas y resignificadas por las comunidades educativas en territorios de alta dispersión geográfica y conflictividad social.

No obstante, el hallazgo central del estudio demuestra que los internados rurales trascienden la escolarización formal y se convierten en verdaderos espacios de vida cotidiana donde las comunidades ejercen su capacidad de agencia para construir respuestas educativas situadas.

El trabajo de Naranjo aporta el concepto medular de la agencia comunitaria frente a las directrices estatales, proveyendo la evidencia territorial de que las escuelas del Putumayo no son víctimas pasivas de la violencia ni receptoras mecánicas de la política oficial.

Por el contrario, las instituciones reinterpretan y adaptan sus sentidos formativos en diálogo directo con el conflicto, lo cual constituyó el cierre argumental ideal para justificar la realización del presente estudio, cuyo propósito apuntó precisamente a teorizar esa capacidad de resignificación desde la voz y la experiencia del maestro rural.

Con el fin de ofrecer una visión de conjunto que organice las coordenadas teóricas y metodológicas de las investigaciones indexadas en este estado del arte, se consolidó la Tabla 1. Esta matriz no se concibió como un recurso estático de validación o contraste empírico, sino como un mapa de correspondencia analítica que facilita el posterior proceso de interpretación y el diálogo conceptual entre los hallazgos previos y las realidades vividas de la escuela rural.

A través de esta sistematización, se busca visibilizar los puntos de encuentro y las distancias en los discursos que nutren la comprensión del fenómeno estudiado, sirviendo de soporte relacional para dar apertura a la riqueza del lenguaje y de los sentidos colectivos que emergieron a lo largo de esta investigación.

Tabla 1

Matriz de Síntesis de los Antecedentes de la Investigación

AUTOR Y AÑO	CONTEXTO Y OBJETIVO	ABORDAJE METODOLÓGICO	APORTE A LA TESIS
Muñoz (2025)	Veracruz, México. Analizar la tensión de los aprendizajes ciudadanos frente a la hostilidad del entorno.	Mixto. Articulación de narrativas de actores y datos de vulnerabilidad estructural.	Desplaza la mirada de la violencia individual; aporta énfasis relacional de la escuela como contenedor de tensiones.
Carrasco (2023)	Córdoba, España / México. Analizar las condiciones históricas de la agresión social desde el giro de la paz.	Cualitativo. Enfoque interpretativo orientado a las contractuales de paz.	Valida la búsqueda de saberes y prácticas colectivas cotidianas como alternativas a la hostilidad.
Almonacid (2022)	Sinaloa, México. Explorar cómo la narco-violencia moldea las expectativas juveniles y proponer un currículo alternativo.	Cualitativo. Investigación-Acción para la Paz, diarios pedagógicos y observación.	Muestra cómo las economías ilegales configuran modos de vida; sustenta la resistencia curricular.
Sierra (2025)	Colombia. Examinar la brecha entre el currículo prescrito estatal y el vivido en aulas de zonas afectadas por la violencia.	Cualitativo. Análisis crítico del discurso y diseño de etnografía ampliada.	Deconstruye la ilusión de homogeneidad curricular; revela que el currículo es un proceso vivo de interpretación docente.
Arias (2024)	Norte de Santander, Colombia. Investigar las valoraciones de estudiantes y docentes sobre la agresión cotidiana.	Cualitativo. Paradigma interpretativo para la decodificación de representaciones.	Brinda herramientas para decodificar expresiones de hostilidad en discursos con alta carga sociocultural de frontera.
Norza (2023)	Colombia. Demostrar la fragmentación de grupos armados y reconfiguración de economías de guerra en la transición.	Cualitativo. Método comparativo histórico con análisis geográfico y social.	Aporte macro contextual que provee la evidencia empírica sobre la persistencia de las economías ilícitas en el territorio.
Aponte (2022)	Bogotá, Colombia. Revelar las concepciones de los docentes al asumir el conflicto como oportunidad pedagógica.	Cualitativo. Teoría Fundamentada mediante la aplicación de entrevistas en profundidad.	Robustece el estatuto del docente como actor ético; valida las narrativas como vía para rastrear la pedagogía de la paz.
Flórez (2021)	Norte de Santander, Colombia. Identificar la necesidad de un diseño curricular edificado desde las necesidades del entorno.	Cualitativo. Método hermenéutico-fenomenológico con círculos de reflexión.	Blindaje metodológico; demuestra la viabilidad del enfoque para hacer emerger sentidos desde la práctica comunitaria.
Caro (2021)	Antioquia, Colombia. Evidenciar cómo la violencia estructural y el desplazamiento fracturan los proyectos de vida.	Cualitativo. Estudio de caso cualitativo con recolección de testimonios.	Cuestiona la educación instrumental; conceptualiza la resignificación como un acto de acogida ética y humana.
Bolaños (2025)	Putumayo, Colombia. Analizar cómo la exclusión y la conflictividad cocalera marcan las trayectorias de los jóvenes.	Cualitativo. Estudio narrativo sobre reflexiones de estudiantes campesinos.	Ofrece el anclaje geográfico definitivo; caracteriza el ecosistema de ilegalidad que interpele la labor de la institución.
Naranjo (2025)	Putumayo, Colombia. Problematizar las tensiones entre educación urbana y rural, y la deserción por conflicto armado.	Cualitativo. Estudio de caso comparado de los internados como espacios de vida.	Aporta el concepto de agencia comunitaria; demuestra que las escuelas adaptan sus sentidos formativos frente al conflicto.

Nota: Elaboración propia basada en la revisión documental (2026).

Horizontes teóricos y conceptuales de pre comprensión

La presente investigación se orienta hacia la configuración de clases categoriales y elementos teóricos orientados a la resignificación curricular, en clave de una educación para la paz, desde la escuela rural colombiana. En coherencia con el enfoque fenomenológico-hermenéutico asumido desde la ontología de Gadamer, este horizonte de pre-comprensión no se concibe como una acumulación fragmentada de conceptos fijos o definiciones universales, sino como un escenario de diálogo abierto entre tradiciones teóricas que facilitan la comprensión del fenómeno estudiado desde su historicidad, complejidad y tejido social.

Esta aproximación interpretativa exige adentrarse en las realidades cotidianas de las escuelas rurales del Bajo Putumayo, escenarios donde la vida escolar acontece en medio de vicisitudes históricamente signadas por el conflicto armado, el miedo y la incertidumbre. Desde este horizonte de comprensión contextual e histórico, Fals Borda, Guzmán Campos y Umaña Luna (1962) señalan que “Colombia ha venido sufriendo el impacto de una dura prueba desde 1930, agudizada desde 1948” (p. 23), poniendo en evidencia la persistencia estructural de un fenómeno de conflictividad que ha tensionado las dinámicas sociales, culturales y educativas de las comunidades rurales del país.

De acuerdo con lo anterior, la construcción teórica desarrollada en este apartado parte de la necesidad de situar históricamente el fenómeno de estudio, reconociendo que las violencias son producto de tramas históricas complejas que han incidido de manera directa en las relaciones comunitarias y en las prácticas de mediación pedagógica de los territorios rurales.

Consecuentemente, el texto despliega el tejido conceptual que entrelaza las categorías de violencia, construcción de paz, escuela rural, currículo, resignificación curricular y modos de vida. Asimismo, se incorpora con especial relevancia la categoría de *memoria histórica*; esta dimensión, lejos de asumirse como un añadido imprevisto, se erige como una categoría emergente que brotó con fuerza de las propias narrativas de los investigadores e informantes clave. Su inclusión en este capítulo responde a las

demandas de la propia dinámica hermenéutica, dada su potencia performativa en la construcción de sentido y en la dignificación del fenómeno de estudio.

Estas categorías, en su conjunto relacional, permiten descifrar las realidades de un territorio históricamente postergado por las lógicas centralistas del país, donde el conflicto ha impactado profundamente el acontecer escolar y comunitario, condicionando las prácticas pedagógicas, las interacciones sociales y la arquitectura misma del currículo.

La violencia en Colombia: trayectorias históricas de un conflicto persistente

Comprender las dinámicas de violencia que han permeado los territorios rurales colombianos exige reconocer que el conflicto armado y las múltiples formas de dominación presentes en el país responden a procesos históricos complejos relacionados con la desigualdad social, la exclusión política, la economía basada en los cultivos ilícitos y las disputas por el control territorial y económico por parte de grupos armados.

Desde este enfoque, la violencia en Colombia debe entenderse como un acontecer que tiene sus raíces en hechos históricos que han derivado en una cadena de sucesos dolorosos que configuran, de manera efectual, modos de vida, relaciones sociales y formas particulares de entender el poder y la convivencia.

Asumiendo desde la hermenéutica gadameriana que la historia es un curso vivo e indetenible, invulnerable a las fragmentaciones estáticas, se acude aquí a la necesaria periodización temporal. Esta delimitación cronológica no pretende fracturar la continuidad del devenir histórico, sino operar como un horizonte didáctico y metodológico para facilitar la comprensión de las tramas que han marcado la evolución del conflicto.

A continuación, se despliegan cuatro momentos históricos que han marcado la violencia armada como medio para resolver los conflictos en Colombia:

La Violencia bipartidista y la transformación de la vida rural (1948-1960)

Desde diferentes posturas teóricas se reconoce que uno de los momentos más significativos en la agudización de la violencia en Colombia corresponde al periodo conocido como *La Violencia*, especialmente tras el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán en 1948. Este acontecimiento profundizó las tensiones políticas y sociales, dando lugar a enfrentamientos entre los partidos Liberal y Conservador que afectaron de manera directa a las poblaciones campesinas.

Al respecto, Fals Borda, Guzmán Campos y Umaña Luna (1962) sostienen que "por simple impulso de conservación el campesino perseguido integra un nuevo grupo que ciertamente desconoce: el de la lucha…" (p. 151). Este fenómeno trascendió el enfrentamiento bipartidista para convertirse en una transformación profunda de la vida rural, evidenciando cómo la guerra penetró la cotidianidad campesina y alteró sus formas de organización social.

Si se agrega además que la violencia empieza a expandirse por todo el país, como lo señala Molano (2015), "la violencia en los campos se generalizó" (p.16), la situación se vuelve aún más compleja, porque empieza un proceso nacional de persecución política, desplazamiento y fragmentación social. Como resultado, muchos sectores campesinos comenzaron a ser parte de la violencia estatal y partidista. Según Molano (2015), "se quería llevar al liberalismo a las armas para, como sucedió a partir de 1948, derrotarlos con las armas oficiales" (p. 17).

De acuerdo con los aportes de los anteriores autores, la realidad que vivieron cientos de campesinos en este periodo no solo representa un momento histórico de confrontación política, sino también una experiencia colectiva de sufrimiento, miedo y ruptura del tejido social rural, cuyos efectos transformaron profundamente la subjetividad campesina y las formas de habitar el territorio.

Surgimiento de los movimientos insurgentes y disputa territorial (1960-1980)

Los acontecimientos derivados del periodo histórico denominado *La Violencia* contribuyeron posteriormente al surgimiento de movimientos insurgentes durante las décadas de 1960 y 1970, como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y el Ejército Popular de Liberación (EPL). Estas organizaciones encontraron terreno fértil en regiones históricamente abandonadas por el Estado, donde persistían profundas desigualdades sociales y limitadas posibilidades de participación política.

En estas condiciones, Pécaut (2001) señala que “desde 1980, las guerrillas han redefinido por lo alto sus ambiciones” (p. 141), evidenciando un proceso de fortalecimiento político y armamentista de organizaciones insurgentes. En el caso del Bajo Putumayo, estas dinámicas estuvieron acompañadas de un incremento vertiginoso de los cultivos ilícitos que sumado al abandono estatal y a la limitada presencia de la fuerza pública, favorecieron la expansión de estructuras ilegales por diferentes zonas del territorio colombiano.

En ese orden de ideas, Sánchez (1991) describe la situación “como un Estado crónicamente suplantado y por lo tanto como un poder con casi inexistentes solidaridades nacionales” (p.12). Esa incapacidad estatal para garantizar condiciones de seguridad agudizó aún más esta problemática y dio pie a nuevas formas de insurrección.

Narcotráfico, economías ilícitas y reconfiguración de la violencia (1980-2000)

Frente a la falta de presencia estatal, la expansión de las economías ilegales transformó las dinámicas del conflicto armado. En palabras de Pécaut (2001), “la economía de la droga ha jugado un papel esencial en el ascenso del conflicto armado” (p. 141). Fue precisamente durante estas décadas cuando los cultivos ilícitos comenzaron a expandirse en distintas regiones del país imponiendo una economía rural depredadora que fue llenando los espacios donde antes se cultivaban alimentos de pan coger para sustituirlos por los sembradíos de coca.

Ante el crecimiento del narcotráfico, el Estado parece perder el control y, como lo advierte Molano (2010), las estrategias estatales resultaron insuficientes para contener la expansión de los cultivos ilícitos. Este escenario derivó en una reconfiguración de las relaciones de poder, en la cual los grupos armados impusieron su voluntad sobre las comunidades campesinas a través de la intimidación y el uso de las armas, estableciendo un prolongado proceso de dominación marcado por el miedo, el silenciamiento y la alteración de las formas de convivencia rural.

Pécaut (2001) indica al respecto que “la prioridad es ahora marcar fronteras en el espacio y, por este motivo, el recurso al terror reemplaza con creces la palabra” (p. 146) a partir de ello, la violencia dejó de ser únicamente confrontación armada para convertirse también en una estructura económica y social que ejercía dominio y control social y territorial sobre la vida cotidiana de las poblaciones campesinas, situación que permite comprender cómo el miedo, el silenciamiento y la incertidumbre se incorporaron a las experiencias vividas de las comunidades rurales, configurando nuevas formas de relación con el territorio, las comunidades rurales empezaron a legitimar la autoridad subversiva y la supervivencia se convirtió en una lucha diaria.

Víctimas, exclusión histórica y fractura del tejido social (2000-Actualidad)

En las últimas décadas, informes recientes de la Comisión de la Verdad (2022) han evidenciado que el conflicto armado colombiano no ha impactado a la población con la misma intensidad, sino que ha recaído con más rigor sobre los sectores históricamente empobrecidos, excluidos y marginados del país, particularmente campesinos, indígenas y comunidades rurales, el informe señala que “la dupla entre campesinado y disputas por la tierra ha conformado un binomio que está en la base del conflicto armado en Colombia y el 63,6% de las víctimas de desplazamiento pertenecen a este grupo” (p. 411).

Esta realidad permite comprender que la población asesinada, desplazada y silenciada corresponde, en gran medida, a sujetos cuyas condiciones de pobreza, exclusión y limitada formación los han situado en escenarios de mayor vulnerabilidad frente a las dinámicas de dominación y despojo ejercidas por los grupos armados.

De este modo, el conflicto no solo produce víctimas físicas, sino también formas profundas de discriminación y división entre grupos poblacionales, por un lado, los que tienen el poder político (en ocasiones muy cercanos a quienes delinquen) y por otro, los campesinos relegados de toda participación política, excluidos y convertidos en víctimas de un conflicto que trasciende los meros enfrentamientos.

Detrás de esas acciones violentas se esconden intereses económicos que han pactado con el estamento y las élites revelando las verdaderas tensiones existente al interior de la política colombiana.

De manera que estas dinámicas se expresan no únicamente en términos de violencia directa, sino también en el deterioro del tejido social, la naturalización del miedo, el silenciamiento colectivo y las huellas psicológicas y emocionales que acompañan a las víctimas a lo largo de su vida social y comunitaria.

Así, el sufrimiento de las ruralidades rurales no puede interpretarse exclusivamente desde cifras o hechos aislados, sino desde las experiencias vividas y los significados que los sujetos construyen en medio de contextos atravesados por la exclusión histórica, política y la violencia estructural.

En conclusión, esta aproximación por las trayectorias del conflicto armado devela que las violencias en Colombia no constituyen hitos del pasado ni sucesos aislados, sino un continuo histórico cuya fuerza efectual sigue resonando y determinando el presente de las comunidades rurales. Los efectos acumulados de estas cuatro épocas no se han disipado; por el contrario, permanecen latentes en la memoria colectiva y en los modos de vida del Bajo Putumayo, configurando la realidad que la escuela rural hereda en su cotidianidad.

Comprender cómo este devenir histórico se encarnó en el territorio exige, en consecuencia, distanciarse del dato cronológico para adentrarse en la densidad de los horizontes teóricos y conceptuales que permiten descifrar la complejidad de la violencia como estructura social.

Horizontes de comprensión sobre las violencias en Colombia

La violencia constituye uno de los fenómenos sociales más complejos y difíciles de abordar debido a la multiplicidad de factores históricos, culturales, políticos y económicos que intervienen en su configuración. En el contexto colombiano, particularmente en las zonas rurales afectadas por el conflicto armado y las economías de uso ilícito, la violencia no puede entenderse únicamente como un acto físico, sino como una estructura que permea las relaciones sociales, los modos de vida y las formas de interacción comunitaria, incidiendo directamente en las prácticas culturales y territoriales dentro de la escuela rural.

A lo largo de la historia del pensamiento social y filosófico, diferentes autores han intentado explicar el origen y la naturaleza de la violencia. Desde la perspectiva de Gadamer, estas corrientes no constituyen meros antecedentes documentales, sino auténticas tradiciones de pensamiento que operan como horizontes históricos dotados de precomprensiones vivas, las cuales siguen determinando nuestra manera de interpretar la realidad.

Algunas corrientes la han relacionado con dimensiones inherentes al ser humano, mientras otras la comprenden como el resultado de condiciones sociales, económicas y políticas construidas históricamente. Esta discusión resulta relevante para la presente investigación, debido a que permite comprender las distintas formas en que la violencia ha sido interpretada y cómo dichas interpretaciones influyen en la manera de abordar los conflictos sociales y los escenarios educativos rurales.

Desde un enfoque centrado en la naturaleza humana, autores como Klein (2009) consideran que la agresividad forma parte de la constitución psíquica del sujeto desde las primeras etapas de la vida. “Los ataques contra el pecho de la madre evolucionan también hacia ataques de naturaleza similar contra su cuerpo” (p.15). De acuerdo con lo expuesto, la violencia aparece vinculada a compulsiones o impulsos internos relacionados con sentimientos de amor, odio, frustración y deseo de dominio que emergen en la experiencia humana, por su parte Maquiavelo (1999) señala

> Pues se ve que los hombres, para llegar, al fin que se proponen, esto es, a la gloria y las riquezas, proceden en forma distinta: uno con cautela, el otro con ímpetu; uno por la violencia, el otro por la astucia; uno con paciencia, el otro con su contrario y todos pueden triunfar por medios tan dispares. (p.129)

De tal forma, el referido filósofo asocia la violencia con un recurso vinculado al ejercicio del poder y a las disputas por el control político y social. Desde esta perspectiva, su uso aparece como un mecanismo orientado a conservar la autoridad, garantizar la dominación y mantener el orden dentro de un territorio determinado, señalando que las relaciones humanas suelen estar atravesadas por intereses, temores y ambiciones que conducen al uso de la fuerza y la coerción.

Sin embargo, aunque estas posturas permiten comprender ciertos componentes de la conducta humana, resultan insuficientes para explicar la complejidad de las dinámicas de violencia presentes en contextos sociales históricamente atravesados por la desigualdad, la exclusión y los conflictos territoriales en las zonas rurales de la Colombia profunda. En consecuencia, otras corrientes teóricas han desplazado el análisis hacia las estructuras sociales y las relaciones de poder que configuran escenarios de dominación y conflicto.

En estos términos, Rousseau (2003) sostiene que el ser humano no es violento por naturaleza, sino que la violencia emerge a partir de las desigualdades sociales y de las contradicciones generadas por la propiedad privada y las formas de organización social, argumentando que:

> Por el solo hecho de que los hombres que viven en su independencia primitiva no tienen entre ellos relaciones lo bastante constantes como para constituir ni el estado de paz ni el estado de guerra y los hombres no son, por naturaleza enemigos (p. 42)

Esta postura resulta significativa para comprender las dinámicas de la violencia en la ruralidad colombiana, donde históricamente las disputas por la tierra, la exclusión política y las desigualdades económicas han favorecido la consolidación de múltiples formas de confrontación armada y dominación territorial.

En esta misma línea interpretativa de corte crítico, Freire (2005) plantea que “A través de la manipulación, las élites dominadoras intentan conformar progresivamente

las masas a sus objetivos. Y cuanto más inmaduras sean, políticamente, rurales o urbanas, tanto más fácilmente se dejan manipular...” (p. 191). De acuerdo con su postura, la violencia también se expresa mediante relaciones de opresión que limitan la capacidad reflexiva de los actores y naturalizan condiciones de desigualdad social. En palabras de Freire, los sectores históricamente excluidos terminan reproduciendo estructuras de subordinación que afectan no solamente las dimensiones materiales de la vida social, sino también las formas de comprender el mundo y de relacionarse con el otro.

Estas interpretaciones permiten comprender que la violencia presente en los territorios rurales afectados por el conflicto armado no puede reducirse a enfrentamientos bélicos o acciones criminales aisladas. Por el contrario, se trata de un fenómeno complejo que termina configurando formas particulares de convivencia, autoridad, comunicación y organización social.

En regiones como el Bajo Putumayo, la presencia de grupos armados al margen de la ley y economías vinculadas al narcotráfico ha incidido profundamente en la construcción de modos de vida donde el miedo, el silencio, la subordinación y la naturalización de ciertas prácticas terminan permeando la cotidianidad de las comunidades.

Dentro de las aproximaciones contemporáneas sobre la violencia, los aportes de Galtung adquieren particular importancia para la presente investigación, debido a que permiten comprender la violencia de manera amplia e integradora. Galtung (2003) plantea que la violencia no se manifiesta únicamente mediante acciones físicas visibles, sino también a través de estructuras sociales y construcciones culturales que legitiman la desigualdad y la exclusión.

De este modo, el autor desarrolla la teoría del triángulo de la violencia, conformado por la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural. La violencia directa corresponde a las agresiones físicas, amenazas, asesinatos y acciones visibles de confrontación.

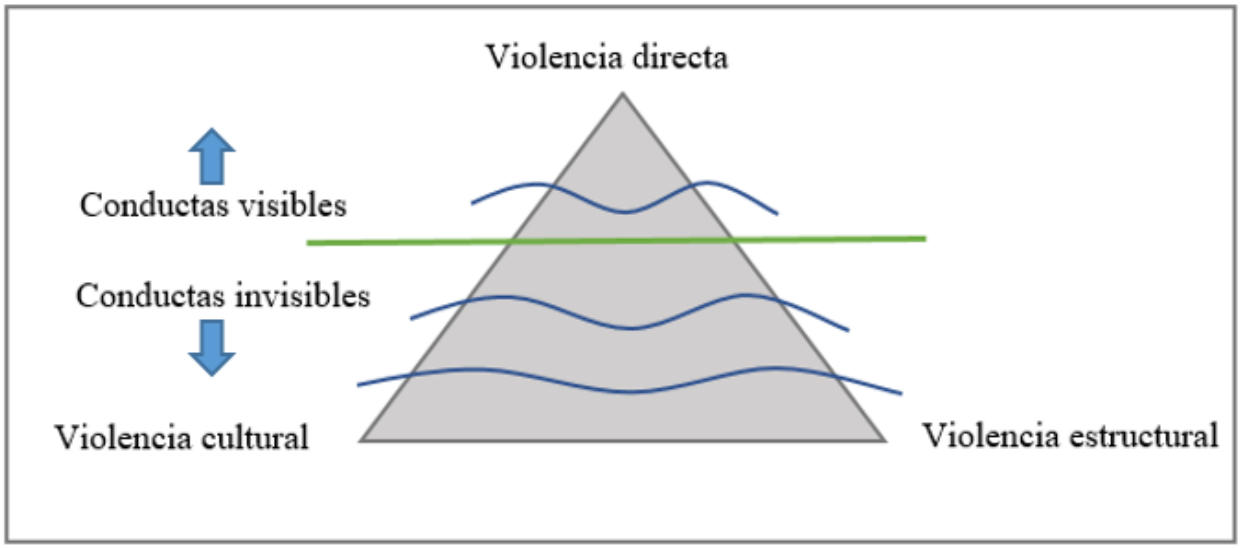
En tanto que, la violencia estructural se relaciona con las condiciones sociales, económicas y políticas que generan desigualdad y limitan las oportunidades de

determinados grupos sociales. Al aludir a la violencia cultural, se hace referencia a los discursos, símbolos, creencias y prácticas que terminan legitimando o naturalizando las diferentes formas de violencia presentes en la sociedad.

Como se observa en el triángulo de la violencia de Galtung (ver Figura 1) la violencia directa constituye la dimensión fenoménica visible; por debajo de esta, en la zona de lo no visible, se esconden la violencia estructural y la cultural, ubicadas en la base debido a su profundo arraigo social.

Figura 1

Triángulo de la violencia



Nota: elaboración propia basado en Galtung (2003)

La teoría propuesta por Galtung resulta especialmente pertinente para interpretar las dinámicas presentes en los contextos rurales afectados por el conflicto armado colombiano, pues permite comprender cómo las diferentes dimensiones de la violencia se articulan y reproducen mutuamente.

En el caso del Bajo Putumayo, la violencia directa ejercida por los grupos armados se expresa también mediante prácticas concretas de control territorial y social, tales como la imposición de toques de queda, restricciones a la movilidad, cobro de vacunas, coimas, multas, castigos comunitarios, amenazas, reclutamiento forzado y regulación de la vida cotidiana a través del miedo y el terror.

Estas dinámicas no pueden separarse de las estructuras económicas y sociales marcadas históricamente por el abandono estatal, evidentes en la precariedad de las escuelas rurales, que carecen de acceso adecuado al agua potable, energía eléctrica, alcantarillado y mobiliario escolar básico, así como en la persistencia del trabajo infantil, la limitada oferta institucional y la ausencia de oportunidades para la población campesina.

Del mismo modo, esta violencia se articula con prácticas culturales y relaciones de poder históricamente naturalizadas, que han legitimado la dominación, el silenciamiento comunitario y el uso de la fuerza como mecanismos cotidianos de control social y resolución de conflictos.

Desde el horizonte hermenéutico asumido en esta investigación, las experiencias de violencia presentes en la escuela rural deben comprenderse como construcciones cargadas de sentido que afectan la manera en que las personas, en tanto seres históricos, interpretan la realidad y se relacionan con su contexto. En consecuencia, las prácticas escolares no permanecen ajenas a dichas dinámicas, sino que muchas veces reproducen formas de violencia simbólica, exclusión y dominación.

Estas lógicas terminan naturalizándose en la cotidianidad infantil a través de conductas que reflejan aquello que Galtung denomina violencias invisibles (estructurales y culturales); manifestaciones que se evidencian, por ejemplo, cuando los niños juegan a ser comandantes de la guerrilla, asumen roles de pistoleros o escuchan música cuyas narrativas hacen apología al crimen y al narcotráfico.

En este sentido, Bourdieu (2000) afirma que “El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación...” (p. 11), planteando que las relaciones de poder no se sostienen únicamente mediante la coerción física, sino también a través de mecanismos simbólicos que se incorporan en los imaginarios, hábitos y prácticas cotidianas, hasta ser percibidos como normales o legítimos por las propias comunidades.

En suma, este horizonte comprensivo demuestra que las violencias no operan de manera aislada, sino como estructuras complejas y mecanismos simbólicos que, en palabras de Bourdieu, ratifican la dominación y terminan naturalizándose en el acontecer de la escuela rural.

Sin embargo, desde la hermenéutica gadameriana, reconocer la fuerza efectual de este entramado opresivo no implica asumir una postura determinista o de resignación; por el contrario, develar las raíces invisibles del conflicto es el primer paso necesario para abrir un verdadero diálogo transformador. Es en las grietas de esa cotidianidad tensionada por el miedo donde los actores educativos despliegan sus saberes y resistencias, lo que hace necesario transitar desde la densidad de la violencia hacia una construcción de paz sustentada tanto en la reflexión teórica como en las experiencias vividas en el escenario escolar.

La paz como experiencia vivida

La construcción de paz constituye un proceso complejo que trasciende la simple ausencia de guerra o confrontación armada. En contextos históricamente atravesados por la violencia, como ocurre en numerosos territorios rurales colombianos, la paz implica la transformar las relaciones sociales, culturales y educativas que, durante décadas, han naturalizado el miedo, la exclusión y diversas formas de dominación. Desde esta concepción, la paz no puede entenderse como un estado acabado o absoluto, sino como una construcción permanente que se configura en medio de tensiones, conflictos y prácticas cotidianas de convivencia.

Históricamente, el concepto de paz ha adquirido múltiples significados según los contextos culturales, políticos y filosóficos desde los cuales se interprete. Al mirarlo desde el horizonte hermenéutico, estas diversas acepciones constituyen verdaderas tradiciones que expresan precomprensiones sobre la convivencia humana.

Así, en algunos momentos la paz estuvo asociada al control militar y al mantenimiento del orden político, como ocurrió durante la denominada *pax romana*;

posteriormente, otras tradiciones la relacionaron con dimensiones espirituales, religiosas o morales, como sucede con nociones como el *shalom* judío o el *shanti* presente en culturas orientales. Estas transformaciones evidencian que la paz no constituye una categoría homogénea ni universal, sino una construcción histórica atravesada por intereses, contextos y formas particulares de comprender la alteridad.

Sin embargo, las concepciones contemporáneas sobre la paz han desplazado progresivamente la atención desde la ausencia de guerra hacia la necesidad de transformar las condiciones estructurales y culturales que producen violencia. En este sentido, los aportes de Johan Galtung resultan fundamentales para comprender que la paz no puede limitarse únicamente al silenciamiento de las armas, sino que debe involucrar la construcción de condiciones sociales orientadas hacia la justicia, la equidad y la convivencia.

Al respecto, Galtung (2003) diferencia entre paz negativa y paz positiva. La primera hace referencia a la ausencia de confrontación armada o violencia directa, definiéndola como “la ausencia de violencia entre los principales grupos humanos y naciones, pero también entre grupos raciales y étnicos debido a la magnitud que puede ser alcanzada en las guerras internas” (p. 320). Por su parte, la paz positiva implica la superación de las desigualdades estructurales, las relaciones de exclusión y las prácticas culturales que legitiman la violencia dentro de la sociedad, asumiéndola como “un patrón de cooperación e integración entre los principales grupos humanos” (p. 320).

Esta visión adquiere especial relevancia para la presente investigación, en la medida en que permite comprender que los contextos rurales afectados por el conflicto armado requieren procesos de transformación más profundos que la simple disminución de hechos violentos. En territorios como el Bajo Putumayo, las dinámicas asociadas a la desigualdad social, las economías asociadas a los cultivos de uso ilícito, la exclusión histórica y la presencia de grupos armados continúan configurando prácticas de dominación que afectan profundamente las formas de convivencia y de participación comunitaria.

Estas dinámicas no dependen únicamente del número de enfrentamientos o de las acciones violentas ejecutadas por los actores armados, sino también de los efectos cotidianos del miedo, el secretismo, el control social y las restricciones a la movilidad.

Tales prácticas se han arraigado de manera profunda en el cuerpo y la mente de niños y adultos que habitan esta ruralidad, moldeando sus relaciones sociales, sus formas de habitar el territorio y sus experiencias cotidianas. En este sentido, Bourdieu (2000) sostiene que “Sólo a cambio y al término de un formidable trabajo colectivo de socialización difusa y continua las identidades distintivas que instituye el arbitrario cultural se encarnan en unos hábitos claramente diferentes...” (p. 21), lo que evidencia cómo determinadas prácticas y relaciones de dominación llegan a incorporarse en los actores mediante procesos cotidianos de socialización.

Así pues, construir paz implica transformar las relaciones cotidianas, las prácticas culturales y las formas de comprender al otro dentro de la comunidad. En consecuencia, la escuela rural emerge como un escenario fundamental para promover procesos de reflexión crítica, participación y reconstrucción del tejido social.

Ahora bien, aunque la teoría de la paz positiva amplió significativamente la comprensión del concepto, otros autores han señalado la necesidad de reconocer que la convivencia pacífica no siempre ocurre en escenarios completamente libres de conflicto. En este sentido, Harto de Vera (2016) define la paz a partir de tres dimensiones “a) La «paz negativa» se definiría como simple ausencia de guerra y violencia directa. b) La «paz positiva» se definiría como ausencia de guerra y violencia directa junto con la presencia de la justicia social” (p. 130).

En medio de estos dos tipos de paz, siempre existen puntos intermedios que Harto de Vera (2016) identifica bajo la categoría de “paz imperfecta para definir aquellos espacios e instancias en las que se pueden detectar acciones que crean paz, a pesar de que estén en contextos en los que existen los conflictos y la violencia” (p. 141). Desde su perspectiva, esta noción resulta clave para referirse a aquellos escenarios donde, aun

existiendo tensiones y formas de violencia, también emergen prácticas sociales orientadas hacia la convivencia, la solidaridad y la resolución pacífica de los conflictos.

La noción de paz imperfecta resulta especialmente pertinente para comprender las dinámicas de las escuelas rurales ubicadas en territorios afectados por la violencia organizada, como ocurre en zonas con presencia de cultivos de uso ilícito. En estos escenarios, la paz no puede entenderse como una realidad plenamente alcanzada, sino como una construcción cotidiana que se expresa mediante pequeños actos de resistencia, diálogo, cooperación y reconocimiento mutuo desarrollados por docentes, estudiantes y comunidades campesinas. Experiencias que adquieren su verdadero sentido en la medida en que los seres históricos construyen formas particulares de interpretar, significar y afrontar las realidades sociales que atraviesan su cotidianidad.

En suma, la paz imperfecta en la escuela rural del Bajo Putumayo no es una abstracción teórica, sino una experiencia encarnada en las vivencias de comunidades escolares que resisten a la hostilidad del entorno. Esta construcción cotidiana de espacios de diálogo, cooperación y reconocimiento mutuo en medio del conflicto no ocurre en el vacío, sino que toma cuerpo en el corazón mismo de la vida escolar.

De ahí que, para comprender cómo estos pequeños actos de resistencia y convivencia cobran sentido institucional y pedagógico, resulta significativo adentrarse en la experiencia educativa desde el currículo, asumiendo este último no como un plan de estudios estático, sino como un territorio vivo donde se explicitan, tensionan y reelaboran los significados de la realidad rural.

La experiencia educativa desde el currículo

El currículo constituye una de las categorías más complejas dentro del campo educativo porque en su configuración convergen dimensiones sociales, culturales, políticas, pedagógicas e históricas que trascienden la simple organización de contenidos académicos. A lo largo del tiempo, las concepciones curriculares han evolucionado desde enfoques técnicos y normativas hasta críticas e integradoras que reconocen el

currículo como un espacio de construcción social atravesado por relaciones de poder, disputas culturales y proyectos de sociedad.

Desde una perspectiva histórica, Comenio (2000) es considerado uno de los primeros pedagogos en proponer una organización sistemática de los saberes y de la enseñanza, antecedente de la noción moderna de currículo. Al respecto, en su *Didáctica Magna*, Comenio plantea que “El nombre de Erudición comprende el conocimiento de todas las cosas, artes y lenguas” (p. 33), integrando dimensiones formativas asociadas a la tradición clásica del *trivium* y a una concepción integral de la educación.

Uno de los primeros autores fundamentales en la historia del currículo fue Dewey (1998), quien desde comienzos del siglo XX propuso una visión centrada en la experiencia del estudiante y en la relación entre educación y democracia, advirtiendo que “No sólo la vida social es idéntica a la comunicación, sino que toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa.

Ser un receptor de una comunicación es tener una experiencia ampliada y alterada” (p. 16). Para Dewey, el aprendizaje debía surgir de las experiencias cotidianas y de la interacción activa con el entorno, alejándose de modelos tradicionales basados únicamente en la memorización y transmisión de contenidos. Este horizonte abrió el camino hacia una comprensión más dinámica y humanista del currículo.

Más adelante, durante las décadas de 1940 y 1950, el currículo adquirió un carácter más técnico y planificador con los aportes de Ralph Tyler. En su obra *Principios básicos del currículo*, Tyler (1986) propuso organizar la enseñanza a partir de objetivos educativos claramente definidos, estableciendo una relación entre objetivos, contenidos, estrategias y evaluación, bajo la premisa de que “el planificador de currículo habrá podido seleccionar una pequeña lista de objetivos importantes y alcanzables (…) Al organizar una lista única de objetivos importantes, conviene enumerarlos en forma tal que resulten útiles para seleccionar actividades de aprendizaje y orientar el mismo” (p. 18).

Este enfoque buscaba racionalizar los procesos educativos y otorgarles mayor eficacia. Sin embargo, este modelo fue posteriormente criticado por reducir la educación a procedimientos técnicos y conductuales, limitando la dimensión humana y social del aprendizaje.

En Colombia, los principales referentes de la metodología Escuela Nueva son Vicky Colbert, Oscar Mogollón y Beryl Levinger, quienes diseñaron este modelo educativo en la década de 1970 para responder a las necesidades de las escuelas rurales multigrado. Sus fundamentos pedagógicos se nutren directamente de los postulados de la Escuela Activa, recuperando los postulados de John Dewey, María Montessori y Ovide Decroly.

Frente a estas posturas surgieron enfoques críticos que comprendieron el currículo como una construcción social y cultural. Entre los aportes más representativos a esta nueva forma de entender el currículo se encuentra Stenhouse (1991), quien concibió el currículo como un proceso abierto a la reflexión y transformación por parte de los docentes, definiéndolo como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p. 29). Para Stenhouse, el currículo no debía entenderse únicamente como un documento prescriptivo, sino como una práctica investigativa construida en la experiencia educativa.

En consecuencia, el currículo debe responder a múltiples escenarios donde se definen formas de conocimiento, modelos de convivencia, visiones culturales y procesos de formación que inciden directamente en la manera en que los sujetos interpretan la realidad y participan dentro de la sociedad.

En concordancia con lo anterior, Pinar (2014) retoma el concepto de *currere* para señalar que el currículo debe comprenderse también como experiencia vivida:

> El medio para llevar a cabo el estudio autobiográfico es *currere*, en latín corresponde al infinitivo del verbo que da origen al sustantivo *curriculum*, que significa seguir un recorrido o programa; en otras palabras, hacer el currículum, recorrerlo, caminarlo, experimentarlo, vivirlo. (p. 36)

Desde esta concepción, el sujeto no se limita a recibir contenidos escolares, sino que construye sentidos a partir de su trayectoria personal, histórica y social.

El planteamiento de Pinar resulta significativo para esta investigación debido a que permite reconocer que las experiencias educativas de los estudiantes rurales no pueden desligarse de las condiciones históricas y culturales presentes en sus territorios.

En consecuencia, entender el currículo implica también reconocer las vivencias y las formas de comprender el mundo construidas por las comunidades campesinas en contextos atravesados por la violencia y la exclusión.

Esta perspectiva es cercana a la de Stenhouse (1991), quien coincide en reconocer el carácter vivencial del currículo.

En esta misma línea, los aportes de Morin (2003) permiten comprender el currículo desde la teoría de la complejidad, reconociendo que los fenómenos educativos no pueden analizarse de manera fragmentada o reduccionista. “No hay ciencia pura, que incluso en la ciencia que se cree más pura hay en suspensión cultura, historia, política, ética, aunque no se pueda reducir la ciencia a estas otras nociones” (p. 369) Morin plantea la necesidad de construir formas de pensamiento capaces de integrar las múltiples relaciones que configuran la realidad social, cultural y educativa.

Frente a los aportes de Pinar (2014) y Stenhouse (1991), Morin fortalece este horizonte de comprensión al señalar que el currículo demanda el reconocimiento de múltiples variables interconectadas, configurando una complejidad que no debe entenderse como desorden, sino como un principio estrictamente integrador.

A su vez, José Gimeno Sacristán señala que el currículo debe entenderse como un proceso complejo que articula múltiples dimensiones relacionadas con la práctica educativa, la cultura, la organización escolar y las finalidades sociales de la educación. Para Sacristán, el currículo no constituye únicamente una estructura formal, sino un

programa de acción que se construye y resignifica constantemente dentro de la práctica pedagógica.

Esta lectura permite comprender que el currículo adquiere sentidos distintos dependiendo de los contextos donde se desarrolla. En el caso de la escuela rural, las prácticas curriculares se encuentran profundamente vinculadas a las dinámicas comunitarias, las relaciones territoriales, la economía, la familia y las formas de interacción social presentes en el entorno campesino.

Gimeno Sacristán añade un elemento fundamental al precisar que el currículo, además de ser una práctica social, como lo planteaba Stenhouse (1991), es una práctica histórica. Esto significa que la experiencia educativa se encuentra atravesada por relaciones culturales y políticas cambiantes, superando las representaciones técnicas centradas exclusivamente en objetivos y contenidos.

En esa misma línea, Giroux (2004) señala que dentro del currículo oculto existen “criterios sobre la escuela que esclarecen cómo los recursos culturales son seleccionados, organizados y distribuidos en las escuelas para asegurar las relaciones de poder existentes” (p. 23). Sus ideas muestran que la escuela y, por extensión, el currículo, no transmiten conocimientos neutrales. Los saberes que se enseñan son seleccionados, organizados y distribuidos culturalmente, respondiendo a determinadas relaciones de poder.

En ese orden de ideas la presente investigación comprende que el currículo desarrollado en contextos rurales afectados por el conflicto armado debe construirse desde una mirada compleja e integradora capaz de reconocer las tensiones, experiencias y problemáticas que atraviesan la vida de las comunidades, por lo que el currículo deja de entenderse como un instrumento neutro para convertirse en un escenario donde convergen tensiones relacionadas con el poder, la cultura, el contexto, la política y las formas de producción del conocimiento.

Precisamente, una de las autoras más relevantes adquiere dentro de esta investigación es Alicia de Alba, quien desarrolla una comprensión amplia del currículo desde el pensamiento crítico latinoamericano.

Para De Alba, el currículo constituye una síntesis de elementos culturales, políticos, ideológicos y pedagógicos que responden a intereses y proyectos sociales determinados donde las propuestas curriculares no son neutrales ni universales, sino construcciones históricas atravesadas por relaciones de hegemonía, resistencia y disputa cultural.

La postura crítica desarrollada por Alicia de Alba resulta especialmente pertinente para la presente investigación, debido a que permite analizar cómo muchos currículos escolares han sido construidos desde visiones homogéneas y descontextualizadas que desconocen las realidades sociales y culturales. En consecuencia, numerosos procesos educativos terminan reproduciendo formas de exclusión simbólica al priorizar conocimientos alejados de las experiencias comunitarias, las memorias territoriales y las problemáticas cotidianas de los estudiantes.

De Alba (1995) plantea una propiedad muy interesante y de enorme riqueza para la interpretación del fenómeno de estudio que atañe a esta investigación al señalar que el currículo es una construcción social, histórica, política y cultural, atravesada por relaciones de poder, intereses y disputas ideológicas. Al respecto plantea que:

> Por currículum entendemos la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de éstos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (p.80)

Desde este enfoque, el currículo no debe analizarse de manera aislada de las dinámicas históricas, sociales y de dominación presentes en los contextos educativos. Por el contrario, las prácticas curriculares terminan reflejando determinadas formas de comprender el conocimiento, la convivencia, el desarrollo y la participación social. Así, los contenidos escolares, las metodologías de enseñanza y las relaciones pedagógicas

también pueden convertirse en mecanismos de reproducción de desigualdades o, por el contrario, en posibilidades de transformación social.

Esta reflexión adquiere especial importancia dentro de los territorios rurales afectados por la violencia organizada y las economías asociadas a cultivos de uso ilícito en el Bajo Putumayo, donde las experiencias de los estudiantes se encuentran atravesadas por dinámicas de exclusión, miedo, pobreza y conflicto armado. En estos escenarios, un currículo construido desde concepciones rígidas y descontextualizadas corre el riesgo de invisibilizar las realidades del territorio y limitar las posibilidades de construcción crítica de los actores sociales.

Según De Alba (1998), las concepciones reduccionistas, rígidas y descontextualizadas reducen el currículo a aspectos meramente administrativos o instrumentales, al dejar de lado las realidades sociales, culturales y humanas presentes en los procesos educativos.

> Uno de los problemas más importantes en cuanto a la compensación del campo del currículum ha sido concebirlo sólo a partir de sus aspectos estructurales-formales, esto es, de las disposiciones oficiales, de los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela, de las legislaciones que norman la vida escolar. (p.66)

Desde su crítica a la rigidez del currículo y su concepción meramente formal, De Alba plantea uno de los aportes más relevantes. Se trata de la idea de que el currículo debe responder a las problemáticas contemporáneas y a las necesidades reales de los estudiantes y de la sociedad. La autora sostiene que los cambios curriculares no surgen de manera neutral, sino que responden a negociaciones, disputas y decisiones políticas relacionadas con el tipo de formación que se desea promover.

Esta investigación asume el enfoque crítico propuesto por De Alba como eje central para teorizar el concepto de currículo. Su postura permite comprender que la educación no debe limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que debe contribuir a la formación de sujetos reflexivos, críticos y comprometidos con su realidad social. Por ello, reconocer las transformaciones culturales y sociales del contexto actual, así como

la necesidad de construir propuestas educativas más inclusivas, participativas y contextualizadas es pertinente en este trabajo de investigación.

De acuerdo con De Alba (1998), el currículo también se encuentra vinculado con la producción de sentidos y significados dentro de la escuela. Esto significa que las prácticas pedagógicas, los contenidos y las experiencias educativas no son neutrales, sino que influyen directamente en la manera en que los estudiantes comprenden el mundo y se relacionan con él, entonces el currículo adquiere un carácter ético y político, ya que contribuye a formar determinadas formas de pensamiento, convivencia y participación social.

Así, la presente investigación asume el currículo no como un documento rígido o acabado, sino como un proceso dinámico de construcción social que puede convertirse en un escenario de transformación cultural y pedagógica orientado hacia la construcción de la paz en el que se reconozcan las realidades históricas del territorio, se promueva el diálogo de saberes y se fortalezcan prácticas educativas hacia la convivencia, la participación y la formación integral de los estudiantes.

En definitiva, la resignificación del currículo en la ruralidad exige un tránsito vinculante donde la teoría crítica latinoamericana dialogue directamente con los saberes locales de la escuela. Esta construcción dinámica, ético-política y contextualizada abre paso a la necesidad de examinar los dispositivos prácticos a través de los cuales estas intencionalidades curriculares cobran vida en el aula, lo que necesario adentrarse en la comprensión de las mediaciones pedagógicas como el escenario donde se operativiza la resistencia y la transformación escolar.

Resignificación curricular y comprensión de la realidad educativa

En el contexto educativo actual, la resignificación del currículo se ha convertido en una necesidad fundamental. Más que modificar contenidos, este proceso implica múltiples acciones, entre ellas repensar la educación desde las realidades y necesidades de los estudiantes del siglo XXI. Se trata de revisar y reconstruir los enfoques, métodos

y saberes que circulan en la escuela para que respondan de manera pertinente a los cambios culturales, sociales y tecnológicos que vive la sociedad contemporánea. De acuerdo con Berrio (2019):

> (La) …resignificación es un concepto que su estructura gramatical está compuesta por dos palabras. Concretamente el prefijo 're-' y 'significación'. Según la Real Academia Española (RAE) (2014) el prefijo 're-' significa: "repetición" en sentido de reconstruir. Por otra parte, 'significación' se define: "importancia en cualquier orden". En este orden de ideas (…) resignificación es un proceso de reconstrucción que da importancia nuevamente a algo (p.258)

A partir de esta definición, el autor advierte que resignificar implica reconstruir sentidos y otorgar nuevos significados a aquello que requiere ser comprendido desde otras experiencias y contextos. Esta noción posee especial trascendencia en el ámbito educativo, donde el currículo debe entenderse como una construcción histórica y cultural en permanente creación de sentidos. La resignificación curricular emerge como una necesidad pedagógica, ética y social frente a las transformaciones contemporáneas y a las complejas realidades que atraviesan las escuelas rurales del Bajo Putumayo.

La presente investigación asume que resignificar el currículo implica reconstruir críticamente el sentido de la educación desde las experiencias, los territorios y las necesidades históricas de los sujetos que participan en la vida escolar.

Desde esta lectura, la autora central para comprender el proceso de resignificación curricular es De Alba (2007), quien concibe el currículo como una síntesis cultural atravesada por disputas políticas, sociales e ideológicas. Su planteamiento permite superar la visión instrumental del currículo y comprenderlo como una construcción histórica en permanente transformación, bajo la premisa de que:

> El currículum sería, por lo tanto, una propuesta igualmente compleja y contradictoria de lo social y sus determinaciones. […] Esta pregunta nos plantea deconstruir los intereses y propósitos de las voces que subyacen al currículum dominante y generar proyectos curriculares alternativos capaces de interpelar las hegemonías y revalorar el sentido de la voz de los grupos humanos que luchan por tener un mundo mejor. Desde este punto de vista se podría avanzar en la construcción de nuevas configuraciones curriculares capaces de producir nuevos espacios sociales e identidades re-centradas alrededor de otros proyectos (p.32-33).

Esta postura resulta fundamental para la presente investigación, debido a que posibilita interpretar cómo los currículos escolares rurales han sido históricamente construidos como si los contextos fuesen homogéneos, dejando de lado los saberes comunitarios, las experiencias campesinas y las problemáticas territoriales.

A la luz de esta postura crítica, Hans-Georg Gadamer aporta el fundamento epistemológico de la investigación desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico. Gadamer plantea que la comprensión se produce mediante un diálogo entre la experiencia, la tradición y la historicidad de los actores y las comunidades. Se entiende entonces que el currículo no puede comprenderse como una estructura fija o neutral, sino como una realidad interpretativa construida en interacción con los contextos socioculturales.

Así, la resignificación curricular implica generar procesos educativos capaces de dialogar con las realidades históricas y culturales de las comunidades rurales del Bajo Putumayo, reconociendo que toda comprensión educativa emerge de las experiencias vividas y de los sentidos construidos colectivamente.

La relación entre Alicia de Alba y Gadamer encuentra un punto común en la comprensión del currículo como una construcción histórica y cultural abierta a la interpretación y transformación social. Mientras De Alba enfatiza las tensiones políticas e ideológicas presentes en el currículo, Gadamer permite comprender cómo dichas tensiones son interpretadas y resignificadas por los sujetos desde sus experiencias y horizontes históricos.

Este diálogo teórico fortalece la comprensión de la resignificación curricular como un proceso crítico y hermenéutico orientado hacia la reconstrucción de sentidos educativos contextualizados.

Asimismo, Sacristán (2007) contribuye a esta discusión al comprender el currículo como una práctica social compleja en la que interactúan dimensiones culturales, institucionales, pedagógicas y políticas. “La complejidad misma de los *currícula*

modernos de la enseñanza obligatoria es el reflejo de la multiplicidad de fines a los que se refiere la escolarización" (p.19). En este caso, la postura del autor dialoga directamente con Alicia de Alba al reconocer que el currículo no es neutro, sino una construcción social mediada por intereses, contextos y relaciones de poder.

Esta comprensión posibilita analizar los desafíos curriculares presentes en las escuelas rurales afectadas por el conflicto armado, porque permite comprender cómo las prácticas pedagógicas pueden reproducir procesos de exclusión o, por el contrario, convertirse en escenarios de transformación social.

En el mismo orden de ideas, Morin (2003) plantea la necesidad de superar las visiones fragmentadas del conocimiento para avanzar hacia formas de pensamiento complejo capaces de comprender la interrelación entre los fenómenos sociales, culturales y educativos. Morin advierte que no existe una ciencia pura, pues aún en los saberes aparentemente más aislados subyacen componentes culturales, históricos, políticos y éticos indispensables. Su propuesta dialoga con De Alba y Gimeno en la necesidad de comprender el currículo de forma integral y contextualizada. De igual manera, que también dialoga con Gadamer al reconocer que la realidad educativa no puede interpretarse desde enfoques reduccionistas, sino desde la complejidad de las experiencias humanas y territoriales.

De tal manera que la resignificación curricular orientada hacia la cultura de paz exige reconocer que las problemáticas relacionadas con la violencia, la convivencia y la exclusión social no pueden abordarse mediante enfoques pedagógicos fragmentados. Por el contrario, requieren procesos educativos integrales capaces de articular dimensiones éticas, comunitarias, culturales y territoriales dentro de las prácticas escolares.

En consecuencia, los aportes teóricos de Alicia de Alba constituyen el eje articulador de la presente investigación, debido a que permiten comprender el currículo como una construcción cultural, histórica y política susceptible de ser reinterpretada críticamente desde las realidades de la escuela rural.

En diálogo con Gadamer, Pinar, Gimeno Sacristán y Morin, su planteamiento fortalece la comprensión de la resignificación curricular como un proceso hermenéutico y transformador orientado hacia la construcción de propuestas educativas contextualizadas, capaces de responder a las necesidades históricas y sociales de las comunidades rurales del Bajo Putumayo.

Así, resignificar el currículo implica incorporar elementos relacionados con la participación comunitaria, la convivencia, el reconocimiento del otro y la construcción colectiva de paz. De esta manera, la escuela rural puede consolidarse como un escenario de diálogo, reflexión crítica y transformación social, orientado hacia la formación integral de sujetos comprometidos con el fortalecimiento del tejido comunitario y la construcción de alternativas de vida en contextos históricamente afectados por la violencia y la exclusión.

En definitiva, la resignificación curricular y la comprensión de la realidad educativa en el Bajo Putumayo no se agotan en la declaración de intenciones críticas; demandan ser observadas en la praxis misma del aula rural. Es allí, en el tejido cotidiano de la enseñanza, donde estos horizontes teóricos se transforman en acción viva. Por lo tanto, para revelar el modo en que el currículo crítico y hermenéutico se operacionaliza en escenarios tensionados por el conflicto, se hace indispensable transitar hacia el examen de las mediaciones pedagógicas, entendidas como el espacio vinculante donde el docente traduce la complejidad del contexto en horizontes de paz y transformación social.

Modos de vida y construcción de sentido en contextos rurales

Los modos de vida constituyen construcciones sociales e históricas que emergen de la interacción entre las condiciones económicas, culturales, políticas y territoriales que configuran la existencia cotidiana de las comunidades. En contextos rurales afectados por el conflicto armado y las economías ilegales, los modos de vida se constituyen como un aspecto clave porque las dinámicas de violencia no solo transforman las condiciones

materiales de existencia, sino también las formas de relacionarse, convivir, interpretar la realidad y proyectar el futuro.

De manera complementaria, González (2005) plantea que el modo de vida corresponde a una categoría socio histórica vinculada al conjunto de actividades, relaciones y prácticas mediante las cuales los sujetos satisfacen sus necesidades dentro de determinados contextos sociales y económicos. Al respecto, el autor afirma que:

> El modo de vida es concebido como una categoría económica y socio histórica que incluye la vida espiritual y es utilizada para designar el conjunto de actividades vitales socializadas y sistemáticas que realizan los hombres para la satisfacción de sus necesidades en sus distintos niveles de interacción social y grupal (no individual) condicionados por la formación socioeconómica imperante (p. 34).

La anterior concepción permite comprender que las dinámicas productivas presentes en un territorio influyen directamente en la configuración cultural y social de las comunidades, condicionando sus prácticas cotidianas, sus relaciones comunitarias y sus formas de comprender el mundo.

A la luz de este planteamiento, Fernando Darío Pintos plantea que los modos de vida rurales no constituyen realidades estáticas ni homogéneas, sino construcciones históricas que se transforman constantemente a partir de las dinámicas económicas, políticas y territoriales. En este sentido Pintos (2023) argumenta que:

> A partir de la década de 1980 la globalización y el neoliberalismo produjeron una serie de cambios estructurales en el ámbito rural, que se materializaron en las políticas públicas. Dichos cambios incidieron directamente sobre los actores sociales, en tanto parte de la estructura social agraria, devenidos en protagonistas de estas nuevas ruralidades. (p. 2).

La postura de Pintos resulta fundamental para la presente investigación porque permite comprender que las comunidades rurales reorganizan sus formas de vida en función de las transformaciones económicas y sociales del territorio. En sintonía con ello, Ortiz (2003) advierte que “la actividad ilícita en sí misma se convierte en una importante fuente de ingresos y empleo para la población oriunda de estas regiones y para la población flotante...” (p. 163). De esta manera, las nuevas ruralidades en el Bajo Putumayo emergen como escenarios dinámicos donde las prácticas culturales, las

formas de subsistencia, las relaciones familiares y los imaginarios colectivos son constantemente resignificados por las condiciones históricas presentes en cada contexto.

Esta comprensión asume un papel significativo en territorios atravesados por el conflicto armado y las economías basadas en productos de uso ilícito, donde las dinámicas de violencia terminan penetrando profundamente las prácticas cotidianas y las formas de interacción social.

En el caso del Bajo Putumayo, la expansión de los cultivos ilícitos y las disputas territoriales asociadas al narcotráfico han configurado formas particulares de organización social atravesadas por relaciones de dependencia económica, control territorial y naturalización de distintas expresiones de violencia. De acuerdo con lo que afirma la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (2022):

> Hacia mediados de la década de los noventa se reorganizó el tablero de la guerra. Las comunidades comenzaron a ser despojadas por parte de paramilitares que ya estaban constituidos en un proyecto nacional bajo el nombre de Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), auspiciadas por el narcotráfico, un sector importante de las Fuerzas Militares y élites políticas y económicas. Mientras tanto, las FARC-EP intentaron fallidamente saltar a la guerra de movimientos, apuntaladas también en los recursos de la coca. La disputa comenzó a darse por el control del territorio y la población, llegando a los niveles de violencia más altos en la historia del conflicto. (p. 29).

La realidad histórica descrita pone de manifiesto cómo el conflicto armado alteró las formas de habitar el territorio y transformó profundamente la vida de las comunidades rurales, debido a que las consecuencias de los hechos violentos terminan incorporándose a las prácticas cotidianas y a las formas de interacción social. El miedo, el silencio, la desconfianza y las relaciones de subordinación comienzan a formar parte de la vida diaria de las comunidades, modificando progresivamente las maneras de comprender la autoridad, el poder y la convivencia.

En consecuencia, las comunidades rurales adaptan sus prácticas de convivencia y supervivencia a las dinámicas impuestas por los actores armados y la producción de sustancias ilícitas presentes en el territorio. Estas transformaciones se reflejan en múltiples dimensiones de la vida social: el lenguaje cotidiano, las relaciones familiares,

las formas de vestir, las expresiones culturales y las expectativas de futuro construidas por niños, jóvenes y adultos.

Al respecto, Fals Borda, Guzmán Campos y Umaña Luna (1962) señalan que los campesinos comienzan a ser influenciados por elementos como “la financiación bélica y el vestido, las insignias y símbolos, la propaganda y la comunicación, el lenguaje de la violencia, los apelativos y apodos y la canción la música y la copla” (p. 211). Este planteamiento permite comprender que los modos de producción económica y las dinámicas de violencia alteran las relaciones existentes entre los miembros de la comunidad, transformando sus formas de comportamiento, expresión, comunicación y socialización; estas prácticas terminan transmitiéndose generacionalmente, influyendo en la manera como niños y jóvenes interpretan el territorio y construyen sus referentes culturales y sociales.

Dichas transformaciones adquieren significado en la medida en que configuran nuevas formas de interpretar la realidad y de comprender el lugar que cada actor ocupa dentro de la comunidad. En este punto, los planteamientos de Pintos (2023), al igual que Gadamer (1993), plantean que toda comprensión humana se encuentra mediada por la historicidad, la experiencia y los horizontes culturales construidos socialmente.

Asimismo, los aportes de Pintos se relacionan con los planteamientos de William Pinar (2014), al reconocer la importancia de la experiencia vivida en la configuración de los seres históricos rurales. Cuando Pintos evidencia que las comunidades campesinas deben adaptarse a nuevas dinámicas derivadas de la globalización, el retroceso agrario y las transformaciones económicas del territorio, pone de manifiesto que las formas de vida rurales se construyen desde trayectorias históricas concretas y desde experiencias cotidianas que moldean las maneras de habitar el territorio, relacionarse con los otros y comprender la realidad social.

Del mismo modo, los aportes de Pintos dialogan con la postura crítica de Alicia de Alba, particularmente en la comprensión de las transformaciones sociales y culturales que atraviesan los territorios rurales. De Alba concibe el currículo como una síntesis

cultural e histórica configurada por relaciones de poder, disputas ideológicas y contextos sociales específicos.

En coherencia con lo anterior, Pintos evidencia cómo las nuevas ruralidades emergen a partir de procesos económicos y políticos que modifican las prácticas culturales, las dinámicas comunitarias y las formas de organización campesina. Esta relación teórica permite comprender que la resignificación curricular en las escuelas rurales no puede construirse al margen de los modos de vida, de las experiencias territoriales y de las transformaciones sociales que viven las comunidades campesinas del Bajo Putumayo.

En este contexto, la escuela rural no permanece ajena a las tensiones sociales y culturales presentes en el territorio. Por el contrario, las dinámicas de violencia y exclusión terminan ingresando al escenario escolar mediante prácticas de convivencia, expresiones lingüísticas, relaciones de poder y formas de interacción construidas por los estudiantes dentro de sus contextos familiares y comunitarios. Esta situación afecta especialmente a niños y jóvenes, quienes crecen en escenarios donde determinadas prácticas asociadas a la ilegalidad y la violencia pueden llegar a normalizarse dentro de la vida cotidiana. En muchos casos, las figuras armadas o vinculadas a economías ilícitas comienzan a representar modelos de prestigio, autoridad o ascenso económico, influyendo directamente en las aspiraciones y proyectos de vida construidos por los estudiantes.

En consecuencia, la escuela rural enfrenta el desafío de desarrollar procesos educativos capaces de interpretar críticamente estas realidades y generar alternativas pedagógicas orientadas hacia la construcción de culturas de paz. Esto implica reconocer que las problemáticas relacionadas con la violencia organizada y las economías ilegales no pueden abordarse únicamente desde aproximaciones normativas o disciplinarias, sino mediante procesos educativos integrales que permitan resignificar las experiencias sociales construidas por los estudiantes en su cotidianidad.

A modo de síntesis interpretativa, los modos de vida y las construcciones de sentido en la ruralidad del Bajo Putumayo configuran el horizonte histórico-social del cual emergen las experiencias de los actores educativos. Develar este entramado desde una precomprensión fenomenológica-hermenéutica exige reconocer que la escuela no solo dialoga con las tensiones vivenciales del territorio y los marcos teóricos críticos, sino que también se encuentra adscrita a un ordenamiento normativo e institucional que regula y legitima su quehacer pedagógico.

Por consiguiente, para fortalecer este horizonte interpretativo y comprender las directrices que viabilizan u omiten las realidades rurales, se hace necesario transitar hacia las bases legales para la pre comprensión, entendidas como el andamiaje jurídico que norma e interpela el devenir de la educación y la cultura de paz en el escenario escolar.

Bases legales para la comprensión

El sustento normativo que respalda la orientación de este estudio no se limita a un invento enunciativo de regulaciones administrativas; por el contrario, se configura como un andamiaje tecno-político y normativo donde confluyen los mandatos internacionales de los Derechos Humanos, las garantías constitucionales y las facultades de autonomía escolar que legitiman la praxis pedagógica en territorios bajo conflicto.

En consecuencia, la normatividad no se asume aquí como una estructura rígida de control centralizado, sino como un estatuto garante que faculta a la escuela rural para agenciar su propia soberanía curricular frente a las realidades vividas.

El horizonte internacional: el amparo de la vida y los entornos escolares seguros

En el plano del derecho global, la obligatoriedad de salvaguardar la experiencia educativa en zonas de conflagración armada encuentra su máxima expresión en los tratados internacionales ratificados por el Estado colombiano, los cuales, al

incorporarse al ordenamiento jurídico mediante el bloque de constitucionalidad, adquieren un carácter vinculante y prevalente en el orden interno.

Desde este horizonte, la *Convención sobre los Derechos del Niño* de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1989) específicamente en sus artículos 28 y 38, determina que la educación debe impartirse en un espíritu de paz, dignidad y tolerancia, obligando a los Estados partes a adoptar todas las medidas posibles para asegurar la protección y el cuidado de la infancia afectada por conflictos armados.

Este mandato ético y jurídico se operacionaliza contemporáneamente a través de la *Declaración de Escuelas Seguras* (GCPA, 2015), compromiso internacional al que Colombia se adhirió formalmente con el fin de prevenir los ataques contra la educación y detener el uso militar de los centros educativos durante las dinámicas de la guerra.

Al interpelar la violencia estructural, este acuerdo internacional ofrece el fundamento jurídico para que el diseño curricular en el Bajo Putumayo deje de ser un apéndice instrumental y se transforme en un dispositivo de resistencia cultural, configurando a la escuela como un entorno seguro y un refugio de paz.

En este mismo orden de ideas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en su informe *La Educación, víctima de la violencia armada* (UNESCO, 2010) advierte sobre la necesidad de realizar un seguimiento estricto a estas realidades, recomendando que deben:

> …llevarse a cabo indagaciones más profundas acerca de la magnitud y repercusión de los ataques dirigidos contra la educación, en particular sus efectos a medio y largo plazo sobre los sistemas educativos, y también la repercusión en términos de desarrollo, conflicto y fragilidad (p. 19).

Este marco internacional delinea el deber ser de la institución escolar, transformando la recomendación técnica en una exigencia política que exige a la escuela rural diseñar estrategias alternativas capaces de subvertir la naturalización de la hostilidad a través del lenguaje, el diálogo y el consenso comunitario.

El anclaje constitucional: la paz como presupuesto y derecho fundamental

Al llegar al ordenamiento jurídico interno, se encuentra la *Constitución Política de Colombia* (1991) la cual establece un nexo indisoluble entre la preservación de la vida, el logro de la convivencia y el ejercicio educativo. Si bien la literatura tradicional sitúa el inicio de esta discusión en el derecho social a la educación, la perspectiva cualitativa-interpretativa de esta investigación demanda reconocer que, para que el acto educativo acontezca, es importante garantizar las condiciones existenciales de los niños, niñas y jóvenes, en tanto seres humanos que habitan el territorio.

Por ende, la base del marco constitucional se ancla en el artículo 11, el cual consagra el derecho inviolable a la vida, y se expande de manera categórica en el artículo 22, al estipular que “la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”. Así, al elevar la paz a un rango constitucional de carácter vinculante, la Carta Magna desmonta cualquier lectura neutral o pasiva del quehacer pedagógico. La paz, por tanto, no es una opción metodológica, sino un mandato soberano. Es en este sustrato donde adquiere pleno sentido el artículo 67, al definir que:

> La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia (p. 23).

De este modo, el texto constitucional ampara la necesidad de una educación que no se enclaustre en la transmisión mecánica de asignaturas estandarizadas, sino que se comprometa con el diseño de propuestas contextualizadas orientadas a restaurar o reparar el tejido social fracturado por la exclusión histórica del campo colombiano.

El desarrollo legal y el estatuto de la autonomía curricular

El desarrollo operativo de los fines constitucionales, enunciados previamente, encuentra su concreción en la *Ley General de Educación, Ley 115 de 1994*. En su artículo 1º, la norma ordena que “la educación es 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" (p. 1). No obstante, para que esta noción integral de la dignidad no se convierta en una mera retórica abstracta o en un cumplimiento formal, la propia legislación dota a las instituciones educativas de las herramientas esenciales para su descentralización a través del principio de la autonomía escolar.

Es precisamente en la Ley 115 de 1994, en los artículos 77 y 78, donde reside el núcleo de la justificación curricular de esta tesis. El artículo 77 otorga explícitamente a las instituciones de educación formal la autonomía para organizar las áreas fundamentales, adaptar el currículo a las necesidades y características de las regiones, e introducir asignaturas optativas dentro de los lineamientos dictados por el Ministerio de Educación Nacional.

Esta facultad legal desmonta la idea de un currículo homogéneo o inflexible dictado desde el centro del país. Al articular este principio con las disposiciones del *Decreto 1860 de 1994* (artículos 22 y 23), la ley establece que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) debe ser la expresión viva de las realidades, modos de vida y problemáticas locales de la comunidad.

Por consiguiente, la resignificación del currículo en las escuelas rurales del Bajo Putumayo deja de ser una infracción administrativa o un mero voluntarismo pedagógico; se convierte en un acto legítimo de ejercicio de la autonomía escolar que la ley ampara para transformar los contenidos formales en herramientas de comprensión histórica. Esta visión se sintoniza con los horizontes trazados por el *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*, cuyo tercer principio orientador impone al Estado y a las comunidades de práctica la obligación de:

> ...favorecer la reducción de los altos niveles de inequidad de la sociedad colombiana y el cierre de las brechas regionales en todos los órdenes. Para ello, la condición es entender la educación como un derecho cuyo acceso y disfrute debe ser garantizado por el Estado (p. 14).

Mecanismos de transición y pedagogías de la memoria

Finalmente, la viabilidad de una propuesta que responda a la complejidad de un territorio históricamente signado por el conflicto se inscribe en la normatividad de transición implementada en la última década. El *Decreto 1038 de 2015*, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz, señala explícitamente en su artículo 2º el deber de:

> ...fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consignados en la constitución. (s/n)

Lejos de entender esta cátedra como un espacio fragmentado o un contenido aislado de una hora semanal dentro del plan de estudios —lectura reduccionista que suelen hacer las visiones puramente instrumentales—, la presente investigación la asume como un eje transversal e integrador que interpela transversalmente a la totalidad del currículo en la ruralidad cocalera.

Este andamiaje se complementa con las políticas públicas del Gobierno nacional, específicamente a través de las estrategias sectoriales “La escuela abraza la verdad” (2022) y “La escuela abraza la paz” (2023), las cuales operan en concordancia con la *Ley 1448 de 2011* (Ley de Víctimas y Restitución de Tierras). Al insertar el proyecto en este marco de medidas de atención, asistencia y reparación integral, la escuela rural se consolida legalmente como un escenario idóneo para la tramitación de la memoria histórica y la deconstrucción de la hostilidad cultural, con lo cual se valida el derecho de las comunidades del Bajo Putumayo a edificar, desde la legalidad democrática, alternativas epistémicas orientadas hacia la vida y el reconocimiento de su propia dignidad humana.

MOMENTO III RUTA HERMENÉUTICA

El desarrollo de la presente tesis doctoral apostó por la construcción de nuevos conocimientos, asumiendo la responsabilidad epistémica que tal propósito conlleva. En esa medida, fue fundamental garantizar que la ruta metodológica, así como los métodos, técnicas e instrumentos empleados, fueran pertinentes y garantizaran la legitimidad y rigurosidad de los hallazgos.

Respetando esta premisa, se procedió a la configuración de la ruta hermenéutica que sostuvo el desarrollo de esta investigación doctoral, la cual se inscribió de manera integral en la perspectiva fenomenológico-hermenéutica de Hans-Georg Gadamer. Bajo esta mirada, el proceso no se entendió como un camino lineal, sino como un encuentro dialógico que posibilitó la fusión de horizontes entre el investigador y el fenómeno estudiado, lo que condujo a la comprensión profunda de las realidades abordadas.

Paradigma de la investigación

Los paradigmas se comprenden como redes de conceptos, creencias y métodos que configuran modos específicos de abordar los fenómenos sociales. Siguiendo a Hurtado y Toro (2005), estos marcos muestran la diversidad de las formas de conocer propias de una época y constituyen modos comunes de pensamiento, fuera de los cuales no es posible conocer (p. 27).

Atendiendo a los intereses de esta investigación, se consideró pertinente el uso del paradigma interpretativo, dado que el fenómeno estudiado requirió la comprensión de las experiencias subjetivas de los actores clave. Al respecto, Martínez (citado por Beltrán y Ortiz, 2020) sostiene que:

> El paradigma interpretativo toma como punto de partida la idea de la dificultad para comprender la realidad social desde las lógicas cuantitativas, razón por la que este paradigma se fundamenta en las subjetividades y da cabida a la comprensión del mundo desde la apropiación que de él hacen los individuos. (p. 9)

En ese sentido, el paradigma interpretativo resultó fundamental para este estudio, ya que la naturaleza de la investigación apuntó a la generación de clases categoriales y constructos teórico que emergieron de la fusión de horizontes de los informantes, teóricos y la interpretación del investigador. Este enfoque permitió rescatar el sentido profundo de la resignificación curricular para la construcción de paz, analizada desde la complejidad que imponen el conflicto armado y la presencia de cultivos de uso ilícito en el territorio.

La interpretación de esta realidad, mediada por los relatos de los actores sociales, constituyó el punto de partida para construir una lectura desde el territorio de las condiciones particulares que atraviesan las relaciones sociales en este contexto, proceso que encontró su coherencia operativa a través de la dinámica del círculo hermenéutico y el análisis pentadimensional que se describen a continuación.

Dimensión Ontológica

Para efectos de esta investigación, la realidad se concibe no como una estructura estática o un dato dado de antemano, sino como un acontecimiento dinámico e inacabado. Esta concepción ontológica reconoce que la realidad del Bajo Putumayo es una construcción intersubjetiva que se encuentra en permanente devenir, configurada por las tensiones entre las formas de vida impuestas por el conflicto armado y la capacidad de resignificación de sus propios actores sociales.

Bajo esta mirada, el territorio no es un escenario pasivo, sino un espacio en constante proceso de autodefinición, donde la realidad social se percibe como un flujo; una tensión dialéctica entre la herencia de una estructura de opresión y la posibilidad, siempre abierta, de construir nuevos sentidos.

En este marco, la vida cotidiana en el Bajo Putumayo no ocurre en un vacío, sino bajo la impronta de una economía del cultivo de la hoja de coca que ha dejado de ser un factor meramente económico para convertirse en un *modo de ser* que estructura las aspiraciones, el poder local y la subjetividad de sus habitantes. Este entorno escolar se

encuentra inmerso en una paradoja: la institución educativa convive con un sistema de valores donde el éxito se mide por la posesión de bienes y la influencia que otorga la cadena del mercado ilegal.

Como advierte Freire (2005), tal comportamiento es expresión de que: "… una vez instaurada una situación de violencia, de opresión, ella genera toda una forma de ser y de comportarse de los que se encuentran envueltos en ella. En los opresores y en los oprimidos" (p. 59). Esta dominación es un proceso generacional que, según Freire, se transmite como una herencia: "esta violencia, entendida como proceso, pasa de una generación de opresores a otra, y esta se va haciendo heredera de ella formándose en un clima general. Clima que crea en el opresor una conciencia fuertemente opresiva" (p. 60).

Dentro de este escenario emergen las escuelas e instituciones rurales que se han ido adaptando a las condiciones particulares de cada contexto, no obstante, existen dificultades enmarcadas en el ámbito de lo pedagógico, lo político, lo social y crítico que necesitan ser atendidas con urgencia.

Para la presente investigación el pensamiento del pedagogo y filósofo brasileño, Paulo Freire resulta fundamental, ya que ofrece una teoría desarrollada en circunstancias equivalentes, en términos de tensiones y conflictos morales, cuya realidad es susceptible de ser transformada.

El Bajo Putumayo y el Valle del Guamuez son territorios aislados del centro del país y por otra parte se ha dado un proceso de ideologización por parte de los grupos armados al margen de la ley y la economía basada en el cultivo de la coca para la producción del alcaloide que guardan estrecha relación con las realidades opresivas teorizadas por Freire.

Es precisamente en este punto donde la dimensión ontológica de la investigación adquiere su carácter crítico. El "ser" de los educandos coexiste en un clima de ideologización por parte de los grupos al margen de la ley; sin embargo, al apelar a la

Filosofía de la Liberación de Dussel (2013b), se abre una brecha de esperanza: esta investigación se propuso entender el mundo desde la periferia, otorgando a aquellos que han sido olvidados por el "centro" —los estudiantes y familias del Bajo Putumayo— su condición de actores protagónicos. Como afirma Dussel (2013b) “el centro es, la periferia no es” (p. 21). Nuestra tarea ontológica consiste, precisamente, en subvertir esta sentencia: reconocer la existencia plena de quienes han sido reducidos a una cifra estadística o a una consecuencia del conflicto.

Este llamado nos obliga a confrontar cómo la historia contada desde el "centro" (ya sea Europa o el centro administrativo del país) ha proclamado una única forma de ser, sentir y conocer. La escuela, en el contexto del Bajo Putumayo, debe dejar de ser una espectadora pasiva para convertirse en un espacio que interpele esta historia impuesta, y permita que el ser del joven rural se redefina no desde el narcotráfico, sino desde la posibilidad de una paz verdadera y una soberanía humana restaurada.

Las formas de dominación se van tejiendo en diferentes escalas, ya sea a través de ideologías políticas y económicas a nivel mundial o dentro de las comunidades; de cualquier forma, las consecuencias de las relaciones dominantes e impositoras son dañinas para una sociedad que pretenda alcanzar la armonía, la igualdad y la paz.

Dimensión Epistemológica

La epistemología de esta investigación asume que el conocimiento no es un dato preexistente, sino un proceso de construcción situada que emerge de la interacción entre el investigador y los actores sociales del Bajo Putumayo. Este enfoque reconoce que el saber sobre la educación y la paz no puede ser una extracción teórica externa, sino que debe configurarse desde la periferia, confrontando las narrativas que, históricamente, han sido impuestas por los centros de poder.

En este estudio, la construcción del conocimiento se desarrolló mediante encuentros dialógicos. A pesar de las restricciones que impone un contexto marcado por la violencia -donde la palabra conlleva un riesgo-, el saber se validó a través de la

experiencia compartida. Este intercambio permitió una mirada crítica que fue más allá de la aparente adaptación a la estructura de dominación, procuró comprender cómo los sujetos, a pesar de las limitaciones de su entorno, otorgan nuevos sentidos a su realidad educativa.

Por lo tanto, la validez del conocimiento generado en esta investigación reside en la autenticidad del diálogo y en la capacidad de los participantes para resignificar su praxis. El proceso no buscó medir el fenómeno, sino evidenciar, desde la voz de los protagonistas, las formas en que la escuela puede constituirse como un espacio de construcción de sentido frente a la ilegalidad. Así, el conocimiento resultante es el reflejo de una realidad vivida y reflexionada en conjunto, constituyéndose en la base fundamental para la propuesta curricular de paz que aquí se desarrolla.

Dimensión Axiológica

El horizonte axiológico de esta investigación se sustentó en la convicción de que la escuela, en contextos de conflicto, no puede ser un espacio neutral. Su papel fundamental radicó en la promoción de una ética de la vida que cuestionó la cultura de la ilegalidad instalada en el Bajo Putumayo. Este compromiso pedagógico se alineó con lo planteado por Magallón (1993), quien sostuvo que la educación en nuestra región debía cumplir con el objetivo de ser concienciadora y constituir a los individuos en “sujetos de acción social y política” (p. 193), capaces de superar las estructuras que limitaron su desarrollo humano.

Ahora bien, dado que la paz no constituye un fin de carácter individual sino colectivo, la familia y la escuela emergen como los espacios por excelencia para su cimentación. Si bien la familia representa el núcleo primario de socialización, las relaciones que en ella se gestan difieren notablemente de las dinámicas de la sociedad civil. Es por tal motivo que esta investigación le atribuye a la institución escolar un papel trascendental; ella se instituye como la esfera social primaria donde el estudiante confronta y supera las barreras comunitarias, configurándose en el escenario fundamental para la construcción de la paz.

Finalmente, el rigor de esta investigación se garantizó mediante una postura ética y bioética que trascendió el formalismo. La esencia del trabajo se basó en el reconocimiento del otro, y se aseguró una relación de respeto absoluto por la dignidad humana y el entorno natural. En este sentido, la ética no se entendió solo como un conjunto de normas externas, sino como un principio ordenador del diálogo; un compromiso ineludible que orientó la protección de los informantes y la construcción de un conocimiento que aportó, con responsabilidad y transparencia, a la configuración de escenarios posibles para la paz.

Dimensión Teleológica

La teleología de esta investigación se orientó hacia un horizonte de sentido que trascendió la mera descripción del fenómeno educativo. El propósito fundamental que orientó el estudio consistió en generar clases categoriales y constructos teóricos, emergentes de la comprensión hermenéutica de las vivencias y los sentidos otorgados por los actores sociales, los cuales permitieron proponer una ruta para la resignificación curricular en torno a la paz en la escuela rural del Bajo Putumayo. Este *telos* no se definió como un objetivo técnico, sino como una apuesta política y pedagógica por la dignificación de la vida en el territorio.

La investigación se proyectó como una contribución necesaria para el diseño de estrategias pedagógicas que buscaron romper el ciclo generacional de la violencia. El fin último que se persiguió fue fortalecer el papel del docente y la institución educativa como mediadores éticos, capaces de articular su práctica con los retos de la educación rural colombiana.

En este sentido, el trabajo no se limitó a un análisis académico, sino que se asumió como una praxis liberadora, donde la comprensión del mundo vivido, mediada por la responsabilidad por el "Otro", inspirada en Levinas (1974) y la mirada situada desde la periferia propuesta por Dussel (2013b) permitió que la escuela dejara de ser un espacio de reproducción del dolor.

En última instancia, el alcance teleológico de este estudio se consolidó al reconocer que la resignificación curricular constituía un acto de resistencia. Se buscó que la escuela se instituyera, a través de la memoria y el diálogo, como el territorio donde el docente, desde su rol de mediador, pudiera fomentar la construcción de nuevas realidades. Por tanto, el estudio se configuró no como un ejercicio aislado, sino como un paso indispensable para que la pedagogía en el Bajo Putumayo se anclara en el territorio, defendiendo de manera irrestricta la vida frente a las estructuras de exclusión que históricamente silenciaron la voz de estas comunidades.

Dimensión Metodológica

La dimensión metodológica se concibió como el conjunto de componentes que orientaron el abordaje del problema de investigación. Bajo estos fundamentos, se identificó el camino que condujo a la construcción de hallazgos, asumiendo que estos fueron, por la naturaleza de la investigación cualitativa, constructos de carácter subjetivo, susceptibles de una interpretación profunda.

Al tratarse de un estudio con enfoque cualitativo, el diseño metodológico asumió un carácter flexible. Como sostienen Hernández, Fernández y Baptista (2014), en este tipo de investigación, si bien no existe un esquema predeterminado de acción rígido, resulta preciso contar con una planeación que permita llevar a cabo el trabajo con una organización capaz de garantizar el cumplimiento de los objetivos (p. 466). En concordancia con estas premisas, la presente investigación se enmarcó dentro del método fenomenológico-hermenéutico propuesto por Gadamer (1993).

Esta elección metodológica no respondió a una decisión técnica arbitraria, sino a la naturaleza del fenómeno estudiado: las vivencias de la violencia y la paz en la escuela rural del Bajo Putumayo. El método fenomenológico-hermenéutico permitió transitar de la descripción de la experiencia vivida por los actores sociales hacia la comprensión de su significado. El proceso investigativo se estructuró bajo la lógica del círculo hermenéutico gadameriano, asumiendo la comprensión como un movimiento dialéctico

constante entre las partes y el todo, lo cual permitió que la comprensión de la realidad rural fuera una construcción inacabada y abierta a la reflexión.

Desde esta perspectiva, la investigación se orientó genuinamente hacia la "fusión de horizontes" entre el investigador y los actores sociales, validando la palabra, el diálogo y la narrativa como los vehículos esenciales para la construcción de conocimiento pedagógico. Por consiguiente, la metodología se constituyó como un ejercicio de reflexividad constante, donde el rigor se alcanzó mediante la coherencia entre el marco hermenéutico y la realidad cotidiana de las instituciones rurales del Valle del Guamuez.

Tipo y diseño de investigación

En continuidad con lo expuesto en la dimensión metodológica, la presente investigación se desarrolla desde el paradigma interpretativo bajo un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión del mundo subjetivo de los actores sociales. La elección de este enfoque se justifica en la necesidad de acceder a la construcción de significados de los participantes, superando una mirada meramente descriptiva.

Al respecto, Bisquerra (2009) señala que una de las finalidades fundamentales de esta perspectiva reside en "sumergirse en el mundo subjetivo de las personas y hacerlo emerger" (p. 277). De igual modo, siguiendo a Stake (1999, citado en Valdez, 2016), este proceso implica una comprensión basada en la experiencia y un tratamiento holístico del fenómeno, donde el conocimiento se construye de manera intersubjetiva (p. 24).

En correspondencia con lo anterior, se adoptó un diseño de campo con carácter flexible y emergente. El término diseño, dentro del marco de la investigación cualitativa, hace referencia al abordaje general que se utiliza, caracterizándose por ser abierto a los cambios (Salgado, 2007, p. 72). Para efectos de esta tesis, el diseño permitió acceder directamente a las experiencias de los informantes en su contexto natural, pero su naturaleza emergente fue clave durante la ejecución: cuando el proceso de análisis demandó una mayor profundidad o la clarificación de nuevas categorías, se retomó el

diálogo con los informantes clave para ampliar la información, aunque estas acciones no hubiesen sido previstas inicialmente.

Esta capacidad de reajuste permitió que el diseño funcionara como un puente dinámico entre la cuestión de investigación y las respuestas construidas. Como señala la literatura metodológica cualitativa, el diseño no se asume como un esquema rígido, sino como una pieza artesanal de conocimiento adaptada a las singularidades del territorio. De este modo, la investigación no siguió una ruta predeterminada, sino que se adaptó constantemente a las formas de pensar, sentir y expresar de los participantes, asegurando que la realidad fuera interpretada con la profundidad necesaria que el contexto rural del Valle del Guamuez exigía.

Método

Para esta investigación se empleó el método fenomenológico-hermenéutico, cuya pertinencia radica en la posibilidad de realizar una descripción e interpretación de la realidad desde la voz de los propios sujetos, para luego hallar su significación pedagógica. Si bien existen otras aproximaciones fenomenológicas, como la fenomenología trascendental o descriptiva de Husserl, se optó por la hermenéutica filosófica de Gadamer (1993), debido a que el fenómeno de estudio, a saber, la violencia, los cultivos de uso ilícito y el conflicto armado en el Bajo Putumayo, no se reducen a una descripción eidética, sino que exigen una comprensión profunda de cómo estos eventos configuran el mundo de la vida de los actores educativos.

La elección de este método se fundamentó en que la realidad social del territorio ha sido intervenida por redes delictivas que han trastocado la dinámica cotidiana de las escuelas. Ante una realidad tan compleja, donde el conflicto armado y la economía ilegal impactan directamente en la subjetividad de docentes y estudiantes, el método fenomenológico-hermenéutico permitió ir más allá de la superficie.

Mientras que otros enfoques se habrían limitado a la descripción de la experiencia vivida, el giro hermenéutico de Gadamer permitió al investigador —como docente

inmerso en ese mismo contexto— participar en un diálogo donde los informantes revelaron cómo el conflicto armado se traduce en significados de paz, miedo, resistencia o desesperanza en el aula.

De acuerdo con Botero (2012), la hermenéutica gadameriana reconoce en el diálogo el eje principal del quehacer investigativo, donde las preguntas abiertas resultan las más propicias para "entrelazar las posibilidades y la apertura de otros mundos" (p. 70). En este caso, el diálogo fue la herramienta para que los actores clave compartieran cómo la escuela rural no es un ente aislado, sino un espacio permeable a las dinámicas del conflicto que los rodea.

Así, el método permitió que el investigador no fuera un observador externo, sino un sujeto comprometido que, a través de la fusión de horizontes, logró interpretar cómo la comunidad educativa dota de sentido su existencia frente a la hegemonía de la violencia y las redes delictivas.

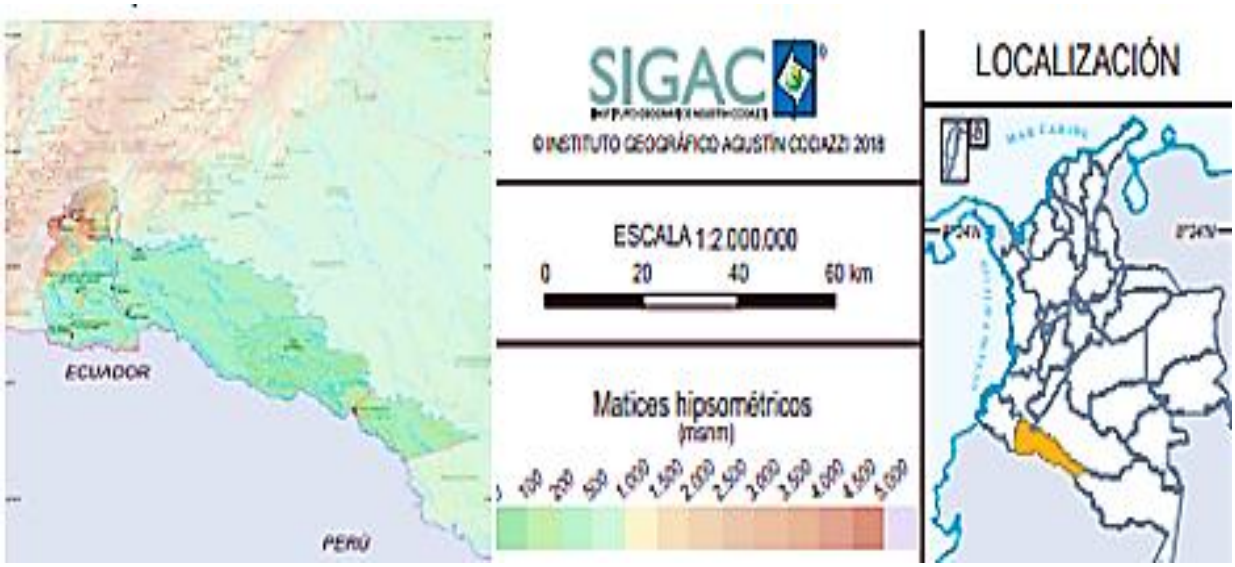
Escenario de la Investigación

El escenario de esta investigación estuvo constituido por tres instituciones educativas rurales del municipio del Valle del Guamuez, en el Bajo Putumayo. La primera es la Institución Educativa Rural El Rosal, de carácter público, con una matrícula de 179 estudiantes (al año 2025) y niveles desde preescolar hasta media. La segunda es la Institución Educativa Rural Jordán Güisia, también pública, con 492 estudiantes (al año 2025) y niveles de preescolar, básica primaria y media. La tercera corresponde a la Institución Educativa Rural El Cairo, de carácter público, con una matrícula de 523 estudiantes (al año 2025), que ofrece los niveles de preescolar, básica primaria y media, además de formación por ciclos para adultos.

Las tres instituciones se localizan en el municipio Valle del Guamuez, al suroccidente de Colombia, a una altitud de 289 m.s.n.m. Este territorio se caracteriza por ser un valle de relieve ondulante y una posición estratégica como corredor fronterizo con la República del Ecuador.

La cabecera municipal, La Hormiga, es el cuarto municipio más poblado del departamento, con cerca de 51.842 habitantes, de los cuales más de 31.000 residen en el área rural. Esta población es heterogénea, compuesta por familias campesinas migrantes de departamentos como Nariño, Cauca, Huila y Caldas, lo que da lugar a una rica diversidad de expresiones culturales, dialectos y costumbres, en la que prevalece una marcada influencia nariñense en la cotidianidad y los festejos comunales. La ubicación geográfica del departamento dentro del territorio nacional se detalla en la Figura 2:

Figura 2
Ubicación del departamento del Putumayo.



Nota: Tomado del geoportal SIGAC https://geoportal.igac.gov.co/sites/geoportal.igac.gov.co/files/geoportal/carto_eg_de_putumayo_v5.pdf

Por otra parte, las instituciones rurales del Bajo Putumayo, específicamente en el municipio Valle del Guamuez comparten características propias del entorno campesino. Esto supone contacto directo con la naturaleza, espacios abiertos, dispersión poblacional, limitadas vías de acceso y una cobertura deficiente de servicios básicos.

Este entorno geográfico, social y cultural configura un escenario complejo y diverso que incide directamente en las dinámicas escolares. Las particularidades del territorio, aunadas a una condición de zona fronteriza, han favorecido la presencia de economías ilegales vinculadas al narcotráfico, las cuales operan en el territorio con un alto grado de impunidad, lo que permea las dinámicas sociales y afectando la cotidianidad de las comunidades educativas, En la siguiente figura se presenta una vista del entorno escolar de la sede principal de la Institución Educativa Rural Jordán Güisia.

Figura 3
Fotografía de escuela rural en el Bajo Putumayo.



Nota: Momentos 2018. IER Jordán Güisía. Disponible en https://x.com/IERJORDANGISA/ status /100176 5726909280256/photo/2

En este contexto, la educación para la paz, la equidad y el respeto por los derechos humanos adquieren una relevancia crucial. Según el documento "Alerta 2024. Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz" de la autoría de la Escola de Cultura de Pau, de la Universidad Autónoma de Barcelona, la nación colombiana constituía para la fecha en que se publicó el documento, el único país de América con un conflicto armado interno activo desde 1964.

En una sociedad marcada por décadas de violencia, es urgente repensar la educación como una herramienta para la recuperación de los espacios y las formas de vida que el conflicto ha arrebatado. Así, esta caracterización del entorno no solo permite comprender las condiciones en que se llevó a cabo esta tesis doctoral, sino que aporta elementos fundamentales para la interpretación de los significados que los informantes clave otorgan a su realidad en el aula.

Actores clave

De acuerdo con Robledo (2009), los informantes clave se definen como aquellas personas que, por sus vivencias, capacidad de empatía y la red de relaciones que han tejido en el campo, actúan como guías del investigador, facilitando el acceso a nuevas fuentes de información y escenarios significativos (p. 21). Para efectos de esta investigación, se contó con la colaboración de seis docentes pertenecientes a tres instituciones educativas rurales del municipio del Valle del Guamuez, en el departamento del Putumayo, y un líder social estrechamente vinculado con la comunidad educativa de la vereda El Rosal.

La selección de estos colaboradores no respondió a criterios probabilísticos, sino a su idoneidad cualitativa, atendiendo a su capacidad reflexiva, su experiencia pedagógica y su apertura para proporcionar interpretaciones profundas sobre la realidad escolar. En el caso de los docentes, se realizó una revisión de sus perfiles, formación académica y trayectoria institucional, seleccionando a aquellos cuya labor cotidiana estuviera intrínsecamente ligada a las tensiones y transformaciones del territorio.

Más allá de los datos académicos y laborales, estos actores sociales representaron el tejido humano de las instituciones; su rol fue fundamental, pues no solo aportaron su saber pedagógico, sino también su perspectiva como protagonistas y testigos de la realidad social y política que atraviesa al Valle del Guamuez.

Desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico que orienta esta investigación, resulta fundamental reconocer a los informantes clave no solo desde sus funciones

profesionales o sociales, sino también desde las experiencias vitales que han configurado su manera de comprender el mundo. Sus historias personales constituyen horizontes de sentido que permiten interpretar las percepciones, significados y reflexiones que emergen en torno a la construcción de paz en los contextos rurales del Bajo Putumayo.

A continuación, se presenta la caracterización técnica de los participantes:

Tabla 2

Caracterización de los informantes clave

NOMBRE	SEXO	EDAD	PROFESIÓN	TIEMPO DE LABOR	ULTIMA TITULACIÓN
J.Y01	Masculino	45	Docente	10 años	Lic. En Etnoeducación
Y.P02	Femenino	39	Docente	12 años	Mag. En Educación
A.C03	Femenino	55	Docente	35 años	Dra. En Educación
O.B04	Femenino	47	Docente	25 años	Mag. En Educación
N.Y05	Masculino	35	Docente PTA	35 años	Lic. En Etnoeducación
W.P06	Masculino	44	Docente PTA	19 años	Mg. En tecnologías digitales aplicadas a la educación
L.H07	Femenino	54	Líder social	34 años	Bachiller académico

Nota: elaboración propia.

Informante J.Y.01: es docente y habitante del municipio Valle del Guamuez, territorio en el que ha trascurrido toda de su vida. Su infancia y adolescencia estuvieron marcadas por uno de los periodos más complejos del conflicto armado colombiano, experiencia que le permitió presenciar de manera directa las consecuencias de la violencia sobre su comunidad. La pérdida de amigos, compañeros de escuela y conocidos constituye una huella significativa en su trayectoria vital.

Actualmente es padre de familia y docente, condiciones que fortalecen su compromiso con la construcción de escenarios de convivencia para las nuevas generaciones. Su labor trasciende el ámbito escolar, pues participa activamente en la Junta de Acción Comunal, específicamente en el comité de cultura y paz, desde donde

impulsa proyectos comunitarios orientados al fortalecimiento de los vínculos vecinales y la reconstrucción del tejido social. Su experiencia personal y comunitaria le permite comprender la paz no como una idea abstracta, sino como una necesidad surgida de las vivencias cotidianas de un territorio afectado por la violencia.

Informante Y.P.02: es docente y decidió dejar su ciudad natal, Cali, para vincularse a procesos educativos en el Bajo Putumayo. Esta decisión refleja una profunda vocación de servicio y un compromiso ético con la educación en contextos históricamente afectados por múltiples problemáticas sociales.

A pesar de las dificultades propias del territorio, mantiene una visión esperanzadora sobre el papel transformador de la educación. Considera que la escuela constituye uno de los escenarios más importantes para la construcción de paz y el desarrollo comunitario, convicción que orienta su práctica pedagógica. Su experiencia como docente foránea le ha permitido construir una mirada que combina el reconocimiento de las dificultades del contexto con la confianza en las capacidades de los estudiantes y las comunidades rurales.

Informante A.C.03: es docente del área de Ciencias Sociales y ha desarrollado gran parte de su trayectoria profesional en contextos rurales. Su experiencia laboral incluye el trabajo en la Secretaría de Educación Departamental, lo que le ha permitido conocer de cerca las dinámicas administrativas, presupuestales y estructurales que influyen en la educación del departamento.

Esta doble perspectiva, tanto desde la escuela como desde la gestión educativa, le permite interpretar las problemáticas rurales desde una perspectiva amplia e integral. Su comprensión de la educación se encuentra atravesada por el reconocimiento de las desigualdades territoriales y de los desafíos institucionales que enfrentan las comunidades rurales para garantizar procesos educativos de calidad.

Informante O.B.04: es docente de básica primaria y se define a sí misma como una persona profundamente sensible. Esta característica ha favorecido la construcción

de relaciones cercanas con sus estudiantes y la ha convertido en una mediadora constante frente a situaciones de conflicto o dificultades derivadas de las condiciones sociales del contexto.

Su práctica educativa está marcada por una fuerte convicción acerca del poder transformador de la escuela. Considera que la educación puede contribuir a modificar imaginarios asociados a la ilegalidad, los cultivos ilícitos y las dinámicas del dinero fácil que históricamente han influido en algunos sectores del territorio. Desde esta perspectiva, entiende su labor docente como una oportunidad para ampliar las posibilidades de vida de los niños y niñas rurales.

Informante N.Y.05: ha residido toda su vida en el Bajo Putumayo y conoce profundamente las realidades sociales, culturales y educativas de la región. Su experiencia profesional le ha permitido desempeñarse en algunos de los municipios más apartados del departamento, fortaleciendo una comprensión cercana de las necesidades y potencialidades de las comunidades rurales.

Además de su labor docente, se reconoce como líder social y promotor cultural. Entre sus iniciativas más significativas se encuentra la recuperación de tradiciones comunitarias relacionadas con las celebraciones de fin de año, desde donde promueve procesos de participación mediante el teatro, la danza y otras expresiones artísticas. Para este informante, la cultura representa un elemento fundamental para fortalecer la identidad colectiva y construir escenarios de convivencia pacífica.

Informante W.P.06: fue uno de los primeros docentes de la región en integrarse al Programa Todos a Aprender (PTA), experiencia que fortaleció sus procesos de formación y liderazgo pedagógico. A lo largo de su trayectoria ha desarrollado diversas iniciativas orientadas al reconocimiento y dignificación de las víctimas del conflicto armado.

Uno de los aspectos más relevantes de su labor ha sido la capacidad de vincular a toda la comunidad educativa en proyectos de memoria histórica, promoviendo espacios

de reflexión sobre el pasado y sus implicaciones para la construcción de paz. Su experiencia evidencia una comprensión de la educación como escenario de reconciliación, reconocimiento y transformación social.

La trayectoria de liderazgo social del informante L.H.07 comenzó comenzó cuando tenía aproximadamente veinte años de edad. Desde entonces ha participado activamente en la Junta de Acción Comunal de la vereda El Rosal, consolidándose como un referente comunitario comprometido con el desarrollo local.

Actualmente lidera iniciativas relacionadas con la promoción de la lectura y la gestión cultural. Su compromiso ha sido tal que destinó parte de su vivienda para el funcionamiento de una biblioteca comunitaria, la cual se ha convertido en un espacio de encuentro y formación para niños, jóvenes y adultos de la vereda.

Asimismo, ha desempeñado un papel articulador entre la Institución Educativa Rural El Rosal y la biblioteca municipal, fortaleciendo redes de colaboración en beneficio de la comunidad. Su trayectoria evidencia una concepción de la educación como un proceso que trasciende los límites de la escuela y se construye colectivamente desde el territorio.

Las trayectorias de vida de los informantes revelan experiencias compartidas relacionadas con la ruralidad, la violencia, el liderazgo comunitario, la educación y la construcción de tejido social. Desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica, estos elementos no constituyen simples antecedentes biográficos, sino horizontes de comprensión desde los cuales los participantes interpretan la realidad y otorgan significado a sus prácticas.

En consecuencia, comprender el ser de cada informante permite comprender de manera más profunda las interpretaciones que emergen en torno a la resignificación curricular y a la construcción de la paz en los contextos rurales del Bajo Putumayo.

Técnicas de recolección de información.

La naturaleza cualitativa de esta investigación, enmarcada en el paradigma interpretativo y bajo el método fenomenológico-hermenéutico, demandó una aproximación dialógica con la realidad. En consecuencia, la técnica seleccionada fue la entrevista semiestructurada, la cual permitió establecer un puente comunicativo entre el investigador y los informantes clave.

Como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014), esta técnica se fundamenta en una guía de asuntos o temáticas que, si bien estructuran la conversación, brindan la libertad necesaria para introducir preguntas adicionales y precisar conceptos, sentidos y significados que contribuyan a profundizar en las vivencias expresadas (p. 403).

La elección de esta técnica respondió a la necesidad de comprender el mundo desde la perspectiva propia del entrevistado. Tal como afirma Kvale (2011), la entrevista semiestructurada es un intento genuino por desentrañar el significado de las experiencias y revelar el mundo de vida *Lebenswelt* del otro (p. 9). Esta flexibilidad fue crucial en el contexto del Valle del Guamuez, pues facilitó un equilibrio entre la planificación previa y la capacidad de explorar nuevos horizontes de sentido que emergieron durante el encuentro.

Como instrumento de recolección, se diseñó un guion de entrevista (ver anexo A-1) concebido no como un cuestionario rígido, sino como una guía de temas y preguntas orientadoras. Siguiendo a Taylor y Bogdan (1994), este instrumento tuvo como finalidad facilitar que el entrevistado expresara, con la mayor amplitud posible, sus significados, experiencias y perspectivas (p. 101).

Para asegurar la coherencia entre los objetivos de la investigación y la información recolectada, el guion se estructuró a partir de las categorías y subcategorías que guiaron el proceso.

Tras la estructuración de este guion, la aplicación de la entrevista semiestructurada, desarrollada desde una perspectiva fenomenológica, se convirtió en el eje vertebral del encuentro. Más que un procedimiento de recolección, cada entrevista se gestó como un espacio dialógico donde la relación jerárquica entre el investigador y entrevistado se disolvió para dar paso al relato de la experiencia vivida.

La articulación de este diseño se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 3

Categorías y subcategorías orientadoras de la investigación

PROPÓSITO	CATEGORIA	SUBCATEGORÍA
Interpretar las manifestaciones de violencia que tensionan la cotidianidad de la escuela rural, desde las experiencias vividas y la voz de los actores sociales del municipio del Valle del Guamuez	La violencia vivida	Violencia directa
		Violencia cultural
		Violencia estructural
Comprender los sentidos y significados de la paz en medio de la conflictividad que caracteriza al territorio rural del Bajo Putumayo, desde la perspectiva de los actores sociales	La paz como horizonte	Paz positiva
		Paz negativa
		Paz imperfecta
Develar los sentidos a partir de las vivencias narradas por los sujetos sociales que moldean la vida de los estudiantes asociados al conflicto en las comunidades rurales cocaleras	Modos de vida y territorio	Condiciones socioeconómicas
		Hábitos
Interpretar la manera en que la realidad del conflicto y la educación para la paz se entrelazan con las dimensiones del currículo, en la cotidianidad de la práctica educativa de las instituciones rurales en los predios del Valle del Guamuez	Currículo escolar	Currículo formal
		El currículo como práctica social
		Currículo vivido
		Currículo oculto

Nota: elaboración propia.

En este escenario, el instrumento no funcionó como un cuestionario que exige respuestas, sino como un mapa de temas que permitió al docente y al investigador tejer un horizonte compartido. Para garantizar la fidelidad de esta experiencia, cada entrevista fue grabada con el consentimiento de los informantes, y posteriormente trascritas literal y rigurosamente.

Adicionalmente, se llevó un cuaderno de campo donde se registraron aquellos aspectos que trascienden el lenguaje verbal: silencios, gestos, cambios en la tonalidad emocional y aquellas pausas reflexivas o balbuceos que, lejos de ser interrupciones, cargan de sentido la experiencia vivida.

Este diario de campo se constituyó en un repositorio de la atmósfera emocional de los encuentros, resultando esencial para la interpretación posterior de los significados que los docentes otorgaron a su labor frente a la violencia y las tensiones del territorio.

La profundidad fenomenológica de estas entrevistas permitió trascender la superficie de los hechos —como la violencia o las carencias del currículo— para acceder al modo en que los informantes significan su *estar-en-el-mundo* rural. Al permitir que el entrevistado tomara el ritmo del discurso, surgieron relatos sobre el miedo, la resistencia y la esperanza que no estaban previstos en la guía inicial, lo que validó la naturaleza emergente del diseño de investigación.

En última instancia, la riqueza de la información recolectada reside en la capacidad de los informantes clave para convertir su cotidianidad en un texto interpretable, en el que la escuela rural del Valle del Guamuez se revela no solo como un edificio institucional, sino como un tejido vivo, tenso y profundamente humano.

Procedimiento y fases de investigación

El carácter flexible de la investigación cualitativa, bajo el método fenomenológico-hermenéutico, impidió que el procedimiento fuera una receta lineal. Por el contrario, este proceso se entendió como un ejercicio continuo de toma de decisiones, en el que fue necesario transitar entre las condiciones sociales, culturales y de acceso que impuso el territorio del Bajo Putumayo.

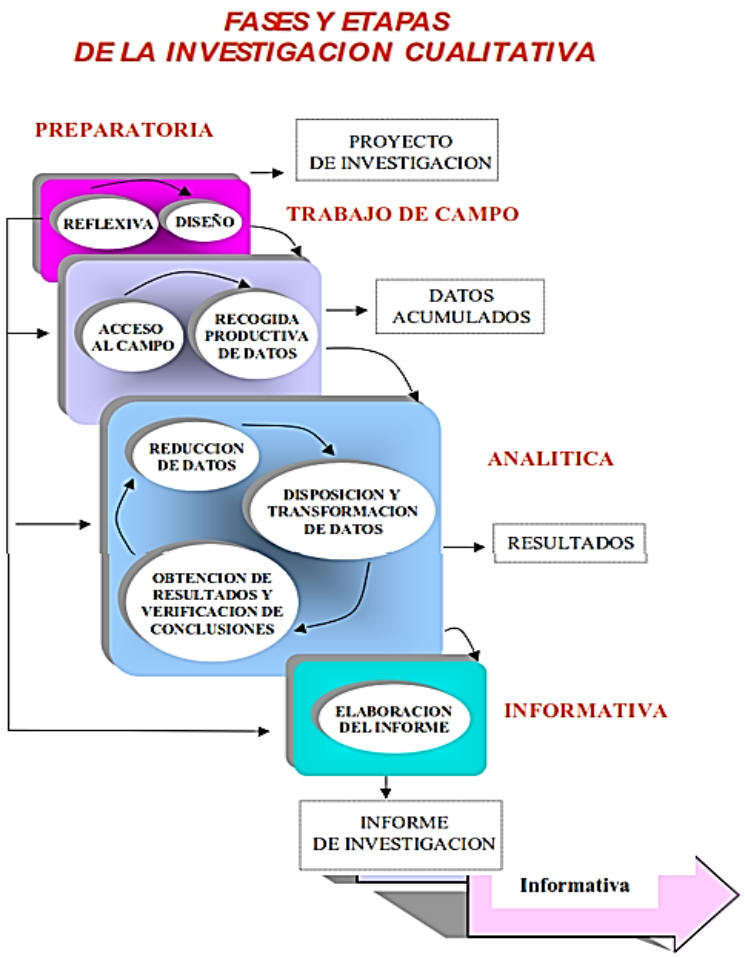
Siguiendo a Monje (2011), se asumió que "el investigador tuvo que ir tomando opciones entre las diferentes alternativas que se fueron presentando" (p. 33), lo que convirtió a la investigación en una construcción dialógica y comprensiva alineada

directamente con el propósito de la hermenéutica, entendido como el proceso de *Verstehen* (comprensión), que trasciende la explicación técnica.

Para ordenar esta ruta hermenéutica, se tomó como referencia la propuesta de fases de Monje (2011), cuya visión general se presenta en la Figura 4. Sin embargo, es importante precisar que, si bien la propuesta de Monje ofrece un mapa operativo valioso para la gestión del trabajo cualitativo, esta investigación resignifica críticamente su fase analítica. Por consiguiente, se distancia de la noción de "verificación de conclusiones" implícita en dicho modelo tradicional, asumiendo en su lugar que la comprensión hermenéutica es un acontecer inacabado y en constante apertura dialógica.

Figura 4

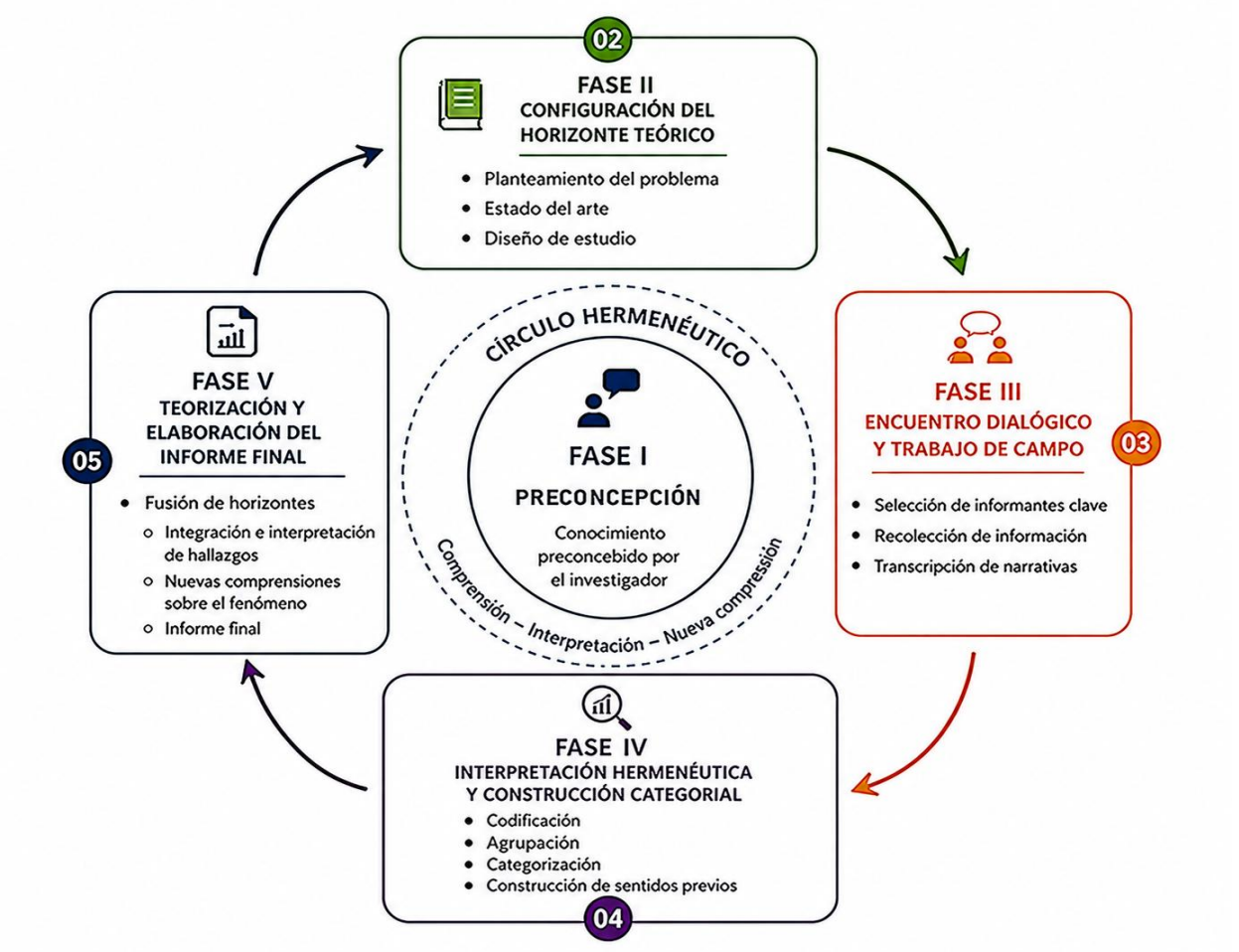
Esquema de procedimientos y fases de la investigación cualitativa



Nota: Tomado de Monje (2011)

No obstante, dada la particularidad fenomenológico-hermenéutica de este estudio, el procedimiento se articuló mediante una ruta metodológica propia, adaptada a las particularidades de la ruralidad del Bajo Putumayo y a la experiencia del docente-investigador. Su representación conceptual y operativa se presenta en la Figura 5.

Figura 5
Trayectoria metodológica de la investigación



Nota: Elaboración propia, basado en Monje, C. (2011) y Hernández, S. Fernández, C. y Baptista, P. (2014).

Tal como se modela en la arquitectura concéntrica de la Figura 5, la "Preconcepción" se constituye en el núcleo dinámico del círculo hermenéutico, desde el

cual orbitan y se interconectan de forma recursiva e iterativa las fases subsiguientes. Las etapas que guiaron la presente investigación se estructuraron de la siguiente manera:

Fase de preconcepción: Este momento marcó el inicio del giro reflexivo. En ella, se reconoció que la mirada del investigador estaba inevitablemente condicionada por su experiencia cotidiana en un entorno donde la presencia de grupos armados y una economía rural basada en cultivos ilícitos transforman el tejido social. Fue el espacio para identificar que, ante tales fracturas, existían fenómenos educativos que requerían ser comprendidos y, sobre todo, resignificados desde la reflexión pedagógica.

Fase de construcción del horizonte teórico y metodológico: Comprendió el diseño del proyecto, incluyendo el planteamiento del problema, la revisión del estado del arte y la definición del diseño de estudio. Fue la etapa donde se establecieron las bases teóricas y la viabilidad de la indagación, considerando las restricciones de acceso y la sensibilidad que requiere investigar en un contexto de conflicto, donde el "terreno que se pisa" posee una carga histórica y política ineludible.

Fase de encuentro dialógico y trabajo de campo: Fue el momento del encuentro directo con el otro. Se subdividió en la selección intencional de los informantes clave, la recolección de información mediante el diálogo profundo y el registro sistemático de las narrativas y las vivencias capturadas en el cuaderno de campo. En esta fase, el investigador se adentró en la cotidianeidad de los docentes de aula y docentes del Programa Todos a Aprender (PTA), de manera que sus voces afloraran entre las tensiones propias de la ruralidad putumayense.

Fase interpretación hermenéutica y construcción categorial: En esta etapa se llevó a cabo la codificación, categorización y estructuración de los hallazgos. Fue aquí donde, mediante la contrastación, se propició el diálogo mediador entre las vivencias del mundo de la vida narradas por sus protagonistas y las perspectivas teóricas para lograr una comprensión densa y coherente de la realidad, desde donde emergen los significados sobre la paz, la violencia y la escuela.

Fase teorización y elaboración del informe final: Correspondió a la elaboración del informe final, donde se narró, con rigor ético y profundidad analítica, la comprensión alcanzada sobre el fenómeno estudiado, aportando una visión que busca trascender la tragedia del entorno rural atravesado por el conflicto hacia propuestas de construcción de paz.

Es importante resaltar que estas fases no se desarrollaron de forma rígida o secuencial. El proceso fue cíclico, iterativo y flexible, lo cual implicó el regreso a etapas iniciales o se retomaron direcciones no previstas. Esta apertura permitió que el método se ajustara constantemente a las realidades, frecuentemente inciertas y complejas, del escenario investigado.

Procesamiento e Interpretación de la Información

Antes de iniciar la descripción del procesamiento, es necesario explicitar la postura del investigador frente al objeto de estudio. Contrario a la pretensión de una *épojé* o suspensión absoluta, este estudio se alineó con la propuesta gadameriana de reconocer que la comprensión está siempre mediada por la propia historia y prejuicios.

Para el investigador, este ejercicio fue profundamente reflexivo. Su implicación emocional al presenciar cómo los estudiantes del Bajo Putumayo truncaban sus proyectos de vida, al vincularse a grupos armados o bandas delictivas, no fue tratada como un sesgo, sino como un elemento constitutivo de su comprensión.

Esta preocupación profunda por la naturalización de los modos de vida delictuales y la configuración de un *habitus* condicionado por la exposición a la ilegalidad, constituyó el punto de partida de su mirada analítica. Al reconocer esta implicación como parte de su propia situación hermenéutica, el investigador no buscó una neutralidad inexistente, sino que hizo consciente su horizonte para ponerlo en diálogo constante con las realidades que la escuela, muchas veces, no lograba afrontar.

Bajo este rigor reflexivo, el procesamiento de la información se apoyó en el uso del software Atlas.Ti el cual funcionó como una plataforma de soporte para la gestión documental de las entrevistas y el cuaderno de campo. Antes de iniciar la codificación, el proceso transitó por una fase fundamental de organización y aproximación hermenéutica:

- Preparación del corpus: Se procedió con la transcripción literal y reflexiva de las entrevistas, proceso que permitió al investigador un reencuentro pausado con los relatos de los informantes, reconociendo en la palabra viva la complejidad del fenómeno.

- Incorporación de notas y memos: A los textos transcritos se integraron los memos analíticos y las notas de campo, los cuales funcionaron como un "diálogo paralelo" donde quedaron registradas las impresiones, silencios y tensiones observadas durante el trabajo de campo. Estos memos fueron el espacio donde se documentó la persistencia del fenómeno de naturalización del poder que ejercen los grupos armados ilegales, el miedo en el entorno escolar, así como la tensión del ocultamiento y el secretismo que impera en los relatos.

- Lectura y relectura recursiva: Se realizó una lectura exhaustiva y recurrente de la totalidad de los testimonios. este ejercicio fue un acto hermenéutico destinado a familiarizarse con la estructura de sentido de los relatos. Este proceso permitió que la precomprensión del investigador (consciente de su implicación) se ajustara continuamente a la realidad expresada por los docentes.

Una vez consolidado este corpus, se desarrollaron los procesos que permitieron transformar los relatos en conocimiento pedagógico:

- Codificación: Se asignaron etiquetas conceptuales mediante la segmentación de los textos, proceso que se mantuvo tentativo y abierto a reajustes conforme la profundidad del diálogo permitió una mayor claridad sobre las categorías emergentes.

- Categorización: Se agruparon los códigos en familias temáticas, con el propósito de capturar la esencia de los relatos recolectados sin caer en reduccionismos.

- Estructuración: Se siguió un proceso de integración de categorías menores hacia unidades más comprehensivas, donde la elaboración de redes semánticas permitió cartografiar la arquitectura lógica del fenómeno, pasando de la descripción a la comprensión relacional.

- Contrastación: En este proceso se propició el encuentro y la interpelación de las vivencias compartidas por los diversos actores clave, articuladas a través del uso dialógico de las entrevistas y conversaciones. Este ejercicio permitió poner en correspondencia y tensión las distintas realidades territoriales, lo que ofreció la posibilidad de interpretar el fenómeno no desde una mirada unívoca, sino a partir del despliegue y reconocimiento de múltiples horizontes de sentido.

- Fusión de horizontes: Este fue el momento culminante del proceso hermenéutico. Aquí, el horizonte del investigador, marcado por su angustia ética frente al destino de sus estudiantes, se encontró con el horizonte de los informantes, quienes compartían la misma preocupación por la erosión del tejido social en el Bajo Putumayo. Este encuentro permitió que las precomprensiones iniciales fueran puestas a prueba, resultando en una comprensión compartida que trascendió la visión individual de las partes.

- Dialéctica Hermenéutica - Teórica: Se interpelaron los hallazgos emergentes a la luz de las coordenadas conceptuales presentadas en el horizonte teórico, enriqueciendo la densidad crítica del fenómeno desde una perspectiva situada, donde la teoría no etiqueta la realidad, sino que dialoga con ella.

- Teorización: Se integraron los resultados en un todo coherente, transitando hacia la construcción de la macrocategoría, clases categoriales y constructos teóricos, se definieron desde el propósito general de la investigación orientado a la resignificación curricular.

Este ejercicio permitió que el constructo teórico final fuera una respuesta rigurosa y situada, donde la resignificación curricular no se planteó como una imposición técnica, sino como una comprensión que emergió de la interacción dialógica entre la praxis docente y la reflexión hermenéutica sobre la realidad rural.

Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación

La calidad y el rigor de este estudio se fundamentaron en el cumplimiento de los criterios de credibilidad, transferibilidad, consistencia y confiabilidad, los cuales garantizan la validez del proceso hermenéutico desarrollado. Bajo la normativa académica y el rigor investigativo exigido, se establecieron las siguientes dimensiones:

Consentimiento informado

En esta investigación se garantizó que cada participante recibiera información suficiente en torno al alcance de su participación, a través de una explicación detallada sobre los propósitos y naturaleza del estudio, con antelación a cualquier recolección de datos. La aceptación fue voluntaria y quedó formalizada mediante la firma de un consentimiento informado, donde se garantizó la libertad de retirarse en cualquier momento del proceso, sin repercusiones de ninguna índole. (Ver Anexo A-1).

Confidencialidad y Anonimato

Dada la sensibilidad y vulnerabilidad del contexto en el Bajo Putumayo, se implementaron medidas rigurosas para salvaguardar la identidad de los informantes. Se utilizaron seudónimos en todos los registros y transcripciones procesadas, y se garantizó la custodia de los datos originales bajo protocolos que impiden la identificación directa de los participantes ante posibles riesgos derivados de su testimonio.

Se reconoció que el corpus documental contenía informaciones de alta sensibilidad y niveles de reserva que, de ser expuestas, podrían comprometer o vulnerar directamente la seguridad de los actores sociales. En consecuencia, se extremaron los cuidados en la gestión de la información, se asignaron seudónimos en todos los registros,

se anonimizaron referencias geográficas o institucionales que pudieran conducir a la identificación de los sujetos y se resguardó la base de datos con protocolos de cifrado para impedir el acceso de terceros, priorizando en todo momento la protección de la vida y la seguridad de los informantes.

Uso Ético de la Información

El manejo de la información siguió los principios de honestidad y lealtad académica. Se aseguró que las interpretaciones y las redes semánticas construidas respetaran fielmente la intención comunicativa de los participantes, evitando cualquier distorsión o uso que pudiera revictimizar o afectar la integridad de los actores sociales.

Se mantuvo un compromiso de cuidado frente a la carga emocional que el relato pudo generar en ellos, evitando la revictimización. Para ello se abordó cada encuentro con una actitud de escucha respetuosa y activa, y a la vez, manteniendo la rigurosidad reflexiva necesaria para el despliegue hermenéutico.

Auditabilidad y Confirmabilidad

Este criterio permite que un observador externo pueda seguir la pista o trazabilidad del proceso, para ello se garantizó la transparencia de la ruta hermenéutica, donde cada paso, desde la transcripción literal hasta la codificación en la aplicación empleada en la codificación y en la elaboración de redes semánticas, fue debidamente documentado.

Los memos analíticos constituyeron un recurso fundamental para registrar el diálogo permanente entre las precomprensiones del investigador y las experiencias narradas por los actores sociales. Su elaboración permitió hacer visibles las decisiones metodológicas y los procesos de reflexión que acompañaron el movimiento del círculo hermenéutico, favoreciendo una comprensión progresiva del fenómeno y la construcción de una auténtica fusión de horizontes.

Por otra parte, la confirmabilidad se logró a través de la reflexividad crítica del investigador. Al hacer explícita su implicación emocional y sus horizontes de sentido desde el inicio del estudio, se permite que el lector valore cómo la subjetividad es una herramienta de comprensión. La confirmabilidad se observa por medio de la coherencia entre los testimonios crudos, los memos reflexivos y la construcción final de la macrocategoría, demostrando que los resultados están anclados en los datos y no en las preferencias personales del investigador.

Transferibilidad

Este criterio se abordó mediante una descripción densa del contexto y los hallazgos. Al proporcionar un relato detallado de la realidad del Bajo Putumayo, se permite que otros investigadores evalúen la aplicabilidad de los constructos teóricos a sus propios contextos rurales. La transferibilidad aquí no pretende conseguir una generalización estadística, sino una posibilidad de que el lector puede establecer analogías con otras realidades pedagógicas similares.

Limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas

En atención a la naturaleza de la indagación y el rigor hermenéutico, se reconocen las siguientes limitaciones que, lejos de ser falencias o fallas, cumplen con el propósito de definir el alcance y el carácter situado de la presente tesis doctoral.

En lo concerniente a las limitaciones teóricas es necesario aclarar que, al optar por la hermenéutica gadameriana, esta investigación se restringió a la profundidad de los significados y la comprensión de la experiencia vivida, dejando fuera de su alcance explicaciones causales o generalizaciones de carácter estadístico. El foco se mantuvo exclusivamente en la arquitectura de sentido de la resignificación curricular, sin pretender abordar otras aristas macroestructurales de la política educativa nacional.

En cuanto a las limitaciones metodológicas que pueden circunscribir el alcance de la presente tesis doctoral, tienen que ver con la inmersión profunda hecha en la realidad

local de dos instituciones del extenso territorio del Bajo Putumayo y la complejidad de la técnica de entrevista dialógica implicaron una delimitación en el número de informantes. Si bien esto garantizó la riqueza y densidad de los datos, se reconoce la imposibilidad de abarcar la totalidad de las voces del sistema escolar regional, centrándose de manera intencional en aquellos actores clave cuya praxis pedagógica y sensibilidad humana permitieron una mayor apertura al fenómeno estudiado.

Esta investigación no estuvo exenta de limitaciones de orden práctico. La situación de seguridad en el territorio y la naturaleza sensible de la información impusieron restricciones en la movilidad y en la extensión de las jornadas de observación. Asimismo, el acceso a fuentes documentales fue limitado por los protocolos de reserva necesarios para garantizar la integridad de los actores sociales, lo cual obligó a centrar la validación en la saturación de los relatos directos más que en la profundización en documentos institucionales de acceso restringido. Esta particularidad también limitó la posibilidad de tener reuniones formales de devolución de hallazgos, lográndose solo breves contactos posteriores con los informantes clave.

Reflexividad del Investigador

Al cierre de este acápite referido a los aspectos metodológicos que sirvieron de marco para la ruta hermenéutica trazada en esta tesis doctoral, es necesario explicitar en primera persona la postura de quien suscribe, investigador- autor, frente al proceso interpretativo seguido.

Contrario a la pretensión de una *epojé* o suspensión absoluta de los prejuicios, este estudio lo alinee con la propuesta de Gadamer de reconocer al prejuicio como un elemento constitutivo de la comprensión. En lugar de buscar una pretendida objetividad neutral, asumí la tarea de hacer conscientes mis propios horizontes de sentido, exponiéndolos al diálogo con la realidad de los territorios cocaleros del Bajo Putumayo y las experiencias de vida de los actores sociales que aceptaron compartir sus vivencias.

Dichos horizontes de sentido se fundamentan en la profunda preocupación que experimenté ante la naturalización de los modos de vida delictuales y la configuración de un *habitus* condicionado por la exposición a la ilegalidad, lo cual constituyó el punto de partida de la mirada analítica e interpretativa que consolidé a lo largo de mi indagación. Al reconocer mi propia implicación emocional frente a la realidad de mis estudiantes como parte de mi situación hermenéutica, nunca busqué una neutralidad inexistente; por el contrario, hice explícito mi horizonte para ponerlo en juego.

Este ejercicio permitió que la mirada hacia los testimonios no fuera una "pizarra en blanco", sino un proceso crítico, donde los prejuicios se transformaron al encontrarse con las nociones de paz y violencia que emergieron del territorio; una paz que comprendí no como ausencia de conflicto, sino como una construcción que los docentes demandaron ante el asedio de la violencia armada.

En coherencia con el enfoque fenomenológico-hermenéutico de Hans-Georg Gadamer, reconocí la necesidad de reflexionar sobre las preconcepciones, los prejuicios y las emociones que poseo desde mi rol como docente en una zona rural del municipio Valle del Guamuez, territorio con presencia de grupos armados al margen de la ley y una economía rural marcada por los procesos productivos de sustancias ilegales. Como consecuencia, tuve que presenciar cómo este contexto afecta la vida cotidiana y académica de los estudiantes.

En concordancia con lo anterior, entiendo que mi rol como investigador partió, inevitablemente, de aquellos conocimientos previos que orientaron y motivaron el abordaje del fenómeno que ha sido el centro de este trabajo. De acuerdo con Gadamer (1999), “mucho antes de que nosotros nos comprendamos a nosotros mismos en la reflexión, nos estamos comprendiendo ya de una manera autoevidente en la familia, la sociedad y el estado en que vivimos” (p. 344).

Esta conciencia de mis propios prejuicios me permitió escuchar las voces de los informantes clave, develando cómo la resignificación curricular no se trata de un ajuste

técnico, sino una respuesta pedagógica urgente ante la devastación de los modos de vida que fragmentaron la escuela rural.

En este sentido, doy fe de haber asumido un papel reflexivo frente a mis preconcepciones teóricas y sociales, lo cual permitió recibir las voces e interpretaciones de los informantes para dar lugar a la fusión de horizontes y, de esa manera, generar nuevos sentidos que condujeron esta investigación hacia la comprensión compleja del fenómeno estudiado.

De este modo, aseguré que mi lugar como investigador no se redujo al de un mero observador, sino al de un sujeto comprometido con la interpretación, la comprensión y la reflexión del sentido de cómo el currículo, al dialogar con la realidad local, es una condición de posibilidad para la resistencia ante la naturalización de la ilegalidad.

MOMENTO IV ACONTECIMIENTO Y REVELACIÓN DE SENTIDOS

Luego del recorrido metodológico y del encuentro dialógico con las voces de los actores clave, emerge un momento de especial relevancia para la investigación: la apertura interpretativa de los significados que habitan la experiencia vivida. En consecuencia, este momento constituye un espacio de aproximación reflexiva al fenómeno estudiado, donde las narrativas se convierten en horizontes de comprensión que permiten poner de manifiesto las múltiples significaciones construidas por los participantes en torno a la memoria territorial, la educación rural y la construcción de paz.

En correspondencia con los principios de la investigación fenomenológica-hermenéutica, el análisis y la contrastación dialéctica de la información se desarrollaron como un proceso progresivo, cíclico e interpretativo que permitió transitar desde las expresiones particulares de los actores clave hacia comprensiones más amplias del fenómeno estudiado.

En este sentido, el presente momento se estructura a partir del despliegue de las dimensiones analíticas que emergieron del círculo hermenéutico: la codificación, orientada a identificar las unidades de significado presentes en las narrativas; la agrupación de códigos, mediante la cual se establecieron relaciones de afinidad entre los significados emergentes; la categorización, que permitió organizar e integrar dichos grupos en construcciones interpretativas de mayor alcance; y, finalmente, la emergencia de sentidos, proceso en el que las categorías fueron puestas en diálogo con las voces de los actores clave para construir comprensiones más profundas de la realidad investigada. Esta secuencia constituye el fundamento analítico que posteriormente dará paso a la fusión de horizontes y a la comprensión hermenéutica del fenómeno.

Primera fase: codificación

La codificación constituye el primer momento analítico del proceso interpretativo, mediante el cual las narraciones, experiencias y significados expresados por los informantes clave son organizados, clasificados e identificados en función de las

categorías de análisis establecidas en la investigación. En este sentido, la codificación no se limita a una actividad técnica, sino que representa un ejercicio interpretativo inicial que exige del investigador sensibilidad y capacidad reflexiva para reconocer relaciones, coincidencias y significados emergentes presentes en los discursos de los participantes.

En este punto es importante recordar que a pesar de que se acude a una secuencia en etapas y fases estas no son camisa de fuerza. Al respecto Dewey. 1993 citado en Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirman “Debe insistirse: el análisis de los datos no es predeterminado, sino que es “prefigurado o coreografiado”, se comienza a efectuar según un plan general, pero su desarrollo sufre modificaciones de acuerdo con los resultados” (p.419) en ese sentido el análisis de la información no procede de forma lineal, a veces funciona de forma cíclica y los nuevos hallazgos pueden llevar al investigador a formular nuevas subcategorías.

Para la codificación, se usó del software Atlas.Ti, éste es una aplicación especializada en el análisis de datos cualitativos diseñado para gestionar, organizar, codificar grandes volúmenes de información textual, visual o audiovisual, el propósito de esta herramienta es apoyar a los investigadores en la gestión eficaz de la información obtenida a través de la aplicación de las técnicas y los instrumentos de recolección de la información. De acuerdo con San Martín, D (2014)

> Este programa fue diseñado a finales de los ochenta por el alemán Thomas Murh, quien recurriendo a la tecnología hizo un intento por aplicar los planteamientos metodológicos de Glaser y Strauss. Este software permite expresar el sentido circular del análisis cualitativo, por cuanto otorga la posibilidad de incorporar secuencialmente los datos, sin la necesidad de recoger todo el material en un mismo tiempo. Por esta razón, permite llevar a cabo el muestreo teórico necesario para realizar el análisis constructor de teoría.” (p.115)

La Incorporación del programa para el análisis de datos cualitativos fortalece la calidad y rigurosidad de la investigación. En el caso de la presente investigación el software posibilitó la identificación de 463 citas y 120 códigos o unidades de significados a partir de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los informantes clave.

Tabla 4

Proceso de codificación

CÓDIGOS O UNIDADES DE SIGNIFICADO		GRUPOS
-Carencia de medidas de seguridad -Exposición a bebidas embriagantes	-Exposición a fungicidas -Riesgo para la salud de los niños	Afectaciones a la salud
-Estrés laboral. -Condiciones laborales	-Frustración del docente. -Impotencia en la labor docente.	Bienestar docente
-Contaminación	-Trabajo en el campo	Hábitos de vida vinculados a los cultivos ilícitos
-Falta de compromiso. -Influencia familiar.	-Rol de los padres de familia.	Rol de la familia
-Abandono estatal. -Cultivos ilícitos. -Deserción escolar. -Desinterés de los padres	-Entorno familiar. -Falta de oportunidades. -Influencia del contexto. -Niveles bajos de educación.	Condiciones socioeconómicas
-Agresión física. -Agresión verbal. -Control territorial -Exposición a químicos -Naturalización del trabajo infantil	-Participación de menores en el trabajo -Normalización de la violencia física -Riesgo para la salud de los menores -Trabajo infantil -Normalización de la violencia física	Violencia directa
-Carencia de proyecto de vida -Comportamiento de los estudiantes -Comportamiento de los padres -Exposición a bebidas embriagantes	-Hábitos de los padres -Legitimación del accionar violento -Naturalización del trabajo ilegal -Reproducción de códigos violentos	Violencia cultural
-Desapariciones -Deserción escolar -Desplazamiento forzado -Egresados en grupos ilegales -Escuela como escudo	-Influencia de grupos armados -Riesgo de la labor docente -Grupos ilegales -Influencia de grupos en la toma de decisiones	Violencia estructural
-Abandono estatal -Injusticia social	-Interpretación del concepto de paz -La paz como un proceso constante	Paz imperfecta
-Desarticulación en currículo -Vínculo escuela y comunidad	-Proceso de articulación curricular	Currículo como práctica social
-Adaptación curricular -Carencia de proyecto de vida -Desarticulación en currículo -Docentes renuentes al cambio	-Falta de diálogo -Modificación del currículo -Trabajo en equipo -Transversalización	Currículo formal
-Carencia de proyecto de vida -Descontextualización del currículo -Desinterés de los docentes por el currículo	-Empatía -Enfoque socioemocional -Falta de seguimiento en programas -Rol de la escuela en la comunidad	Currículo vivido
-Miedo -Negación de los hechos	-Secretismo	Currículo oculto
-Propuesta para prevención del conflicto -Estrategia para construcción de currículo	-Convenios estratégicos de promoción de paz -Formación en proyecto de vida -Propuesta para prevención del conflicto	Propuestas curriculares
-Estrategia para construcción de memoria -Memoria como garantía de no repetición	-Formación en proyecto de vida -Proyecto de vida alternativo -Desarraigo cultural	Memoria histórica

Nota: elaboración propia.

En el análisis de la información obtenida mediante las entrevistas, cuyos registros fueron transcritos y organizados en documentos para su posterior interpretación, se emplearon los procesos de codificación abierta, axial y selectiva. Al respecto, Strauss y Corbin (2016) señalan que:

> "El análisis no es un proceso estructurado, estático o rígido. Es, más bien, de flujo libre y creativo en el que los analistas van de un lado a otro entre tipos de codificación, usando con libertad técnicas analíticas y procedimientos y respondiendo a la tarea analítica que se plantean" (p. 64).

Aunque la codificación abierta, axial y selectiva corresponde originalmente a la propuesta de Strauss y Corbin (2016), en esta investigación dichos procedimientos no fueron empleados con el propósito de generar teoría fundamentada, sino como recursos analíticos para organizar y profundizar la comprensión de las experiencias narradas por los actores clave, en coherencia con la perspectiva fenomenológico-hermenéutica que orienta el estudio.

En consonancia con este planteamiento, el proceso analítico desarrollado en la investigación no siguió una secuencia lineal, sino que se configuró de manera cíclica y dinámica. A medida que avanzaba el análisis, se establecieron nuevas relaciones entre los datos, algunas conexiones iniciales fueron descartadas y surgieron vínculos emergentes que enriquecieron la comprensión del fenómeno estudiado.

Como resultado de este proceso de codificación, emergieron quince grupos de códigos; de ellos, tres no habían sido considerados durante la construcción inicial del instrumento: afectaciones a la salud, bienestar docente y memoria histórica.

El proceso analítico ejecutado en la presente investigación dio origen a un robusto sistema de códigos en crudo o unidades de significado, cuyas definiciones operacionales y agrupaciones por familias de códigos se encuentran consolidadas en el Anexo A-8 para su consulta detallada. En este apartado, asumiendo una postura de abstracción y en concordancia con el diseño hermenéutico, se trasciende la descripción taxonómica del dato. En su lugar, se presenta el entramado relacional que emerge de la concurrencia de

dichos códigos, organizados a través de las categorías analíticas que dan respuesta al fenómeno en el Bajo Putumayo, Valle del Guamuez.

La descripción de los códigos permitió identificar una amplia diversidad de experiencias, percepciones y significados construidos por los informantes clave en torno a las dinámicas sociales, educativas, culturales y económicas que configuran la realidad de las comunidades rurales del Valle del Guamuez. Estos códigos revelan relaciones complejas entre la presencia del conflicto armado, las economías ilícitas, las condiciones de vulnerabilidad social, las prácticas educativas y los esfuerzos comunitarios orientados a la construcción de escenarios de paz.

En conjunto, los códigos representan los primeros niveles de comprensión del fenómeno estudiado y constituyen la base para el proceso de agrupación, categorización e interpretación hermenéutica posterior que permita comprender, desde las voces de los participantes, las posibilidades de resignificación curricular en contextos rurales afectados por la violencia y las economías ilegales.

Segunda fase: agrupación de códigos

Una vez descritos los códigos emergentes, se avanzó hacia un proceso de agrupación sustentado en los principios del círculo hermenéutico, entendiendo que la comprensión del fenómeno no surge de manera inmediata ni fragmentada, sino a partir de un diálogo constante entre las partes y el todo. En este sentido, cada código fue interpretado en relación con los demás, identificando afinidades, complementariedades y conexiones de significado que permitieron trascender las experiencias particulares para construir comprensiones más integrales de la realidad estudiada.

Este ejercicio interpretativo implicó un movimiento permanente entre las narrativas de los informantes, los contextos en los que estas se producen y los sentidos que emergen de su interrelación. Como resultado, los códigos fueron organizados en quince grupos que reúnen experiencias y significados comunes, los cuales se describen a continuación.

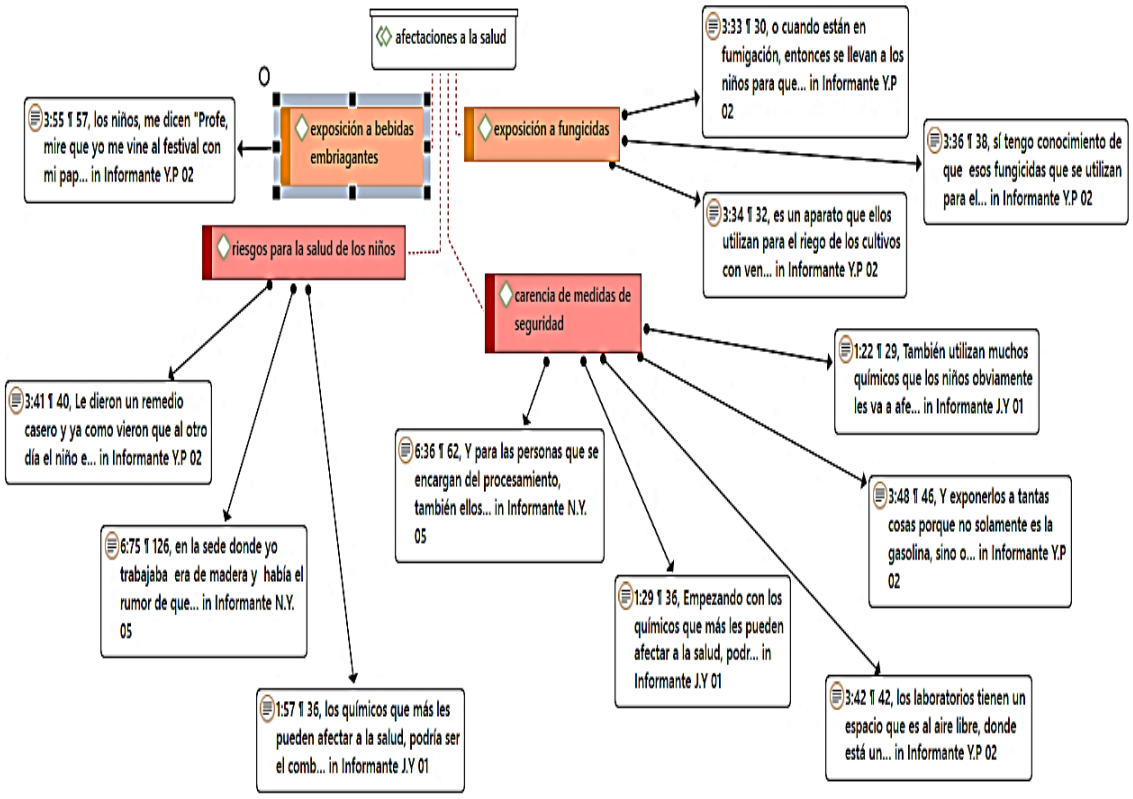
Afectaciones a la salud

Este grupo de códigos reúne aquellas experiencias, prácticas y condiciones presentes en contextos rurales afectados por el conflicto armado y las economías ilícitas que generan riesgos para la salud y la integridad física de los miembros de la comunidad educativa. Dentro de este grupo se agruparon los códigos: exposición a fungicidas, carencia de medidas de seguridad, riesgo para la salud de los menores y exposición a bebidas embriagantes, los cuales evidencian diferentes formas de vulneración que afectan especialmente a niños, niñas y adolescentes vinculados directa o indirectamente a dinámicas asociadas con los cultivos ilícitos.

La Figura 6 presenta la red de códigos correspondiente al grupo denominado: Afectaciones a la salud, elaborada a partir del proceso de codificación y análisis.

Figura 6

Red de grupo de códigos: Afectaciones a la salud



Nota: elaboración propia.

La red evidencia cuatro problemáticas centrales que afectan la salud de las comunidades rurales del Valle del Guamuez; en primer lugar, la exposición de niños, niñas y adolescentes a sustancias químicas altamente tóxicas empleadas en las labores agrícolas y en el procesamiento de derivados de la hoja de coca, en segundo lugar, la ausencia de medidas de protección y seguridad durante la realización de actividades que representan riesgos para la integridad física de los menores, en tercer lugar, la normalización del acceso y consumo de bebidas embriagantes en espacios comunitarios y en cuarto lugar, la reproducción de prácticas nocivas desde edades tempranas pone en riesgo continuo la salud física y mental de los niños.

Bienestar docente

En este grupo se agruparon los códigos relacionados con las condiciones que inciden en el bienestar de los docentes rurales del municipio Valle del Guamuez. A partir de las narraciones de los informantes clave se identificaron cinco códigos: estrés laboral, condiciones laborales del docente, riesgo de la labor docente, frustración docente e impotencia en la labor docente. En conjunto, estos códigos permiten reconocer diversas situaciones que afectan el ejercicio profesional y las condiciones de vida de quienes desarrollan su labor educativa en contextos caracterizados por la presencia de grupos armados y economías ilícitas.

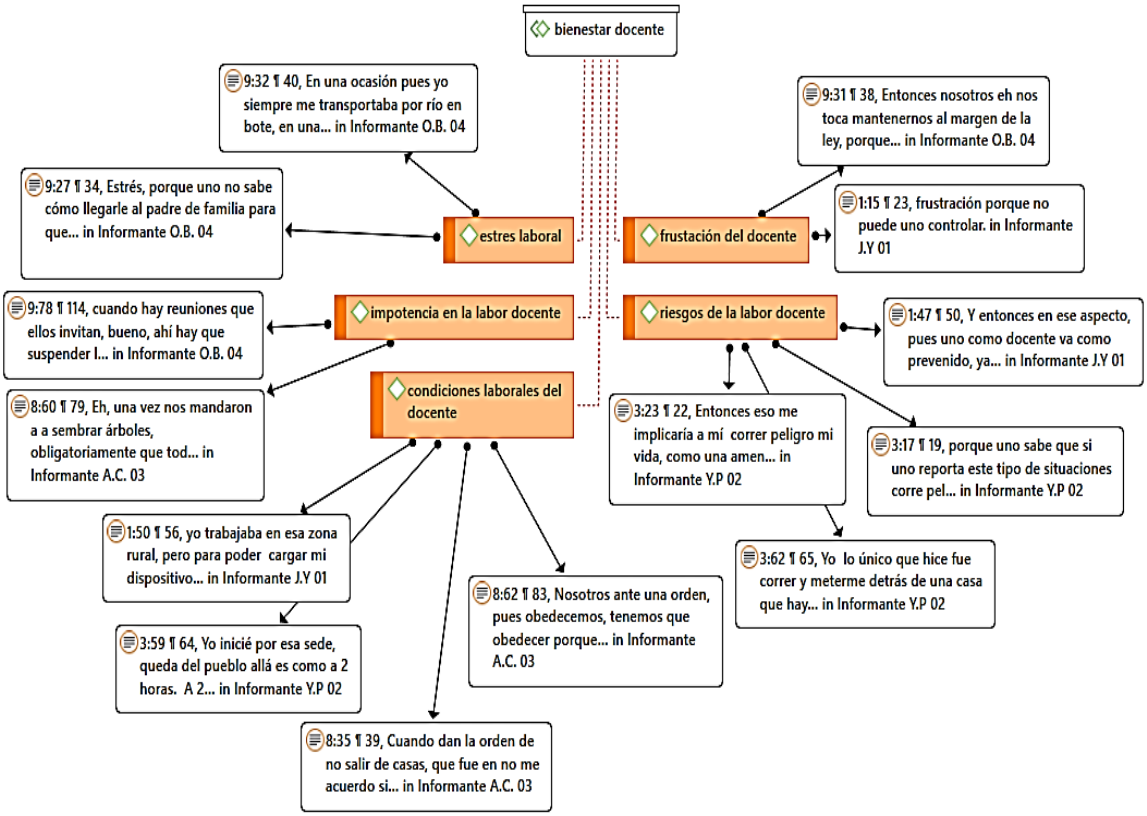
Las experiencias relatadas por los informantes ponen de manifiesto dificultades asociadas a la precariedad de las condiciones laborales, la limitada disponibilidad de recursos institucionales y la exposición permanente a situaciones de riesgo. La Figura 7 presenta la red correspondiente al grupo de códigos: Bienestar docente, elaborada a partir del proceso de codificación y análisis efectuado por el investigador.

En ella se muestra la relación existente entre los códigos que conforman este grupo, evidenciando que las condiciones laborales de los docentes se encuentran estrechamente vinculadas con experiencias de estrés laboral, frustración, impotencia y percepción de riesgo en el ejercicio de la profesión. Estas interrelaciones permiten comprender cómo las exigencias del contexto, sumadas a las limitaciones institucionales

y a las dinámicas propias del territorio, inciden de manera significativa en el bienestar emocional y profesional de los educadores. Asimismo, ponen de manifiesto los desafíos que enfrentan cotidianamente para garantizar los procesos formativos en escenarios marcados por diversas tensiones sociales y educativas.

Figura 7

Red de grupo de códigos: Bienestar docente



Nota: elaboración propia.

De acuerdo con los testimonios analizados, estos elementos configuran un conjunto de circunstancias que influyen en el bienestar de los docentes y en la manera como desarrollan su labor educativa dentro de los contextos rurales estudiados.

Hábitos de vida vinculados a los cultivos ilícitos

Este grupo de códigos reúne aquellas prácticas cotidianas presentes en las comunidades rurales del municipio Valle del Guamuez que se encuentran asociadas a

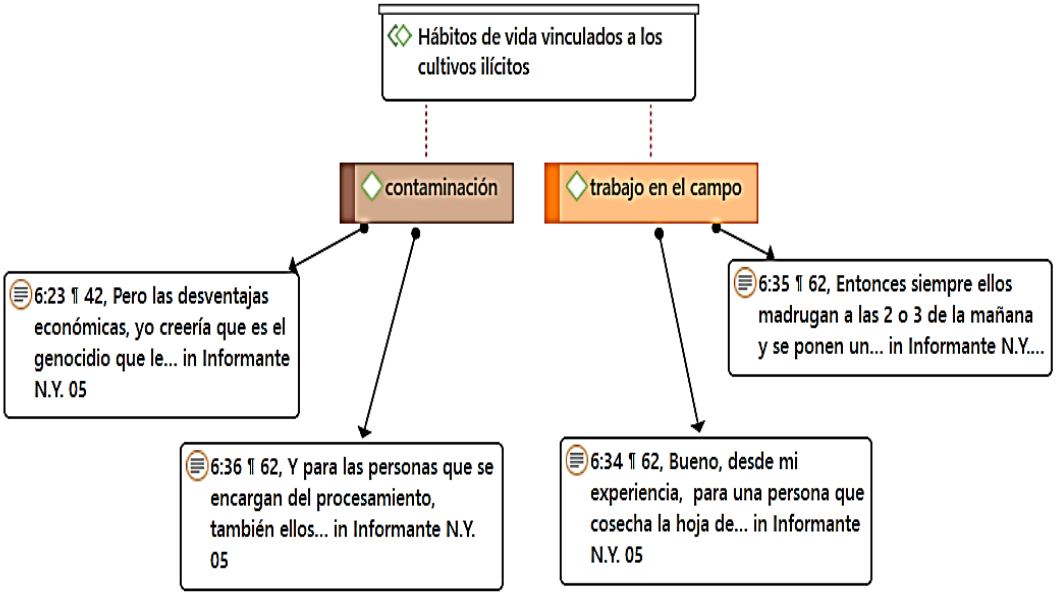
las dinámicas de economías ilícitas. A partir de las narraciones de los informantes clave se identificaron dos códigos: contaminación y trabajo en el campo, los cuales permiten describir experiencias relacionadas con las actividades productivas desarrolladas en el territorio y sus implicaciones en la vida cotidiana de las comunidades.

Las experiencias relatadas por los informantes evidencian que las labores agrícolas vinculadas a los cultivos de hoja de coca hacen parte de la cotidianidad de muchas familias rurales. Asimismo, las narraciones hacen referencia a la presencia de sustancias químicas utilizadas durante los procesos de cultivo y transformación de la hoja de coca, así como a las condiciones en las que se desarrollan estas actividades laborales.

Los testimonios también muestran que niños, niñas y jóvenes se encuentran expuestos a estas dinámicas debido a su cercanía con las actividades productivas y a las formas de organización social presentes en el contexto rural. La Figura 8 presenta la red correspondiente al grupo de códigos: Hábitos de vida vinculados a los cultivos ilícitos, elaborada a partir del proceso de codificación y análisis realizado.

Figura 8

Red de grupo de códigos: Hábitos



Nota: elaboración propia.

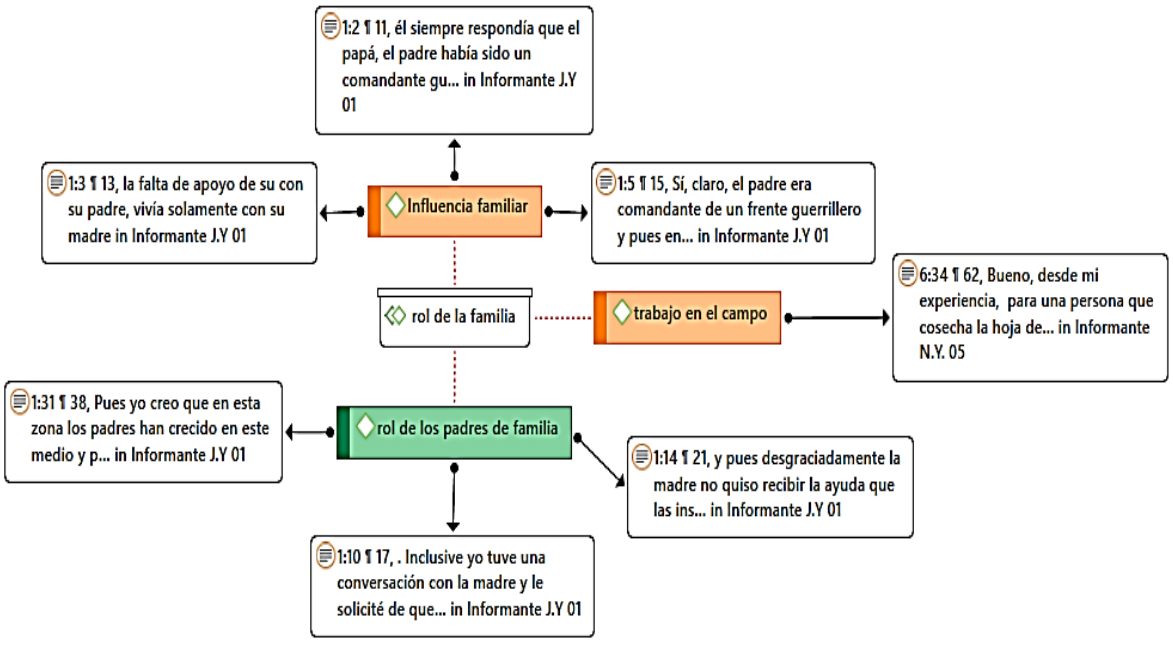
La red muestra la relación entre los códigos contaminación y trabajo en el campo, evidenciando la presencia de prácticas asociadas a las actividades agrícolas y al uso de sustancias químicas en los contextos rurales estudiados. De acuerdo con las narraciones de los informantes clave, estos elementos forman parte de la vida cotidiana de las comunidades y se encuentran presentes en los escenarios donde niños, niñas, jóvenes y adultos desarrollan sus actividades familiares, laborales y educativas.

Rol de la familia

Este grupo de códigos recoge las interpretaciones de los informantes clave respecto a la forma como las dinámicas familiares inciden en los procesos de formación, socialización y construcción de valores en los contextos rurales afectados por la violencia y la economía ilícita. La siguiente red (ver Fig. 9) presenta algunas de las citas asociadas al grupo de códigos: Rol de la familia, conformado por los códigos: falta de compromiso, influencia familiar, preocupación, rol de los padres de familia y trabajo en el campo. Estos códigos emergieron del proceso de lectura, revisión y análisis de las entrevistas.

Figura 9

Red de grupo de códigos: Rol de la familia



Nota: elaboración propia.

En síntesis, esta red de códigos muestra que la familia es mucho más que un actor social dentro del sistema educativo, es además el lugar donde comienza la construcción de los pilares de las sociedades.

Condiciones socioeconómicas

Este grupo de códigos reúne las experiencias y percepciones de los informantes clave relacionadas con las condiciones sociales y económicas presentes en los contextos rurales del municipio Valle del Guamuez y su relación con los procesos educativos de niños, niñas y jóvenes.

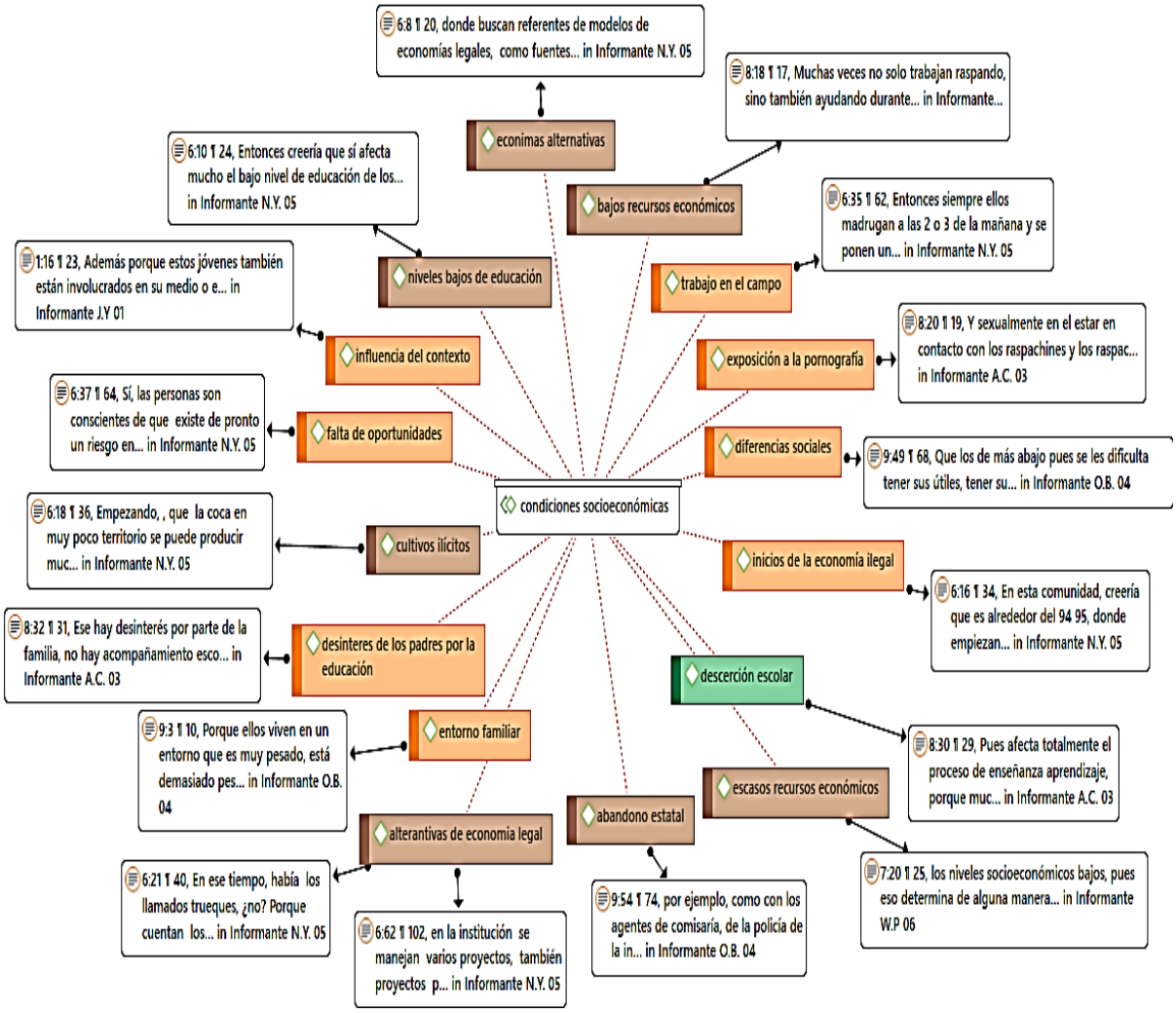
Los códigos asociados a este grupo permiten identificar elementos vinculados con las oportunidades de acceso a la educación, las condiciones económicas familiares, los niveles educativos de las familias y las dinámicas sociales que caracterizan el territorio.

Las narraciones de los informantes evidencian que las condiciones socioeconómicas forman parte del contexto cotidiano en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, los testimonios hacen referencia a situaciones relacionadas con la escasez de recursos económicos, las limitadas oportunidades de desarrollo, la influencia del entorno familiar y comunitario, la presencia de economías ilícitas y las dificultades que enfrentan los estudiantes para construir y proyectar sus expectativas de vida.

La Figura 10 presenta la red correspondiente al grupo de códigos: Condiciones socioeconómicas, elaborada a partir del proceso de codificación y análisis realizado. La red muestra las relaciones existentes entre los diferentes códigos que conforman este grupo, lo que permitió visualizar la diversidad de factores sociales, económicos y contextuales presentes en las comunidades rurales estudiadas.

Figura 10

Red de grupo de códigos: condiciones socioeconómicas



Nota: elaboración propia.

Las narraciones de los informantes clave evidencian que estos elementos se encuentran vinculados con las experiencias educativas de los estudiantes y forman parte de las dinámicas cotidianas que caracterizan el contexto rural del Bajo Putumayo.

Violencia directa

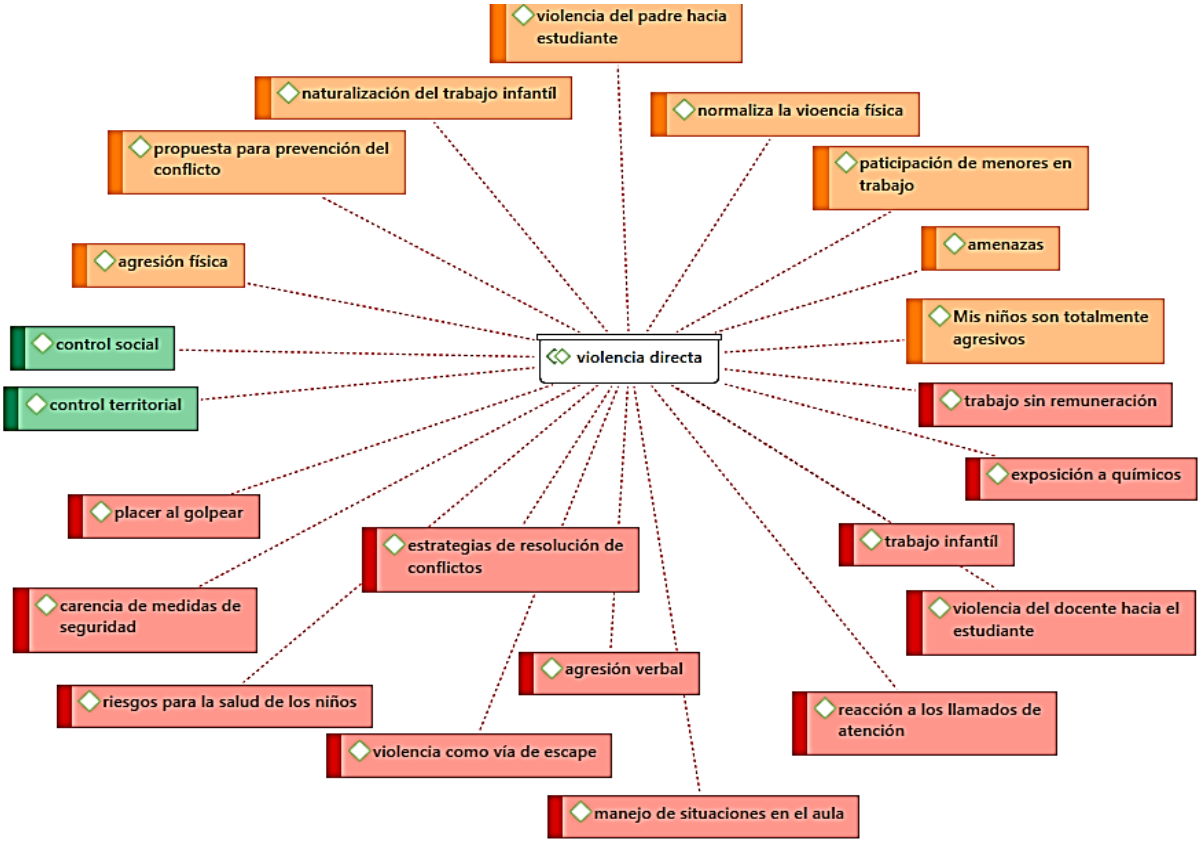
Este grupo de códigos reúne las experiencias y situaciones descritas por los informantes clave relacionadas con manifestaciones de violencia presentes en los contextos familiares, escolares y comunitarios del municipio Valle del Guamuez. Los

códigos asociados a este grupo permiten identificar diferentes formas de agresión, conflicto y vulneración que hacen parte de las experiencias relatadas por los participantes durante las entrevistas.

Las narraciones recopiladas hacen referencia a situaciones relacionadas con agresiones físicas y verbales, amenazas, violencia ejercida por padres de familia y docentes hacia los estudiantes, reacciones frente a llamados de atención, comportamientos violentos entre estudiantes y otras prácticas que se presentan en los diferentes espacios de interacción social. Asimismo, los testimonios describen experiencias vinculadas con la influencia del contexto en las formas de relacionamiento y convivencia de niños, niñas y jóvenes.

Figura 11

Red de grupo de códigos: Violencia directa



Nota: elaboración propia.

La Figura 11 presenta la red correspondiente al grupo de códigos: Violencia directa, elaborada a partir del proceso de codificación y análisis efectuado.

La red muestra las relaciones establecidas entre los diferentes códigos que conforman este grupo y la diversidad de situaciones asociadas a manifestaciones de violencia presentes en los entornos estudiados

Las citas vinculadas a la red evidencian experiencias ocurridas en los ámbitos familiar, escolar y comunitario, así como las formas en que estas son percibidas y descritas por los informantes clave.

Violencia cultural

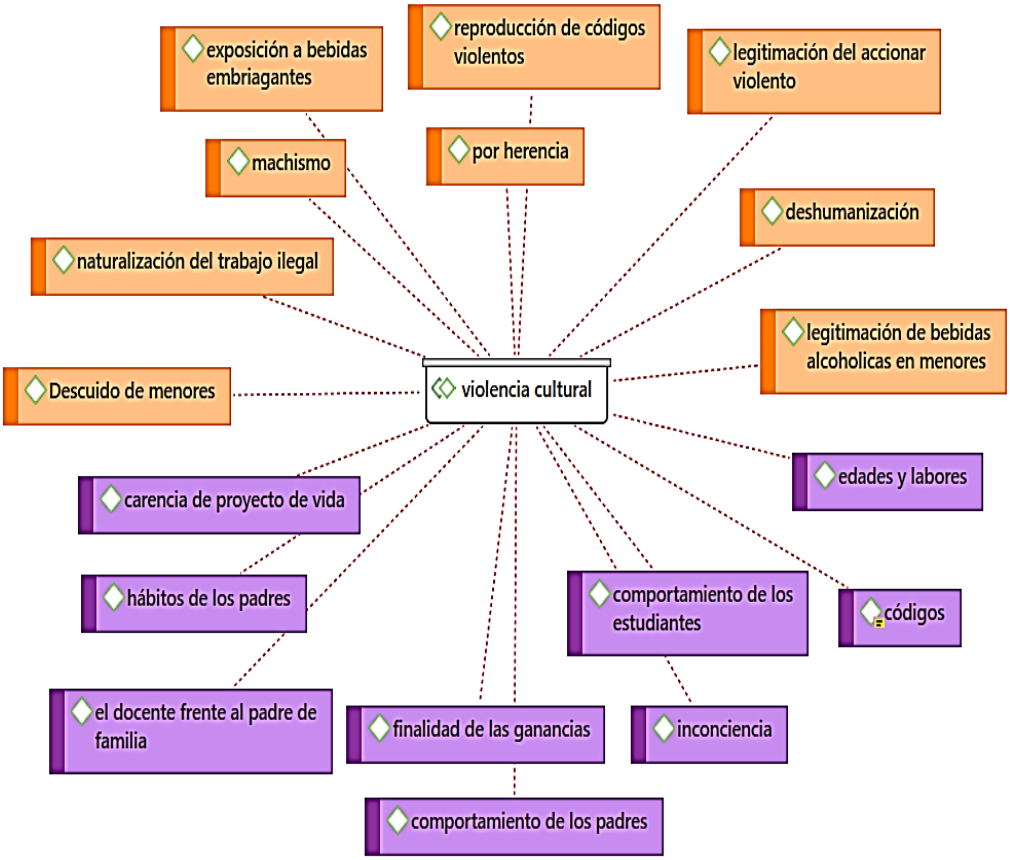
Este grupo de códigos integra las experiencias, prácticas socioculturales, creencias, saberes y formas de relacionamiento que los informantes clave identifican como constitutivas de la vida cotidiana en las comunidades rurales del municipio Valle del Guamuez. A través de sus narrativas emergen significados que permiten comprender la manera en que los habitantes interpretan, construyen y resignifican su realidad territorial, así como las dinámicas de convivencia que configuran su experiencia colectiva.

En este contexto, las voces de los participantes revelan que dichas prácticas no solo representan expresiones culturales arraigadas en la memoria y en la historia local, sino que también constituyen mecanismos mediante los cuales las comunidades fortalecen los vínculos de solidaridad, pertenencia e identidad territorial.

De esta manera, los códigos agrupados en esta dimensión permiten reconocer cómo los saberes comunitarios, las relaciones sociales y las experiencias compartidas contribuyen a la construcción de sentidos sobre el territorio, convirtiéndose en referentes fundamentales para la comprensión de las realidades rurales y de los procesos educativos que tienen lugar en ellas.

Los códigos asociados a este grupo incluyen: carencia de proyecto de vida, códigos, comportamiento de los estudiantes, comportamiento de los padres, descuido de menores, deshumanización, edades laborales, el docente frente al padre de familia, exposición a bebidas embriagantes, finalidad de las ganancias, hábitos de los padres, inocencia, legitimación del accionar violento, machismo, naturalización del trabajo ilegal, por herencia y reproducción de códigos violentos. La Figura 12 presenta la red correspondiente al grupo de códigos: Violencia cultural, elaborada a partir del proceso de codificación y análisis realizado.

Figura 12
Red de grupo de códigos: Violencia cultural



Nota: elaboración propia.

La red muestra las relaciones establecidas entre los diferentes códigos que conforman este grupo, de modo que fue posible visualizar elementos recurrentes presentes en las narraciones de los informantes clave. Las citas asociadas a la red describen prácticas cotidianas, creencias, comportamientos y formas de interacción social que caracterizan la vida comunitaria en los contextos rurales estudiados. En conjunto, los códigos permiten reconocer aspectos del entorno familiar, escolar y comunitario que forman parte de las experiencias relatadas por los participantes durante el proceso de investigación.

Violencia estructural

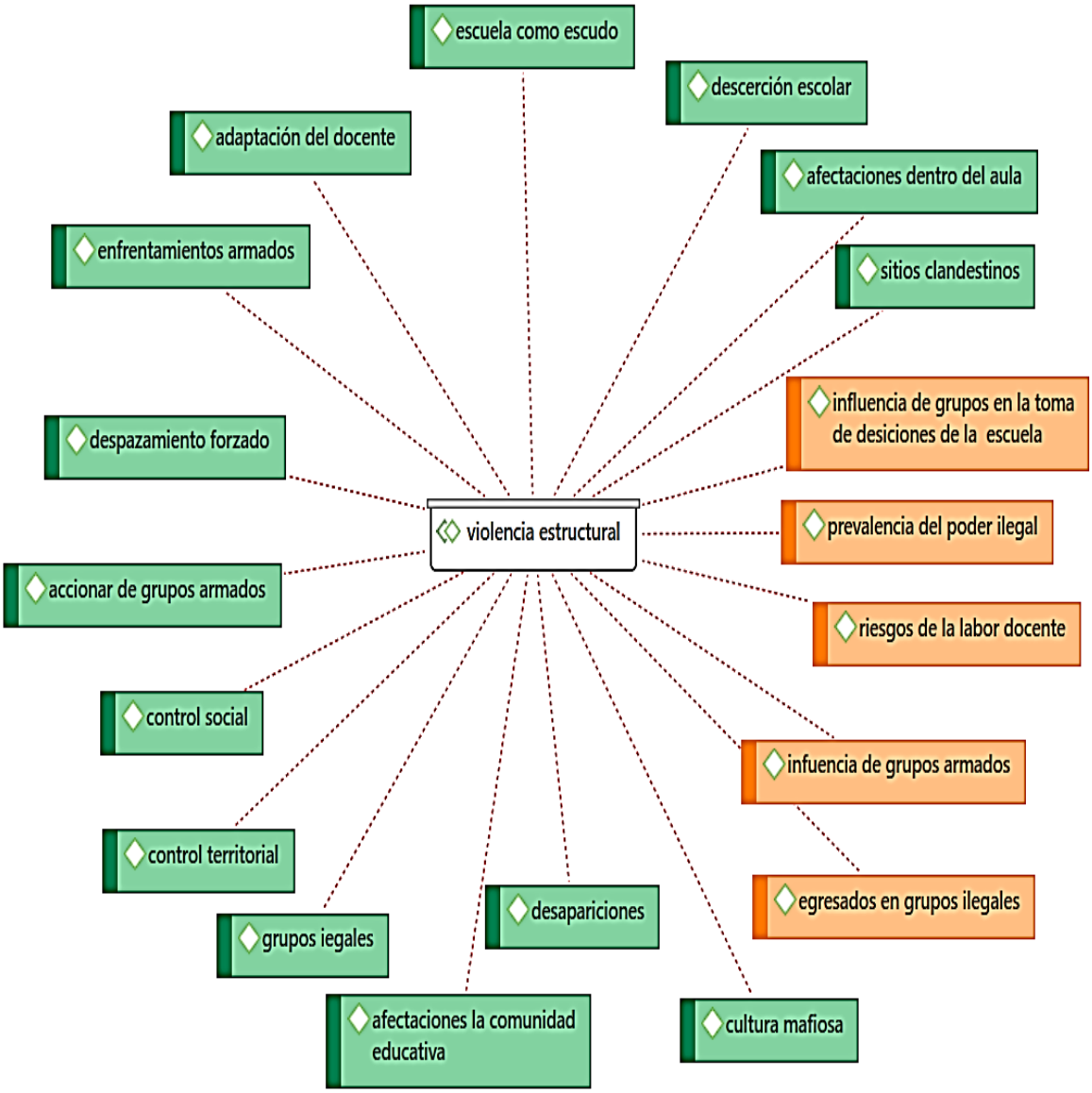
Este grupo de códigos reúne experiencias y situaciones descritas por los informantes clave relacionadas con la presencia de grupos armados y las dinámicas asociadas al conflicto en las zonas rurales del municipio Valle del Guamuez. La red está conformada por los códigos: cultura mafiosa, desapariciones, deserción escolar, desplazamiento forzado, egresados en grupos ilegales, enfrentamientos armados, influencia de grupos armados, prevalencia del poder ilegal, riesgo de la labor docente, sitios clandestinos, grupos ilegales, influencia de grupos en la toma de decisiones y escuela como escudo.

Las narraciones recopiladas hacen referencia a experiencias relacionadas con la presencia de actores armados en el territorio, situaciones de confrontación, desplazamientos de familias, desapariciones, vinculación de jóvenes a grupos ilegales, riesgos asociados al ejercicio de la docencia y formas de influencia sobre la vida comunitaria. Asimismo, los testimonios describen situaciones que afectan la cotidianidad de las comunidades rurales y que forman parte del contexto en el que se desarrollan los procesos educativos.

La Figura 13 presenta la red correspondiente al grupo de códigos: Violencia estructural, elaborada a partir del proceso de codificación y análisis realizado.

La red muestra las relaciones establecidas entre los diferentes códigos que conforman este grupo, haciendo posible visualizar la diversidad de experiencias y situaciones descritas por los informantes clave.

Figura 13
Red de grupo de códigos: Violencia estructural



Nota: elaboración propia.

Las citas asociadas a la red hacen referencia a acontecimientos relacionados con la presencia de grupos armados, las dinámicas comunitarias, las condiciones en las que se desarrolla la labor docente y las experiencias vividas por estudiantes, familias y

comunidades rurales. En conjunto, los códigos permiten identificar elementos recurrentes presentes en los relatos de los participantes y describir aspectos del contexto social en el que se encuentran ubicadas las instituciones educativas estudiadas.

Paz imperfecta

El grupo de códigos asociados a la Paz imperfecta reúne las narraciones de los informantes clave relacionadas con las condiciones sociales e institucionales que inciden en las percepciones y experiencias de paz en las comunidades rurales del municipio Valle del Guamuez. De la lectura, revisión y codificación de las entrevistas emergieron los códigos: abandono estatal, injusticia social, interpretación del concepto de paz y la paz como un proceso constante.

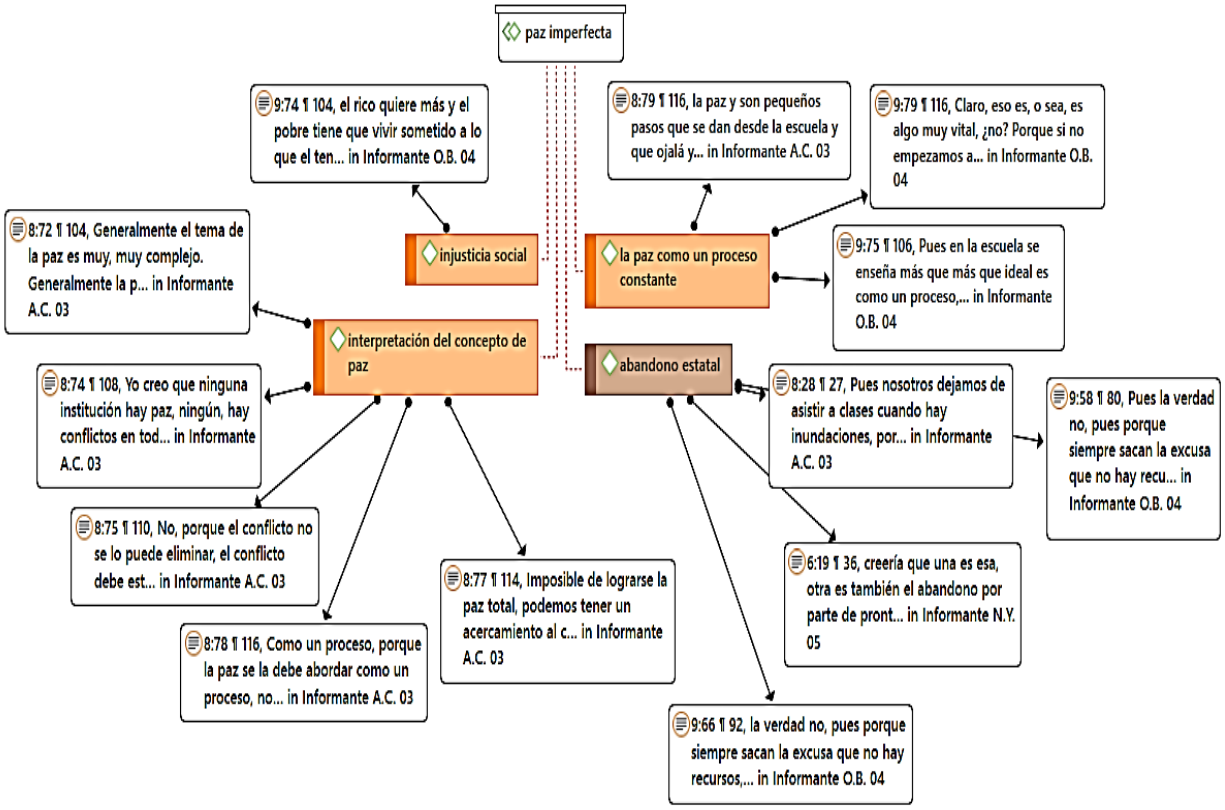
La articulación de estos códigos permite comprender que la paz, lejos de ser concebida como un estado plenamente alcanzado, es interpretada por los participantes como una construcción dinámica que se desarrolla en medio de tensiones, limitaciones y desafíos persistentes.

Desde sus relatos emerge una comprensión de la paz vinculada a los esfuerzos cotidianos de las comunidades por mantener relaciones de convivencia, fortalecer el tejido social y generar condiciones de bienestar, aun cuando persisten problemáticas estructurales asociadas al abandono institucional, la exclusión y las múltiples formas de desigualdad presentes en el territorio.

Los códigos reúnen las percepciones de los informantes sobre la limitada presencia estatal, las desigualdades sociales del territorio y las diversas concepciones de paz construidas desde sus experiencias cotidianas. Además, organizan las referencias relacionadas con acciones y procesos comunitarios asociados a la convivencia. A continuación, se presenta la red de códigos correspondiente a la categoría Paz imperfecta, elaborada a partir de las entrevistas.

Figura 14

Red de grupo de códigos: Paz imperfecta



Nota: elaboración.

La red de códigos muestra la relación existente entre las citas asociadas a los códigos abandono estatal, injusticia social, interpretación del concepto de paz y la paz como un proceso constante, donde se identificaron los temas recurrentes presentes en los relatos de los informantes clave sobre las condiciones sociales, institucionales y comunitarias vinculadas a sus experiencias y concepciones de paz en el contexto rural del Valle del Guamuez.

Currículo como práctica social

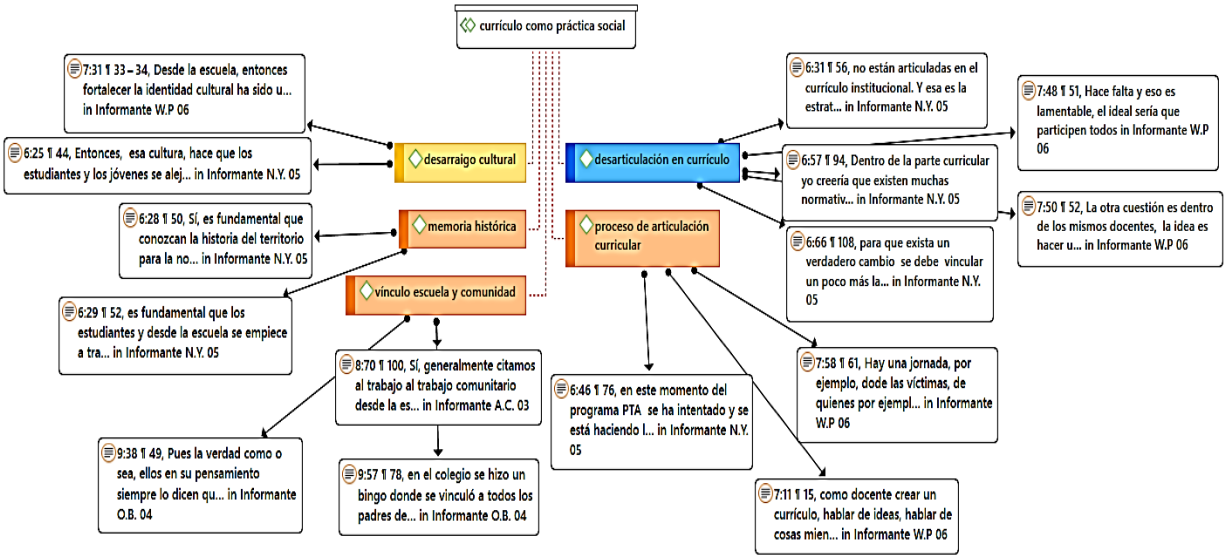
El grupo de códigos Currículo como práctica social agrupa los códigos: desarraigo cultural, memoria histórica, vínculo escuela y comunidad, desarticulación curricular y proceso de articulación curricular.

Estos códigos emergieron de la revisión y codificación de las entrevistas realizadas a los informantes clave y reúnen narraciones relacionadas con las dinámicas culturales, sociales y comunitarias que inciden en los procesos educativos desarrollados en las escuelas rurales del municipio Valle del Guamuez.

Las citas asociadas a este grupo de códigos permiten organizar las referencias realizadas por los participantes en torno a la relación entre la escuela, la comunidad y el territorio. Asimismo, los códigos identificados agrupan experiencias vinculadas con la recuperación de la memoria histórica, la preservación de elementos culturales propios del contexto, las relaciones establecidas entre la institución educativa y la comunidad, así como las dificultades y estrategias mencionadas por los informantes respecto a los procesos de articulación curricular.

A continuación, se presenta la red de códigos vinculada al grupo de códigos: Currículo como práctica social, elaborada a partir del proceso de codificación realizado.

Figura 15
Red de grupo de códigos: currículo como práctica social



Nota: elaboración propia.

La red de códigos muestra las relaciones establecidas entre las citas asociadas a los códigos desarraigo cultural, memoria histórica, vínculo escuela y comunidad,

desarticulación curricular y proceso de articulación curricular. La agrupación de estos códigos permitió identificar temas recurrentes en las narraciones de los informantes clave relacionados con las interacciones entre la escuela, la comunidad y los procesos curriculares en el contexto rural del Valle del Guamuez.

Currículo formal

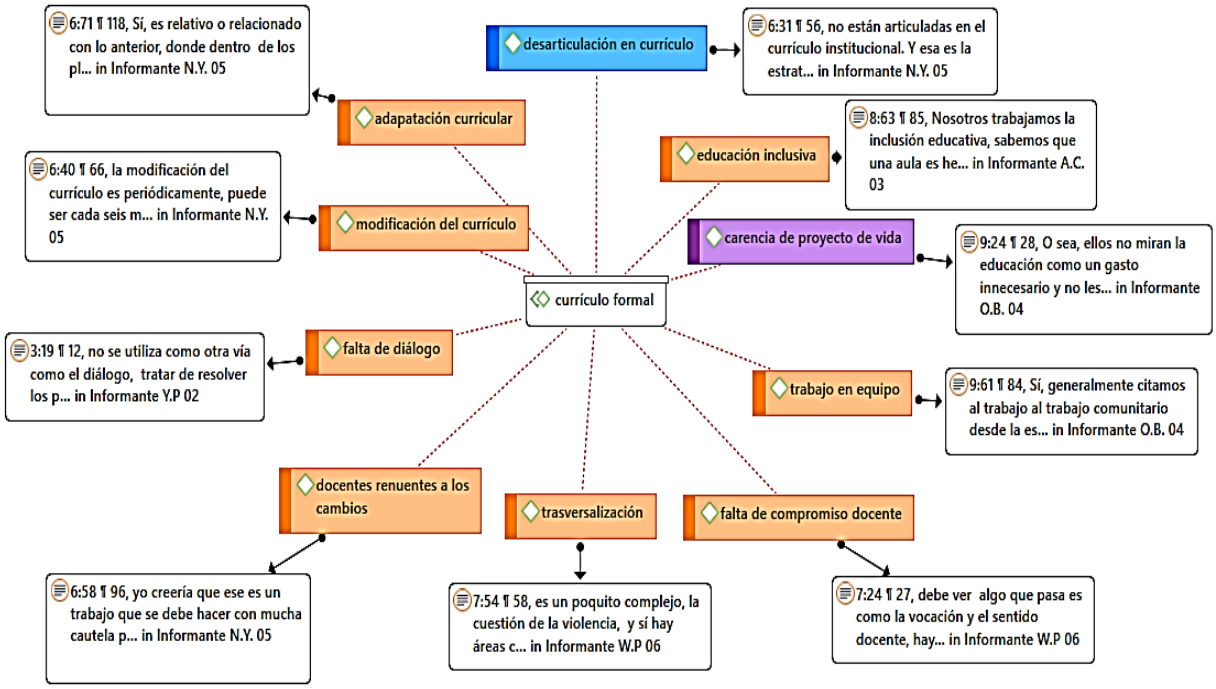
El grupo de códigos Currículo formal agrupa los códigos: adaptación curricular, carencia de proyecto de vida, desarticulación curricular, docentes renuentes al cambio, educación inclusiva, falta de diálogo, modificación del currículo, trabajo en equipo, transversalización y falta de compromiso docente. Estos códigos emergieron del proceso de lectura, revisión y codificación de las entrevistas realizadas a los informantes clave y reúnen narraciones relacionadas con diferentes aspectos de la organización, implementación y ajuste del currículo en las instituciones educativas rurales del municipio Valle del Guamuez.

Las citas asociadas a este grupo de códigos permiten organizar referencias vinculadas con las acciones de adaptación y modificación curricular, las dinámicas de trabajo colaborativo entre docentes, los procesos de inclusión educativa y las dificultades señaladas por los participantes en torno a la construcción e implementación del currículo. Asimismo, los códigos agrupan experiencias relacionadas con la participación docente, el diálogo institucional, la transversalización de contenidos y la incorporación de elementos contextuales en los procesos educativos.

A continuación, se presenta la red de códigos vinculada al grupo de códigos: Currículo formal, elaborada a partir del proceso de codificación de las entrevistas. Esta representación permite visualizar las relaciones existentes entre los diferentes elementos que configuran las prácticas curriculares en los contextos educativos rurales, así como las tensiones, desafíos y oportunidades identificadas por los participantes. De igual manera, facilita la comprensión de cómo las dinámicas institucionales, las decisiones pedagógicas y las características del contexto territorial inciden en la construcción, implementación y transformación del currículo escolar.

Figura 16

Red de grupo de códigos: Currículo formal



Nota: elaboración propia.

La red de códigos muestra las relaciones establecidas entre las citas asociadas a los códigos que conforman el grupo Currículo formal, a partir de ahí se pudo identificar temas recurrentes relacionados con los procesos de adaptación, organización e implementación curricular en las instituciones educativas rurales. La agrupación de estos códigos facilitó la organización de las experiencias y percepciones de los informantes clave respecto a diferentes componentes del currículo y su desarrollo en el contexto educativo del Valle del Guamuez.

Currículo vivido

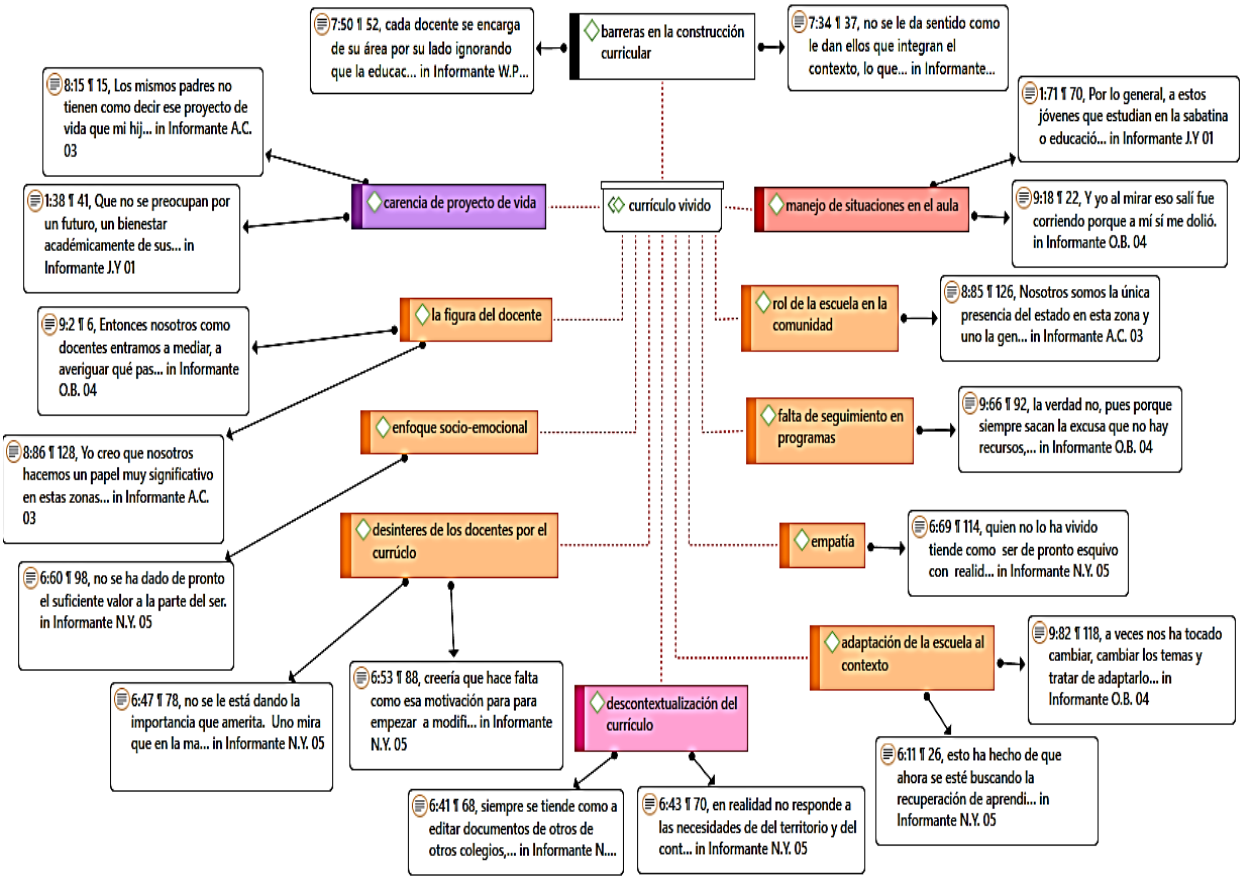
El grupo de códigos Currículo vivido reúne los códigos: manejo de situaciones en el aula, adaptación de la escuela al contexto, barreras en la construcción curricular, carencia de proyecto de vida, descontextualización del currículo, desinterés de los docentes por el currículo, empatía, enfoque socioemocional, falta de seguimiento en

programas, figura docente y rol de la escuela en la comunidad. Estos códigos emergieron del proceso de lectura, revisión y codificación de las entrevistas realizadas a los informantes clave, agrupando experiencias, percepciones y situaciones que hacen parte de la cotidianidad educativa en las escuelas rurales del municipio Valle del Guamuez.

Las citas asociadas a este grupo de códigos permiten comprender las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula, los esfuerzos de adaptación al contexto rural, las dificultades presentes en los procesos curriculares y las acciones de acompañamiento a los estudiantes. Asimismo, evidencian la importancia del rol docente, la dimensión socioemocional de la educación y la participación de la escuela en la vida comunitaria. A continuación, se presenta la red semántica vinculada al grupo de códigos: Currículo vivido, obtenida a partir del proceso de codificación.

Figura 17

Red de grupo de códigos: Currículo vivido



Nota: elaboración propia.

La red de códigos muestra las relaciones establecidas entre las citas asociadas a los códigos que conforman el grupo Currículo vivido, desde donde se identificaron temas recurrentes relacionados con las experiencias escolares, las dinámicas pedagógicas, las condiciones del contexto rural y las interacciones entre la escuela y la comunidad. La agrupación de estos códigos facilitó la organización de las narraciones de los informantes clave en torno a diferentes aspectos que intervienen en el desarrollo cotidiano del currículo en las instituciones educativas rurales del Valle del Guamuez.

Currículo oculto

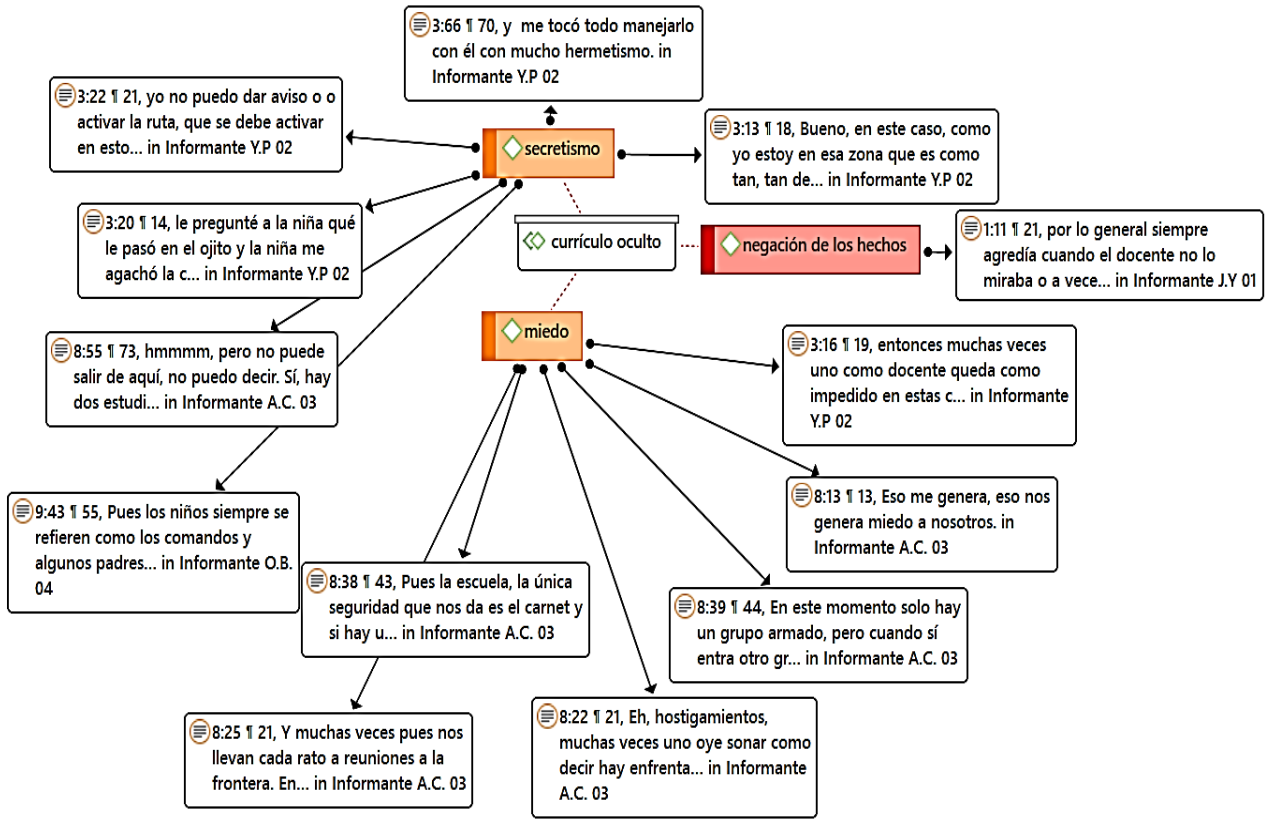
El grupo de códigos Currículo oculto está conformado por los códigos miedo, secretismo y negación de los hechos. Estos códigos emergieron del proceso de lectura, revisión y codificación de las entrevistas realizadas a los informantes clave y agrupan citas relacionadas con situaciones, actitudes y prácticas presentes en la vida cotidiana de las comunidades educativas rurales del municipio Valle del Guamuez.

En conjunto, estos códigos permiten identificar elementos que, aunque no forman parte explícita de los contenidos o propósitos formales de la educación, influyen de manera significativa en las experiencias escolares, las relaciones interpersonales y las formas de comprender la realidad social del territorio. Asimismo, revelan dinámicas implícitas que condicionan lo que puede decirse, recordarse o silenciarse dentro de los espacios educativos y comunitarios.

Las narraciones asociadas a este grupo de códigos reúnen referencias a experiencias vinculadas con el temor frente a ciertos acontecimientos del contexto, las limitaciones en la circulación de información relacionada con hechos de violencia y las formas en que algunos sucesos son omitidos, minimizados o evitados dentro de los espacios escolares y comunitarios. Asimismo, los códigos organizan relatos relacionados con las dinámicas de comunicación y las respuestas que los diferentes actores educativos manifiestan frente a situaciones que afectan la convivencia y la vida cotidiana en el entorno rural. A continuación, se presenta la red semántica correspondiente al grupo de códigos: Currículo oculto, luego del proceso de codificación de las entrevistas.

Figura 18

Red de grupo de códigos: currículo oculto



Nota: elaboración propia.

La red de códigos muestra las relaciones establecidas entre las citas asociadas a los códigos miedo, secretismo y negación de los hechos, a partir de estas relaciones se pudo identificar temas recurrentes presentes en las narraciones de los informantes clave sobre situaciones y dinámicas que hacen parte de la cotidianidad escolar y comunitaria en los contextos rurales del Valle del Guamuez. La agrupación de estos códigos facilitó la organización de las experiencias relatadas por los participantes en torno a aspectos que, aunque no forman parte explícita de los documentos curriculares, aparecen de manera recurrente en sus narraciones sobre la vida escolar y comunitaria.

Estrategias pedagógicas orientadas a la construcción de paz

El grupo de códigos Estrategias pedagógicas orientadas a la construcción de paz está conformado por los códigos: propuesta para prevención del conflicto, estrategia para

construcción curricular, proyectos de vida alternativos, seguridad alimentaria, convenios estratégicos de promoción de paz y formación en proyecto de vida. Estos códigos emergieron del proceso de lectura, revisión y codificación de las entrevistas realizadas a los informantes clave y agrupan citas relacionadas con acciones, iniciativas, proyectos y procesos desarrollados desde las instituciones educativas rurales del municipio Valle del Guamuez.

Las narraciones asociadas a este grupo de códigos reúnen referencias vinculadas con actividades orientadas a la prevención de situaciones de conflicto, la construcción y adaptación curricular, el fortalecimiento de proyectos de vida, la promoción de la seguridad alimentaria y la articulación con entidades externas mediante convenios y programas de apoyo. Asimismo, los códigos organizan experiencias relacionadas con las acciones pedagógicas y comunitarias mencionadas por los participantes en el marco de los procesos educativos desarrollados en el contexto rural.

En conjunto, estos códigos evidencian que la construcción de paz es comprendida por los participantes como un proceso que trasciende la resolución de conflictos y se proyecta hacia la generación de oportunidades educativas, sociales y comunitarias que contribuyan al bienestar de los estudiantes y sus familias. Desde esta perspectiva, las estrategias pedagógicas emergen como mecanismos para fortalecer capacidades individuales y colectivas, promover la participación activa de la comunidad educativa y favorecer la construcción de alternativas de vida vinculadas con el desarrollo del territorio y la convivencia pacífica.

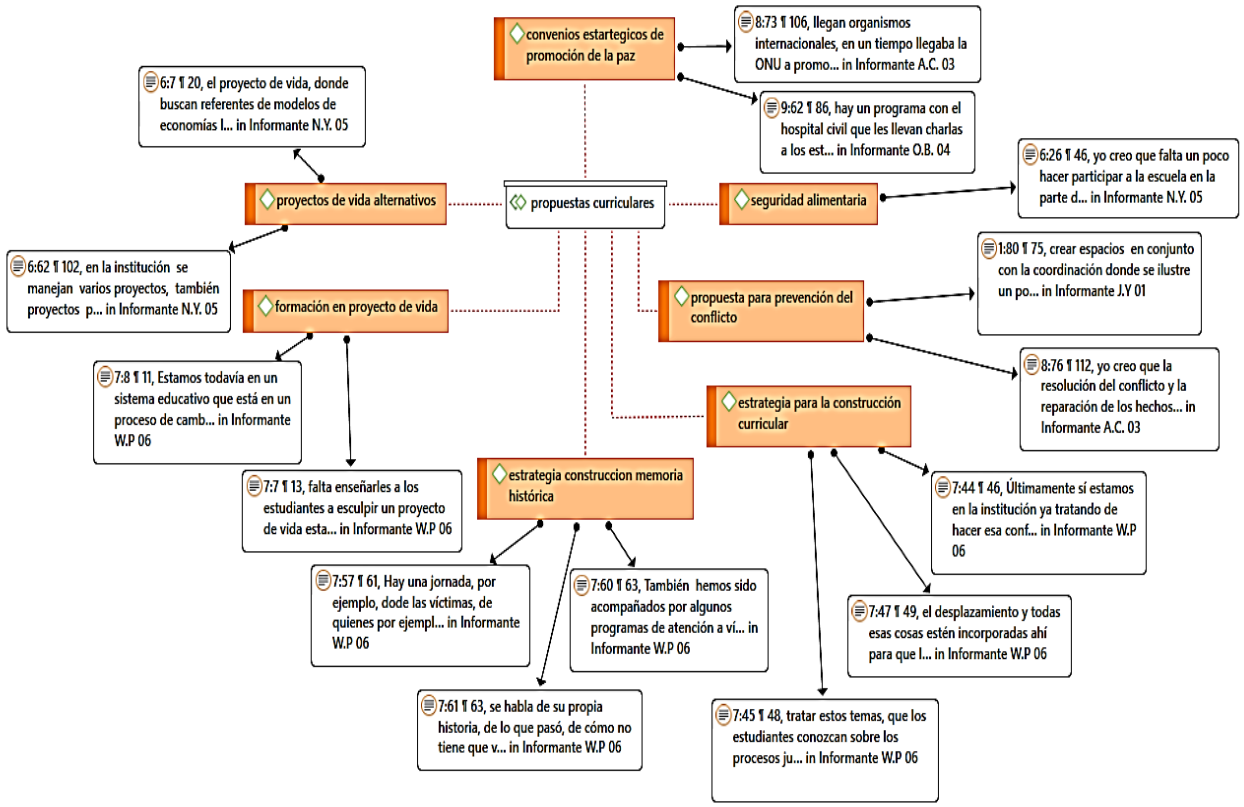
Asimismo, las narraciones permiten reconocer que la escuela asume un papel fundamental como escenario de formación ciudadana, articulación comunitaria y transformación social, especialmente en contextos históricamente afectados por diversas formas de violencia y exclusión. De igual manera, los relatos destacan la importancia de establecer vínculos de cooperación con instituciones y organizaciones externas que amplíen las oportunidades de aprendizaje, fortalezcan las iniciativas comunitarias y contribuyan a la consolidación de entornos protectores para niños, niñas y jóvenes.

En este sentido, las estrategias identificadas reflejan esfuerzos orientados no solo a responder a las necesidades inmediatas del contexto, sino también a promover procesos sostenibles de desarrollo humano, cohesión social y construcción de paz desde la escuela y el territorio.

A continuación, se presenta la red semántica vinculada al grupo de códigos titulado: Estrategias pedagógicas orientadas a la construcción de paz, elaborada a partir del proceso de interpretación de las entrevistas.

Figura 19

Red de grupo de códigos: estrategias pedagógicas orientadas a la construcción de paz



Nota: elaboración propia.

La red de códigos muestra las relaciones establecidas entre las citas asociadas a los códigos propuesta para prevención del conflicto, estrategia para construcción curricular, proyectos de vida alternativos, seguridad alimentaria, convenios estratégicos de promoción de paz y formación en proyecto de vida. La agrupación de estos códigos

permitió identificar temas recurrentes relacionados con iniciativas pedagógicas, procesos curriculares, proyectos institucionales y acciones de articulación comunitaria mencionadas por los informantes clave en sus narraciones sobre la experiencia educativa en las escuelas rurales del Valle del Guamuez.

Memoria histórica

Las experiencias relatadas por los participantes también permiten comprender que la construcción de paz adquiere sentido cuando las acciones pedagógicas logran establecer conexiones significativas entre la escuela y las realidades del territorio. En este marco, las estrategias identificadas trascienden el ámbito estrictamente académico para incorporar problemáticas, necesidades y potencialidades propias de las comunidades rurales, favoreciendo procesos educativos más contextualizados y pertinentes.

De esta manera, la formación de los estudiantes se orienta hacia el reconocimiento de su entorno, el fortalecimiento de la identidad territorial y la participación activa en la transformación de las condiciones que afectan la vida comunitaria.

De igual forma, las narraciones evidencian que la promoción de proyectos de vida constituye una de las estrategias más relevantes para la construcción de paz en contextos rurales. Los informantes destacan la importancia de generar espacios de orientación y acompañamiento que permitan a niños, niñas y jóvenes proyectar su futuro más allá de las limitaciones impuestas por las condiciones sociales, económicas o por las dinámicas históricas de violencia presentes en el territorio.

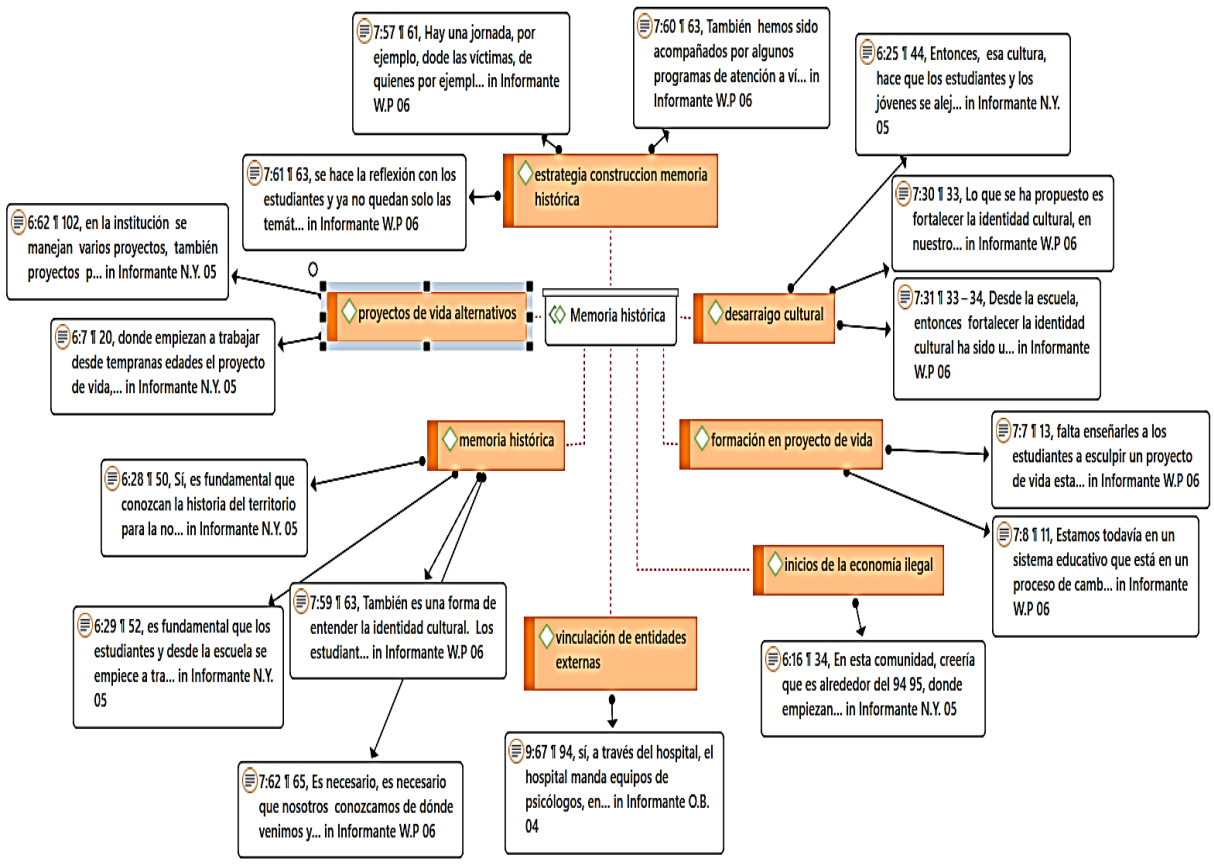
En este sentido, la escuela es concebida como un escenario que contribuye a ampliar horizontes de posibilidad, fortalecer expectativas de realización personal y promover decisiones orientadas al bienestar individual y colectivo.

Por otra parte, los códigos agrupados en esta categoría sugieren que la construcción de paz requiere procesos educativos sustentados en la corresponsabilidad entre la escuela, las familias, las organizaciones comunitarias y las instituciones del Estado. Desde esta perspectiva, las estrategias pedagógicas adquieren un carácter relacional y participativo, en la medida en que favorecen el diálogo, la cooperación y el trabajo conjunto en torno a objetivos comunes.

Así, la paz emerge no como un resultado acabado, sino como una construcción permanente que se fortalece a través de prácticas educativas orientadas al reconocimiento del otro, la solidaridad, la inclusión y el compromiso con el desarrollo del territorio.

Figura 20

Red de grupo de códigos: memoria histórica



Nota: elaboración propia.

La red de códigos muestra la relación establecida entre las diferentes citas codificadas y los códigos que conforman el grupo: Memoria histórica. Su organización permite visualizar cómo las referencias asociadas a la memoria colectiva, la historia local, el desarraigo cultural, los proyectos de vida y las estrategias pedagógicas para la construcción de memoria aparecen vinculadas dentro de los relatos de los informantes clave, constituyéndose en un conjunto temático recurrente durante el proceso de codificación de la información.

La agrupación de códigos constituyó una fase clave dentro del proceso de codificación, ya que permitió organizar y relacionar los códigos emergentes a partir de las recurrencias, similitudes y vínculos identificados en las narraciones de los informantes clave. Este ejercicio favoreció el paso de un análisis centrado en unidades de significado particulares hacia una estructura más ordenada de la información, facilitando la identificación de patrones temáticos presentes en el conjunto de los datos.

Los quince grupos de códigos construidos reúnen aspectos relacionados con las afectaciones a la salud, las condiciones laborales docentes, las dinámicas socioculturales y económicas, las distintas manifestaciones de violencia, las concepciones de paz, la memoria histórica y los procesos curriculares en contextos rurales del Valle del Guamuez. Su conformación permitió establecer relaciones entre códigos que, aunque inicialmente fueron identificados de manera independiente, compartían elementos comunes dentro de las experiencias relatadas por los participantes.

De esta manera, la agrupación de códigos se constituye en un nivel intermedio de organización analítica que contribuye a reducir la dispersión de la información sin perder la riqueza de las narraciones originales. Asimismo, proporciona una base metodológica sólida para la siguiente fase del análisis, orientada a la construcción de categorías y la macrocategoría, en las cuales se profundizará en las relaciones conceptuales y en la comprensión de los significados que emergen del fenómeno estudiado.

Tercera fase: categorización

La configuración categorial y la dialéctica teórico- hermenéutica corresponden a la segunda fase del proceso de análisis desarrollado en la presente investigación. En coherencia con el método fenomenológico-hermenéutico de Gadamer, las categorías no fueron concebidas como estructuras rígidas definidas previamente ni como simples etiquetas temáticas destinadas a clasificar información, sino como construcciones interpretativas emergentes del diálogo entre las voces de los informantes clave, y la comprensión del investigador.

Desde esta perspectiva, las categorías emergentes constituyen horizontes de sentido que posibilitan comprender el fenómeno estudiado desde la experiencia situada de quienes habitan y ejercen la docencia en contextos rurales atravesados por el conflicto armado y las economías ilegales.

El proceso interpretativo desarrollado permitió reorganizar los grupos de códigos previamente construidos y establecer relaciones de sentido entre experiencias, prácticas sociales, estructuras de violencia y dinámicas escolares presentes en el territorio. En este punto, el software funcionó como herramienta de apoyo para organizar y visualizar conexiones, sin sustituir la labor reflexiva del investigador ni el ejercicio interpretativo exigido por la hermenéutica gadameriana.

Como resultado de esta labor emergieron cuatro categorías interpretativas que permitieron crean un entramado de sentidos interrelacionados que expresan la complejidad de la realidad rural cocalera del Valle del Guamuez.

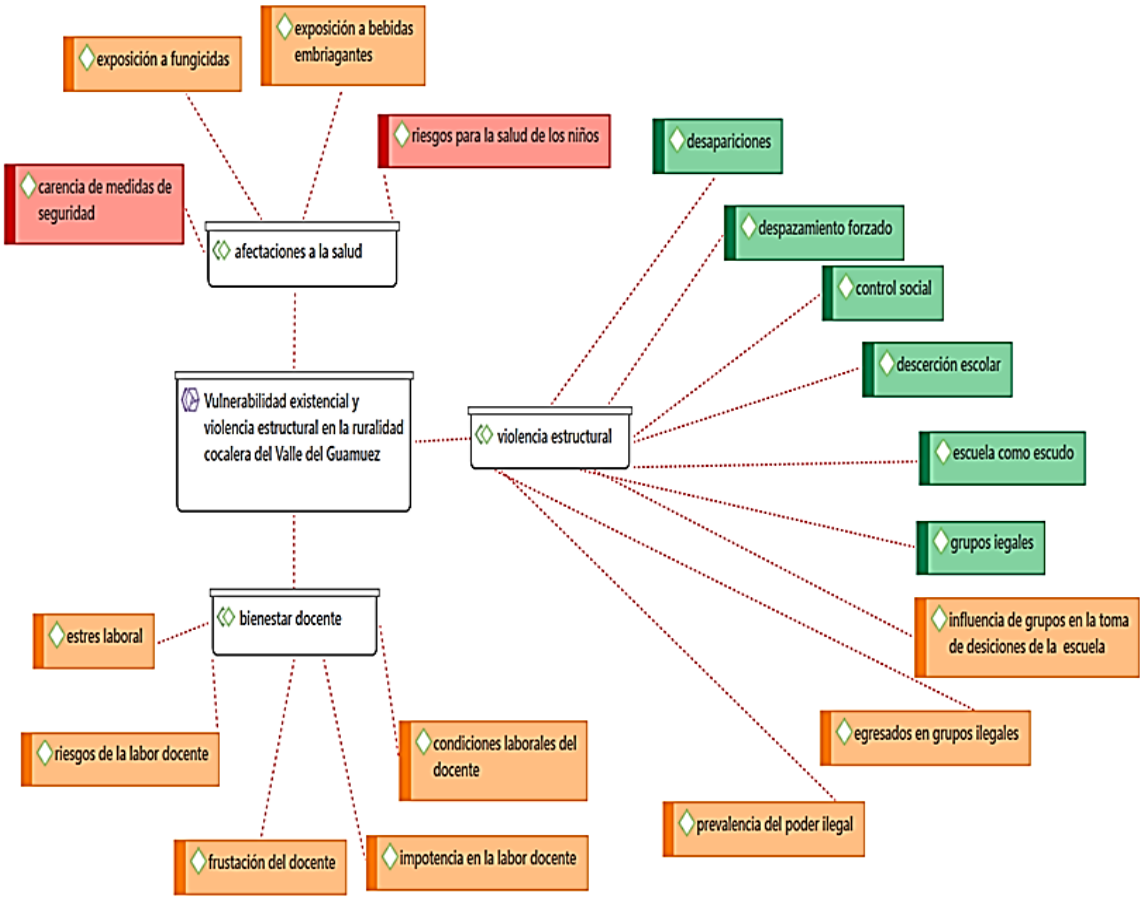
Categoría emergente: vulnerabilidad existencial y violencia estructural en la ruralidad cocalera del Valle del Guamuez

La primera categoría emergente surge de la articulación entre los grupos de códigos vinculados a: Afectaciones a la salud, Violencia estructural y Bienestar docente, los cuales fueron puestos en diálogo con la teoría de la violencia de Johan Galtung.

Este proceso permitió identificar elementos comunes relacionados con las condiciones de vulnerabilidad que experimentan estudiantes, familias y docentes en los contextos rurales del Valle del Guamuez, configurando la categoría denominada: vulnerabilidad existencial y violencia estructural en la ruralidad cocalera del Valle del Guamuez.

Figura 21

categoría emergente: vulnerabilidad existencial y violencia estructural en la ruralidad cocalera del Valle del Guamuez



Nota: elaboración propia.

La interpretación de las narraciones de los informantes clave permitió reconocer que la violencia se expresa en la experiencia humana a través de mecanismos que limitan el bienestar, restringen oportunidades y afectan la dignidad de las personas.

Asimismo, los relatos evidenciaron que estas manifestaciones no solo impactan a los individuos de manera particular, sino que también inciden en las dinámicas familiares, comunitarias y educativas, configurando escenarios que condicionan las formas de convivencia y las posibilidades de desarrollo territorial.

Con el propósito de ampliar la comprensión del fenómeno, se elaboró una red que integra los grupos de códigos, los códigos asociados y la categoría emergente resultante. Esta representación permite visualizar las relaciones existentes entre los diferentes significados identificados durante el proceso interpretativo, así como las conexiones que dieron lugar a la construcción de una comprensión más amplia e integrada del fenómeno estudiado.

Tabla 5

Categoría emergente: categoría emergente: vulnerabilidad existencial y violencia estructural en la ruralidad cocalera del Valle del Guamuez

GRUPO DE CÓDIGOS	JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	CATEGORÍA EMERGENTE
Afectaciones a la salud	La exposición a químicos y la exposición a bebidas embriagantes en menores, de acuerdo con Galtung, J (2003) se presentan desde la violencia estructural bajo la tipología de necesidad de bienestar y necesidades identitarias respectivamente. Al respecto Galtung, J (2003) señala que “enfermedades cardiovasculares y tumores malignos. Todo esto sucede dentro de complejas estructuras y al final de largas y ramificadas cadenas y ciclos causales” (p.11) de ahí que no suele ser fácil visualizar este tipo de violencia porque son el resultado de complejos entramados en las comunidades.	Vulnerabilidad existencial y violencia estructural en la ruralidad cocalera del Valle del Guamuez
Violencia estructural	Galtung, J (2016) señala que “La violencia estructural deja marcas no sólo en el cuerpo humano, sino también en la mente y en el espíritu” (153) entre ellas las inequidades sociales, la ausencia del Estado, el accionar y el control que ejercen actores armados en las zonas rules.	
Bienestar docente	En las zonas afectadas por el conflicto armado los docentes se enfrentan a un entramado de condiciones adversas que margina y no permite el desarrollo integral de la profesión al respecto Galtung, J (2003) “La fragmentación-marginación que impide la organización ante la explotación y la represión” (p.13) la dominación que ejercen los grupos armados vulnera e impide la dignificación de la labor docente	

Nota: elaboración propia.

La categoría emergente: Vulnerabilidad existencial y violencia estructural en la ruralidad cocalera del Valle del Guamuez, develó la complejidad de la existencia humana en territorios atravesados por economías ilícitas, la presencia de grupos armados y la limitada acción estatal.

La violencia estructural se manifiesta cuando las condiciones sociales impiden la satisfacción de necesidades fundamentales y limitan las posibilidades de desarrollo humano. Sin embargo, las experiencias relatadas por los informantes permitieron comprender que, en el contexto rural del Valle del Guamuez, esta violencia adquiere una dimensión aún más profunda, pues no solo afecta las condiciones materiales de existencia, sino que también condiciona las formas de comprender el mundo, proyectar el futuro y construir relaciones con los demás.

Las narraciones relacionadas con las afectaciones a la salud dejan ver que la exposición de niños, niñas y adolescentes a fungicidas, sustancias químicas utilizadas en el procesamiento de la hoja de coca y bebidas embriagantes forma parte de prácticas que han sido progresivamente normalizadas dentro de algunos escenarios comunitarios.

La participación de menores en actividades asociadas a economías ilícitas, sumada a la ausencia de medidas adecuadas de protección, pone de manifiesto una realidad en la que la satisfacción de necesidades económicas inmediatas termina prevaleciendo sobre la protección de la vida y el bienestar. Desde la perspectiva hermenéutica, esta situación permite comprender cómo determinadas formas de violencia llegan a incorporarse en la cotidianidad hasta convertirse en prácticas socialmente aceptadas.

Por su parte, los códigos asociados al bienestar docente revelan que el ejercicio de la profesión se desarrolla en condiciones marcadas por la incertidumbre, la presión y la exposición permanente al riesgo. Los docentes entrevistados describen experiencias atravesadas por el estrés laboral, la frustración, la impotencia y la sensación constante de vulnerabilidad.

Estas experiencias permiten comprender que la labor educativa no se limita al ámbito pedagógico, sino que se desarrolla en escenarios donde las dinámicas del conflicto armado y el control ejercido por actores ilegales condicionan la práctica profesional y afectan la salud física y emocional de quienes tienen la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones.

A ello se suma la violencia estructural identificada en las narraciones de los informantes, la cual se expresa mediante fenómenos como el desplazamiento forzado, las desapariciones, los enfrentamientos armados, la deserción escolar y la influencia permanente de grupos ilegales sobre las decisiones comunitarias.

Estos elementos permiten comprender que la violencia no se presenta únicamente como un hecho visible o un acontecimiento excepcional, sino como una condición estructurante de la vida cotidiana que limita las oportunidades de desarrollo y configura formas particulares de relacionarse con el territorio, la escuela y el futuro.

La categoría emergente permite advertir que la vulnerabilidad identificada en las comunidades rurales del Valle del Guamuez no puede entenderse exclusivamente como una consecuencia de la pobreza o de la presencia de actores armados. Más bien, surge de la interacción permanente entre factores históricos, económicos, políticos y culturales que producen escenarios de exclusión y restringen las posibilidades de desarrollo humano.

En este sentido, la vulnerabilidad adquiere un carácter existencial porque afecta las condiciones mismas desde las cuales las personas construyen sentido, proyectan expectativas y configuran sus trayectorias de vida.

Así pues, la violencia estructural aparece como una realidad que funciona simultáneamente sobre las personas, las instituciones y los horizontes de posibilidad. La exposición permanente al riesgo, la normalización de prácticas peligrosas y las limitaciones impuestas por estructuras de poder ilegales terminan configurando formas particulares de habitar el territorio, donde la incertidumbre y la precariedad se convierten en elementos constitutivos de la experiencia cotidiana.

En consecuencia, esta categoría permite reconocer que la construcción de paz en contextos rurales afectados por economías ilícitas exige ir más allá de la ausencia de confrontación armada. La paz implica transformar aquellas condiciones estructurales que producen vulnerabilidad y limitan el desarrollo humano.

De manera que la escuela y el currículo adquieren una relevancia especial como escenarios capaces de promover procesos de formación orientados al reconocimiento de la dignidad humana, la ampliación de oportunidades y la construcción de alternativas que permitan a las nuevas generaciones imaginar y construir futuros diferentes a los históricamente impuestos por la violencia.

Categoría emergente: Horizontes intergeneracionales de reproducción de la exclusión social en las comunidades cocaleras del Valle del Guamuez

Continuando con el proceso de interpretación hermenéutica, la revisión conjunta de los grupos de códigos Hábitos de vida vinculados a los cultivos ilícitos, Rol de la familia, Condiciones socioeconómicas y Violencia cultural permitió precisar relaciones de significado que trascienden cada agrupación por separado, la siguiente tabla representa el proceso fenomenológico que llevó a cabo para formular la categoría emergente denominada Horizontes intergeneracionales de reproducción de la exclusión social en las comunidades cocaleras del Valle del Guamuez.

El ejercicio de contrastación entre estos grupos de códigos permitió identificar patrones recurrentes en las narraciones de los participantes, particularmente en aquellas relacionadas con la transmisión de prácticas, creencias, expectativas y formas de adaptación construidas en contextos marcados por la precariedad y la economía cocalera.

Las narraciones de los informantes mostraron la existencia de un entramado histórico y social en el que las prácticas asociadas a la economía ilícita, las dinámicas familiares, las limitadas oportunidades de movilidad social y los códigos culturales construidos en contextos de violencia configuran formas particulares de comprender el mundo y proyectar el futuro.

Tabla 6

Categoría emergente: Horizontes intergeneracionales de reproducción de la exclusión social en las comunidades cocaleras del Valle del

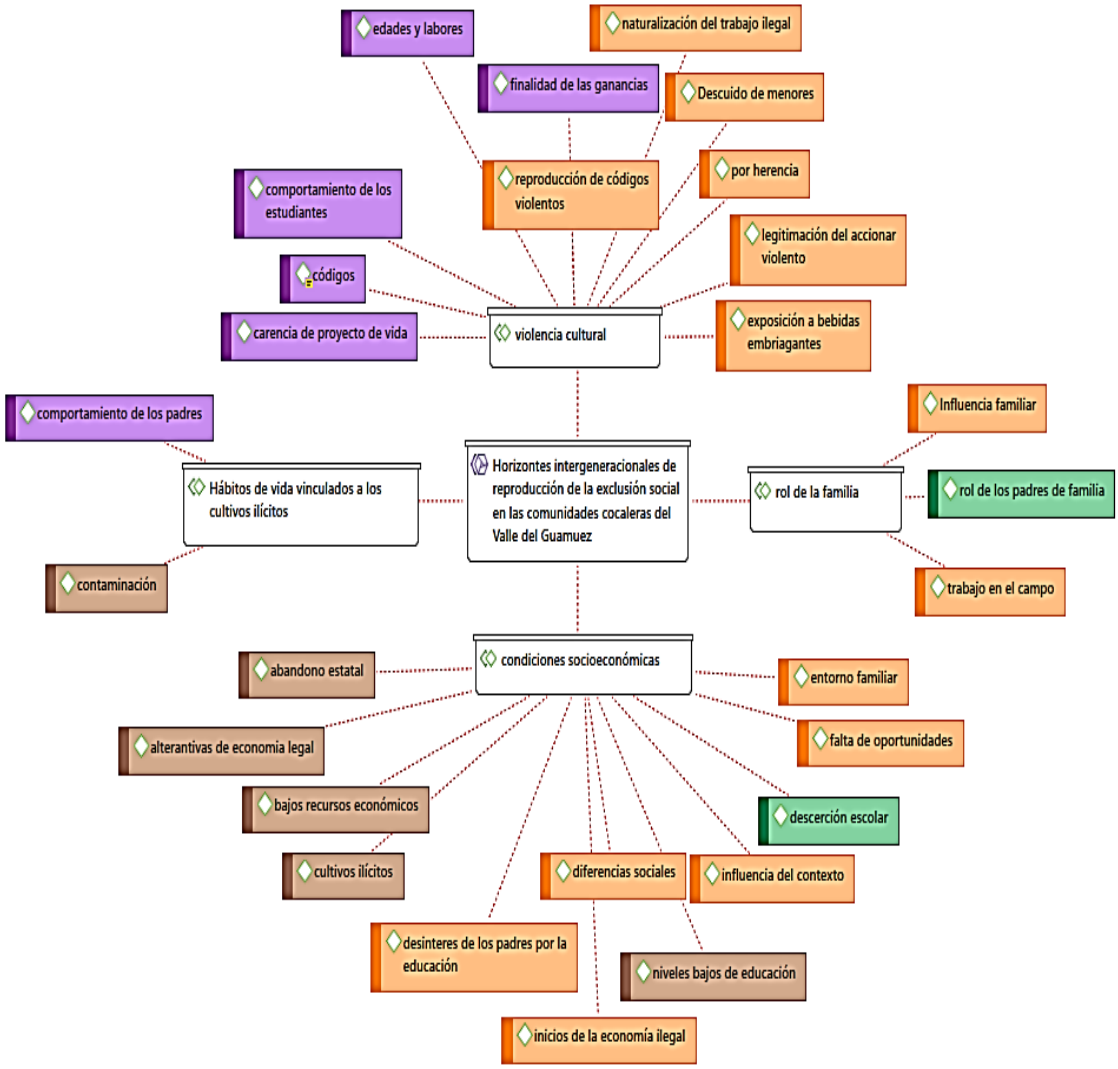
GRUPO DE CÓDIGOS	JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	CATEGORÍA EMERGENTE
Hábitos de vida vinculados a los cultivos ilícitos	Los hábitos asociados a la economía ilegal que se han heredado impiden la apertura de las comunidades a nuevas formas de vivir. De acuerdo con Galtung, J (2003) “las pautas de explotación, con el acompañamiento protector de la penetración-marginación que impide la formación de conciencia” (p. 13) En las comunidades rurales cocaleras, esta dinámica se manifiesta en la repetición patrones de conducta y modos de vida que, aunque aseguran la subsistencia restringe la apertura a otras formas de vida más dignas y sostenibles. En el mismo sentido Bourdieu y Passeron, J (1996) señalan que “todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (p.44) en este sentido los hábitos en las comunidades cocaleras del Valle del Guamuez están mediados por la imposición de la voluntad de grupos armados.	Horizontes intergeneracionales de reproducción de la exclusión social en las comunidades cocaleras del Valle del Guamuez
rol de la familia	La familia cumple una función primaria en la construcción de horizontes que orienta las rutas de las comunidades de acuerdo con Bourdieu y Passeron (1996) “La reproducción de las relaciones de clase, en realidad, es también el resultado de una acción pedagógica que no parte de una tabula rasa, sino que se ejerce sobre sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes (…) por un lado cierto capital cultural y por el otro un conjunto |de posturas con respecto a la cultura” (p.17)	
condiciones socioeconómicas	La dignidad humana está relacionada inevitablemente con las condiciones socioeconómicas que lo rodean, de acuerdo con Galtung, J (2003)”el equilibrio ecológico se corresponde con la supervivencia + bienestar + libertad + identidad del sustento básico de la humanidad, si no se respeta, el resultado es la degradación humana” (p. 9) las comunidades rurales subordinadas terminan reproduciendo escenarios de violencia que afectan la plenitud de los individuos y de las comunidades.	
Violencia cultural.	Los códigos agrupados hace referencia al entramado sociocultural que se ha ido tejiendo en las comunidades cocaleras rurales del Valle del Guamuez, Galtung, J (2003) señala “Estando institucionalizada la estructura violenta, e interiorizada la cultura violenta, la violencia directa tiende también a institucionalizarse, a convertirse en repetitiva, ritual, como una *vendetta*” (p. 23) el accionar de los grupos al margen de la ley y la violencia que ejercen sobre la población no son hechos aislados sino dinámicas que se han naturalizado, se han legitimado y se reproducen dentro de la vida cotidiana.	

Nota: elaboración propia.

La categoría emergente permitió advertir que la exclusión social no se expresa únicamente en la carencia de recursos materiales, sino también en la reducción progresiva de las posibilidades imaginadas para el futuro. En las voces de los informantes aparece de manera recurrente la percepción de que las trayectorias de vida de muchos jóvenes se encuentran condicionadas por dinámicas históricas que han normalizado la economía ilícita como mecanismo de subsistencia y movilidad económica.

Figura 22

Categoría emergente: Horizontes intergeneracionales de reproducción de la exclusión social en las comunidades cocaleras del Valle del



Nota: elaboración propia.

La red de relaciones construida muestra cómo los grupos de códigos convergen alrededor de procesos de reproducción social que vinculan las condiciones socioeconómicas, las prácticas familiares, los hábitos asociados a la economía ilícita y los elementos de violencia cultural presentes en la cotidianidad de las comunidades rurales, las conexiones identificadas evidencian la existencia de relaciones recíprocas que fortalecen y perpetúan escenarios de exclusión.

La categoría permitió comprender que las comunidades rurales del Valle del Guamuez han construido sus experiencias dentro de condiciones históricas particulares marcadas por la presencia de economías ilegales, la limitada presencia institucional y las dinámicas de conflicto armado. En este contexto, los horizontes de vida que orientan las decisiones familiares, educativas y laborales se ven condicionadas por las experiencias acumuladas que son transmitidas y reinterpretadas de generación en generación.

Por ello, esta segunda categoría horizontes intergeneracionales de reproducción de la exclusión social en las comunidades cocaleras del Valle del Guamuez, deja ver que la persistencia de las desigualdades no depende únicamente de factores económicos, sino también de procesos culturales, familiares y simbólicos que contribuyen a reproducir determinadas formas de comprender la realidad y de proyectar el futuro.

Esta interpretación pone de manifiesto que cualquier propuesta de transformación educativa orientada a la construcción de paz requiere reconocer dichas estructuras de reproducción social para promover horizontes alternativos que amplíen las posibilidades de desarrollo personal y colectivo de las nuevas generaciones.

Categoría emergente: Desarticulación curricular y condicionamientos del conflicto en la educación rural para la paz

Esta categoría reúne las narrativas recopiladas que revelan como la escuela rural en el Bajo Putumayo, se ubica en escenarios donde las dinámicas del conflicto armado, las desigualdades históricas y las formas de violencia, inciden de manera directa sobre los procesos curriculares y las posibilidades de construir una educación para la paz. La

Tabla 7 indica el proceso de articulación entre los grupos de códigos, los fundamentos teóricos y la categoría emergente resultante.

Tabla 7

Categoría emergente: Desarticulación curricular y condicionamientos del conflicto en la educación rural para la paz

GRUPO DE CÓDIGOS	JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	CATEGORÍA EMERGENTE
Currículo como práctica social	La concepción de currículo como práctica social se fundamenta en el aporte teórico de Alicia de Alba (1998) quien concibe el currículo como "la síntesis de elementos culturales, esto es de conocimientos, valores, creencias costumbres y hábitos, que conforman una determinada propuesta político-educativa. En contextos con presencia de grupos armados el currículo puede llegar a reproducir tipos de violencia. Galtung, J (2003) señala que una de ellas es la marginación que la define como "dejar fuera a la parte inferior" (p. 11) es decir la exclusión de las comunidades rurales.	Desarticulación curricular y condicionamientos del conflicto en la educación rural para la paz
Currículo formal	Alicia de Alba (1998) sostiene que "el currículo formal se refiere a los aspectos estructurales y normativos (…) Es más, en múltiples ocasiones se observan contradicciones importantes entre unos y otros aspectos" (p. 67) en las zonas rurales el currículo formal termina siendo una copia de documentos tomados de otros establecimientos	
Currículo vivido	Desde esta perspectiva, el currículo no se reduce a su estructura formal, sino que se construye a partir de la interacción entre docentes, estudiantes, familias y comunidad, De Alba, (1998) señala el "carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal." esta categoría teórica se nutre, además, de los aportes de Gimeno Sacristán (2007), quien plantea que el currículo se concreta en la práctica y en la interpretación que hacen los sujetos de las prescripciones institucionales "La práctica desborda los propósitos del *curriculum,* dado el complejo tráfico de influencias, interacciones, etc. que se producen en la misma." (p.125)	
Currículo oculto	"Hoy apreciamos el valor del currículum oculto como delator de una educación encubierta" (p.89) que se genera en el caso de los contextos rurales del Valle del Guamuez a partir de la violencia por parte de estructuras al margen de la ley que aprovechan el abandono estatal para expandirse de acuerdo con Galtung, J (2009) "Todo esto sucede dentro de un sistema de estructuras complejas y al final de las cadenas causales, altamente ramificadas, largas y cíclicas." (p. 157)	
Paz imperfecta	Galtung, J (2009) que señala "En conclusión, para Galtung la paz es el «despliegue de la vida», que se desarrolla en un contexto de desafío permanente" (p.66) Desde esta perspectiva, la coerción ejercida por los grupos armados y el miedo que imponen en las comunidades pueden interpretarse a la luz de Freire (2005), "los explotados, casi siempre llevan consigo la "cultura del silencio", la huella de su origen" (p.62) que limita las posibilidades de la construcción de la paz.	

Nota: elaboración propia.

La revisión de las narrativas permitió advertir que el currículo no puede comprenderse únicamente como un documento institucional o como un conjunto de contenidos prescritos por la normatividad educativa. Por el contrario, las experiencias de los informantes muestran que el currículo se encuentra inmerso en una trama compleja de relaciones sociales, culturales, políticas e históricas que condicionan permanentemente su construcción y desarrollo.

En este sentido, la categoría emergente reveló que las dificultades para la educación para la paz no obedecen exclusivamente a limitaciones pedagógicas, sino que se encuentran vinculadas a las dinámicas estructurales del territorio y a los efectos que el conflicto armado ha dejado sobre la vida cotidiana de las comunidades.

Los testimonios permitieron observar que existe una distancia significativa entre el currículo formal establecido en los documentos institucionales y las realidades que enfrentan diariamente docentes y estudiantes. Mientras los lineamientos curriculares promueven principios asociados con la participación democrática, la convivencia y la construcción de paz, las experiencias relatadas evidencian contextos donde el miedo, la amenaza, el control territorial y el silenciamiento condicionan las posibilidades reales de materializar dichos propósitos. Estas problemáticas generan procesos de desarticulación curricular en los que las intenciones educativas formuladas desde la institucionalidad encuentran múltiples obstáculos para concretarse en la práctica escolar.

Las experiencias mencionadas por los informantes, mostraron que, en los contextos rurales afectados por la violencia, existen relaciones de poder que trascienden el ámbito educativo y se encuentran influenciadas por actores armados que intervienen directa o indirectamente en la vida comunitaria. En consecuencia, el currículo deja de ser un espacio neutral y se convierte en un escenario donde convergen la exclusión social, la desigualdad territorial y los efectos del conflicto armado.

Las narrativas también permitieron identificar que el currículo vivido adquiere características particulares en las escuelas rurales del Valle del Guamuez, los docentes deben enfrentar situaciones que exceden ampliamente las funciones pedagógicas

tradicionales: gestionar conflictos, acompañar emocionalmente a los estudiantes, afrontar escenarios de riesgo y responder a problemáticas sociales complejas derivadas de la violencia y la economía ilícita.

A esta situación se suma la presencia de elementos vinculados al currículo oculto. Los códigos relacionados con el miedo, el secretismo y la negación de los hechos permitieron identificar situaciones implícitas que no aparecen en los documentos escolares, pero que influyen profundamente en la formación de estudiantes y comunidades.

Las narrativas sugieren que el silencio frente a determinados acontecimientos, la autocensura y la prudencia extrema en el tratamiento de ciertos temas terminan configurando prácticas educativas que reproducen mecanismos de adaptación y supervivencia frente a contextos de violencia prolongada. Así, junto al currículo oficialmente declarado, emerge otro currículo que transmite mensajes relacionados con los límites de lo que puede decirse dentro del territorio.

La categoría también permitió comprender que la construcción de paz aparece en las experiencias de los informantes como un proceso inacabado. Las referencias al abandono estatal, la injusticia social y las dificultades para abordar abiertamente los efectos del conflicto evidencian que la paz no es percibida como una condición plenamente alcanzada, sino como una aspiración que debe construirse en medio de contradicciones, incertidumbres y desafíos cotidianos.

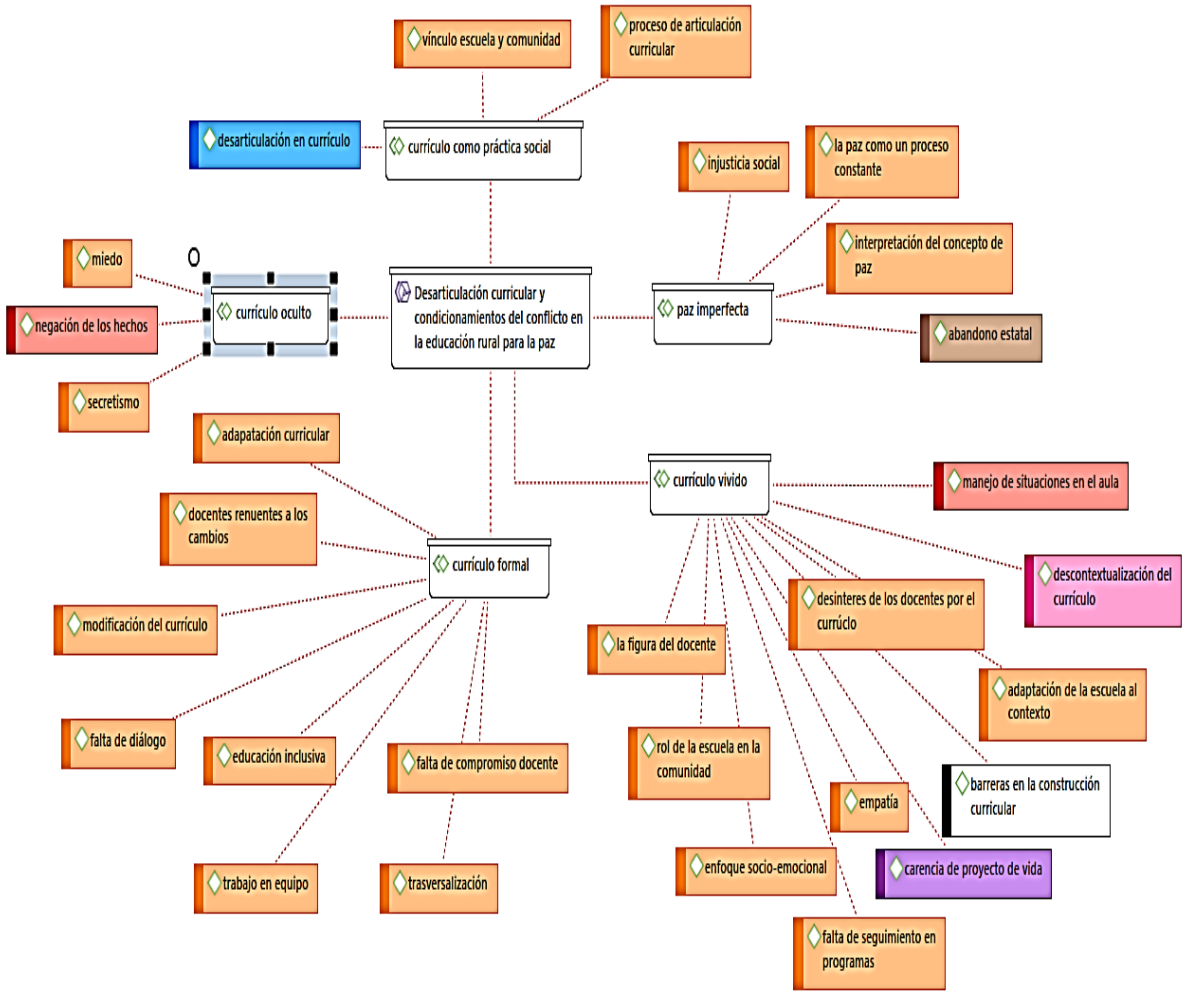
En la figura 23 se muestra la vinculación de grupos de códigos a la categoría emergente. La red construida permite visualizar cómo los grupos de códigos convergen alrededor de procesos de desarticulación curricular asociados a factores sociales, culturales y políticos que afectan la educación rural:

Las conexiones identificadas muestran que elementos como el miedo, el secretismo, la negación de los hechos, las tensiones curriculares y las distintas

concepciones de paz no operan de manera aislada, sino que forman parte de un entramado de relaciones que condiciona la experiencia educativa.

Figura 23

Categoría emergente: Desarticulación curricular y condicionamientos del conflicto en la educación rural para la paz



Nota: elaboración propia.

En consecuencia, la categoría emergente Desarticulación curricular y condicionamientos del conflicto en la educación rural para la paz facilitó interpretar que la educación para la paz enfrenta limitaciones que exceden el ámbito estrictamente escolar. Las experiencias de los informantes muestran que la transformación educativa requiere no solo ajustes curriculares, sino también el reconocimiento de las condiciones

históricas, sociales y culturales que atraviesan la vida de las comunidades rurales. Desde esta perspectiva, la resignificación curricular aparece como una posibilidad para reconstruir vínculos entre escuela, comunidad y territorio, favoreciendo procesos educativos más coherentes con las realidades del contexto y con las aspiraciones de paz construidas desde la experiencia de quienes habitan el Valle del Guamuez.

Categoría emergente: Educación, memoria y paz en contextos rurales del Valle del Guamuez

El proceso interpretativo desarrollado a partir de la articulación de los grupos de códigos Memoria histórica y Estrategias pedagógicas orientadas a la construcción de paz contribuyó a percibir similitudes relacionada con el papel que cumple la escuela rural en la reconstrucción de los vínculos sociales afectados por la violencia y en la construcción de horizontes de futuro para las nuevas generaciones.

Las narrativas de los informantes clave evidencian que la memoria histórica trasciende la recuperación de acontecimientos del pasado y se configura como una posibilidad pedagógica para comprender críticamente la realidad del territorio y promover procesos de transformación social. A partir de este proceso emergió la categoría denominada: Educación, memoria y paz en contextos rurales del Valle del Guamuez.

Tabla 8

Cuarta categoría emergente

GRUPO DE CÓDIGOS	JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	CATEGORÍA EMERGENTE
Memoria histórica	La memoria histórica está estrechamente relacionada con la toma de conciencia, misma que posibilita la desarrollar la conciencia crítica, al respecto Freire (2005) “La "cultura del silencio", que se genera en la estructura opresora, y bajo cuya fuerza condicionante realizan su experiencia de "objetos", necesariamente los constituye de esta forma.” (228) la reconstrucción de la memoria debe obedecer no solo a la reconstrucción de los hechos sino a interpretar los hechos para aprender de ellos. Al respecto Galtung, J (2009) señala “la historia está impulsada a buscar información general no solo para la comprensión más profunda de las cosas singulares sino para tejer complejas cadenas causales a través del tiempo” (p. 68) Su visón de la historia remite a la búsqueda constante de la paz a través de la reflexión del pasado.	Educación, memoria y paz en contextos rurales del Valle del Guamuez

Tabla 8
Cuarta categoría emergente (Continuación)

GRUPO DE CÓDIGOS	JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	CATEGORÍA EMERGENTE
Propuestas curriculares	Las propuestas curriculares deben construirse teniendo en cuenta los elementos contextuales para que respondan acertadamente a las necesidades de las comunidades al respecto Gimeno, J (2007) indica “Una escuela "sin contenidos" culturales es una propuesta irreal, además de descomprometida.” (p.21) por su parte De Alba, A (1998) respecto a la estructura del currículo señala “Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.” (P.60) hacienda énfasis en el carácter histórico y flexible del currículo.	

Nota: elaboración propia.

La categoría emergente: educación, memoria y paz en contextos rurales del Valle del Guamuez, posibilitó comprender que las experiencias de violencia vividas por las comunidades rurales no permanecen únicamente en el pasado, sino que continúan influyendo en las formas de comprender el presente, de relacionarse con el territorio y de proyectar el futuro.

Las narraciones de los informantes mostraron que gran parte de los estudiantes desconocen los procesos históricos que dieron origen a las dinámicas de violencia, al establecimiento de los cultivos ilícitos y a la configuración social del municipio. Esta situación genera una ruptura entre las nuevas generaciones y la memoria colectiva de sus comunidades, dificultando la construcción de identidades territoriales sólidas y de procesos de reflexión crítica sobre las causas y consecuencias del conflicto.

Desde esta perspectiva, la memoria histórica emerge como la necesidad de una práctica educativa orientada a la comprensión y resignificación de la experiencia vivida. Los testimonios examinados condujeron a identificar que la recuperación de la historia local es concebida por los docentes como una estrategia para fortalecer el sentido de pertenencia, promover el reconocimiento de las víctimas y generar aprendizajes que contribuyan a evitar la repetición de hechos violentos.

Las narrativas de los informantes reflejaron precisamente la necesidad de romper con ese silencio histórico mediante procesos educativos que permitan nombrar, analizar y comprender las experiencias del conflicto armado y de la economía ilícita. La recuperación de la memoria apareció entonces como una condición para la toma de conciencia y para la construcción de procesos emancipadores desde la escuela.

Al respecto, Galtung (2009) advierte que los hechos de violencia no pueden interpretarse como acontecimientos aislados, sino como el resultado de cadenas históricas complejas que se desarrollan a lo largo del tiempo. Desde esta perspectiva, las experiencias relatadas por los informantes evidenciaron que la presencia de grupos armados, las economías ilícitas, el abandono estatal y las desigualdades sociales forman parte de una trama histórica que necesita ser comprendida para poder transformarse.

Las narrativas también permitieron identificar que la memoria histórica encuentra en el currículo una posibilidad concreta de materialización. Los informantes señalan la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas relacionadas con la recuperación de la historia local, la participación comunitaria, la vinculación de entidades externas, la construcción de proyectos de vida alternativos y la reflexión crítica sobre los procesos sociales que han marcado la historia del municipio. En consecuencia, el currículo es interpretado no como un instrumento técnico o administrativo, sino como un espacio de construcción colectiva de significados donde las experiencias del territorio adquieren valor formativo.

Desde esta perspectiva, las propuestas curriculares identificadas en las narrativas de los informantes adquieren especial relevancia porque buscan incorporar la memoria histórica como un elemento constitutivo de la formación escolar y no como un contenido aislado.

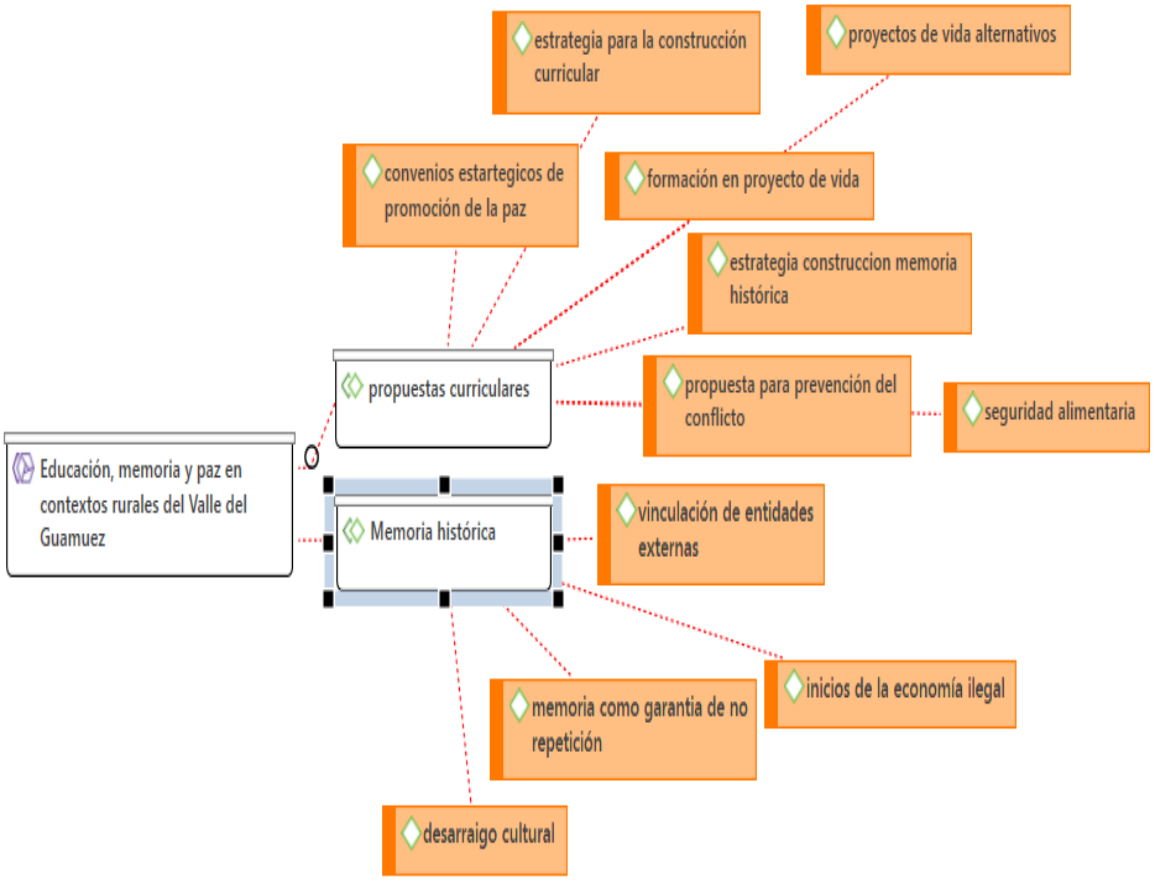
En consecuencia, la categoría Educación, memoria y paz en contextos rurales del Valle del Guamuez hizo posible comprender que la construcción de paz requiere procesos educativos capaces de recuperar la memoria colectiva, fortalecer la identidad territorial y promover la reflexión crítica sobre las condiciones históricas que han

configurado la violencia. La paz no aparece en las narrativas como un estado alcanzado definitivamente, sino como una construcción permanente que exige reconocer el pasado para transformar el presente y abrir posibilidades distintas para el futuro.

La siguiente figura representa el entramado de relaciones de significado que dio origen a esta categoría emergente:

Figura 24

Categoría emergente: Educación, memoria y paz en contextos rurales del Valle del Guamuez



Nota: elaboración propia.

La red de relaciones construida permitió evidenciar la articulación existente entre los códigos vinculados a la memoria histórica, las estrategias pedagógicas, los proyectos

de vida alternativos, el desarraigo cultural y la vinculación de actores comunitarios e institucionales. La organización de estos códigos condujo a interpretar que la memoria histórica ocupa una posición central dentro de la estructura relacional de la categoría, actuando como un eje que conecta las experiencias del pasado con las iniciativas orientadas a la construcción de paz y al fortalecimiento del tejido social.

La red también muestra que las estrategias pedagógicas identificadas por los informantes no se limitan al trabajo en el aula, sino que involucran procesos de articulación entre la escuela, la comunidad y diferentes instituciones del territorio. Esta característica facilitó interpretar que la construcción de memoria y la educación para la paz son concebidas como procesos colectivos que trascienden los límites de la institución escolar y requieren la participación activa de diversos actores sociales.

Finalmente, esta categoría recogió una de las comprensiones centrales de la investigación: la resignificación curricular en contextos rurales afectados por la violencia no puede construirse únicamente desde reformas técnicas o administrativas, sino desde el reconocimiento crítico de la historia vivida por las comunidades por lo que emerge como una posibilidad pedagógica para reconstruir sentidos de pertenencia, fortalecer la identidad colectiva y generar procesos educativos orientados a la construcción de una paz territorial sustentada en la justicia, la participación y la no repetición de las violencias que han marcado la historia del Valle del Guamuez.

Macrocategoría emergente: Desarticulación entre el currículo escolar, la memoria histórica y el tejido social en la ruralidad cocalera del Valle del Guamuez

La macrocategoría que se presenta en este apartado, surge de la integración de las cuatro categorías en este proceso, la macrocategoría emerge como una expresión integradora de las condiciones históricas, culturales, sociales, educativas y subjetivas que permiten comprender de manera amplia las dinámicas de desarticulación entre el currículo, la memoria y el tejido social.

Esta macrocategoría representa la consolidación de cuatro categoriales que emergieron en el proceso de investigación cada una de las cuales describe

problemáticas particulares del fenómeno de estudio. En la siguiente tabla se presenta de manera sintetizada el proceso de construcción de la macrocategoría.

Tabla 9

Convergencia de las cuatro categorías en una macrocategoría

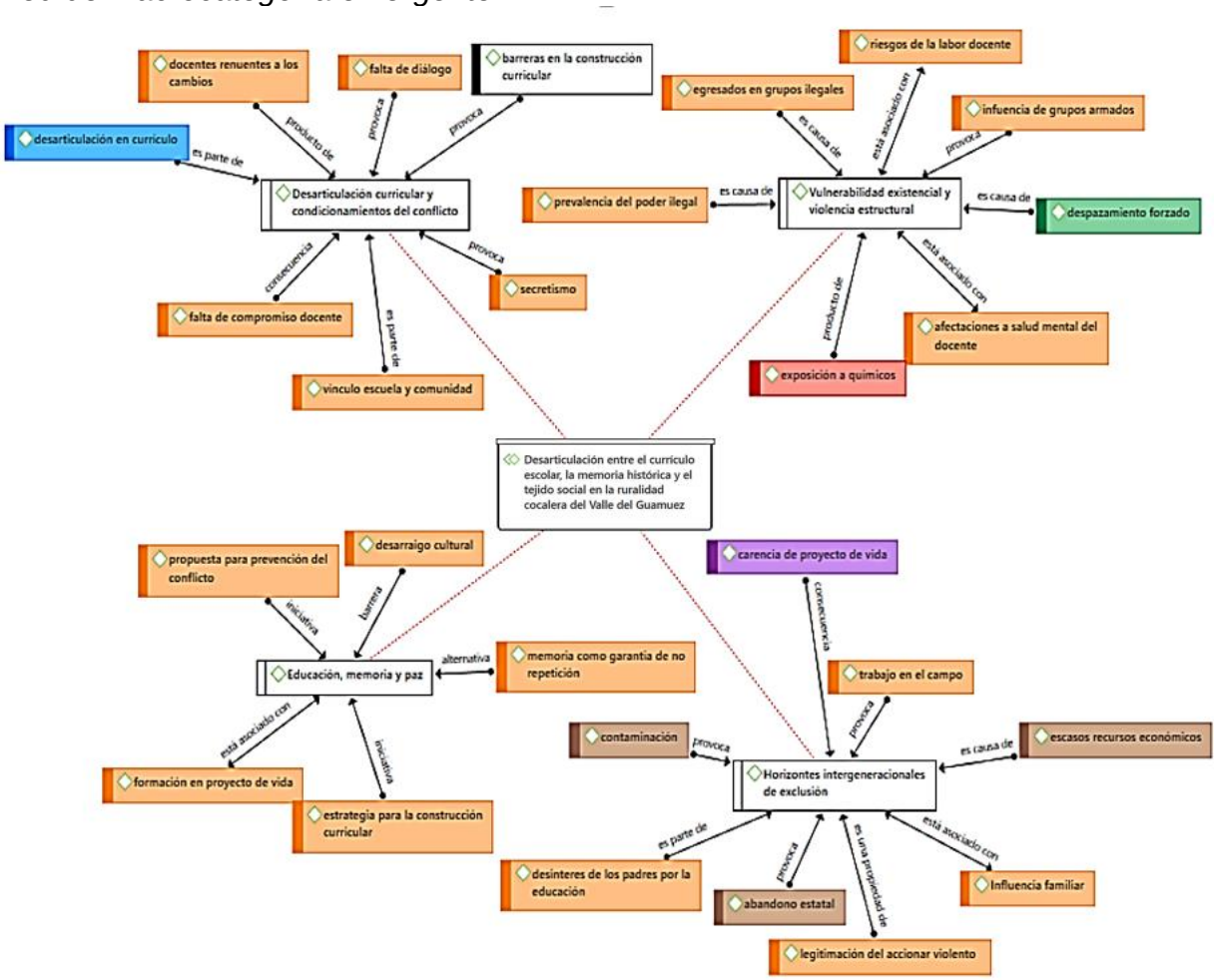
CATEGORÍAS EMERGENTES	JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	INTERPRETACIÓN	MACROCATEGORÍA EMERGENTE
Desarticulación curricular y condicionamiento del conflicto	De Alba, A (1998) señala que la articulación en el currículo es fundamental porque es la síntesis de “(conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos)” (p.59) Freire (2005) advierte que las escuelas pueden ser reproductoras de opresión “Funcionan, en gran medida, en las estructuras dominadoras, como agencias formadoras de futuros "invasores".” (p.201) Por su parte Galtung señala que el condicionamiento del conflicto genera represión al coartar la libertad “verse libre de y la libertad de” (p. 11)	El currículo escolar de las escuelas rurales del Valle del Guamuez se ha construido con referentes externos porque el miedo a los grupos armados condiciona a los docentes para abordar temas relacionados con la violencia y la paz.	Desarticulación entre el currículo escolar, la memoria histórica y el tejido social en la ruralidad cocalera del Valle del Guamuez
Vulnerabilidad existencial y violencia cultural	Galtung, J (2003) indica que el conflicto suele tener “actitudes generalmente condicionadas por el subconsciente colectivo, la cultura profunda” (p. 3) respecto a la vulnerabilidad Freire (2005) explica que las dinámicas estructurales “conduce a la dominación de las conciencias” (p.11)	Las condiciones sociales y económicas han propiciado escenarios donde la ilegalidad y la violencia se han legitimado y se reproduce de generación en generación.	
Educación, memoria y paz	Freire (2005) señala la importancia de la memora “el sentido más exacto de la alfabetización: aprender a escribir su vida, como autor y como testigo de su historia -biografiarse, existenciales, historiarse” (P.12), igualmente Bourdieu y Passeron (1996). dicen que la historia es “indispensable para definir los criterios y los programas de una lucha política en la escuela” (p.30)	Se reconoce el potencial que tiene la enseñanza de la memoria en la configuración de la identidad local, sin embargo la desarticulación con el currículo se convierte en una barrera para la construcción de una educación para la paz.	
Horizontes intergeneracionales de exclusión	Los grupos armados funcionan con estructuras que producen exclusión Bourdieu & Passeron (1996). “la estructura de las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases, en tanto que tiende, ya sea por la inculcación o por la exclusión, a imponer” (p. 81)	Cuando la violencia se legitima y las estructuras ilegales toman el poder, la escuela ve amenazada su misión fomentar la construcción de proyecto de vida alternativo.	

Nota: elaboración propia

Esta macrocategoría emergente, permitió advertir quiebres que se presentan dentro de las dinámicas sociales de las comunidades rurales del Valle del Guamuez. A partir de las cuatro categorías se pudo mostrar una compleja red de situaciones expresadas desde las voces de los actores sociales de esta investigación que revelan como el accionar de grupos armados ha producido estados de vulnerabilidad existencial, sometimiento, miedo, violencia estructural, y la desarticulación curricular, condiciones que han generado horizontes de exclusión trasmitidos de generación en generación. En la siguiente figura se presenta la red de la macrocategoría emergente *desarticulación entre el currículo escolar, la memoria histórica y el tejido social en la ruralidad cocalera del Valle del Guamuez*.

Figura 25

Red de macrocategoría emergente



Nota: elaboración propia.

A modo de cierre interpretativo inacabado, se puede señalar que gracias a la compleja red que articula diferentes elementos que intervienen en el fenómeno de estudio abordado, la macrocategoría se constituye en un eje central para interpretar la manera como se van formando las rupturas entre los tejidos socioeducativos, a la vez que enuncia el problema de la desarticulación como punto de partida para plantear una resignificación curricular orientada hacia la construcción de una cultura de paz que trasforme los modos de vida influenciados por agentes violentos.

Cuarta fase: emergencia de sentidos a partir de las categorías

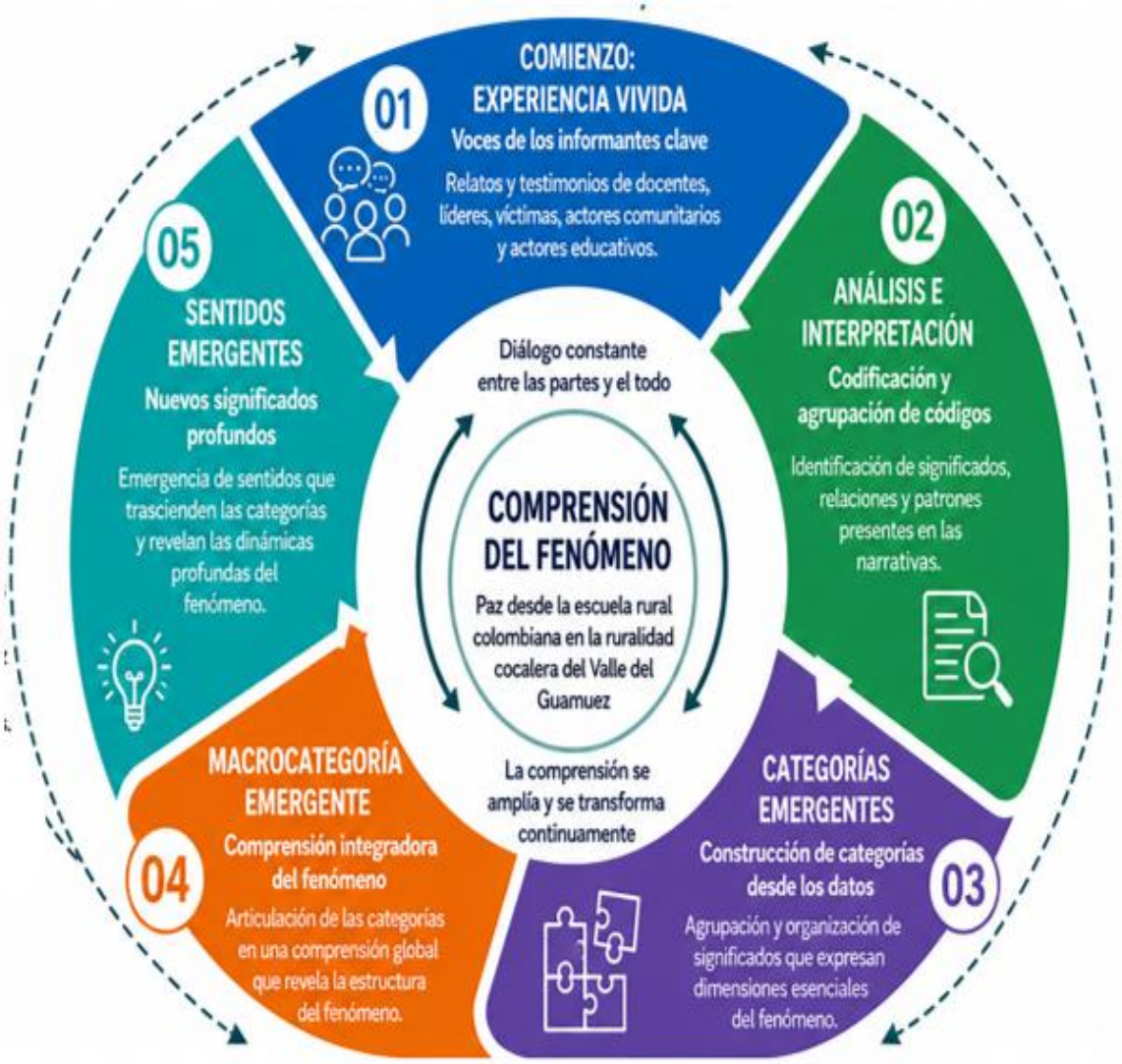
Una vez consolidado el proceso de categorización y establecidas las relaciones entre las categorías emergentes, se avanzó hacia un nuevo nivel de comprensión orientado a la identificación de sentidos emergentes.

Este ejercicio hizo posible una mayor aproximación a aquellos significados que se encuentran en las experiencias narradas por los participantes. En la siguiente gráfica se muestra el proceso que inicia con el proceso de codificación y finaliza con la emergencia de nuevos sentidos.

La construcción de estos sentidos se realizó mediante un proceso de lectura comprensiva y comparativa de las categorías emergentes, las voces de los informantes clave y las interpretaciones que se pudieron rescatar del análisis.

Contribuyó a reconocer elementos que dotan de nuevos significados que no eran evidentes cuando cada categoría era examinada de manera aislada. En consecuencia, los sentidos emergentes constituyen comprensiones que integran y amplían el horizonte interpretativo de la investigación y permiten aproximarse a la complejidad de la realidad educativa presente en la ruralidad cocalera del Valle del Guamuez.

Figura 26
Emergencia de sentidos



Nota: elaboración propia.

Los Anexos A-5, A-6, A-7 y A-8 presentaron de manera detallada los textos completos de las entrevistas en diálogo con las etiquetas o códigos que fueron asignándose paulatinamente a medida que emergieron significados que hicieron posible, posteriormente, la construcción de sentidos. En estos materiales de trabajo se evidenció la transición desde las voces de los informantes y las interpretaciones emergentes hacia la construcción de sentidos más amplios. A partir de este recorrido se identificaron cuatro

sentidos emergentes que permitieron comprender la estructura profunda del fenómeno estudiado.

El primer sentido emergente se denominó la normalización del riesgo como condición cotidiana de existencia. Las narrativas de los participantes permitieron advertir que diversas situaciones asociadas a la exposición de niños, niñas, jóvenes y adultos a sustancias químicas, dinámicas de violencia y condiciones de precariedad dejaron de percibirse como hechos excepcionales para incorporarse progresivamente a la vida cotidiana con tal arraigo que fueron asumidas como prácticas habituales. Esta situación revela una transformación profunda en la forma como las comunidades interpretan el riesgo, pues aquello que en otros contextos podría ser considerado una amenaza para la vida y la dignidad humana terminó siendo asumido como parte natural de la experiencia social.

Más allá de las afectaciones inmediatas, este sentido pone en evidencia la existencia de estructuras históricas de exclusión que configuraron formas de adaptación colectiva frente a condiciones permanentes de vulnerabilidad. Fue tal el grado de interiorización que algunos campesinos percibieron con naturalidad e incluso con humor el uso de mascarillas durante las labores de aspersión de fungicidas, o la necesidad de impedir que niños y jóvenes ingresaran a los laboratorios donde se procesaba la hoja de coca.

El segundo sentido emergente se relacionó con el silenciamiento como estrategia heredada de supervivencia. Las experiencias relatadas por los informantes mostraron que la vinculación de amplios sectores de la población a la economía cocalera constituyó un fenómeno que no atañó únicamente a los campesinos. Detrás de esta realidad se identificó un complejo entramado de aprendizajes culturales, prácticas familiares y referentes de éxito construidos a lo largo de varias generaciones.

En este contexto, la economía ilícita trascendió su dimensión productiva para convertirse en un modo de vida que orientó las expectativas de niños, niñas y jóvenes y condicionó las formas de relacionamiento social. Para muchos de ellos resultó difícil

imaginar su vida y la de sus familias desvinculadas de esta actividad económica. Lo que emergió en las narrativas no fue solamente la persistencia de los cultivos de coca, sino también la continuidad de aprendizajes transmitidos de generación en generación: aquello que los padres enseñaron a sus hijos y que, a su vez, había sido heredado de los abuelos. De esta manera, el silenciamiento formó parte de la reproducción histórica de condiciones que limitaron la posibilidad de imaginar alternativas distintas para el desarrollo personal y comunitario.

El tercer sentido emergente estuvo relacionado con el miedo como regulador invisible del currículo. Las voces de los docentes permitieron comprender que la presencia de actores armados y las dinámicas de violencia presentes en el territorio no solo afectaron la seguridad de las comunidades, sino que también incidieron directamente en los procesos educativos.

Este trabajo permitió advertir que determinadas temáticas relacionadas con la memoria histórica, la violencia o la construcción de paz fueron abordadas con cautela o, en algunos casos, evitadas dentro de las prácticas pedagógicas. Esta situación reveló la existencia de mecanismos de regulación simbólica —como los letreros con siglas de grupos armados al margen de la ley en las paredes de las viviendas, las reuniones organizadas por estos grupos, la distribución ocasional de panfletos con amenazas de muerte dirigidas a quienes infringieran las normas impuestas, así como la aplicación de trabajos comunitarios y multas ante el desacato de sus disposiciones— que condicionaron la libertad pedagógica y limitaron las posibilidades de diálogo crítico sobre la realidad territorial. De este modo, el miedo dejó de ser únicamente una emoción individual para convertirse en una fuerza silenciosa que influyó en la configuración del currículo vivido.

El cuarto sentido emergente se definió como la memoria como posibilidad de reconstrucción del tejido social. A diferencia de los sentidos anteriores, asociados principalmente a dinámicas de reproducción de la exclusión, este sentido permitió reconocer horizontes de transformación construidos desde la escuela y la comunidad. Las narrativas de los participantes mostraron que la recuperación de la memoria histórica

poseía un potencial pedagógico capaz de fortalecer la identidad territorial, reconstruir vínculos comunitarios y generar procesos de reflexión crítica sobre las experiencias vividas. Desde las comunidades rurales, estos procesos contribuyeron al reconocimiento de las víctimas y favorecieron la creación de espacios de diálogo donde las personas pudieron expresarse, compartir sus saberes, narrar las costumbres de los abuelos, transmitir tradiciones y relatos, y dar a conocer a las nuevas generaciones una identidad que progresivamente se había visto debilitada por el temor.

Desde esta perspectiva, la memoria no solo se entendió como un ejercicio orientado a evocar el pasado, sino también como un mecanismo que permitió a las personas expresarse y ser escuchadas, aspecto especialmente significativo en un contexto donde el silencio y el miedo habían imperado durante largos periodos. En consecuencia, la memoria se configuró como una herramienta ética y educativa orientada a la construcción de futuros diferentes.

La articulación de estos cuatro sentidos emergentes permitió comprender que la realidad educativa del Valle del Guamuez se encontró configurada por una tensión permanente entre diversos elementos que favorecieron la reproducción de condiciones históricas de exclusión, la normalización del riesgo, la reproducción intergeneracional de la ilegalidad y los mecanismos de silenciamiento que contribuyeron a la permanencia de escenarios de vulnerabilidad. Frente a esta realidad, la memoria histórica y la educación emergieron como posibilidades para resignificar las experiencias del territorio y construir nuevas formas de convivencia.

Cabe señalar que estos sentidos emergentes no representaron conclusiones definitivas ni verdades acabadas. Constituyeron comprensiones provisionales que ampliaron el horizonte interpretativo de la investigación y permitieron visibilizar dimensiones profundas del fenómeno que permanecían ocultas en los niveles iniciales del análisis. Su construcción abrió paso al proceso de fusión de horizontes, donde las experiencias de los informantes, los referentes teóricos y la interpretación del investigador convergieron para la construcción de clases categoriales y constructos

teóricos orientados hacia la resignificación curricular en torno a la paz desde la escuela rural colombiana.

A modo de cierre provisional, y asumiendo con Gadamer que el acto de comprender es un acontecimiento histórico continuo cuyo horizonte interpretativo jamás se clausura ni cesa, los hallazgos expuestos no pretenden erigirse como verdades absolutas, sino como una estación de paso en la constante fusión de horizontes de la escuela rural.

Desde esta perspectiva hermenéutica, pensar el currículo en el Valle del Guamuez dejó ya de ser una prescripción técnica, fría o formal dictada desde la exterioridad institucional del Estado. Por el contrario, se devela como una práctica social viva, situada y mediada pedagógicamente, un territorio de resistencia ética que, al recuperar las voces y las memorias del conflicto, posee el poder ontológico de subvertir la cultura del silencio y abrir nuevas posibilidades de emancipación comunitaria

MOMENTO V FUSIÓN DE HORIZONTES

La fusión de horizontes constituye el momento interpretativo en el que se entrelazan las experiencias narradas por los informantes clave, los referentes teóricos que orientan la investigación y la interpretación del investigador a lo largo del proceso interpretativo. Desde la perspectiva de Hermenéutica filosófica (1998), “es tarea de la hermenéutica elucidar el milagro de la comprensión que no es una comunión misteriosa de las almas, sino una participación en el significado común” (p. 64). En este sentido, comprender no implica reproducir de manera exacta el pensamiento del otro, sino participar en un diálogo que amplía los horizontes de sentido y posibilita la construcción de nuevas comprensiones sobre la realidad.

Considerando lo expuesto, el entramado interpretativo construido entre las categorías emergentes, la macrocategoría y los sentidos producidos durante el proceso de análisis no se asume como un resultado cerrado o definitivo, sino como un punto de apertura para un nuevo ejercicio hermenéutico.

El diálogo entre las experiencias de los informantes clave y los aportes de Freire, Galtung, Bourdieu, De Alba, Sacristán, Dussel, Pintos, Pinar, Fals Borda, Guzmán Campos y Umaña Luna; permitió trascender la descripción de situaciones particulares para aproximarse a estructuras de significado más amplias, desde las cuales es posible interpretar el fenómeno estudiado de manera compleja, situada y no concluyente.

Clases categoriales

Desde este acontecer, se reconoce que las realidades educativas en la ruralidad cocalera del Valle del Guamuez no pueden interpretarse exclusivamente desde las condiciones actuales del territorio. En diálogo con la noción gadameriana de historia efectual *Wirkungsgeschichte*, se comprende que las experiencias relatadas por los participantes están atravesadas por la persistencia de una historia que continúa operando en el presente, configurando sentidos, prácticas y horizontes de posibilidad.

En este marco, las clases categoriales aquí presentadas permiten organizar y dar coherencia a los hallazgos de la investigación, constituyéndose en una base interpretativa para la posterior construcción de desarrollos teóricos orientados a la resignificación curricular de la paz en el contexto de la escuela rural colombiana.

Clase categorial I. El auto-silenciamiento como estrategia de supervivencia y herencia social

Esta clase categorial no solo emerge como un ejercicio de ordenamiento empírico, sino como acontecimiento hermenéutico que responde a la pregunta conductora sobre cómo son interpretadas las manifestaciones de violencia que tensionan la cotidianidad de la escuela rural y, en consecuencia, atiende a los objetivos orientados a interpretar dichas manifestaciones desde las experiencias vividas y develar los sentidos que moldean la vida de los estudiantes en el contexto de las comunidades rurales cocaleras del Valle del Guamuez.

Al atender la convergencia entre la "vulnerabilidad existencial" y la "violencia estructural", se devela que la tensión en la cotidianidad escolar es interpretada a través de un velo de prudencia y silencio que se ha trasmitido por generaciones.

La narrativa de la informante Y.P.02 al señalar que “uno no puede decir nada y tiene que mirar también con quién está tratando allá” (L. 77-79), pone en evidencia que la violencia ha sido decodificada por la comunidad no como una anomalía, sino como marco regulador de la palabra y el silencio.

Aquí se cumple el primer objetivo interpretativo: la voz del actor social señala que la tensión cotidiana en la escuela rural se procesa mediante el miedo constante que se refleja a través del silencio, este silencio no es pasividad ni complicidad, sino un mecanismo de adaptación que los campesinos han debido mantener para preservar la existencia en un territorio donde la palabra acarrea consecuencias fácticas directas.

Este entramado adquiere una interpretación más amplia al conectar la experiencia del sujeto con la memoria colectiva del Putumayo. Episodios lamentables de la historia

regional, como el citado por la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (2011) sobre la masacre de El Tigre, un municipio vecino al Valle del Guamuez, se han convertido en el parte de la memoria efectual que erosiona la confianza institucional y moldea los horizontes de comprensión actuales.

La violencia estructural, tal como la concebían Fals Borda, Guzmán Campos y Umaña Luna (1962), se convierte en una tradición sedimentada. Por lo tanto, cuando los actores sociales interpretan su presente, lo hacen arrastrando los efectos de un pasado que no termina de pasar, legitimando el secreto y la desconfianza como respuestas lógicas a un entorno estructuralmente adverso.

De la misma forma esta primera clase categorial devela como las circunstancias violentas asociadas al conflicto modelan las formas de vida de los estudiantes. Gadamer nos recuerda que la tradición se transmite y se recrea en el diálogo y en las prácticas cotidianas del mundo de la vida.

El relato donde la informante expone que los padres llevan a sus hijos a mirar el proceso y que el estudiante afirma: “Profe, yo estuve el fin de semana ayudando a mi papá a quimiquear” (L. 180-183), esta experiencia muestra cómo niños y jóvenes crecen en entornos donde las economías ilícitas y las dinámicas de poder armado forman parte de la cotidianidad.

El término “quimiquear” es utilizado por el informante clave para referirse al proceso de transformación de la hoja de coca mediante el uso de insumos químicos, con el fin de obtener el alcaloide. Esta labor se realiza en espacios conocidos localmente como “laboratorios” o “cocinas”, generalmente improvisados y ubicados en zonas rurales de difícil acceso, donde se adelanta el procesamiento asociado a la economía cocalera. En este contexto, dichas prácticas dejan de percibirse como excepcionales para convertirse en referentes socialmente legitimados que orientan los proyectos de vida.

Acudiendo al concepto de historia efectual de Gadamer, lo que se transmite entre generaciones no es únicamente un saber técnico asociado al cultivo de coca, sino formas

de interpretar las oportunidades de vida, estrategias de supervivencia históricamente construidas y horizontes de posibilidad configurados por décadas de exclusión estatal. La ilegalidad emerge, así como una herencia social que se reproduce en la medida en que forma parte del mundo vivido de quienes la heredan.

Esta interpretación dialoga con Freire (2005), quien advierte que los sujetos oprimidos, inmersos en estructuras de dominación, pueden llegar a temer la libertad (p. 46). En este contexto, dicha adaptación no debe entenderse como ausencia de agencia, sino como una respuesta histórica frente a condiciones que han limitado las posibilidades reales de elección.

Asimismo, Bourdieu y Passeron (1996) señalan que la reproducción de la dominación se fortalece cuando determinados significados se naturalizan como legítimos. En este caso, la reproducción intergeneracional de prácticas asociadas a la economía ilícita puede comprenderse como una forma de reproducción simbólica de dichas estructuras.

A partir de esta lectura, esta clase categorial permite interpretar la ilegalidad como una herencia social históricamente construida en contextos de violencia estructural, exclusión y débil presencia estatal. Más que una práctica económica aislada, se configura como una estrategia de supervivencia sedimentada en la memoria colectiva del territorio, cuyos efectos continúan influyendo en las decisiones, expectativas y proyectos de vida de las nuevas generaciones. Así, su persistencia no responde exclusivamente a decisiones individuales, sino a la continuidad de procesos históricos que siguen modelando los

Estas particularidades del contexto generan un entramado mediante el cual el silenciamiento adquiere un nuevo sentido dentro de las experiencias de vida de las comunidades rurales del Valle del Guamuez y muestra cómo estas condiciones han sido incorporadas históricamente como mecanismos de adaptación y supervivencia frente a escenarios donde persiste la exclusión, la violencia estructural y la limitada presencia institucional.

Clase categorial II. La escuela rural como territorio de resistencia, memoria y construcción de paz

Esta clase categorial dilucida acerca de las concepciones de paz que tienen los campesinos a la vez pone en diálogo la realidad del conflicto y la educación para la paz como se pueden tejer para llevarlos desde el currículo hacia la educación para la paz. en el Valle del Guamuez. Lejos de ser un espacio aséptico o aislado, la escuela rural emerge en esta lectura como un escenario dinámico donde la hostilidad del entorno y las interpretaciones de la paz no se excluyen, sino que se intersectan tensionando la práctica educativa.

Acudiendo a la perspectiva de Hans-Georg Gadamer, la delimitación de esta clase categorial devela que la paz no es significada por los actores como un concepto abstracto o un decreto institucional, sino como un horizonte de posibilidad concreto que se disputa diariamente en el aula frente al peso de la violencia estructural. Así, el currículo escolar deja de ser un simple diseño técnico para convertirse en un *currículo vivido y resistente*, donde la recuperación de la memoria local, el resguardo de la vida y el afrontamiento ético del miedo configuran las prácticas pedagógicas mediante las cuales los docentes y estudiantes subvierten las lógicas del conflicto y agencian la transformación de su propio destino histórico.

En medio de estas condiciones, la escuela se constituye como uno de los pocos escenarios desde donde es posible resistir a las lógicas de la violencia, preservar la memoria colectiva y construir horizontes orientados hacia la paz.

Uno de los hallazgos que emergió con mayor fuerza durante este proceso se relaciona con la manera en que el miedo termina condicionando las prácticas pedagógicas y las posibilidades reales de actuación de los docentes. Al referirse a situaciones de vulneración de derechos de niños y niñas, la informante Y.P.02 manifestó que “uno sabe que si uno reporta este tipo de situaciones corre peligro su vida” (L.83-84). Esta afirmación permite comprender que el miedo no se limita a una emoción individua, sino que se convierte en una condición que traspasa la cotidianidad escolar y

regula aquello que puede decirse, denunciarse o incluso enseñarse dentro de determinados contextos.

Al respecto De Alba (1998) señala que en torno a los currículos existen unos sujetos sociales que actúan sobre él de acuerdo a su proyecto “Los sujetos sociales de la determinación curricular son aquellos que están interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un currículum particular” (p. 93) los sujetos sociales en el caso del Valle del Guamuez corresponden a agentes violentos al margen de la ley quienes censuran el currículo rural.

Lo que emerge en la narrativa de la informante no es únicamente el temor frente a posibles represalias, sino la experiencia de ejercer la labor docente en escenarios donde las relaciones de poder desbordan los límites de la institución escolar y penetran profundamente en la vida cotidiana de las comunidades.

Al poner esta experiencia en diálogo con Freire (2005), es posible comprender que las estructuras de dominación no operan únicamente mediante mecanismos visibles de dominación, sino también a través de formas más sutiles que terminan condicionando la conciencia y las posibilidades de acción de los sujetos, cuando el autor afirma que “la realidad opresora, al constituirse casi como un mecanismo de absorción de los que en ella se encuentran, funciona como una fuerza de inmersión de las conciencias” (p. 50), permite comprender cómo determinadas dinámicas de violencia pueden llegar a naturalizarse e influir en las decisiones cotidianas de quienes habitan estos territorios.

El silenciamiento que aparece en las narrativas de los participantes no puede interpretarse simplemente como una actitud pasiva, sino como una forma de adaptación construida históricamente en contextos donde denunciar, señalar o cuestionar determinadas situaciones puede representar riesgos para la integridad personal y familiar.

No obstante, la fusión de horizontes permitió advertir que el miedo no conduce necesariamente a la inmovilidad. A pesar de las restricciones impuestas por el contexto,

los docentes continúan desarrollando acciones orientadas a proteger la vida y mantener la fe en su labor docente. El mismo informante relata que durante un enfrentamiento armado “hubo intercambio de bala con los del avión (...) me tocó salir corriendo con mis niños y estar en el restaurante escolar agachados ahí esperando a que las cosas se calmaran” (L. 780-783). Más allá de describir un episodio de violencia, esta experiencia revela la manera como la escuela intenta preservar su función se ser refugio para la vida incluso en medio de circunstancias extremas.

La preocupación principal de la docente no se centra en sí misma, sino en el cuidado de sus estudiantes, evidenciando una responsabilidad ética que va más allá de las funciones que tradicionalmente se asignan a un docente.

Desde la aproximación construida durante esta investigación, estas experiencias pueden interpretarse como formas de resistencia pedagógica -entendida no como inacción frente a la violencia, sino como la persistencia activa de procesos educativos que continúan desarrollándose a pesar de sus condicionamientos- que emergen en escenarios donde la violencia pretende alterar la vida cotidiana de las comunidades.

La resistencia tampoco aparece necesariamente como confrontación abierta frente a las estructuras que generan opresión, sino como la decisión cotidiana de continuar educando, proteger a los estudiantes, mantener los vínculos comunitarios y preservar la esperanza en medio de la incertidumbre, ejemplo de ello es el colectivo (Fundación Tierra Fértil, s.f.)

> Tierra Fértil es un grupo de teatro y colectivo radial de la Inspección de Policía El Tigre, en el municipio Valle del Guamuez, Putumayo integrado actualmente por 25 niñas y niños (…), encontraron en el teatro, el arte y la radio una forma de ganarle la partida al conflicto armado, al narcotráfico.

Este colectivo utilizó el teatro, la radio y la poesía como alternativas frente al conflicto armado y el narcotráfico, fortaleciendo habilidades, liderazgo y proyectos de vida de niños y jóvenes es por tanto un ejemplo cercano que permite comprender como la escuela rural no solo puede transmite conocimientos, sino que pude convertirse en un

espacio donde se resguarda la vida y se sostienen posibilidades de futuro para las nuevas generaciones.

Es muy interesante ver como estos proyectos conducen las comunidades hacia la liberación de emociones, relatos sentimientos y dolores que no han podido exteriorizarse por el miedo, desde la ética de la liberación propuesta por Dussel (2013b), la acción educativa cobra sentido cuando parte del reconocimiento del otro como sujeto digno y cuando contribuye a transformar aquellas condiciones que producen exclusión y sufrimiento, su postura se pone en dialogo con los planteamientos de De Alba (1998), quien sostiene que el currículo constituye una síntesis de elementos culturales, políticos e ideológicos presentes en una sociedad determinada.

A la luz de las experiencias relatadas por los participantes, resulta muy interesante que la realidad educativa de estos territorios no puede comprenderse exclusivamente desde el currículo formal plasmado en documentos oficiales, sino que se comprende en manera más profunda desde proyectos que recatan e integran los acontecimientos del contexto.

Las narrativas permiten advertir la existencia de un currículo vivido que se construye diariamente entre silencios, precauciones, decisiones éticas y estrategias de protección. Así, el conflicto armado no solo afecta las dinámicas comunitarias, sino que termina configurando los contenidos, las prioridades y los límites de la práctica pedagógica.

Paralelamente a estas situaciones descritas por los informantes clave, se pudo interpretar que la escuela no constituye únicamente un escenario condicionado por la violencia, además en ella, emergen experiencias que revelan su potencial para recuperar memorias, fortalecer identidades y generar procesos de reflexión crítica sobre la realidad territorial.

Durante la socialización de los hallazgos, el informante J.Y.01 expresó su preocupación por la pérdida progresiva de los saberes de los pueblos indígenas del Bajo

Putumayo y destacó la necesidad de recuperar estas memorias para evitar que desaparezcan formas ancestrales de comprender el territorio. De manera similar, el informante N.Y.05 resaltó experiencias desarrolladas mediante el teatro y la danza que han permitido fortalecer la memoria histórica y revitalizar elementos fundamentales de la identidad cultural comunitaria.

Desde la interpretación de las narrativas de los informantes clave, la memoria trasciende el simple recuerdo de acontecimientos pasados. Al respecto Gadamer (1998) afirma que “el que intente despojarse de su propia individualidad como presunto espectador de la historia universal, al modo de Ranke, sigue siendo hijo de su tiempo y vástago de su patria” (p.27) puede interpretarse que recordar constituye una forma de comprender, pues las comunidades construyen sentido sobre sí mismas cuando ponen en relación su pasado con los desafíos del presente.

La memoria se configura como un proceso vivo en el que las experiencias históricas dialogan con las generaciones presentes, y favorece la reinterpretación de los acontecimientos, la recuperación de los saberes y la reconstrucción de los sentidos colectivos fracturados por la violencia, el desplazamiento y la exclusión.

Desde la perspectiva de Freire (2005), esta es importante reconoce que los sujetos se constituyen históricamente al asumirse como protagonistas de su propia experiencia. “La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio des- tino histórico” (p.11) por ello, la recuperación de las historias locales, las tradiciones comunitarias y las memorias asociadas al conflicto posee un importante potencial pedagógico.

En relación a esta idea, el Informante W.P 06 señala “entender las historias, deben conocerlas y deben transmitirlas” (L.397–400), lo cual remite a la educación como práctica de la libertad. Para Freire (2005), la recuperación de la memoria y la narración de las experiencias de resistencia permiten que las comunidades pasen de una posición de adaptación pasiva a una postura de lectura crítica de su realidad.

No se trata únicamente de recordar hechos ocurridos en el pasado, sino de generar procesos educativos que permitan comprender críticamente las condiciones que dieron origen a determinadas formas de violencia y, al mismo tiempo, reconocer las capacidades de resistencia, organización y transformación presentes en las comunidades.

La fusión de horizontes entre las voces de los participantes, los referentes teóricos y la interpretación del investigador permitió advertir que la escuela rural del Valle del Guamuez ha debido sortear su quehacer entre el silenciamiento y necesidad de transformación. Mientras el miedo y las dinámicas de violencia condicionan las posibilidades de actuación pedagógica, la memoria, la identidad cultural y las prácticas de resistencia comunitaria emergen como fuerzas capaces de resignificar las experiencias históricas y abrir caminos orientados hacia la construcción de paz.

De esta manera la escuela deja de ser únicamente un espacio de escolarización para convertirse en un territorio donde se preservan memorias, se fortalecen identidades y se construyen alternativas frente a las lógicas de exclusión y violencia que históricamente han configurado el territorio.

Así mismo se pudo comprender como las estrategias cultuales empleadas en municipios aledaños muestran que, a pesar del miedo imperante, los docentes, estudiantes y comunidades continúan generando acciones orientadas a preservar la vida, fortalecer los vínculos comunitarios y sostener espacios de encuentro y reflexión.

En ese sentido, la resistencia no se expresa únicamente en acciones visibles de oposición, sino también en la decisión cotidiana de continuar educando, proteger a los estudiantes, recuperar saberes locales y mantener vivas aquellas prácticas culturales que la violencia ha intentado fragmentar o silenciar.

De modo que la memoria adquiere un significado particular al configurarse como una de las principales formas de resistencia frente al olvido y la ruptura del tejido social. Las experiencias relacionadas con la recuperación de saberes indígenas, las prácticas

artísticas comunitarias y la reconstrucción de historias locales permiten advertir que recordar no implica permanecer anclados al pasado, sino fortalecer las capacidades colectivas para comprender críticamente la experiencia vivida y proyectar futuros distintos.

Los relatos de los informantes muestran que, aún en escenarios atravesados por la violencia, las instituciones educativas continúan promoviendo acciones orientadas a la convivencia, la memoria y la formación ciudadana. De igual manera, las experiencias desarrolladas en otros municipios del departamento como en el Tigre con el colectivo tierra fértil, así como iniciativas impulsadas desde programas educativos como el PTA han apuntado no solo al reconocimiento de las víctimas, sino a la construcción a partir de esa memoria colectiva de nuevas formas de entender la realidad, Como plantea Pinar (2014), el currículo debe favorecer la reflexión sobre las experiencias vividas, posibilitando que los sujetos comprendan el significado de su pasado y proyecten nuevas formas de participación en la sociedad.

Estos ejemplos evidencian que la escuela posee un importante potencial transformador que trasciende los límites de la institución y alcanza a las comunidades y al territorio en su conjunto develando que la construcción de paz no es una tarea ajena a la educación, sino una posibilidad concreta que puede materializarse mediante procesos pedagógicos comprometidos con la realidad social de los estudiantes.

En consonancia con Gadamer (1998), el pasado continúa dialogando con las preguntas del presente, mientras que desde la perspectiva de Freire (2005), la recuperación de la memoria favorece procesos de concienciación que permiten a los sujetos reconocerse como protagonistas de su propia historia. Así, la memoria colectiva emerge como una práctica de resistencia cultural que fortalece la identidad territorial y amplía las posibilidades de construir una paz arraigada en el reconocimiento de las experiencias, los saberes y las voces de las comunidades.

La segunda clase categorial cobra un su sentido más amplio si se lee en relación con la primera. Si la ilegalidad aparece como una herencia social construida en medio

de décadas de conflicto, exclusión y ausencia institucional, la escuela rural emerge como una respuesta frente a esas realidades que han marcado profundamente la vida de las comunidades del Valle del Guamuez. En este contexto, la escuela no se limita a su función tradicional para convertirse en un espacio de protección, acompañamiento y esperanza, donde niños, jóvenes y familias encuentran posibilidades para construir formas distintas de comprender y habitar el territorio.

En función de lo comprendido, las dos clases categoriales no deben leerse de manera independiente. La dos: la ilegalidad como herencia social y estrategia de supervivencia; conduce necesariamente a reconocer el papel de la escuela rural como escenario de resistencia, memoria y construcción de paz.

En este sentido, Gimeno Sacristán (2005) plantea que la educación tiene la responsabilidad de contribuir a la formación de sujetos reflexivos y comprometidos con la realidad que les rodea. Su postura insiste en la necesidad de promover procesos educativos orientados a la resignificación de los contextos de violencia heredados, favoreciendo el tránsito desde formas de vida basadas en la supervivencia asociadas al conflicto hacia formas de participación, convivencia y desarrollo humano fundamentadas en la cultura de paz.

Por tanto, la escuela rural del Valle del Guamuez se proyecta como un semillero fundamental para la transformación del territorio, la reconstrucción del tejido social y la formación de nuevas generaciones capaces de imaginar y construir futuros diferentes a los que históricamente han estado marcados por la guerra.

Constructos teóricos

La fenomenología hermenéutica de Gadamer concibe la comprensión como un acontecimiento que emerge en el diálogo entre horizontes de sentido, de manera que la interpretación no se limita a describir las experiencias relatadas por los participantes ni a contrastarlas con referentes teóricos previamente establecidos, sino que implica además la construcción de nuevas comprensiones que emergen de las voces en ñ caso de esta

investigación de los informantes clave sumado a los aportes de los teóricos y la interpretación del investigador.

***Pedagogías territoriales para la resignificación de las herencias del conflicto*.**

La fusión de horizontes desarrollada durante el proceso fenomenológico-hermenéutico permitió comprender que las prácticas asociadas a la economía de la coca y al conflicto armado operan como un "habitus" y una herencia social (en términos de Bourdieu, 1990) transmitida de generación en generación. Sin embargo, el aporte medular de este constructo radica en que no se limita a constatar dicha violencia, sino que devela cómo la escuela a través de un currículo vivido que permita cuestionar y transformar estas disposiciones heredadas

De igual manera, las Pedagogías Territoriales se constituyen en la respuesta fáctica a qué significados se le otorgan a la paz y de qué manera la realidad del conflicto y la educación para la paz se entrelazan con los currículos rurales. Al asumir los principios orientadores de este constructo -basados en la memoria histórica, la pertinencia contextual, la participación vinculante y la proyección hacia la transformación social-, se devela que la paz en el Valle del Guamuez no es un contenido normativo o un currículo formal descontextualizado (Gimeno Sacristán, 2005), sino un ejercicio de concienciación y lectura crítica de la propia realidad (Freire, 2005).

Así, mediante la fusión de horizontes lograda, este constructo demuestra que el entrelazamiento entre conflicto y educación se resuelve pedagógicamente cuando la escuela rural asume su historia efectual (Gadamer, 1998) no como un destino trágico inmodificable, sino como el punto de partida ético para que los estudiantes comprendan su pasado, resignifiquen su presente y proyecten (Pinar, 2014) horizontes alternativos de vida digna en las nuevas ruralidades (Pintos, 2023).

Así pues, las pedagogías territoriales se entienden como el conjunto de prácticas educativas construidas a partir de las realidades históricas, culturales y sociales del territorio, orientadas a cuestionar, reinterpretar y transformar los significados heredados

de la violencia, la exclusión y las estrategias de supervivencia asociadas al conflicto armado. Su propósito no consiste en negar las experiencias dolorosas que han marcado la vida de las comunidades, sino en generar condiciones para comprenderlas críticamente y convertirlas en oportunidades de aprendizaje, memoria, participación y transformación social.

Los hallazgos de la investigación permitieron identificar que estas pedagogías requieren una serie de principios orientadores para lograr su incorporación en los procesos curriculares y en las prácticas educativas de las instituciones rurales:

Partir de las historias, memorias, problemáticas y potencialidades del territorio, reconociendo que la experiencia educativa adquiere significado cuando dialoga con las realidades que viven los estudiantes y sus comunidades.

Responder a las necesidades concretas de los contextos rurales, superando modelos educativos descontextualizados que desconocen las particularidades sociales, culturales e históricas de estos escenarios.

Tener un carácter participativo y vinculante. Las pedagogías territoriales requieren la integración de docentes, estudiantes, familias, líderes comunitarios, organizaciones sociales y víctimas del conflicto, favoreciendo la construcción colectiva de conocimientos y la apropiación comunitaria de los procesos educativos.

Promover una postura crítica de las causas históricas del conflicto, este principio promueve la no repetición y la proyección de acciones orientadas al cambio social.

Proyectarse hacia la transformación social, orientando la construcción de proyectos de vida y alternativas de desarrollo que permitan a las nuevas generaciones imaginar futuros distintos a aquellos definidos por las lógicas de supervivencia asociadas al conflicto.

La consolidación del constructo pedagogías territoriales para la resignificación de las herencias del conflicto, motivó la revisión de autores que contribuyen a explicar cómo la escuela puede configurarse como un espacio de interpretación, memoria, participación comunitaria y transformación territorial. Desde esta mirada, los aportes de Gadamer, Freire, Bourdieu, Dussel, Sacristán, Pinar y Pintos permiten ampliar el horizonte interpretativo del fenómeno estudiado y otorgar sustento teórico a la propuesta emergente.

Desde la perspectiva de Gadamer (1998), se puede interpretar que las prácticas educativas desarrolladas por las comunidades rurales pueden interpretarse como construcciones históricas que dialogan permanentemente con las experiencias vividas en el territorio. Los docentes no educan desde una posición neutral frente a la realidad; por el contrario, interpretan continuamente las condiciones que afectan a sus estudiantes y ajustan sus acciones pedagógicas a las necesidades que emergen de dichas experiencias.

La escuela se convierte así en un espacio donde las historias individuales y colectivas dialogan con los procesos educativos, dejando abierta la posibilidad de construir comprensiones compartidas acerca de la realidad y de las posibilidades de transformarla.

La emergencia de este constructo también encuentra sustento en los planteamientos de Freire (2005), quien concibe la educación como una práctica orientada a la transformación de las condiciones que limitan la realización humana. Las experiencias relatadas por los informantes permiten advertir que muchos procesos educativos desarrollados en el territorio buscan precisamente favorecer lecturas críticas de la realidad social, posibilitando que niños, niñas y jóvenes comprendan las condiciones históricas que han configurado sus comunidades.

La recuperación de historias locales, el fortalecimiento de la identidad cultural, las experiencias artísticas y las iniciativas orientadas a la memoria no aparecen únicamente como actividades complementarias del proceso educativo, sino como oportunidades

para que las nuevas generaciones se reconozcan como sujetos capaces de interpretar y transformar su realidad.

Cuando se analiza el fenómeno a la luz de los planteamientos de Bourdieu (1990). Las narrativas de los participantes muestran que muchas de las prácticas asociadas a la economía cocalera, la supervivencia y las formas de relacionamiento con el conflicto han sido transmitidas de generación en generación, configurando disposiciones y expectativas que influyen en la manera como los jóvenes comprenden sus posibilidades de futuro. Sin embargo, los hallazgos de esta investigación también permiten advertir que la escuela posee la capacidad de generar procesos de reflexión que cuestionan dichas disposiciones heredadas.

De manera complementaria, la ética de la liberación propuesta por Dussel (2013b) permite comprender que estas prácticas adquieren sentido en la medida en que parten del reconocimiento de los sujetos históricamente afectados por la exclusión y la violencia. La escuela rural aparece en las narrativas como un espacio donde las voces de las comunidades encuentran posibilidades de expresión, donde las experiencias de sufrimiento son reconocidas y donde los procesos educativos buscan dignificar a quienes han vivido durante décadas las consecuencias del conflicto armado.

Desde este horizonte de sentido, la acción pedagógica trasciende la enseñanza de contenidos académicos para convertirse en una práctica ética comprometida con la defensa de la vida, la justicia y la construcción de condiciones más humanas de existencia.

La interpretación alcanzada construida también dialoga con los planteamientos de Gimeno Sacristán (2005), quien reconoce el carácter social y cultural de la educación. Los hallazgos permitieron advertir que las experiencias educativas desarrolladas en el Valle del Guamuez no pueden comprenderse únicamente desde los marcos normativos que orientan el sistema educativo colombiano. La escuela aparece profundamente vinculada con las dinámicas comunitarias, las problemáticas territoriales y las expectativas colectivas de transformación social. Derivado de lo anterior, las prácticas

pedagógicas adquieren significado en la medida en que responden a necesidades concretas del contexto y contribuyen a la formación de sujetos capaces de participar activamente en la construcción de su realidad.

Esta dimensión transformadora encuentra igualmente respaldo en los planteamientos de Pinar (2014), para quien el currículo constituye una experiencia de comprenderse a sí mismo y del mundo. Las narrativas analizadas permitieron comprender que los procesos educativos desarrollados en estos territorios poseen un fuerte componente experiencial, pues invitan a los estudiantes a reflexionar sobre su historia, su comunidad y su relación con el territorio.

La educación deja de orientarse exclusivamente hacia la adquisición de conocimientos para convertirse en una experiencia que favorece la construcción de sentido sobre las condiciones históricas que han marcado la vida de las comunidades rurales.

A su vez, los aportes de Pintos (2023) permiten situar esta interpretación dentro de las transformaciones que caracterizan las nuevas ruralidades latinoamericanas. Los territorios rurales contemporáneos se encuentran atravesados por dinámicas complejas donde convergen procesos económicos, culturales y políticos diversos.

En este escenario, la escuela emerge como uno de los principales espacios de articulación social y construcción comunitaria. Las experiencias relatadas por los participantes muestran que, frente a las múltiples tensiones presentes en el territorio, las instituciones educativas continúan desempeñando un papel fundamental en la generación de alternativas orientadas al fortalecimiento del tejido social y la construcción de paz.

Memoria territorial y resignificación curricular: una apuesta para la construcción de paz en la escuela rural.

La lectura e interpretación de los teóricos y las voces de los informantes permitió comprender que uno de los principales desafíos educativos consiste en lograr que el

currículo dialogue de manera significativa con las historias, memorias y experiencias que han configurado la vida de las comunidades.

Los relatos de los informantes muestran que las experiencias asociadas al conflicto armado, la economía cocalera, los procesos de desplazamiento, y las búsquedas colectivas de paz hacen parte de la memoria social del territorio. Sin embargo, estas experiencias no siempre encuentran un lugar dentro de los currículos desarrollados en las instituciones educativas.

Esta situación genera un distanciamiento entre los contenidos escolares y las realidades vividas por los estudiantes, limitando las posibilidades de comprender crítica el contexto y la construcción de aprendizajes significativos.

Teniendo en cuenta estas características presentes en el contexto rural del bajo Putumayo, emerge el constructo teórico: memoria territorial como eje articulador de la resignificación curricular para la construcción de paz, entendido como un proceso educativo mediante el cual las experiencias históricas propias del contexto y construidas por las comunidades como el caso de la inspección del Tigre en bajo Putumayo se convierten en referentes para la organización de prácticas curriculares orientadas a la formación de sujetos críticos, al fortalecimiento de la identidad territorial y a la construcción de escenarios de convivencia y paz.

Es importante señalar que, en este constructo, la memoria territorial no se limita a la reconstrucción de acontecimientos del pasado, sino que se entiende como construcción colectiva que permite interpretar las experiencias históricas del territorio, reconocer las afectaciones producidas por el conflicto, valorar las prácticas de resistencia comunitaria y proyectar horizontes de futuro que conduzcan a la no repetición de las violencias.

La emergencia de este constructo, condujo a profundizar en referentes teóricos que permitieran interpretar la relación entre memoria, currículo, identidad territorial y

construcción de paz. Desde ahí la importancia de revisar los aportes de Gadamer, Freire, Sacristán, Pinar, Dussel, Bourdieu, Pintos y Villa.

Desde la perspectiva de Gadamer (1998), se puede interpretar que esta investigación permitió comprender que las memorias construidas por las comunidades rurales constituyen parte de las formas como los estudiantes, docentes y familias interpretan su realidad. En consecuencia, la memoria territorial puede entenderse como un proceso de construcción histórica colectiva que posibilita el diálogo entre las experiencias del pasado, las necesidades del presente y las expectativas de futuro.

De acuerdo con Freire (2005), quien concibe la educación como una práctica de reflexión crítica sobre la realidad. Las narrativas de los participantes muestran que el reconocimiento de las experiencias asociadas al conflicto armado, el desplazamiento, la economía cocalera y las formas de resistencia comunitaria permite a los estudiantes comprender las condiciones históricas que han configurado sus territorios. Desde esta perspectiva, la memoria territorial se convierte en una herramienta pedagógica que favorece procesos de toma de consciencia de los estudiantes sobre la no repetición de los hechos violentos.

Desde lo aportes de Gimeno Sacristán (2005) se reconoce que el currículo constituye una construcción social y cultural estrechamente vinculada con los contextos donde se desarrolla. Desde las voces de los informantes clave, se evidencian que uno de los desafíos de la educación rural consiste en disminuir la distancia entre los contenidos escolares y las experiencias vividas por las comunidades. En este sentido, la memoria territorial emerge como un referente porque vincula a la familia y a los adultos mayores y coloca sus experiencias y saberes como elemento central de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta reflexión encuentra un importante respaldo en los planteamientos de Pinar (2014), quien entiende el currículo como una experiencia de entenderse a sí mismo y al mundo. La memoria colectiva es indispensable para el reconocimiento de la historia personal, en esa medida las pedagogías territoriales ayudan a la construcción de la

identidad y el sentido de pertenencia. La incorporación de estas experiencias al currículo transforma el aprendizaje en una experiencia significativa que vincula el conocimiento escolar con las trayectorias de vida de los sujetos.

La emergencia de este constructo también dialoga con la ética de la liberación propuesta por Dussel (2013b). Las narrativas de los participantes muestran que gran parte de las experiencias que configuran la memoria territorial corresponden a comunidades históricamente afectadas por el conflicto armado, la exclusión y las desigualdades sociales.

La resignificación curricular implica entonces, reconocer las voces, historias y experiencias de quienes tradicionalmente han permanecido al margen de los discursos oficiales, en palabras de Dussel desde los excluidos. La memoria territorial adquiere así una dimensión ética, al contribuir al reconocimiento de las víctimas y le da importancia a sus experiencias y a la construcción de escenarios educativos comprometidos con la justicia y la paz.

A su vez, los planteamientos de Bourdieu (1990) permiten comprender que muchas de las formas de interpretar el territorio, el conflicto y las posibilidades de futuro han sido heredadas socialmente y transmitidas entre generaciones. En este sentido las experiencias de los informantes clave, muestran que ciertas prácticas y representaciones asociadas a las dinámicas del conflicto tienden a reproducirse desde los *habitus* dentro de las comunidades.

En este contexto, la memoria territorial incorporada al currículo puede constituirse en una herramienta que favorezca la reflexión crítica sobre dichos hábitos, ampliando las posibilidades de comprensión y transformación de las realidades sociales.

Los aportes de Pintos (2023) permiten situar esta reflexión dentro de las dinámicas propias de las nuevas ruralidades latinoamericanas. Las comunidades rurales del Valle del Guamuez, se encuentran mediados por procesos complejos de transformación económica, social y cultural que inciden en la construcción de identidades y memorias

colectivas, pero también se puede señalar que la memoria territorial permite comprender estas transformaciones y fortalecer los vínculos entre la escuela y la comunidad, contribuyendo a la construcción de propuestas educativas contextualizadas.

En síntesis, el constructo teórico Memoria territorial como eje articulador de la resignificación curricular para la construcción de paz permite comprender la memoria territorial emerge como una fuente verdaderamente importante para las experiencias colectivas, las narrativas del conflicto, las prácticas de resistencia y los proyectos de transformación presentes en el territorio.

De manera que la resignificación curricular no puede reducirse a la incorporación aislada de contenidos relacionados con la paz, sino que implica reorganizar los procesos educativos a partir de las memorias territoriales, el término se usa en plural precisamente porque no sería correcto hablar de una sola memoria, cada comunidad conserva una propia, y es precisamente desde esas particularidades que la memoria territorial se constituye en el elemento articulador que permite establecer vínculos significativos entre escuela y territorio, favoreciendo una postura crítica de la realidad, el reconocimiento de las víctimas, la reconstrucción del tejido social y la formación de sujetos comprometidos con la transformación de sus contextos.

Por último, cabe señalar que el constructo Memoria territorial como eje articulador de la resignificación curricular para la construcción de paz permite comprender que la construcción de paz en las escuelas rurales del Valle del Guamuez requiere currículos capaces de dialogar con las experiencias históricas, culturales y sociales de las comunidades. La memoria territorial emerge, así como un puente entre escuela y territorio, favoreciendo procesos educativos orientados al fortalecimiento de la identidad, el reconocimiento de las víctimas y la construcción colectiva de horizontes de paz.

MOMENTO VI PROYECCIÓN DEL HORIZONTE COMPRENSIVO

La comprensión construida a lo largo de esta investigación trasciende el ámbito interpretativo para proyectarse hacia posibles orientaciones en materia de política educativa en territorios rurales afectados por el conflicto armado. Los constructos emergentes no constituyen únicamente elaboraciones teóricas derivadas del proceso investigativo, sino que ofrecen elementos para repensar la relación entre currículo, territorio y construcción de paz, especialmente en contextos donde las huellas históricas de la violencia continúan configurando la vida escolar y comunitaria.

Desde este horizonte comprensivo, la implementación de currículos territorializados, sustentados en las memorias del territorio, exige el fortalecimiento de políticas públicas capaces de reconocer la diversidad histórica, cultural y social que caracteriza a las ruralidades colombianas.

La resignificación curricular para la construcción de paz no puede reducirse a la incorporación de contenidos generales sobre convivencia o ciudadanía; requiere, por el contrario, abrir espacios legítimos para que las experiencias, los saberes y las memorias construidas por las comunidades ocupen un lugar central dentro de los procesos educativos.

La investigación permitió comprender que las interpretaciones que los campesinos elaboran sobre la violencia, la paz y la vida comunitaria se encuentran profundamente atravesadas por aquello que Gadamer denomina historia efectual. Los modos de vida, las prácticas laborales, las formas de relacionarse con el territorio e incluso las maneras de comprender el presente no surgen de forma espontánea ni pueden explicarse desde juicios simplificados.

Son el resultado de una larga trayectoria histórica en la que las huellas del conflicto, las experiencias de resistencia, las pérdidas y las esperanzas continúan haciéndose presentes en la cotidianidad de las comunidades.

Desde esta perspectiva, pensar la paz representa uno de los mayores desafíos para la escuela rural y para la sociedad colombiana. Implica reconocer que estas comunidades necesitan encontrar caminos que les permitan mirar el pasado de una manera distinta: no únicamente como una carga dolorosa que limita, estigmatiza o condena al silencio, sino también como una posibilidad para el encuentro, la escucha y la reconstrucción de los vínculos comunitarios.

Asumir el pasado significa otorgarle un nuevo sentido; significa comprender que las heridas de la historia también pueden convertirse en puntos de partida para la reconciliación, el reconocimiento mutuo y la construcción colectiva de futuros diferentes.

Las memorias territoriales adquieren entonces un valor profundamente humano y pedagógico. Cuando las comunidades encuentran espacios para compartir sus historias, sus saberes y sus experiencias, emergen nuevas formas de asociación, de resolución de conflictos y de fortalecimiento del tejido social. En el reconocimiento de una historia compartida se encuentra también la posibilidad de construir compromisos colectivos orientados a la no repetición de las violencias y a la defensa de la vida como valor fundamental.

En este proceso, la escuela ocupa un lugar privilegiado. Su papel trasciende la transmisión de conocimientos para convertirse en un escenario donde las generaciones dialogan, se reconocen y construyen sentido sobre su existencia común. Es en la escuela donde los relatos de los mayores pueden encontrarse con las preguntas de los más jóvenes; donde la memoria deja de ser un recuerdo aislado para transformarse en aprendizaje colectivo; donde se tejen los vínculos que fortalecen el sentido de pertenencia, la identidad territorial y la responsabilidad con el futuro.

Cuando los niños y jóvenes comprenden las historias que han dado forma a sus comunidades, descubren también que poseen la capacidad de escribir nuevas páginas para su territorio y de construir presentes distintos para que las generaciones venideras recuerden estos tiempos con esperanza y dignidad.

Por la importancia que reviste la escuela en este proceso, la presente investigación propone que la memoria territorial se constituya en un eje pedagógico estructurante del currículo. Para ello, se plantean estrategias concretas como la creación de una hora institucional o cátedra de “Memorias del territorio”, la incorporación de talleres de formación en memoria histórica, el desarrollo de museos escolares y comunitarios, así como la implementación de proyectos pedagógicos basados en el arte, la música, el teatro y la narración oral.

Estas acciones permitirían que la memoria trascienda su carácter conmemorativo y se convierta en una práctica viva de interpretación, diálogo y construcción colectiva de sentido, capaz de fortalecer la identidad territorial y contribuir a la formación de generaciones comprometidas con la paz y la transformación de sus realidades.

Desde este horizonte, la implementación de currículos territorializados, sustentados en la memoria del territorio, exige el fortalecimiento de políticas públicas que reconozcan la diversidad histórica, cultural y social de las ruralidades colombianas. En este sentido, la resignificación curricular para la paz no puede limitarse a la incorporación de contenidos generales sobre convivencia o ciudadanía, sino que debe avanzar hacia la inclusión sistemática de las memorias, experiencias y saberes construidos por las comunidades como fuentes legítimas de conocimiento escolar.

Para ello fue necesario entender que la interpretación de la violencia por parte de los campesinos está atravesada por la historia efectual gadameriana, eso significa que los modos de vida y las prácticas laborales, los hábitos tiene un trasfondo y que no son características asumidas a la ligera, sino que responde a un largo proceso donde la historia de violencia se hace presente en el diario vivir y va configurando un modo de ser y entender el presente.

En ese sentido pensar en la paz requiere de un desafío grande porque hace falta dar el paso tan importante que es entender que estas comunidades rurales necesitan asumir el pasado no solo como una carga que limita, estigmatiza y agobia, sino como la oportunidad para perdonar, para reunirse y escuchar, lo que significa hoy el pasado,

abrazar el pasado como parte esencial para trasformar, las comunidades deben darse esa oportunidad de compartir sus saberes, sus historias para que emerge desde las memorias del territorio nuevas formas de asociarse, de solucionar los conflictos y desde la fuerza que une a las comunidades en una misma historia colectiva no se permita que se vuelven a cometer los mismos errores del pasado.

Este proceso debe ser liderado con toda la pertinencia desde la escuela a través de proyectos a largo plazo que logren vincular a toda la comunidad para que sea la trasmisión de la historia de las comunidades que cuentan los mayores a los pequeños como se vaya tejiendo un verdadero sentido de pertenecía, que vaya fortaleciendo la identidad con el territorio y los pequeños entiendan que hay formas diferentes de crear nuevas historias en el presente para que el futuro nos recuerde con alegría.

Por ese lugar tan importante que ocupa la escuela en este proceso, esta investigación propone que la memoria territorial se constituya en un eje pedagógico estructurante del currículo, a través de estrategias concretas como: la creación de una hora institucional o cátedra de “Memorias del territorio”, la incorporación de talleres de formación en memoria histórica, el desarrollo de museos escolares y comunitarios, así como la implementación de proyectos pedagógicos basados en el arte, la música, el teatro y la narración oral.

Estas estrategias permitirían que la memoria no se reduzca a un contenido conmemorativo, sino que se convierta en una práctica viva que permita entender el territorio y sus transformaciones históricas.

De igual manera, se requiere que las Secretarías de Educación y las entidades responsables de la política curricular promuevan procesos de formación docente orientados al trabajo pedagógico con la memoria territorial, la educación para la paz, la investigación del contexto y la sistematización de experiencias comunitarias.

Esto implica dotar a los maestros de herramientas metodológicas para la construcción de archivos escolares de memoria, cartografías sociales, relatos de vida,

así como la articulación activa de las (J.A.C) y entidades externas gubernamentales y no gubernamentales a proyectos de investigación situados en el territorio.

Asimismo, es fundamental que las instituciones educativas incorporen la memoria territorial en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), planes de estudio y proyectos pedagógicos transversales, de manera que esta no sea un componente aislado, sino un eje articulador entre áreas del conocimiento. En este marco, la escuela rural puede consolidarse como un escenario de producción de saber pedagógico situado, en el que convergen la historia local, la identidad cultural, el reconocimiento de las víctimas y la formación ciudadana para la paz.

Los hallazgos también sugieren la necesidad de fortalecer la flexibilidad curricular en los territorios afectados por la violencia, reconociendo que cada región posee trayectorias históricas particulares que deben ser incorporadas en los procesos formativos. La construcción de paz exige, en este sentido, un currículo que no solo transmita contenidos, sino que dialogue con las experiencias vividas por las comunidades.

En articulación con lo anterior, esta investigación se vincula con marcos normativos como la Ley 1732 de 2014, que institucionaliza la Cátedra de la Paz, la Ley 1448 de 2011, en lo referente a la reparación simbólica y la reconstrucción de memoria, y los compromisos derivados del Acuerdo Final de Paz de 2016.

Estos referentes normativos coinciden en la necesidad de consolidar una educación para la paz situada territorialmente, donde la memoria cumpla un papel central en la no repetición y la reconstrucción del tejido social. En este horizonte de sentido, el principal aporte de esta investigación consiste en proponer una ruta de articulación entre memoria territorial, currículo y construcción de paz, en la cual la escuela rural se asume no solo como espacio de transmisión de conocimientos, sino como escenario de reconstrucción de memoria, fortalecimiento de identidades y producción de horizontes de futuro.

De manera que la construcción de paz en la ruralidad colombiana requiere políticas educativas que reconozcan la memoria territorial como eje curricular, fortalezcan la formación docente situada, promuevan la participación comunitaria y legitimen los saberes locales como parte del conocimiento escolar.

Solo así será posible avanzar hacia una educación capaz de transformar las herencias del conflicto en posibilidades reales de reconstrucción social, justicia y dignificación de la vida en los territorios.

Figura 27
Proceso hermenéutico de construcción de los constructos teóricos y proyección del horizonte comprensivo



Nota: Elaboración propia

La Figura 27 representa el recorrido comprensivo desarrollado a lo largo de la investigación. En ella se articulan las distintas fases que condujeron desde la contextualización del fenómeno hasta la emergencia de los constructos teóricos y la

proyección del horizonte comprensivo. Esta representación permite visualizar la integración de los horizontes de sentido que confluyeron en el proceso interpretativo; sin embargo, no constituye un cierre definitivo.

Por el contrario, pone de manifiesto el carácter abierto, histórico y dinámico de la experiencia hermenéutica, la cual nunca puede considerarse concluida de manera definitiva. En este sentido, la socialización de los hallazgos no constituye el cierre de la comprensión, sino la culminación de un proceso dialógico en el que las interpretaciones construidas retornan a los sujetos y contextos de los cuales emergieron.

Desde la perspectiva gadameriana, este encuentro representó una nueva posibilidad de fusión de horizontes, donde las comprensiones alcanzadas por el investigador entraron nuevamente en diálogo con las experiencias y reflexiones de los participantes.

De este modo, la socialización significó un espacio generador de nuevos sentidos, capaz de ampliar, complementar e incluso transformar las interpretaciones previamente construidas, manteniendo abierto el horizonte hermenéutico y posibilitando la emergencia de nuevas comprensiones, preguntas y rutas de interpretación.

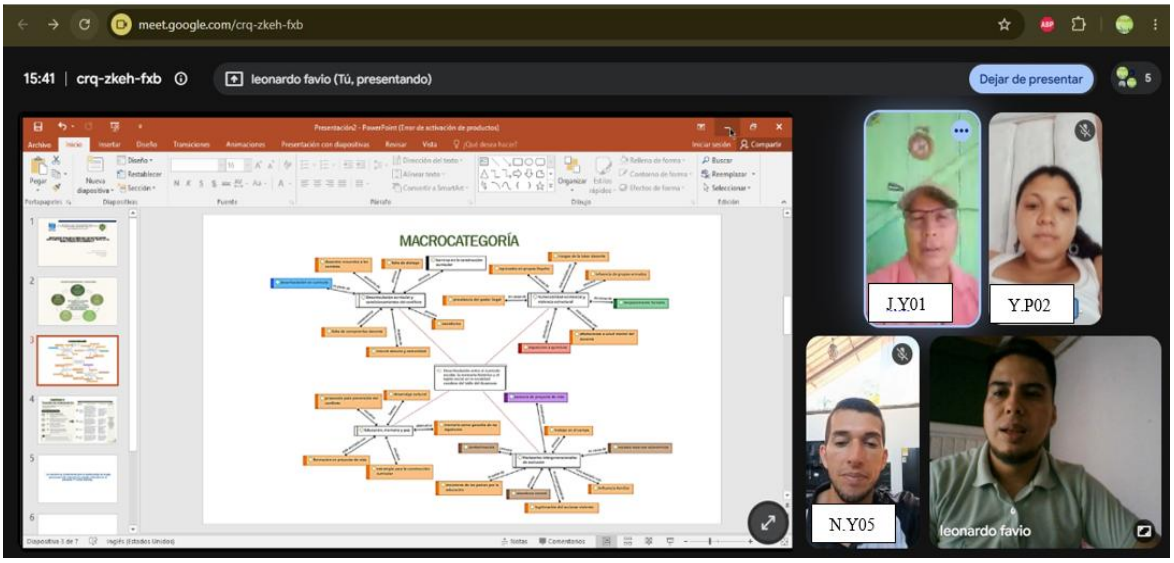
La socialización de los hallazgos como apertura de nuevas comprensiones

Una vez consolidado el nuevo horizonte de sentido emergentes de la investigación, se desarrolló un espacio de socialización de los hallazgos con los informantes clave mediante la plataforma Microsoft Teams y otros de manera presencial.

Estos encuentros se llevaron a cabo con pleno respeto por los principios éticos de la investigación, contando con el consentimiento informado y la autorización expresa de los participantes para la utilización académica de las imágenes derivadas del proceso de socialización.

Figura 28

Socialización de los hallazgos de la investigación con los informantes clave.



Nota. Captura de pantalla de la reunión virtual realizada el 17 de mayo de 2026 para la socialización de los resultados de la investigación con los informantes clave. Elaboración propia.

Más que una actividad de devolución de resultados, este encuentro se constituyó en un escenario dialógico donde las comprensiones construidas por el investigador entraron en relación con las interpretaciones, experiencias y reflexiones de los participantes.

Desde la perspectiva hermenéutica gadameriana, la comprensión no representa un acto cerrado o definitivo, sino un proceso permanente de construcción de sentido que se enriquece a través del diálogo. En este contexto, la socialización permitió ampliar el horizonte del fenómeno estudiado y evidenció que las interpretaciones alcanzadas durante la investigación constituyen apenas un momento dentro de un proceso en continuo de cambio de la realidad social y educativa del Bajo Putumayo.

El conocimiento se evidencia como un proceso inacabado, en la medida en que durante el encuentro emergieron nuevas rutas de reflexión que amplían el horizonte de la realidad estudiada que enriquecen las posibilidades de resignificación curricular propuestas en esta investigación. Una de las más significativas estuvo relacionada con

la necesidad de incorporar de manera más profunda las perspectivas, saberes y memorias de las comunidades indígenas del territorio.

Al respecto, el informante J.Y.01 manifestó que este aspecto resulta fundamental debido a que en el Bajo Putumayo no se ha logrado reconstruir plenamente la memoria de muchos pueblos originarios, cuyas tradiciones, costumbres y formas de comprender el mundo se encuentran en riesgo de desaparición como consecuencia de prolongados procesos de aculturación. Desde su perspectiva, cualquier apuesta de resignificación curricular debe contribuir a la recuperación y valoración de estas memorias históricas y culturales.

En la misma línea, el informante N.Y.05 señaló la necesidad de continuar profundizando en la construcción de la memoria colectiva como un componente esencial para fortalecer la identidad territorial. Como referente de este propósito destacó las experiencias desarrolladas en el municipio de El Tigre, donde se han impulsado proyectos de teatro y danza orientados a recuperar la memoria histórica y revitalizar las identidades culturales de los pueblos indígenas del Putumayo. Estas iniciativas evidencian el potencial de las expresiones artísticas y culturales como estrategias pedagógicas para fortalecer los procesos educativos y comunitarios.

Por su parte, la informante Y.P.02 señaló que no puede afirmarse que exista una ausencia de cultura o memoria en el Bajo Putumayo; por el contrario, sostiene que los procesos de colonización y colonialismo ejercidos históricamente sobre el territorio generaron dinámicas de subordinación cultural que desplazaron y marginaron las expresiones identitarias de los pueblos originarios.

Desde esta mirada, señaló la importancia de analizar críticamente el papel que desempeñaron diversas instituciones, entre ellas la Iglesia Católica, en los procesos de transformación, invisibilización y deconstrucción de las identidades culturales indígenas.

La socialización de los resultados se convirtió en una oportunidad para seguir construyendo conocimiento de manera colectiva, reafirmando que la investigación

fenomenológico-hermenéutica permanece abierta a nuevas interpretaciones. Las comunidades, los sujetos y los contextos se encuentran en constante transformación, razón por la cual el fenómeno nunca puede considerarse acabada. Por el contrario, cada encuentro dialógico representa una nueva posibilidad para enriquecer, complementar y resignificar las interpretaciones construidas.

Recomendaciones finales

- **Hacia una praxis formativa docente fundada en la alteridad y la concienciación:** Más allá de una capacitación técnica o instrumental, se vislumbra la necesidad de agenciar espacios de autoformación y co-formación docente enraizados en las pedagogías críticas y la educación para la paz. Este horizonte invita a los educadores rurales a asumirse como sujetos históricos que, inspirados en la pedagogía liberadora de Freire y la noción de paz imperfecta de Galtung, transiten de la ejecución curricular abstracta hacia un pensamiento curricular situado (Gimeno, De Alba). Se sugiere que la formación docente se configure como un círculo hermenéutico permanente, donde el maestro resignifique sus propios prejuicios y adquiera herramientas ético-pedagógicas que le permitan interpretar las tensiones cotidianas de la escuela y mediar las realidades del conflicto sin desproteger la vida.

- **La concertación interinstitucional como tejido de amparo y resguardo comunitario:** El abordaje de las realidades sensibles que tensionan la ruralidad exige superar el aislamiento institucional de la escuela. Se propone tejer redes de cuidado y diálogo intersubjetivo con las Juntas de Acción Comunal (JAC), administraciones locales, el sector salud y demás actores del territorio. Desde una mirada hermenéutica, esta articulación no responde a un mero trámite administrativo, sino a la co-construcción de una comunidad expandida de sentido. Este entramado relacional es indispensable para blindar la labor pedagógica, diluir el secretismo imperante, mitigar el riesgo de señalamientos y colectivizar las estrategias de supervivencia y resistencia en escenarios donde la palabra ha sido históricamente silenciada.

- **El Proyecto Educativo Institucional (PEI) como asamblea viva del mundo de la vida (*Lebenswelt*):** La resignificación curricular en torno a la paz demanda que la formulación del PEI abandone las dinámicas de corte tecnocrático o a puerta cerrada. El currículo debe emerger como una síntesis cultural emanada de una asamblea abierta y participativa, concebida como un espacio de reconocimiento mutuo. Al convocar mesas de diálogo donde confluyan las voces de familias, estudiantes, líderes y docentes, el PEI se transforma en un escenario de fusión de horizontes. Así, los componentes curriculares dejan de ser prescripciones oficiales para convertirse en el reflejo de las dinámicas, dolores, saberes y expectativas de la comunidad del Valle del Guamuez.

- **La memoria histórica territorializada como núcleo ético, estético y político del currículo:** Se plantea el desafío de incorporar la memoria colectiva no como un contenido programático adicional o una asignatura fragmentada, sino como el eje existencial que atraviesa el currículo rural. Esto implica diseñar dispositivos pedagógicos que activen el diálogo intergeneracional, recuperando las narrativas vivas de los padres de familia, los adultos mayores y los líderes sociales. Al situar estas memorias en el centro de la experiencia educativa, se devela una práctica curricular con hondo sentido ético; una memoria efectual que no busca el anclamiento en el dolor del pasado, sino la concienciación orientada a la no repetición de las violencias y a la proyección colectiva de horizontes de reconciliación y paz territorial.

- **Apertura de nuevos círculos de comprensión: Voces de las víctimas y resignificación de la identidad:** Se sugiere a la comunidad académica e investigativa profundizar en líneas de indagación que continúen priorizando el saber experiencial de las víctimas del conflicto armado. Es vital promover investigaciones fenomenológicas que rastreen los procesos de autorreconocimiento, la reconstrucción de las identidades fragmentadas por la guerra y la forma en que la escuela rural opera como un útero cultural y un refugio

para la reparación simbólica a través de la transformación de las prácticas escolares cotidianas.

- **Ampliación del horizonte investigativo hacia las complejidades emergentes del territorio:** Los hallazgos de este estudio develan la necesidad de abrir el espectro comprensivo hacia dimensiones adyacentes que moldean la cotidianidad rural y que reclaman un abordaje situado. Se recomienda trazar senderos investigativos en torno a las manifestaciones de la violencia de género en contextos de conflicto, las representaciones sociales de la violencia desde las alteridades de los excombatientes y líderes sociales, y el impacto subjetivo del desplazamiento forzado y de los procesos de sustitución de cultivos de uso ilícito. Estas vetas de conocimiento resultan cruciales para continuar edificando una epistemología de la paz y de la justicia social desde las entrañas del Bajo Putumayo.

- **Diálogo de saberes ancestrales y expresiones artísticas como horizontes de liberación:** A partir del acontecimiento dialógico suscitado durante la socialización de los hallazgos con los actores sociales, emerge el imperativo hermenéutico de integrar los saberes y memorias ancestrales de los pueblos indígenas del Bajo Putumayo en los procesos de resignificación curricular. Reconocer sus prácticas de convivencia, su cosmogonía y sus formas originarias de habitar el territorio permite descolonizar el currículo oficial. Asimismo, se propone profundizar en la imbricación histórica entre los procesos de educación, evangelización e identidad regional, y exaltar el teatro, la danza, la poesía y las expresiones artísticas comunitarias no como meros recursos didácticos, sino como lenguajes de liberación estética y emocional indispensables para sanar el tejido social y tramitar colectivamente el miedo heredado.

REFERENCIAS

Acebedo, A., Duro, E. y Grau, I. (2002). *UNICEF va a la escuela para construir una cultura de paz y solidaridad*. UNICEF, Oficina de Argentina. https://www.academia.edu/10346014/CULTURA_DE_PAZ_UNICEF

Almonacid, J. (2022). *Investigación acción para la paz. Narcotráfico, juventudes y currículo desde abajo en Culiacancito, Sinaloa* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Sinaloa-México). https://www.academia.edu/72537553/Investigaci%C3%B3n_Acci%C3%B3n_para_la_Paz_Narcotr%C3%A1fico_juventudes_y_curr%C3%ADculo_desde_abajo_en_Culiacancito_Sinaloa_2022

Aponte, C. (2022). *Educación para la paz en el contexto del conflicto armado colombiano: Concepción de los docentes en la ciudad de Bogotá* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona-Argentina). https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2023/hdl_10803_687615/cyag1de1.pdf

Appel, M. (1997). *Teoría crítica y educación* (1.ª ed.). Miño y Dávila Editores. https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/Teoria-critica-y-educacion-Apple-Michael.pdf

Arias Rodríguez, B. E. (2024). *Representaciones sociales de la violencia escolar en educación secundaria* (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Venezuela). https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1124

Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 34*(1), 118–124. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008

Becerra, M. (2011). Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos de imperfectos. *Revista Luna Azul, 33*, 85–96. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321727235008

Beltrán, M. y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11*(21). https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717

Berrio, A. (2019). Resignificación pedagógica: reinvención de la educación. https://dialnet.unirioja.es/

Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 15*(2), 13–23. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129002

Bolaños, M. (2025). *Educación media rural colombiana: una mirada reflexiva de los estudiantes campesinos* (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Venezuela). https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2479

Botero Bernal, A. (2012). El modelo investigativo en la hermenéutica gadameriana. *Uni-Pluriversidad, 12*(3), 65–77. https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.13189

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia. https://socioeducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama. https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bourdieu-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores. https://dpp2016blog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/bordieu-la-prc3a1ctica-de-la-sociologc3ada-reflexiva.pdf

Burgos, D., Márquez, F. y Baquerizo, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado, 15*(70), 455–459. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990864420190005004 55

Cabra, F. (Ed.). (2023). *Educar en territorios rurales: escuela, conflicto y formación*. Universidad del Rosario. https://doi.org/10.12804/urosario9789585002654
Carrasco, I. (2023). *México, cultura de paz y periodismo: la urgente necesidad de transformar la cultura de violencia en cultura de paz* (Tesis doctoral, Universidad de Córdoba-Colombia). https://helvia.uco.es/handle/10396/25185

Caro, F. (2021). *Análisis de la relación entre la violencia del conflicto armado y la influencia en la calidad educativa en el municipio de Santa Fe de Antioquia* (Tesis doctoral, Universidad de Granada-España). http://hdl.handle.net/10481/65309

Casal, J. (2020). *El Shalom en el contexto de América Latina*. *Corporación Universitaria Reformada*, 57–68. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8089545

Carreño, J. (2016). *Consentimiento informado en investigación clínica: un proceso dinámico. Perspectiva Bioética, 20*(2), 232–243. https://doi.org/10.5294/pebi.2016.20.2.8

Coalición Global para Proteger la Educación de Ataques GCPA. (2015). *Declaración sobre Escuelas Seguras*. https://protectingeducation.org/wp-content/documents/documents_spa_safe_schools_declaration_21_05_2015.pdf

Comenio, J. A. (2011). *Didáctica magna*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. https://repositorioinstitucionaluacm.mx/

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). *No matarás: El primer mandamiento de la democracia colombiana*. https://www.comisiondelaverdad.co/no-mataras

Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC). (2022). *La enseñanza de la historia de Colombia: Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz. Recomendaciones para el diseño y actualización de los lineamientos curriculares de ciencias sociales, bajo el enfoque de enseñanza de la historia en la educación básica y media de la República de Colombia*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2024-05/Recomendaciones_curriculo_historia.pdf

Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. (2011). *La masacre de El Tigre: Un silencio que encontró su voz*. Centro Nacional de Memoria Histórica. https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/01/La-masacre-de-El-Tigre-Un-Silencio-que-encontro-su-voz.pdf

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). *Hasta la guerra tiene límites*. https://www.comisiondelaverdad.co/hasta-la-guerra-tiene-limites

Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20Politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf

De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores S.R.L. https://pepm-sal.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/06/Material-de-lectura-Clase-3_ALBA-Alicia-Curriculum-crisis-mito-y-perspectiva-CAp-III.pdf

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Morata. https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf

Dussel, E. (2013a). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*.

(1°ed.). Docencia. https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/50.Etica_de_la_liberacion.pdf

Dussel, E. (2013b). Filosofía de la Liberación. (1°ed.*).* Docencia. https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_Obras_Selectas/(F)11.Fillosofia_liberacion.pdf

Escola de Cultura de Pau. (2024). *Alerta 2024. Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*. Icaria. https://escolapau.uab.cat/img/programas/alerta/alerta/24/alerta24.pdf

Fals Borda, O., Guzmán Campos, G. y Umaña Luna, E. (1962). *La violencia en Colombia: Estudio de un proceso social* (2.ª ed.). Tercer Mundo. https://dn760109.eu.archive.org/0/items/laviolenciaencol00guzm/laviolenciaencol00guzm.pdf

Flórez, M. (2021). *La Cultura de Paz como Proceso de Formación en la Educación Básica Primaria*, (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador). https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/235

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970). https://fhcv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf

Fuster Guillen, D. E. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*. *Propósitos y Representaciones, 7*(1), 201–229. https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267

Fundación Tierra Fértil. (s.f.). *Fundación Tierra Fértil*. La Cantera Cultural. Recuperado el 5 de junio de 2026 de https://lacanteracultural.wordpress.com/fundacion-tierra-fertil/

Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método II* (M. Olasagasti, Trad.). Ediciones Sígueme. https://sonocreatica.org/wp-content/uploads/2021/02/Gadamer-Verdad-y-Metodo-II.pdf

Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método I: Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (5.ª ed.). Sígueme.https://www.academia.edu/9082328/Verdad_y_M%C3%A9todo_I_Hans_Georg_Gadamer_

Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Gernika Gogoratuz: Centro de Investigación por la Paz. https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf

Galtung, J. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Paz y Conflictos, 2*, 60–81.Galtung, https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/432

Galtung, J. (2016). Capítulo 5. La violencia: cultural, estructural y directa. En *Cuadernos de Estrategia* (N.º 183). Instituto Español de Estudios Estratégicos. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797

Gaviria, M. C. y Colbert, V. (2017). *Historia de Escuela Nueva en Colombia: Una renovación pedagógica para el siglo XXI*. Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. https://escuelanueva.org/wp-content/uploads/2020/04/HistoriaEscuelaNuevaEnColombia.compressed.pdf

Gayo, M. (2013). La teoría del capital cultural y la participación cultural de los jóvenes: El caso chileno como ejemplo. *Última Década, 21*(38), 141–171. https://doi.org/10.4067/S0718-22362013000100007
Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica* (9.ª ed.). Morata.

Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición* (6.ª ed.). Siglo XXI Editores; Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México. https://biblioteca.colegioblancagraciela.com.ve/wp-content/uploads/2022/10/Henry-A-Giroux-Teoria-y-resistencia-en-educacion.pdf

Gómez, A. (2012). Educación para la paz en el sistema educativo de El Salvador. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8*(2), 93–126. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46123366005

González, U. (2005). El modo de vida en la comunidad y la conducta cotidiana de las personas. *Revista Cubana de Salud Pública, 31*(2). http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21420137015

González, F. (2008). Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa. *Educação em Questão, 32*(18), 40–78.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education. https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf

Hurtado de Barrera, J. y Toro Garrido, J. (2005). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Episteme Consultores Asociados.

Illich, I. (2006). *Obras reunidas I*. Fondo de Cultura Económica. https://elibro.net/es/lc/biblioibero/titulos/110214

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.

https://s81ac41eccb5d92fb.jimcontent.com/download/version/1702673175/module/12032526595/name/Kvale%20Las%20entrevistas%20en%20investigaci%C3%B3n.pdf

Klein, M. (2009). *Envidia y gratitud y otros trabajos*. Paidós. https://www.mariategui.org/wp-content/uploads/2021/05/05-Klein-M.-1988-1975-Volumen-III.-Envidia-y-gratitud.pdf

Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme. https://www.sigueme.es/docs/libros/totalidad-e-infinito-2012.pdf
Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). *Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214.

Lizarralde, M. (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*, 21–39. https://doi.org/10.17227/01203916.1621

López, A. (2006). *La tesis de Dussel sobre la pedagogía del oprimido de Paulo Freire*.

Maquiavelo, N. (1999). *El príncipe*. El Aleph. http://www.educ.ar/

Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma, 27*(2), 7–33. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&tlng=es

Magallón Anaya, M. (1993). *Filosofía política de la educación en América Latina*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2022/09/4979.-Filosofia-politica-de-la-%E2%80%A6-Magallon.pdf

Meo, A. (2010). *Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social: La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. Aposta. Revista de Ciencias Sociales, 44*, 1–30. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950240001

Merlo, V. (2001). *Shanti y ahimsa: Paz y no violencia en el hinduismo*. En *Paz, migraciones y conflictos* (pp. 255–273). Colectivo Ioé; Gobierno de Aragón, Departamento de Cultura y Turismo. https://www.scribd.com/document/377927201/15-MERLO-Paz-y-no-violencia-en-el-hinduismo-pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015, 25 de mayo). *Decreto 1038 de 2015, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019815

Ministerio de Educación Nacional. (2026). *Lineamientos curriculares de ciencias sociales*

para la educación inicial, básica y media: Actualización para la transformación curricular.https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_14.pdf

Mirón, M. (2004). *Eirene: Divinidad, género y paz en Grecia antigua. Dialogues d'Histoire Ancienne, 30*(2), 9–31. https://doi.org/10.3406/dha.2004.2678

Molano Bravo, A. (2015). *Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920–2010). En Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas.* https://www.corteidh.or.cr/tablas/r33246.pdf

Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf

Monsalud, G. (2011). *La escuela de contexto rural: ¿De la diferencia a la desigualdad? Revista Iberoamericana de Educación, 55*(5).

Montoya, V. (2006). *Teorías de la violencia humana. Razón y Palabra, 53*. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520728015

Morera, W., Figueroa, A. y Martínez, L. (2016). *Currículo en los aprendizajes de los niños de la escuela rural: Garantía al derecho a la educación. Revista Virtual de Investigación en Educación, 11*(2). https://doi.org/10.15332/s1909-0528.2016.0002.08

Morles, V. (2002). *Sobre la metodología como ciencia y el método científico: Un espacio polémico*. *Revista de Pedagogía, 23*(66), 121–146. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000100006&lng=es&tlng=es

Morin, E. y Pakman, M. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. https://www.academia.edu/download/54111654/LIBRO-introduccion_al_pensamiento_complejo_Morin.pdf

Mota, A. (2021). *Aspectos ontognoseológicos y teleológicos de la investigación*. *Educere, 25*(81), 345–351. https://www.redalyc.org/journal/356/35666225002/html/

Muñoz, M. (2025). *Los aprendizajes básicos de ciudadanía en el análisis de la violencia escolar* (Tesis doctoral, Universidad Veracruzana). Repositorio Institucional de la Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/pdie/files/2025/02/Tesis_Jose-Miguel-Munoz_25-feb-25.pdf

Naranjo Quintero, G. M. (2025). *Política educativa territorial: Un estudio de caso*

comparado de los internados como institución educativa rural en el Putumayo colombiano [Tesis doctoral, Universidad de los Andes-Colombia). https://hdl.handle.net/1992/77134

Noreña, A., Alcaraz-Moreno, L., Rojas, N., Guillermo, J. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. Aquichan, 12*(3), 263–274. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972012000300006&lng=en&tlng=es

Norza, E. (2023). *Trayectorias de la violencia criminal transicional en Colombia (2007–2018)* (Tesis doctoral, Universidad de los Andes-Colombia). Repositorio Institucional Universidad de los Andes. http://hdl.handle.net/1992/64541

Ñañes, P. (2021). *Percepciones populares de los conflictos socio-territoriales en Colombia: Putumayo y Montes de María. La paz que nunca ha sido* (Tesis doctoral, Universidad Complutense-Madrid). https://docta.ucm.es/entities/publication/da42759b-abc8-4fe0-83f8-c76936d6323b

Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCHA). (2022). *Informe tendencias e impacto humanitario en Colombia 2022: Impacto humanitario multiafectación*. OCHA.

Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

Ortiz, C. E. (2003). *Cultivos ilícitos y nueva ruralidad en Colombia. Cuadernos de Desarrollo Rural, 50*, 143–166. https://www.redalyc.org/pdf/117/11705008.pdf

Ospina, J. (2016). *El derecho a la educación en situaciones de conflicto armado: Las manifestaciones e impactos de la violencia en la construcción de paz. Universitas, 24*, 209–242.

Orozco Muñoz, J. J. y Portilla, M. G. (2021). *La escuela rural y la práctica pedagógica*.

En M. G. Portilla y G. Zamudio Tobar (Eds.), *Rutas de investigación en educación, pedagogía, cultura y tecnología* (pp. 199–214). Editorial Universidad Santiago de Cali. https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/download/341/505/7099?inline=1

Pécaut, D. (2001). *La tragedia colombiana: Guerra, violencia y tráfico de drogas. Sociedad y Economía, 1*, 133–154. https://www.redalyc.org/pdf/996/99617827006.pdf

Pérez, G. (1995). La educación para la paz y el desarrollo en el currículo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 12*, 133–149. http://hdl.handle.net/11162/148425

Pinar, W. F. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea. https://books.google.com.co/books?id=5cxuBgAAQBAJ

Pintos, F. (2023). *Nuevas ruralidades y multifuncionalidad en la agricultura: Una perspectiva histórica de Latinoamérica (1980–2020). Estudios Rurales, 13*(28). https://doi.org/10.48160/22504001er28.486

Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026. (2020). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/

Rousseau, J.-J. (2003). *Contrato social o principios de derecho político*. La Página; Losada. https://proletarios.org/books/Rousseau-El_contrato_social.pdf

Rodríguez, E., Pinedo, C., Molina, A., Rojas, A., Rodríguez, A., Bambague, A., Bracho, E., López, A., Garavito, H., Cancelado, H., Ardila, C., Ariza, J., Ibarra, R., Perea, L., Salazar, S., Molina, D., Vásquez, F., Castaño, M., Petro, I., Triviño, F., Muñoz, K., Mateus, I. y Forero, S. (2024). *Análisis de la Colombia del post-acuerdo con las FARC: Una revisión conceptual desde la seguridad multidimensional*. Neogranadina. https://doi.org/10.18359/9789585103795

Sacristán, J. G. (2007). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica* (9.ª ed.). Morata.

Salazar, M., Icaza, M. y Machado, O. (2018). *La importancia de la ética en la investigación. Universidad y Sociedad, 10*(1), 305–311. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000100305&lng=es&tlng=es

Salgado, A. C. (2007). *Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. *Liberabit, 13*(13), 71–78. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es

Sánchez, G. (1991). *Guerra y política en la sociedad colombiana*. El Áncora Editores.

Santos, L. (2014). *Programa único o diferenciado: Especificidad curricular de la escuela rural uruguaya. História da Educação, 18*(43), 33–48. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321630678003

San Martín, D. (2014). *Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la*

investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16*(1), 104–122. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008&lng=es&tlng=es

Sierra Rangel, R. (2025). *Construcción discursiva del conflicto armado colombiano en la enseñanza de las ciencias sociales: Diseño e implementación de los lineamientos curriculares de ciencias sociales (2002–2025)* (Tesis doctoral, Universidad del Rosario-Colombia). https://repository.urosario.edu.co/items/247e45a0-ac04-4f82-83a6-271d796cdd77

Stenhouse, L. (1999). *Investigación y desarrollo del currículum* (3.ª ed.). Morata. https://convivenciajt.weebly.com/uploads/2/6/7/3/26732425/stenhouse._investigacin_y_desarrollo_del_currculum_caps._6_y_7.pdf

Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Tyler, R. W. (1986). *Principios básicos del currículo* (5.ª ed.). Troquel. https://cmapsconverted.ihmc.us/rid=1TQF25GFJ-1FGJFT5-TP/Tyler%20Principios%20basicos%20del%20curriculum.pdf
UNESCO. (2010). *La educación víctima de la violencia armada*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187443_spa

Valdez, J. (2016). *Investigación cualitativa: Claves teóricas y prácticas*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Ediciones del Rectorado. https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2016/01/Investigacion-cualitativa-claves-te%C3%B3ricas-y-pr%C3%A1cticas.pdf

ANEXOS

Anexo A-1

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Yo _____ declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada *Construcción de Clases Categoriales y Elementos Teóricos Orientados hacia la Resignificación Curricular en torno a la Cultura de Paz desde la Escuela Rural Colombiana*, que adelanta: Leonardo Favio Yela, estudiante del doctorado en educación de la Universidad Pedagógica Libertador en convenio con Polinorte. Éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo de la Universidad Pedagógica Libertador en convenio con el Instituto Politécnico del Norte.

Entiendo que este estudio busca resignificar el currículo escolar a partir de la revisión y resignificación de elementos teóricos y clases categoriales que promuevan una cultura de paz y trasforme los modos de vida influenciados por agentes violentos en el municipio Valle del Guamuez. Y sé que mi participación se llevará a cabo en la Institución Educativa Rural el Rosal, y la Institución Educativa Jordán Güisia, ambas ubicadas en el municipio Valle del Guamuez en el departamento del Putumayo, eventualmente se puede requerir de más de un encuentro para el desarrollo de las entrevistas

Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán codificados para proteger la identidad del informante clave en todas las fases del proyecto, lo cual significa que toda la información o datos que podrían identificar al participante serán manejados confidencialmente.

Si el informante desea conocer los resultados de la investigación podrá solicitarlos al doctorante quien informará los medios de acceso a la tesis doctoral, una vez que ésta se encuentre debidamente aprobada y disponible en la base de datos de la Universidad.

He sido informado y estoy consciente de que mi participación es completamente voluntaria, teniendo derecho a abstenerme de participar o retirarme del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También, tengo derecho a no contestar alguna pregunta en particular en caso de que lo considere inconveniente, sin que ello obstaculice mi participación en el presente estudio y sin que haya penalidad alguna.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante: _____

Anexo A-2

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Acta de Consentimiento Informado

Yo_____ identificado con cédula de ciudadanía N° _____,de nacionalidad _____, con domicilio en _____, consiento en participar en la investigación denominada: *Construcción de Clases Categoriales y Elementos Teóricos Orientados hacia la Resignificación Curricular en torno a la Cultura de Paz desde la Escuela Rural Colombiana,* he sido informado de los objetivos de la investigación, los cuales incluyen información relativa al propósito del estudio, modalidad de participación, riesgos y beneficios.

Firmo libre y voluntariamente, recibiendo en el acto copia de este documento ya firmado.

Firma participante:

_____

Fecha:

Anexo A-3

Guion de entrevista a informantes clave

Cordial saludo, mi nombre es Favio Yela estudiante del doctorado en educación de la universidad pedagógica Experimental de Venezuela, el día de hoy tengo el privilegio contar con la presencia de Omaira Bastidas licenciada en pedagogía infantil, magister en educación de la universidad Iberoamericana quien se ha destacado por su trabajo y su trayectoria como docente en el municipio Valle del Guamuez. A través de esta entrevista, busco no solo conocer su trayectoria y logros, sino también explorar sus motivaciones, experiencias, y desafíos personales, así como su perspectiva sobre temas relacionados con su labor.

El desarrollo de esta entrevista se dará en el marco del desarrollo del proyecto de investigación titulado Construcción de Clases Categoriales y Elementos Teóricos Orientados hacia la Resignificación Curricular en torno a la Cultura de Paz desde la Escuela Rural Colombiana, cuyo objetivo principal es: la construcción de elementos teóricos y clases categoriales a partir de una propuesta de orientaciones curriculares hacia la construcción de una cultura de paz que trasforme los modos de vida influenciados por agentes violentos. La información que obtendré a través de esta entrevista representará el insumo para la interpretación de la realidad y la construcción de una propuesta curricular ajustada al contexto que promueva la educación para la paz y la transformación de las comunidades rurales a través de la escuela.

Sus datos personales no serán revelados constancia de ello es la firma previa del consentimiento informado, así como el consentimiento para la grabación en audio de este encuentro.

Agradezco su disposición para participar de este encuentro que estoy seguro será muy grato y enriquecido.

Anexo A-4

Guion de preguntas para guía de entrevista						
Objetivo	**Categoría**	**Subcategoría**	**Indicador**	**Pregunta principal**	**Pregunta de seguimiento**	**Pregunta de sondeo**
Explorar las interpretaciones sobre la violencia a partir de las experiencias de los habitantes del municipio Valle del Guamuez Putumayo	Conceptualización de violencia	Violencia directa	Percepción de la violencia directa en la comunidad escolar	¿En la dinámica cotidiana de la escuela como es el comportamiento de los niños?	¿Observa usted con frecuencia que sus estudiantes se relacionan entre sí por medio de agresiones verbales o físicas?	¿Observa usted con frecuencia que sus estudiantes se relacionan entre sí por medio de agresiones verbales o físicas?
					¿Qué emociones o pensamientos le genera observar golpes u oír gritos en los estudiantes?	¿Qué finalidad les dan las familias a los ingresos producto de la cosecha?
					¿Quiénes son los encargados de las cosechas de la hoja de coca?	¿Ha sentido cambios en la forma en que los estudiantes se relacionan entre ellos en los últimos años?
			Experiencia personal frente a la violencia en contextos escolares	¿Ha sido usted testigo o víctima de algún hecho de violencia, agresiones físicas o verbales en la escuela?	¿Recuerda algún hecho de violencia en que se haya visto interrumpida su actividad docente?	¿Puede relatar un poco su experiencia?
					¿Cuál ha sido su relación o comportamiento ante estos hechos?	¿Qué cambiaría de lo que hizo y que no?
		Violencia estructural	Violencia y enseñanza	¿La asistencia a clases es constante durante todo el año escolar?	¿Qué sucede con los estudiantes que dejan de asistir frecuentemente a clases?	¿Qué medidas toma la escuela respecto al ausentismo escolar?
					¿Cuáles cree que son los motivos más frecuentes del ausentismo?	¿Cómo responden los padres de familia frente a las faltas de asistencia?
						¿Puede contarme alguna experiencia?
					¿Cómo ha afectado esta situación en su labor como docente?	¿Qué sentimientos o emociones ha provocado en usted?

			Control territorial	¿Los estudiantes y o personas pueden transitar libremente por el territorio?	¿Existen restricciones o las hubo en el pasado?	¿Qué incidencia tiene en la escuela y la comunidad en las restricciones de movilidad?
					¿Qué mecanismos de resistencia o adaptación ha asumido la escuela frente al control territorial?	¿La escuela emplea alguna estrategia para garantizar la seguridad de los estudiantes y docentes?
					¿Cómo docente ha tenido que vivir alguna experiencia donde se ha visto afectada su seguridad y la libre movilidad?	¿Qué consecuencias ha tenido para usted ésta situación?
		Violencia cultural	Influencia e imposición de códigos	¿Desde su experiencia como docente ha notado algunas formas de comportamiento o que obedecen al contexto propio donde viven los niños?	¿Ha notado que se valore más un tipo de expresiones, ropa, gestos o apodos relacionados con el poder armado en la escuela?	¿Puede contarme una experiencia?
						¿Ha que se debe tal inclinación?
					¿Qué postura corporal asumen los niños cuando están en presencia de un agente del grupo armado?	¿Por qué cree que sucede esto?
					¿Qué tipo de música prefieren escuchar los niños?	¿Qué mensaje les deja a los niños la música que escuchan los niños?
					¿Cuáles considera son las motivaciones que lleva a los niños a hacer parte de las organizaciones?	¿Puede contarme una experiencia en la que un estudiante haya sido rechazado por actuar diferente a como actúan la mayoría de los estudiantes?
					¿Cómo llaman a los integrantes del grupo armado, tienen algún seudónimo?	Cuando emplean ese seudónimo todos entienden a quienes se refieren?
			Naturalización del poder armado	¿Cuándo se presenta un conflicto en la comunidad a	¿Existe algún tipo de relación entre el consejo directivo de la	¿Puede contarme una experiencia donde se

				quien acuden para solucionarlo?	Institución y los grupos ilegales?	evidencie tal relación?
					¿Con quienes consulta las decisiones la junta de padres?	¿Ha estado usted presente en las reuniones de la junta de padres?
					¿El consejo directivo o la junta de padres ha tenido presiones externas para la toma de decisiones?	¿De parte de quienes?
					¿En esta zona quien ejerce el mando?	¿Puede contarme un caso puntual?
						¿Cómo actúan los estudiantes y docentes frente a una orden de un grupo armado?
Recopilar las interpretaciones del concepto de paz en contextos violentos	Conceptualización de paz	Paz positiva	El papel de la justicia social	¿Los estudiantes tienen las mismas oportunidades de aprendizaje y participación en la escuela?	¿Cuáles son esas barreras que impiden que todos los estudiantes por ejemplo tengan las mismas facilidades para acceder a los medios de comunicación, el internet, trasporte etc.?	¿Puede contarme una experiencia que haya tenido en su labor docente?
					¿Qué oportunidades le puede ofrecer la educación a los niños en estas zonas apartadas del país?	¿Qué estrategias pedagógicas emplea la escuela para promover la justicia?
					¿Qué acciones concretas ha podido observar en la escuela que promuevan la búsqueda de la igualdad social?	¿Son suficientes?
					¿Cuándo se habla de paz en la escuela, qué tipo de acciones se emprenden?	¿Puede contarme alguna de ellas?
					¿Cómo se maneja la resolución de conflictos en la escuela?	¿Recuerda algún suceso donde se haya abordado un conflicto siguiendo las pautas que determina la escuela para

						estas situaciones?
			El rol de la cooperación e integración	¿La comunidad realiza trabajos en equipo?	¿De qué manera el trabajo en equipo entre la comunidad y la escuela puede promover ambientes de paz?	¿Puede contarme algún evento donde quede evidenciado el trabajo en equipo?
					¿Cree usted que la escuela recibe el apoyo suficiente por parte de las entidades públicas y privadas para la promoción de la paz?	¿Cuáles pueden ser los motivos?
					¿En la escuela existen estrategias donde se integran diferentes estamentos escolares para la resolución de conflictos?	¿Cuáles?
		Paz negativa	Ausencia de conflicto La paz como utopía	¿La comunidad donde labora goza de paz?	¿Qué condiciones serán necesarias para que la comunidad goce de paz?	¿Se pueden lograr?
					¿Desde la escuela se promueve la eliminación del conflicto?	¿Que promueve la escuela respecto a la paz?
					¿En el aula de clases como se manejan los conflictos?	¿Las normas se crean con consenso o por imposición?
					¿Cuál es el objetivo de la educación para la paz en la escuela?	¿Cree que es la mejor manera de promover la paz?
				¿Usted cree que se puede lograr la paz total?	¿Cómo cree usted que puede enseñarse la paz?	¿Actualmente se hace?
					¿Cree usted que se puede contribuir a la paz sin pasar por un proceso de justicia?	¿Por qué?
					¿Cómo se está enseñando la paz en la escuela: como un proceso o como un ideal?	¿Puede contarme de qué manera se hace?
					¿Qué consecuencias cree usted que trae el enseñar de	¿Cuál forma es más beneficiosa?

					la paz como un estado perfecto y no como un proceso?	
		Paz imperfecta	Adaptación y resiliencia escolar en contextos de conflicto armado	¿Cómo se siente desempeñando su labor docente en la escuela donde labora actualmente?	¿Alguna vez ha tenido que interrumpir sus actividades escolares por causa del accionar de grupos armados?	¿Puede contarme su experiencia?
					¿Qué han hecho los docentes y directivos docentes ante situaciones de amenaza y violencia en el entorno escolar?	¿Ha funcionado?
					¿A pesar del conflicto armado la escuela sigue insistiendo en la construcción de la paz?	¿Cómo lo hace?
					¿Desde su experiencia como docente la escuela se ha adaptado a estos contextos violentos?	¿Cómo lo ha hecho? ¿Por qué no lo ha hecho?
					¿Para usted como docente ha sido fácil adaptarse al este contexto violento?	¿Me puede contar una experiencia relacionada con su adaptación al contexto de la vereda donde labora?
					¿Qué puede destacar de su labor en contextos de violencia?	¿Qué aprendizaje le ha dejado?
					¿Hubiera preferido no enseñar en esta zona?	¿Por qué?
			Negociación del conflicto como comienzo del proceso de paz	¿La escuela ha involucrado a los diferentes actores educativos en la resolución pacífica de conflictos?	¿La escuela tiene comité de convivencia?	¿Cómo funciona?
					¿Actualmente en la escuela existen comités de mediación escolar?	¿Si cumplen con su función? ¿Quiénes lo conforman?
					¿La escuela tiene orientaciones clara para la conformación de estos comités?	¿Los integrantes reciben formación permanente?
					¿En qué áreas se aborda el tema	¿Cree que es suficiente?

					de la resolución de conflictos?	
Indagar sobre las conductas y modos de vida asociados al conflicto que han asumido las comunidades del municipio Valle del Guamuez	Conceptualización de modos de vida	Condiciones socieconómicas	Economía local y proyecto de vida	¿Existe alguna relación entre el proyecto de vida de los estudiantes y la economía ilegal de la zona?	¿De qué manera la economía ilegal presente en la zona influye en las aspiraciones académicas y laborales de los estudiantes?	¿Qué tipo de actividades económicas ilegales son percibidas por los estudiantes como opciones viables para su futuro?
					¿Qué roles cumplen la familia y la escuela en la configuración del proyecto de vida de los estudiantes frente a la presencia de economías ilegales?	¿Cómo describen los estudiantes las oportunidades legales de estudio y trabajo disponibles en su contexto territorial?
					¿Se identifican diferencias en los proyectos de vida de los estudiantes según su nivel de cercanía o exposición a la economía ilegal del territorio?	¿Qué significados atribuyen los estudiantes al éxito, el progreso y el bienestar en un contexto marcado por la economía ilegal?
			Modos de producción alterna	¿Es posible la trasformación de una economía ilegal a una legal?	¿Qué factores sociales, económicos y educativos facilitan o dificultan la transición de una economía ilegal hacia una legal en el territorio?	¿Cómo perciben los miembros de la comunidad las oportunidades reales que ofrece la economía legal frente a la ilegal?
					¿Qué papel cumplen la escuela, la comunidad y las instituciones del Estado en los procesos de transformación económica del contexto?	¿Qué riesgos, expectativas o temores se asocian con el abandono de actividades económicas ilegales?
		hábitos	actitudes comportamentales influenciadas por la presencia de grupos armados	¿Existe algún tipo de influencia de los grupos armados en los niños y jóvenes?	¿De qué maneras se manifiesta la influencia de los grupos armados en las decisiones, comportamientos y proyectos de vida de los niños y jóvenes?	¿Qué mensajes, promesas o modelos de vida transmiten los grupos armados a los niños y jóvenes en el territorio?

			Impacto de la economía ilegal en la identidad cultural	¿En la actualidad existen procesos de fortalecimiento cultural en esta comunidad?	¿Qué prácticas, saberes o expresiones culturales se están fortaleciendo actualmente en la comunidad?	¿Cómo perciben los miembros de la comunidad los cambios culturales que se han dado en los últimos años?
					¿Quiénes impulsan o lideran los procesos de fortalecimiento cultural y qué papel cumplen los niños, jóvenes y la escuela en ellos?	¿Qué dificultades o limitaciones enfrenta la comunidad para sostener y fortalecer sus prácticas culturales?
					¿Qué impactos tienen estos procesos de fortalecimiento cultural en la identidad, el sentido de pertenencia y la convivencia comunitaria?	¿De qué manera los procesos de fortalecimiento cultural contribuyen a la construcción de paz y a la memoria colectiva del territorio?
		Desigualda social	acceso a recursos educativos	¿los estudiantes cuentan con los recursos necesarios y suficientes para sus procesos de aprendizaje?	¿Qué tipos de recursos educativos (materiales, tecnológicos, pedagógicos y humanos) están disponibles para los estudiantes?	¿Qué recursos consideran los estudiantes y docentes como más necesarios para fortalecer los procesos de aprendizaje?
			Incidencia de aspectos socioeconómicos en el rendimiento escolar.	¿Existe alguna relación entre los niveles de rendimiento académico y las condiciones sociales de las familias?	¿Cómo incide la disponibilidad o carencia de estos recursos en el desempeño académico y la motivación de los estudiantes?	¿Existen diferencias en el acceso a los recursos según el nivel educativo o las condiciones socioeconómicas de los estudiantes?
					¿Qué papel cumplen la familia, la institución educativa y el contexto comunitario en el acceso a los recursos para el aprendizaje?	¿Qué estrategias han desarrollado la escuela y la comunidad para suplir la falta de recursos educativos?
Examinar el papel de la memoria histórica en la educación para la paz desde el currículo escolar en las	Conceptualización de currículo escolar	Currículo formal	Estructura del currículo Elementos de Resistencia e inclusión	¿Cómo se configura la estructura curricular de la institución?	¿Qué criterios pedagógicos, normativos y contextuales orientan la organización de la estructura curricular?	¿De qué manera la estructura curricular responde a las necesidades, intereses y realidades del estudiantado?

instituciones educativas afectadas por el conflicto armado.						
					¿Cómo se articulan las áreas, proyectos transversales y enfoques institucionales dentro del currículo?	¿Qué ajustes o transformaciones curriculares se han realizado recientemente y cuáles han sido sus principales motivaciones?
		Currículo como práctica	La cotidianidad en el currículo	¿Cómo se incorporan las experiencias cotidianas, saberes locales y realidades del contexto en el desarrollo del currículo institucional?	¿Qué prácticas pedagógicas o estrategias curriculares permiten incorporar las experiencias cotidianas y los saberes locales en el aula?	¿Qué situaciones del entorno social, cultural o económico suelen ser abordadas con mayor frecuencia en los contenidos curriculares?
					¿Cómo incide la inclusión de la cotidianidad en el currículo en la participación, el aprendizaje y la motivación de los estudiantes?	¿Qué dificultades o limitaciones enfrenta el profesorado para integrar la cotidianidad de los estudiantes en el currículo?
			El impacto de la escuela en la comunidad	¿Cómo contribuye la escuela al fortalecimiento comunitario, la construcción de tejido social y el desarrollo local?	¿Qué acciones, proyectos o iniciativas de la escuela han generado transformaciones visibles en la comunidad?	¿Qué cambios en las relaciones, prácticas o valores comunitarios se asocian con la presencia de la escuela?
					¿Cómo participan las familias y otros actores comunitarios en los procesos que impulsa la institución educativa?	¿Qué expectativas tiene la comunidad frente al papel de la escuela en el desarrollo local y la construcción de paz?
		Currículo vivido	Relación entre práctica docente y currículo	¿Cómo se articula la práctica docente con el currículo institucional en los procesos de enseñanza y aprendizaje?	¿Qué estrategias utilizan los docentes para llevar el currículo al aula y adaptarlo a las realidades del contexto educativo?	¿Qué tensiones o dificultades se presentan entre lo establecido en el currículo y la práctica docente cotidiana?
					¿Cómo influyen la experiencia, la formación y las creencias pedagógicas del docente en la puesta en práctica del currículo?	¿Qué apoyos institucionales existen para fortalecer la coherencia entre currículo y práctica pedagógica?

		Currículo oculto	Secretismo	¿la presencia de actores armados ha incidido en las formas de comunicación, silencio y reserva dentro de la comunidad?	¿De qué maneras el secretismo se manifiesta en la vida cotidiana de la comunidad y en los espacios educativos?	¿Qué situaciones o temas suelen ser evitados o silenciados por temor a represalias o conflictos?
					¿Cómo ha impactado este clima de silencio en la participación, la confianza y la convivencia entre los miembros de la comunidad?	¿Qué estrategias de cuidado, resistencia o protección colectiva se han desarrollado frente a este contexto?

Anexo A-5

Transcripción de entrevistas

Para el desarrollo de La intención investigativa se realizaron seis entrevistas semiestructuradas, mismas que se realizaron a cuatro informantes clave que corresponden a docentes que laboran en tres instituciones educativas ubicadas en zonas afectadas por el conflicto armado y la economía ilegal. El procesamiento de la información obtenida se llevó a cabo en varias etapas.

Las entrevistas fueron grabadas con autorización de los participantes y posteriormente transcritas de manera textual, una vez transcritas, se anexaron los documentos al programa ATLAS ti.9, se realizó una lectura exhaustiva para identificar códigos recurrentes y patrones discursivos. Hasta el momento En este programa se ha subido la primera entrevista que corresponde al informante J.Y.01, con este documento se procede identificar los códigos, dando como resultado hasta el momento 48 códigos organizados en tres subcategorías que corresponden a violencia cultural violencia directa y violencia, estructural, así mismo se construyeron vínculos entre códigos lo que permitió identificar en esta entrevista dos subcategorías emergentes: salud mental de los docentes e impactos en la salud de los estudiantes. Continuó por el momento trabajando en la construcción de códigos y vínculos de las otras entrevistas.

A continuación, presenta las transcripciones de las seis entrevistas:

Primera entrevista:

Fecha	16 de mayo de 2025
Hora	3:00 pm
Lugar	Institución Educativa Rural El Rosal
Informante clave	Jhon Fernando
Duración	48 minutos
Descripción	La siguiente entrevista fue realizada a Jhon Fernando, docente etnoeducador de la Institución Educativa Rural El Rosal, con más de 15 años de experiencia como docente y residente durante su vida en el municipio Valle del Guamuez, en el departamento del Putumayo al

	suroccidente colombiano. Una zona fuertemente impactada por el conflicto armado y la economía ilegal. El objetivo de la entrevista fue Profundizar en los conceptos de violencia paz modos de vida desde la perspectiva de una persona que ha vivido directamente las consecuencias del conflicto. Durante la conversación el entrevistado compartió sus experiencias y señaló como el contexto ha moldeado las rutinas y los comportamientos diarios por la influencia del accionar de grupos armados, se destacó la necesidad de unir esfuerzos para re-significar la educación para la paz desde el currículo escolar Esa entrevista permite entender cómo en contexto de vulnerabilidad los conceptos de paz y violencia se vivencian de formas particulares, por lo que necesitan ser abordados con mayor énfasis desde la estructuración curricular en las escuelas.

Línea	Transcripción	Observaciones
1.	Cordial saludo, mi nombre es Favio Yela estudiante del doctorado en educación de la	
2.	universidad pedagógica Experimental de Venezuela, el día de hoy tengo el privilegio	
3.	contar con la presencia de Jhon Fernando docente licenciado en etnoeducación de	
4.	la Institución educativa Jordán Güisía, quien se ha destacado por su labor como	
5.	educador en el municipio Valle del Guamuez. A través de esta entrevista en busco	
6.	no solo conocer su trayectoria y logros, sino también explorar sus motivaciones,	
7.	experiencias, y desafíos personales, así como su perspectiva sobre temas	
8.	relacionados con su labor.	
9.	El desarrollo de esta entrevista se dará en el marco del desarrollo del proyecto de	
10.	investigación titulado *Construcción de Clases Categoriales y Elementos Teóricos*	
11.	*Orientados hacia la Resignificación Curricular en torno a la Cultura de Paz desde la*	
12.	*Escuela Rural Colombiana*, cuyo objetivo principal es: la construcción de elementos	
13.	teóricos y clases categoriales a partir de una propuesta de orientaciones curriculares	
14.	hacia la construcción de una cultura de paz que trasforme los modos de vida	
15.	influenciados por agentes violentos. La información que obtendré a través de esta	
16.	entrevista representará el insumo para la interpretación de la realidad y la	
17.	construcción de una propuesta curricular ajustada al contexto que promueva la	
18.	educación para la paz y la transformación de las comunidades rurales a través de la	
19.	escuela.	
20.	Sus datos personales no serán revelados constancia de ello es la firma previa del	
21.	consentimiento informado, así como el consentimiento para la grabación en audio	
22.	de este encuentro.	
23.	Agradezco su disposición para participar de este encuentro que estoy seguro será	
24.	muy grato y enriquecedor.	
25.	**Informante J.Y.01:** Es un gusto profe Leonardo, compartir un poquito de la	
26.	experiencia de lo que hemos vivido en este proceso educativo.	
27.	**Entrevistador:** Profe, para comenzar con esta entrevista me gustaría que usted me	
28.	indicara desde su experiencia como docente si en la dinámica cotidiana de la escuela	
29.	usted percibe que la violencia ha generado algún tipo de impacto.	
30.	**Informante J.Y.01:** Pues mi profe, aquí y sobre todo en nuestro municipio donde la	
31.	violencia se ha visto, a gran escala y de parte de todos los grupos posibles que se	
32.		

han, (…) se han establecido en nuestro municipio, se ve muy reflejado en el comportamiento de los estudiantes.

Entrevistador: Usted recuerda alguna experiencia puntual que haya vivido sobre algún hecho, algún acto (…) algún episodio que usted recuerde y que usted diga, "eso me marcó"

Informante J.Y.01: creo que aquí se ve muy reflejado, la violencia que existe en nuestro municipio.

Entrevistador: Tiene usted recuerdo de algún momento que usted haya tenido con sus estudiantes.

Informante J.Y.01: Sí, en particular hace algunos años (…) tuve un estudiante que era muy agresivo, era muy agresivo con los con los compañeritos e inclusive con algunos profesores anteriores había sido muy muy grosero verbalmente y con los estudiantes con sus compañeritos eran era muy muy agresivo físicamente, los agredía físicamente. Cuando uno le preguntaba después de que él agredía a los demás niños, ¿cuál era la razón? y él siempre respondía que el papá, el padre había sido un comandante guerrillero y que nunca había estado presente en la vida de él y que ese era el motivo, era la excusa de él que esa era la razón de ese comportamiento hacia los demás niños.

Entrevistador: O sea, él se escudaba detrás de ese episodio lamentable, que había tenido de la pérdida del padre de familia, luego usted me puede señalar ¿cómo era su rendimiento académico?

Informante J.Y.01: Sí señor. Y pues el estudiante académicamente era muy bueno, pero en su comportamiento se veían reflejados muchas frustraciones, la falta de apoyo de su con su padre, vivía solamente con su madre y sí, el impacto que causaba entre los demás estudiantes siempre generaba miedo a los demás compañeritos y esto causaba una molestia en la hora de las clases.

Entrevistador: Y el padre, el papá de este niño ¿por qué murió?, ¿usted sabe en qué condiciones murió, producto de qué?

Informante J.Y.01: Sí, claro, el padre era comandante de un frente guerrillero y pues en combates con el ejército, pues lamentablemente falleció y esto causó un impacto negativo en el en el niño.

Entrevistador: entonces de acuerdo a lo que usted me señala pues ese episodio que él vivió está interviniendo con el comportamiento de los demás niños, ¿verdad?

Informante J.Y.01: Sí, señor, este efecto era lo que causaba la violencia que generaba este niño dentro de la institución, pues nos afectaba a todos, a toda la escuela, pues inclusive se venía a otra escala, porque los padres de los demás niños siempre llegaban con quejas y reclamos por el comportamiento de este niño. Y en mi caso pues era docente multigrado y era muy difícil poder manejar desde preescolar hasta el grado quinto y ese niño estaba en el grado quinto, entonces era muy complicado estar pendiente de todas las actividades que genera el hecho de ser docente multigrado y además pues uno estar pendiente hasta en los recreos, estar pues ahí encima de él porque era muy agresivo y en cualquier momento usted se descuidaba y él ya estaba agrediendo a los niños verbalmente, físicamente y era una manera como de ese niño de sacar todo lo que sentía y se veía que le provocaba placer agredir a los demás niños. Inclusive yo tuve una conversación con la madre y le solicité de que tuviéramos o si había la oportunidad de llevarlo a un psicólogo, pero la madre lo tomó como de manera mal y ella pensó que llevarlo al psicólogo era porque el niño estaba loco o porque esta situación ya se estaba saliendo de

control y entonces ella prefirió sacarlo y pues ese es la el motivo del que el niño se salió de estudiar.

Entrevistador: Es bastante compleja, la situación, porque ahí fíjese que usted me habla ya de una deserción escolar.

Informante J.Y.01: Sí, señor.

Entrevistador: Y esa y esa deserción escolar creo que ese es un caso bastante extremo, que al final lamentablemente pues termina en la deserción. Me puede usted contar algunos aspectos puntuales de la forma como él se comportaba, ¿qué hacía o qué no hacía con los con los niños?

Informante J.Y.01: Sí… por lo general siempre agredía cuando el docente no lo miraba o a veces uno lo alcanzaba a ver o el docente lo alcanzaba a ver y él siempre se escudaba negando la situación. Y cuando uno lo enfrentaba, siempre era muy agresivo o que me voy a salir de la escuela o que yo me voy y no pasa nada. Inclusive, mi profe, le comento, miraba que él sentía placer en con el hecho de la agresión con los compañeritos. De igual manera vivimos en una zona o una escuela rural y existen muchos animalitos. Un primo de él manejaba unas mulas y uno se daba cuenta que él cuando se montaba en las mulas, el gozaba de maltratarlas, de castigarlas y como que se sentía bien, o sea, eso era un problema se observaba que tenía un problema muy grande y pues desgraciadamente la madre no quiso recibir la ayuda que las instituciones le brindaban como el psicólogo para que lo pudieran tratar.

Entrevistador: Sí, bastante complejo el caso que usted nos acaba de mencionar profe, ese tipo de episodios que usted me está contando, ¿qué emociones o pensamientos le generan a usted? Es decir, los golpes, los gritos, los comportamientos agresivos que tenía este estudiante, ¿qué emociones generaba en usted como docente en ese momento?

Informante J.Y.01: Pues mi profe, siempre uno quiere que todos los estudiantes que uno recibe pues terminen de estudiar y que la manera de que ellos se eduquen y puedan salir adelante, puedan cambiar su vida, es la motivación que a uno lo lleva a trabajar por ellos, en este tema, en este de la educación., siente uno cuando suceden estas cosas pues frustración porque no puede uno controlar. Además, porque estos jóvenes también están involucrados en su medio o en su vereda o en la zona donde residen con grupos al margen de la ley, que por lo general estos niños tienden como a tomar de modelo a estas personas y por lo general siempre toman como modelo a esos grupos armados y a esta línea que se maneja acá que es del narcotráfico y entonces eso va muy ligado. Tanto los narcotraficantes como a los a los grupos armados o ilegales que existen nuestro municipio.

Entrevistador: Bueno, profe, como usted me menciona entonces estamos hablando de una zona donde también se cultiva la hoja de coca. Cuénteme ¿quiénes son los encargados de las cosechas de la hoja de coca?

Informante J.Y.01: Mi profe, en algunos casos pues o en la mayoría de los casos contratan personas de que se encargan de recoger o de cosechar la hoja de coca, pero en algunos casos también los padres de familia, pues se ven obligados o tienden a llevar a estos niños, a los niños que están en la escuela para a que les ayuden cuando es la cosecha de la hoja de coca. También esto genera deserción escolar y pues obviamente que va a perjudicar el rendimiento académico de los estudiantes.

Entrevistador: Eso quiere decir que los padres de familia sacan a sus niños, o sea, no los mandan a la escuela cuando tienen cosechas de hoja de coca, ¿cierto?, sino que se los llevan a trabajar a las fincas, es lo que usted me intenta señalar, ¿en qué otras labores se ocupan los niños?

Informante J.Y.01: Sí, señor, en algunos casos, los niños van a trabajar cosechando la hoja de coca o algunos otros ya cuando tienen edad más avanzadita, los llevan a trabajar en los laboratorios que son el lugar donde ellos procesan, hacen y sacan la alcaloidea hoja de coca.

Entrevistador: Bueno, laboratorio es el nombre que se le da a el sitio donde usted me dice que procesan la hoja de coca. ¿Cuénteme cómo funciona ese espacio y desde qué edades, aproximadamente los padres de familia ya llevan a los niños a estos lugares y cómo es este lugar?

Informante J.Y.01: Bueno, mi profe, la experiencia que he tenido con estos sitios y que he podido de primera mano conocer es un espacio de aproximadamente de unos nueve por doce metros de largo, son pues espacios rudimentarios, con un plástico; en algunas ocasiones el piso es en tierra. Cuando los dueños de la finca pues poseen más recursos o tienen más cultivos o una buena cantidad de hectáreas de coca, los hacen cemento o en techo de zinc y utilizan tanques de plásticos de mil litros, y trabajan con gasolina. También utilizan muchos químicos que el niño obviamente les va a afectar en la salud y como le decía principalmente en lo educativo, porque pues a veces las cosechas duran quince días, tres semanas y esos niños tienden a perder prácticamente todos esos días que dure la cosecha.

Entrevistador: Los trabajos que realizan los niños son varios, según lo que lo que usted ha mencionado, ¿Cuál es la diferencia, entre esas diferentes labores? ¿En qué labores se pueden desempeñar los niños y desde qué edades?

Informante J.Y.01: Bueno, mi profe, en muchas ocasiones, los niños de menor edad de entre 7 a 10 años, por lo general siempre los mandan a cosechar o son los que mantienen llevando los desayunos y los almuerzos tanto a las personas que están cosechando o a las personas que están trabajando en los mal llamados laboratorios. Pero también tengo la experiencia con jóvenes de un colegio porque también trabajo en jornada sabatina. Ese joven también se ve que en ocasiones no asisten a clases porque también están trabajando en labores de cosecha o producción de la hoja de coca. La edad para trabajar en la cosecha de hoja de coca es entre 7, 9, 10 años. De 11, 12, 13, 14 y en adelante ya los ponen a trabajar en el laboratorio.

Entrevistador: ¿Qué oficios específicamente hacen los laboratorios?

Informante J.Y.01: los oficios que hacen allá es, sobre todo, llenar la hoja a la picadora, ayudar a revolver con los diferentes químicos que utilizan para procesar la hoja de coca, cargar agua y cosas que no lleven mucho peso, de acuerdo a la edad, pero hay jóvenes que entre 13 y 14 años ya hacen las labores que un adulto realiza y los llevan directamente a trabajar en los mal llamados laboratorios.

Entrevistador: usted como ha conocido de primera mano estos sitios, me puede comentar a qué ¿A qué tipo de sustancias se ven expuestos los menores de edad?

Informante J.Y.01: Empezando con los químicos que más les pueden afectar a la salud, podría ser el combustible que se utiliza, la gasolina, están expuestos a manejar ácido sulfúrico que es muy peligroso., también en el proceso de la de la elaboración de la alcaloidea hoja de coca, también están expuestos a la cal, el

cemento, sulfito la soda cáustica, varios químicos que van a afectar la salud a los niños.
Entrevistador: ¿desde su experiencia cómo perciben los padres de familia y atienden esta situación?
Informante J.Y.01: Pues yo creo que en esta zona los padres han crecido en este medio y para ellos es muy natural de que esos niños trabajen, como ellos lo hicieron desde muy niños lo ven como muy natural, como como si les estuvieran dejando una gran enseñanza porque es prácticamente lo que ellos han vivido y viven actualmente y no saben hacer otra cosa. Entonces, si ellos fueran conscientes de los daños en la salud y académicamente, creo que no permitirían y los mandarían siempre a la escuela, pero yo creo que no, no están conscientes de la situación.
Entrevistador: ¿qué finalidad le dan las familias a los ingresos que reciben producto de esta cosecha?
Informante J.Y.01: De acuerdo a lo que normalmente se ve aquí en nuestro municipio, pues los padres tienden a recibir el dinero de la venta del alcaloide y lo primero que hacen pues es emborracharse, pues prácticamente es eso, emborracharse, tomar tragos caros, tragos finos y esperar otra vez a la próxima cosecha para volver a la misma situación.
Que no se preocupan por un futuro, un bienestar académicamente de sus hijos, solamente es vivir el momento y ya, no pasa nada más. Entonces es preocupante la situación que desgraciadamente podemos ver que aquí en el Valle del Guamuez. Por lo mismo son muy poquitos los profesionales, la mayoría de los docentes o personal que trabaja en la alcaldía, en el hospital son del Alto Putumayo o de Nariño, y las pocas las personas que sean que se han educado y que estén trabajando aquí en el municipio.
¿Los niños reciben algún beneficio económico de las cosechas? Profe, en la mayoría de los casos no, lamentablemente los padres se limitan a los gastos personales o necesarios de los niños, pero ya no tienen ninguna remuneración económica por el trabajo prestado, por el servicio prestado desde lo que puedan hacer ellos.
Entrevistador: ¿Ha sentido cambios en la en la forma en la que los estudiantes se relacionan entre ellos en los últimos años?
Informante J.Y.01: Profe, muchísimos y como le venía decía, tengo también la experiencia de trabajar con jóvenes y he visto muchísimo el cambio. Los niños antes eran más manejables, los padres inclusive permitían que los docentes tomaran algunas decisiones o que cuando, sobre todo cuando las calificaciones eran malas, siempre por lo general, siempre se le llamaba la atención era al niño, ahora no solamente se ven los cambios en los en los estudiantes, sino también en la actitud de los padres hacia los docentes. Me he dado cuenta que ya los docentes los padres de familia no van a preguntar por qué el niño, o en qué niño está fallando, van a preguntar siempre es como a la defensiva, a preguntar el profe: por qué la nota de mi niño y en malos términos. Igual los niños se escudan en eso también y como saben que los padres los defienden, ellos se sienten protegidos y atacan al docente. Entonces, ese es uno de los comportamientos que he notado muchísimo con los estudiantes.
Entrevistado: ¿cómo o usted ha podido experimentar esto que me está comentando?
Informante J.Y.01: Por lo general siempre es la actitud con la que llegan, nunca llegan a preguntar mi hijo en qué está fallando, por qué esta nota, no. Siempre

llegan es que usted profe, ¿por qué me le colocó esa nota al niño? O sea, ya es como de una manera despectiva, insinuando de que el profe no le colocó la nota porque el niño se la merecía, sino porque tiene algo en contra de los niños. Y esto pues obviamente que a uno como docente le va a incomodar, porque uno lo hace porque le tenga rabia al niño o porque tenga alguna inconveniente con los padres, no, simplemente es porque algunos niños se relajan mucho a la hora de presentar sus trabajos, inclusive es por el mismo comportamiento de los padres, porque como los padres no les dedican tiempo y como son muy permisivos con los niños, entonces los niños también hacen lo que quieren y así como se comportan en la casa, van a comportarse en la escuela.

Entrevistador: Bueno profe, ¿ha sido usted tal vez testigo o víctima de algún hecho de violencia en la escuela?

Informante J.Y.01: Pues yo profe les comento, desde que ingresé a la zona rural donde fui a trabajar por primera vez, debíamos pasar por un registro que era con los grupos armados, grupos al margen de la ley.

Y entonces en ese aspecto, pues uno como docente va como prevenido, ya va con ese sinsabor de qué me irá a esperar allá, si desde entrada ya uno lo vienen recibido de esa manera. Ya los grupos cuando uno llega al territorio ya lo han investigado, ya saben quién es, cómo se llama, dónde vive.

Entonces eso es le causa un gran impacto, bueno como docente uno sabe qué esperarse cuando va a llegar a la zona. Y eso es una de las maneras como empezó mi actividad como docente.

Entrevistador ¿me puede contar específicamente cómo fue esa experiencia?

Informante J.Y.01: Sí, mi profe, pues cuando ya recibí el cargo como docente, me dijeron que tenía que trabajar en tal escuela y pues hablé con algunas personas el día que fui a matricular a los niños y tenía unos conocidos, unos amigos en esa zona, ya cuando llegué ya me habían dicho que ellos, lo que pertenecen a los grupos al margen de la ley habían averiguado quién era yo, ya sabían quién era, dónde vivía, con quiénes vivía. O sea, ya sabían prácticamente todo de mí.

Entonces eso le causa a uno un pues un impacto tremendo, porque pues uno estaba acostumbrado a ese tipo de relaciones y eso le afecta a uno.

Entrevistador: Claro, bastante impactante lo que usted me cuenta, profe, es decir, cuando usted llega por primera vez a esa escuela, ¿Quién le dijo o qué hizo usted para darse cuenta de que cuando usted ingresa a esa escuela, ya tenían mucha información suya?

Informante J.Y.01: El hecho sucedió cuando que yo trabajaba en esa zona rural, pero para poder cargar mi dispositivo electrónico como el celular o el computador tocaba salir a dos horas donde había una planta eléctrica y le hacían cargar el celular a uno y el señor que me prestaba el servicio de hacer cargar el celular era un conocido. Entonces me invitó un día hacia el centro y como yo ya iba precavido porque ya me habían dicho que los grupos armados andaban en esa zona e iban a estar inclusive ese día en un festival en esa zona, en esa vereda donde yo iba le dije a mi amigo que yo no quería porque pues uno debe cuidarse muchísimo. Y entonces él me dijo, "No, tranquilo, que antes de que llegara usted, ya habían averiguado dónde vivía, qué actividades realizaba, con quién vivía, su dirección, entonces me dijo, "No se preocupe, inclusive yo ya hablé por usted, ya hablé que usted es una persona de bien, que viene solamente a trabajar." Y entonces pues ya me dio un

poquito más de tranquilidad por ese lado. O sea, en ese lugar las personas que entran, entran por recomendación.
Entrevistador: ¿quién da los permisos?
Informante J.Y.01: la situación es la siguiente usted entra con permiso de las de la Junta de Acción Comunal y de las personas los grupos al margen de la ley. Hubo una situación muy delicada que vez una persona ingresó con un celular y grabó a estas personas, lo detuvieron y este señor había prestado servicio militar hace algunos años. Inclusive dijeron que tenían que salir de la vereda todas las personas que hayan prestado servicio militar debían retirarse o si no iban a tomar represalias contra esas personas. Y fue una situación también muy difícil generó zozobra entre toda la comunidad educativa.
Entrevistador: ¿cuáles son las razones por las cuales no permiten, la presencia en estas veredas de personas que hayan prestado servicio militar?
Según ellos porque esta persona que grabó o los grabó discretamente a ellos había sido reservista y pues lo capturaron, le quitaron el celular y dentro de ese celular encontraron imágenes donde ellos estaban en un evento deportivo inclusive no se sabía si él había tomado a propósito o las tomó porquería tener un recuerdo, pero sucedió de esa manera. Al señor lo desaparecieron y tomaron esa decisión de que toda persona que haya prestado servicio militar debía retirarse de la zona. Inclusive había personas que tenían niños estudiando y como los papás habían prestado servicio militar hacía muchísimos años, tuvieron que salir, quedaron solamente las madres de familia mientras vendían lo que era la finca o dejaban arrendando sus cultivos para poder salir también con sus esposos.
Entrevistador: Cuando usted menciona que a esa persona que tomó las fotos lo desaparecieron, ¿qué significa la expresión lo desaparecieron?
Informante J.Y.01: Pues en el contexto de violencia que vivimos en nuestro territorio desaparecer es que lo asesinaron. Pues directamente a uno le van a decir nosotros lo asesinamos, pero desaparecerlo ya es que lo asesinaron y lo enterraron en una fosa común. eso es lo que comúnmente conocemos en ese territorio.
Entrevistador: profe, usted me acaba de mencionar algo bien interesante, usted me hablaba de las de las fosas comunes. Cuénteme ¿cómo funcionan las fosas comunes que usted me comenta?
Informante J.Y.01: Bueno, las fosas comunes son sitios donde eventualmente los grupos armados llevan a personas que creen que son informantes ya sea de la fuerza pública o de otros grupos al margen de la ley, porque no hay que desconocer que aquí en nuestro municipio se mueven diferentes grupos al margen de la ley y entre ellos también había rivalidades y enfrentamientos. Entonces, cada grupo tenía una manera distintiva de hacer justicia por su propia mano.
Entrevistador: ¿puede indicarme cuales son esos grupos?
Informante J.Y.01: Dentro de esos grupos, los más comunes o los más agresivos que se recuerda aquí en el Valle del Guamuez son los grupos paramilitares. Estos grupos paramilitares crearon unas fosas comunes donde asesinaban a las personas que creían que estaban en contra de esa organización y las enterraban de manera grupal., inclusive pues hicieron muchas masacres y dentro de ellas enterraron a muchas personas que apenas a esta es la hora gracias a la JEP se están reconociendo muchas víctimas que han existido aquí en el Valle del Guamuez.
Entrevistador: En medio de este panorama ¿recuerda algún hecho de violencia en que se haya visto interrumpida su actividad como docente?

Informante J.Y.01: Sí, en varias ocasiones pues los niños no podían llegar a la escuela porque, empezaban en la hora de la mañana a veces tiroteos, disparos, hostigamientos. Entonces ya los niños, no se veía afectada la hora de del estudio porque pues no llegaban, pues por seguridad los padres no los mandaban. Pero también tuve la experiencia, de algunos compañeros que me contaron donde ellos en plena clase, existían esos enfrentamientos y donde los niños, tenían que ir con la ayuda de los docentes tirarse al piso, esperar a que acabaran los enfrentamientos, inclusive en zonas donde la escuela era el único refugio que encontraban las familias era irse a refugiar en la escuela porque las demás, viviendas eran de madera y pues el peligro era de que la bala atravesara las paredes , que en algunas viviendas eran solo de tabla, otras eran de guadua, de chonta, pues sí era más factible que pudieran ser alcanzados por las balas. Entonces sí, a través de mi experiencia, pude constatar y a través de la experiencia de algunos compañeros lo que generaba el impacto de estos enfrentamientos de los grupos armados tanto con entre grupos, al margen de la ley como con la fuerza pública.

Entrevistador: ¿Sí, entiendo profe y dentro del aula de clases, usted ha tenido alguna experiencia de un hecho de violencia?

Informante J.Y.01: Sí profe, como le comentaba cuando tuve la experiencia con ese joven de 14 años y ya tenía unos alcances muy elevados, desde mi experiencia como docente en educación para jóvenes o adultos también he visto algunos comportamientos muy negativos hacia los docentes. Por lo general, a estos jóvenes que estudian en la sabatina o educación para adultos son personas que han sido rechazadas o expulsadas de los colegios y van con una violencia, extrema o van con una percepción diferente de lo que es la educación y eso hace que genere un ambiente muy agresivo dentro del aula. Pero no solamente por parte de los estudiantes hacia los docentes, también, en algunos casos y le voy a narrar profe uno o dos casos que pude evidenciar, es que los docentes ya van predispuestos también con los estudiantes y esto genera un choque dentro del aula. Sucedió con una compañera ella venía de otro departamento estaba acostumbrada a tratar con niños y empezó a tratar a los jóvenes como si estuviera tratando a niños, a gritarlos, a quererlos callar de un grito y estos jóvenes que como les digo viven un contexto muy diverso al que ella manejaba, estos jóvenes están permeados por la violencia que se ha vivido aquí en el en el municipio y tienden a ser muy agresivos a imponer su carácter. Como estamos en un medio de una cultura mafiosa que se vive en nuestro Valle del Guamuez y eso hay que reconocerlo también. Entonces estos jóvenes por lo general no van a permitir que un docente les hable de esa manera. Y esta profesora pues tuvo ese comportamiento con este joven, este joven la agredió verbalmente y el primer día de clases tuvo un incidente como con dos o tres estudiantes que los llevaron a rectoría. Entonces no solamente por parte de los estudiantes hacia los docentes, sino que de los docentes hacia los estudiantes también hay un tipo de violencia que debemos mejorar muchísimo, debemos cambiar y yo creo que estamos todos los días a través de las experiencias contadas y vividas aprendiendo y mejorando.

Entrevistador: Esa reflexión me parece bastante interesante porque generalmente pues hemos estado hablando sobre la violencia que de pronto se pueden observar entre los estudiantes, pero usted ha introducido este tema tan interesante que es la violencia que a veces se ejerce el docente hacia el estudiante. Cuénteme, cuando usted ha presenciado este tipo de situaciones de violencia del docente hacia un

369 370 371 372 373 374 375 376 377 378 379 380 381 382 383 384 385 386 387 388 389 390 391 392 393 394 395 396 397 398 399 400 401 402 403 404 405 406 407 408 409 410 411	estudiante, ¿cómo ha sido su comportamiento o cuál ha sido su reacción ante estos hechos? **Informante J.Y.01:** Pues mire profe, yo creo que uno se guía por el por el manual de convivencia y lo primero que hace es indagar… averiguar e investigar cuáles son las causas de esos inconvenientes. Y lo primero que pues se realizó o realicé en una intervención que hice con unos estudiantes que tuvieron un problema con la profesora es averiguar el motivo, la causa, porque estos estudiantes tienen ese comportamiento agresivo hacia la docente. Ellos me manifestaban que la docente había llegado de una manera muy muy grosera, a decirles que, porque estaban vestidos de cierta manera, como ella, -como le decía- venía de un contexto muy diferente al que vivimos acá, entonces veía mal que una niña estuviera vestida con un escote dentro de un aula, pues estamos iniciando clases y por lo general son permisivos a la hora de ingresar le dan hasta dos o tres meses al estudiante para que compren su camiseta o su uniforme. Y entonces esa fue la causa o el detonante de esa agresión verbal tanto de la docente como con los estudiantes o los estudiantes con la docente. Y después de esta situación pudimos conversar con las dos jóvenes, hicimos un pacto con las dos jóvenes y pues tratar de conciliar con la docente para que pues no se repitan esos hechos y tener una sana convivencia dentro de la institución. **Entrevistador:** ¿Cuando recuerda esa experiencia, cuénteme qué cambiaría de lo que usted hizo en ese momento y qué no cambiaría? **Informante J.Y.01:** El hecho de llamarlas a conciliar no lo cambiaría porque creo que el diálogo es la fuente de generar procesos de paz, de generar conciliación. Lo podemos hacer y si todos nos sentáramos a hablar y lo dialogáramos, creo que no habría esos inconvenientes… a ver qué cambiaría. Pues yo lo que cambiaría, creo el hecho de poder conversar o tener una inducción o que la institución se encargara de llevar a los docentes a una reunión previa donde se les comenté la situación de violencia que se vive dentro de nuestro municipio, en qué contexto se encuentran, cómo es la convivencia dentro de las aulas porque por lo general los profes que llegan nuevos llegan sin ninguna noción. Entonces creo que esa sería como la parte que cambiaría, crear espacios en conjunto con la coordinación donde se ilustre un poco más a los docentes nuevos que llegan cómo es el proceso educativo, cómo vienen estos jóvenes y pues planear y plantear un sistema educativo que sea acorde al contexto. Profe, yo encontré muy interesantes las reflexiones que usted ha compartido conmigo. Agradecerle por el espacio que me ha brindado, por las reflexiones que ha hecho y el conocimiento que ha compartido en este en esta entrevista que ha sido de verdad muy muy interesante. **Entrevistador:** Le agradezco por el espacio, por el tiempo nuevamente, hemos llegado al final de la entrevista. Antes de concluir, me gustaría preguntarte si hay algo más que quisieras compartir relacionado con lo que hemos conversado, o si hay algún aspecto que consideras importante y no hemos abordado. **Informante J.Y.01:** Bueno sería volvernos a reunir otro día para continuar charlando.	

Segunda entrevista:

Fecha	19 y 23 de mayo de 2025

Hora	2:00 pm y 4:00 pm respectivamente
Lugar	Institución Jordán Güisía y biblioteca municipal del Valle del Guamuez respectivamente.
Informante clave	Yesica Poso
Duración	147 minutos
Descripción	La siguiente entrevista fue realizada a Yesica Poso, docente licenciada en pedagogía infantil, especialista en educación y magister en educación, quien labora en la Institución Eductaiva Jordán Güisia, con más de 13 años de experiencia como docente y residente en el municipio Valle del Guamuez, en el departamento del Putumayo al suroccidente colombiano. Una zona fuertemente impactada por el conflicto armado y la economía ilegal. El objetivo de la entrevista fue Profundizar en los conceptos de violencia paz modos de vida desde la perspectiva de una persona que ha vivido directamente las consecuencias del conflicto. Durante la conversación el entrevistado compartió sus experiencias y señaló como el contexto ha moldeado las rutinas y los comportamientos diarios por la influencia del accionar de grupos armados, se destacó la necesidad de unir esfuerzos para re-significar la educación para la paz desde el currículo escolar Esa entrevista permite entender cómo en contexto de vulnerabilidad los conceptos de paz y violencia se vivencian de formas particulares, por lo que necesitan ser abordados con mayor énfasis desde la estructuración curricular en las escuelas.

Línea	Transcripción	observación
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20.	**Entrevistador:** Cordial saludo, mi nombre es Favio Yela estudiante del doctorado en educación de la universidad pedagógica Experimental de Venezuela, el día de hoy tengo el privilegio contar con la presencia de Yesica María Poso, docente licenciada en pedagogía infantil, especialista en educación y magister en educación, quien se ha destacado por su trabajo como docente de primaria en la Institución educativa Jordán Güisia en el municipio Valle del Guamuez. A través de esta entrevista busco no solo conocer su trayectoria y logros, sino también explorar sus motivaciones, experiencias, y desafíos personales, así como su perspectiva sobre temas relacionados con su labor. El desarrollo de esta entrevista se dará en el marco del desarrollo del proyecto de investigación titulado ***Construcción de Clases Categoriales y Elementos Teóricos Orientados hacia la Resignificación Curricular en torno a la Cultura de Paz desde la Escuela Rural Colombiana***, cuyo objetivo principal es: la construcción de elementos teóricos y clases categoriales a partir de una propuesta de orientaciones curriculares hacia la construcción de una cultura de paz que trasforme los modos de vida influenciados por agentes violentos. La información que obtendré a través de esta entrevista representará el insumo para la interpretación de la realidad y la construcción de una propuesta curricular ajustada al contexto que promueva la educación para la paz y la transformación de las comunidades rurales a través de la escuela.	

Sus datos personales no serán revelados constancia de ello es la firma previa del consentimiento informado, así como el consentimiento para la grabación en audio de este encuentro.
Agradezco su disposición para participar de este encuentro que estoy seguro será muy grato y enriquecedor.
Ya hemos firmado el consentimiento informado y el acta de inicio para este proceso.
¿Cómo se encuentra el día de hoy, profesora?
Informante Y.P 02: Muy buenas tardes, profe Favio, contenta por estar aquí con usted y poderle contar mi experiencia acerca de mi trabajo en zonas de difícil acceso.
Entrevistador: Bueno, profesora, cuénteme cuántos años de labor como como docente tiene usted a la fecha.
Informante Y.P 02: Bueno, estuve en una zona roja, 8 años laborando en esa zona. Luego de trabajar ahí 8 años, me hicieron un cambio y estoy ya hace 4 años en una zona que hay presencia de grupos armados, pero no es tan pesada como en la otra que estaba anteriormente.
Entrevistador: profesora ¿cómo es el comportamiento de los niños en edad escolar en estas escuelas?
Informante Y.P 02: En los niños claro el contexto donde ellos viven, influye mucho, se nota en el comportamiento, en la forma de pensar, en la forma de hablar, sí impacta bastante y también saliéndonos un poco del contexto de la escuela, también tiene impacto lo que ellos viven con las familias que influye mucho en los niños también.
Informante: ¿con qué frecuencia usted ha visto, por ejemplo, que los estudiantes tienen ese tipo de expresiones o ese tipo de comportamientos?
Informante Y.P 02: Bueno, respecto a eso, los niños tienden como a resolver los problemas que teniente sí con los compañeros con golpes o con malas palabras, no se utiliza como otra vía como el diálogo, tratar de resolver los problemas de otra manera. Inclusive dentro de mi experiencia como docente en una de estas zonas, en la zona más peligrosa que estuve hace ya 4 años atrás, me resultó que una estudiante amenazó a un compañerito, era una niña de grado cuarto, lo amenazó con una navaja porque el niño no quería ser amigo de ella. Entonces ella al ver esta frustración de que el niño no quería ser amigo de ella, llevó una navaja a la escuela y lo amenazó y le dijo que tenía que hacer todo lo que ella quería y si no lo iba a chuzar. Entonces yo realicé el debido proceso, se remitió el caso a convivencia escolar, se llamó a la madre de familia, se la citó, se hizo firmar acta y en el grupo de convivencia escolar, decidieron no hacerle sino el acta y el compromiso para la madre de familia y hacerle seguimiento al estudiante.
Entrevistador: Sí, bastante entonces la situación porque ya se trata de un arma blanca, Y ¿cómo reacciona el padre de familia ante esa situación?
Informante Y.P 02: Bueno, lo que pasa es que dentro de todas esas reacciones violentas tenemos que tener en cuenta que uno, es por influencia de los grupos armados, de lo que ellos miran, observan y dos, también como la influencia de los padres de familia, porque resulta que los papás también tienen comportamientos violentos con sus hijos, en casa y con la pareja. Estos días, esta semana justamente, me llegó una estudiante, una niña de grado preescolar con el ojito morado. Entonces me causó curiosidad y le pregunté a la niña qué le pasó en el ojito y la niña me agachó la cabeza y no me miraba a los ojos y como ella tiene un hermanito en la escuela, entonces yo llamé al hermano y le pregunté qué había pasado con la niña, entonces me comentaba que el papá, el padrastro de él, porque él es el padrastro del niño de

grado quinto, me dijo que le había pegado a la niña con una tabla porque ella tiene una hermanita más pequeñita que es de un añito y que la había hecho caer. Entonces me le pegó a la niña en la carita con una tabla y me le dejó el ojito morado, entonces imagínese que todo este tipo de comportamientos también vienen desde la casa. Entonces en la comunidad donde yo estoy normalizan ese tipo de situaciones, ese tipo de conductas. No lo ven como grave porque hay mucho conflicto y todo lo resuelven a golpes y ese tipo de cosas.

Entrevistador: bastante delicada esa situación, muy impactante profesora, y usted frente a esa situación, ¿cómo reaccionó? ¿Qué hizo en ese en ese momento cuando se enteró de que de que la niña había sido maltratada por el por el padrastro?

Informante Y.P 02: No, él es el él es el papá, el papá de la niña.

Entrevistador: Ah, el papá, Hm y ajá, ¿cómo reaccionó usted frente a esa situación?

Informante Y.P 02: Bueno, en este caso, como yo estoy en esa zona que es como tan, tan delicado estar allá, porque uno puede, uno puede decir nada y tiene que mirar también con quién está tratando allá. Yo no pude como tal dar aviso de esa situación, porque el padre de familia es familiar de una persona que es de los grupos armados.

Entonces me metería yo también en un problema si yo llego a dar aviso a bienestar o abrir el conducto regular respecto a esa esa situación, entonces muchas veces uno como docente queda como impedido en estas cosas, porque uno sabe que si uno reporta este tipo de situaciones corre peligro su vida. Entonces ahí uno tiene que pensar muy bien lo que va a hacer, solo abrazarlos, darles amor y a veces llorar con ellos.

Entrevistador: Claro, entiendo, ¿eso sucede con frecuencia en la escuela?

Informante Y.P 02: no con frecuencia, pero sí he presenciado varios casitos así. Lo que yo hago es citar al padre de familia y tratar de conciliar con el padre de familia, porque es que como usted entenderá, profe, yo no puedo dar aviso o activar la ruta, que se debe activar en estos casos, porque es que los mismos niños de la escuela son hijos o familiares de las personas que están en grupos al margen de la ley.

Entonces eso me implicaría a mí correr peligro mi vida, como una amenaza, o me pueden matar por eso. Yo trato de manejarlo directamente con los papás y con todo el tacto posible con ellos, porque tampoco puedo yo llegar a decirles, "No, voy a hacer aviso a bienestar familiar", porque eso se tomaría para mal allá y tendría inconvenientes directamente ya con ese tipo de grupos armados.

Entrevistador: ¿Qué emociones ha despertado usted o qué pensamientos le genera, por ejemplo, observar los golpes de los que usted me señala o ese tipo de agresiones que tienen los estudiantes?

Informante Y.P 02: A mí me genera preocupación porque yo comprendo que los niños se comportan de esa manera porque miran ese modelo dentro del contexto en el que están y también en su núcleo familiar, hemos tratado de manejar esto con un proyecto de los valores. Entonces cada semana miramos un valor, un ejemplo, la semana pasada miramos la honestidad, así cada semana vemos un valor y tratamos de manejarlo con ese proyecto para que los niños así mismos se den cuenta y hacemos carteleras, los pongo a investigar y para que eso me ayude un poco con respecto al comportamiento de los niños y que los niños vayan teniendo como una visión diferente de lo que ellos hacen.

Entrevistador: Claro, entiendo. Me parece que una buena estrategia la que ustedes la que ustedes emplean y ¿qué papel han asumido los padres de familia?

Informante Y.P 02: Bueno, algunos padres de familia son muy, como muy receptivos ante estas campañas que se realizan, pero otros, totalmente desinteresados, no asisten a las reuniones y son muy poquitos los padres de familia que son como receptivos y que una u otra manera son conscientes de ese tipo de comportamiento de los niños, pero hay otros que ni siquiera van a veces ni por los boletines de los estudiantes, son bien desinteresados en ese sentido.

Entrevistador: ¿Por qué cree usted que sucede eso? ¿Cuáles serán los motivos por los que ellos no asisten, ni siquiera a la entrega de boletines?

Informante Y.P 02: Sí, claro, lo que dicen los padres de familia es que están trabajando. Entonces para ellos es más importante muchas veces el trabajo, las cosechas que sacar una horita de su tiempo para ir a ver cómo está el hijo académicamente, cómo se está comportando, entonces priorizan la parte económica más que la educativa.

Entrevistador: ¿quiénes son los encargados de las de las cosechas que usted menciona?

Informante Y.P 02: Bueno, aquí este tema es complejo porque deberían ser los padres de familia solamente los que trabajaran en este tipo de cultivos y bueno, pero siempre que tienen cosechas, porque la mayoría de los papás sí, la gran mayoría tienen sus propios cultivos de hoja de coca. Entonces cuando tienen tiempo de cosecha se me llevan los niños por semanas o dos semanas y no me los llevan a la escuela porque, que tienen que cosechar, ayudar a cosechar o las niñas tienen que ayudar a cocinar a la mamá para darle el almuerzo a los cosecheros, o cuando están en fumigación, entonces se llevan a los niños para que jalen la manguera y por eso faltan recurrentemente a clases.

Entrevistador: La jala de mangueras que usted hace referencia ¿me podría explicar cómo es esa actividad que realizan los niños que usted me menciona?

Informante Y.P 02: ya, es un aparato que ellos utilizan para el riego de los cultivos con veneno. Entonces utilizan una manguera que tiene bastantes metros y ellos se van moviendo por el cultivo, los cultivos no son de una hectárea, sino de dos, de tres, cuatro, hasta cinco hectáreas y los niños tienen que ir jalando la manguera para que no se enrede y el papá va delante fumigando los cultivos de la mata de coca.

Entrevistador: ¿Eso significa entonces que los niños están expuestos a fungicidas?

Informante Y.P 02: Sí, señor. Sí.

Entrevistador: ¿al hacer esto, los papás les pagan?

Informante Y.P 02: En algunos casos los papás le dan plata, entonces los niños desde pequeñitos, tengo niños de preescolar que ellos van y trabajan y cuando ya llegan de la fumiga o llegan así de coger la hoja de coca, de cosecharla, ya que les pagan, llegan con billetes grandes y dicen, "Profe, miré, estos 20.000 pesos me los gané trabajando." y compran dulces y todo eso con ese dinero que los papas le han dado porque han trabajado.

Entrevistador: Usted mencionaba que ellos están expuestos a los fungicidas, ¿Qué piensan los padres de eso o qué ha podido usted percibir en los padres de familia? ¿De pronto ese tema se ha hablado o no se habla?

Informante Y.P 02: La verdad, yo retuvieron el bote en el cual yo iba y nos pidieron nuestros documentos, nos solicitaron apagar el celular y nos prohibían que, por ejemplo, que podíamos solamente andar de 6 de la mañana hasta las 6 de la tarde Pero los padres de familia no lo ven de esa manera, porque como eso ya es habitual,

eso es habitual del manejo de fungicidas todo el tiempo. Entonces ellos normalizan eso y no miran como el peligro al que están expuestos los niños.
Entrevistador: Claro, muy preocupante esa situación, sobre todo cuando usted me dice que los niños se los saca de la escuela, se los lleva a trabajar y además los expone a un peligro potencial. En ese sentido, usted ha tenido de pronto alguna experiencia donde haya sido comprometida la salud, por ejemplo, de algún niño o de algún padre de familia,
Informante Y.P 02: Sí, claro, a inicio de año, creo que fue si no estoy mal en febrero, el hermanito de un estudiante por accidente, se lo llevaron para el laboratorio porque estaban trabajando, laborando la hoja, La hoja de coca con unos químicos. Entonces el niño tiene como 3 años y por accidente bebió un químico de esos y la mamá, el manejo que le dio fue llevárselo a la casa, esperar. Hasta la noche el niño empezó a vomitar sangre. Le dieron un remedio casero y ya como vieron que al otro día el niño estaba mal, seguía botando sangre por la boquita, se lo llevaron para el hospital y el niño estuvo como 15 días hospitalizado en otra ciudad, se había quemado parte del intestino ese químico. Gracias a Dios el niño se salvó.
Entrevistador: Para quienes no están familiarizados con el contexto, usted mencionaba que el niño se encontraba en un laboratorio. ¿Podría usted describir en sus palabras y con la experiencia que usted tiene cómo es el laboratorio?
Informante Y.P 02: Bueno, los laboratorios tienen un espacio que es al aire libre, donde está un techo, es un techito y ahí ponen la hoja de coca, con una guadaña la pican, hay unos que utilizan una máquina que pica eso y le echan unos químicos. En sí los químicos no sé todos los químicos que le echan, pero sí sé que se compone también de gasolina. Sé que gasolina sí le echan y otros químicos que no tengo conocimiento y hacen ese proceso allá en esos unos tanques grandes que utilizan que son como de mil litros que utilizan, esos tanques los compran y ahí procesan esa hoja.
Entrevistador: ¿es en esos lugares donde también trabajan los niños?
Informante Y.P 02: Claro. Inclusive hay estudiantes que sus papás los llevan como a que miren el proceso y muchas veces les van enseñando para que ellos vayan aprendiendo. Y ese proceso se llama *quimiquear, Quimiquear*, le dicen los niños. "Profe, yo estuve el fin de semana ayudando a mi papá a *quimiquear.* Entonces, a ese proceso se sobreentiende que están procesando la hoja de coca para para sacarlo ya en el clorhidrato de cocaína.
Entrevistador: Y cuando ellos le hablan de que se fueron a *quimiquear*, ¿Cómo percibe usted que ellos reciben, ese ese trabajo o esa esa acción que están realizando en ese momento?
Informante Y.P 02: para ellos, para los niños ya es algo como tan cotidiano y tan normal que se emocionan al aprender algo nuevo sobre eso, ellos llegan allá contándome, "Profe, mire que aprendí a quimiquear." Pero yo no lo veo de buena manera, porque no debería un niño de 8 años o de 6 años estar aprendiendo ese tipo de cosas y exponerlos a tantas cosas porque no solamente es la gasolina, sino otros químicos que son muy fuertes que ellos tienen que estar aspirando y todo eso. Entonces, eso al final le va a repercutir en su salud.
Entrevistador: Claro, bueno, y ¿qué finalidad les dan las familias a esos ingresos producto de la de la cosecha?
Informante Y.P 02: la gran mayoría, por no decir todos lastimosamente, ese trabajo es duro del campo, y más lo que ellos hacen es complejo, pero lastimosamente cogen la plata y se van o para las cantinas, aquí le dicen los chongos. Hay una parte en el

pueblo donde se van a los chongos y se van a tomar toda la plata y hasta que no se acaban el último centavo no se van para la casa. Y eso da lástima porque imagínense todo lo que ellos deben de matarse trabajando para conseguir ese dinero, que es mal habido, pero de todas maneras ellos sudaron para poder conseguir ese dinero y mejorar un poco como las condiciones de vida, pero se lo gastan todo es en trago, priorizan el trago.
Y los niños muchas veces se me quedan solitos, me van a tomar y me los dejan solitos. Solitos, solitos hasta 2 días solos ellos en la casa.
Entrevistador: ¿Es decir que los papás no comparten, por decir así, los beneficios de la cosecha con los niños?
Informante Y.P 02: Sí, sí, sí, lastimosamente sí, de la gran mayoría, no por no generalizar a todos, pero la gran mayoría sí hace eso.
Entrevistador: En medio de este contexto que usted me ha descrito, ¿ha sentido cambios en la forma en la que los estudiantes se relacionan entre ellos en los últimos años o los años que usted lleva de su labor como docente?
Informante Y.P 02: Claro, claro que sí, O sea, como ellos ven ese modelo desde la casa, del contexto, ellos piensan que todos los problemas se deben arreglar a la ligera con golpes, con malas palabras, hmmm pegándose, juegan brusco. Entonces, sí he sentido que los niños en ese aspecto han cambiado bastante.
Entrevistador: ¿Y por qué cree que los niños se comportan así?
Informante Y.P 02: No, imagínese, si los papás mantienen borrachos, muchas veces hacen festivales y pelean, mantienen peleándose entre ellos, entre la comunidad, delante de los niños, porque a los festivales que hacen la vereda, ellos se llevan a los niños y eso amanecen con los niños allá tomando, peleando. Entonces los niños presencian todos esos comportamientos y también en esos festivales hay presencia de los grupos armados. Entonces, para ellos, imagínese ese comportamiento de los papás y ese contexto que tienen que vivir dentro de esas fiestas y todo eso, entonces eso influye mucho en el comportamiento de ellos, en la forma de pensar, de hablar y de relacionarse con las demás personas.
Entrevistador: O sea que en los festivales que usted me dice, hace referencia a las fiestas que se desarrollan dentro de la vereda. ¿Entonces, los niños hacen parte de este festejo que hacen los padres de familia?
Informante Y.P 02: Sí, claro, los padres de familia se llevan los niños y hasta algunos niños les enseñan a tomar desde pequeños porque cuando llegamos al otro día, un lunes y el festival ha sido el sábado, los niños, me dicen "Profe, mire que yo me vine al festival con mi papá y mi papá me dio cerveza y bailé hasta amanecer y nos fuimos a la casa a las 7 de la mañana o 6 de la mañana." O sea que los niños siguen el mismo modelo de los papás, Porque es lo que ellos miran.
Entrevistador: ¿osea que sí hay ocasiones en las que los niños participan de las festividades junto con los padres y otras, como usted me comentaba, donde los dejan solos?
Informante Y.P 02: Lo que pasa es que hay cada 3 meses o 2 meses, dependiendo lo que se haga, hay festivales dentro de la vereda. Entonces, cuando los festivales están dentro de la vereda, ellos sí se llevan los niños para el festival, o sea, para la caseta comunal de la vereda. Y cuando no hay festivales, los papás se van es para el pueblo. El pueblo queda póngale media horita en moto desde la vereda donde yo estoy trabajando al pueblo, media hora en moto. Entonces, dejan los niños solos y ellos se

van para los sitios de tomaderos quedan en el pueblo, que son los chongos, especialmente los fines de semana, o sea, viernes y sábado.
Entrevistador: Bueno, profesora, recuerda tal vez una experiencia que usted ha tenido o usted ha sido víctima de algún hecho de violencia o de agresión física o verbal en su labor como docente.
Informante Y.P 02: ¡Oh! claro, he tenido situaciones que me han dado mucho susto porque sí, sí tengo hartas historias referente a eso.
Entrevistador: Y puede usted contarme, una que la haya marcado, que usted diga esta experiencia que tuve, no la voy a poder olvidar, por ejemplo.
Informante Y.P 02: Claro, tengo una que me marcó mucho, mm, me hizo como analizar mi labor como docente, y cuestionarme si sí valía la pena o no, resulta que hace ya varios años yo inicié en una zona de la misma institución donde estoy ahora laborando, porque ya llevo muchos años ahí laborando en esta institución que tiene varias sedes y una de las sedes es el Ají. Yo inicié por esa sede, queda del pueblo allá es como a 2 horas. A 2 horas en moto y para acceder a la escuela debemos ir por río, fluvial, o si no por trocha, 2 horas en trocha o si no el río es un poco más cerca. eso queda como en frontera con el Ecuador, está Colombia acá un lado, pasas el río y al frente es Ecuador. Es frontera, yo debía acceder allá a ese sitio y resulta que yo llegué muy temprano porque me recogía el señor del transporte escolar para llevarme a la escuela por vía fluvial, me recogía a las 6 de la mañana en punto.
Entonces yo tenía que madrugar mucho. Yo tenía que estar ahí tipo 5:30 o antes de las 6 en la orilla del río. Entonces ese día llegué faltando como un cuarto para las 6 y estaba yo en la orilla del río y llegaron en una canoa con motor que utilizan allá para transportarse en el río de los grupos armados. Gente de los grupos armados se bajaron de ahí y hubo como un enfrentamiento con unas personas que estaban por ahí cerca del río también. Y yo quedé como en la mitad de ese fuego cruzado. Yo lo único que hice fue correr y meterme detrás de una casa que hay por ahí cerca y cuando yo hice eso sentí que las balas me pasaron, miré como un fueguito que pasó así por el lado de mi brazo izquierdo y eso me dejó marcada, yo pensé: estuve a milímetros de que me cayera una bala en el pecho o en el corazón y ahí podía quedar. Entonces yo quedé como muy nerviosa de eso, de esa situación y eso marcó mi vida, Hmmmm llevo ese ese ese recuerdo siempre de esa experiencia.
Entrevistador: Qué valiente, estar en esa situación donde se ve comprometida la integridad física y su vida, ¿Y usted qué hizo ese día?
Informante Y.P 02: Imagínese que sí fui a dictar clases, me tocó dictar clases, me fui a dictar clases así sucediéndome esa situación y estaba con los nervios de punta.
Yo estaba, mejor dicho, intranquila, temblaba, me subí a esa canoa y temblaba llegando a la escuela y muy asustada, la verdad.
Entrevistador: No, claro, me imagino ¿y así continuó trabajando?
Informante Y.P 02: Yo fui una semana a laborar y luego tomé una decisión, pensaba pedir un permiso en la Secretaría de Educación pidiendo como 3 meses de licencia no remunerada porque la verdad es que estaba muy afectada, no quería ir más para allá porque estaba muy peligroso en esos días, hasta que decidí hablar con el rector de la institución y me tocó todo manejarlo con él con mucho hermetismo.
Antes de poder decirle a él eso, me tocó decirle prácticamente, "Profe, júreme que usted no va a decir nada a nadie porque esos temas son delicados". Entonces le hice prometer al rector que no le iba a decir absolutamente a nadie para poder contarle lo que me había pasado porque así de esa manera solamente me iba a sentir segura de

contarle a él. Entonces le conté al rector y el rector al verme, así como tan afectada por eso decidió hacer un cambio. Un cambio de sede.
Me dijo, "No, profe, yo la voy a sacar de allá". Me dijo, "Yo no quiero que usted siga allá, es muy peligroso". Y me ayudó, me ayudó allá.
Me aguanté, así como 1 mes más hasta que ya pudo hacer el cambio para para la sede que estoy ahora.
Entrevistador: cómo manejó esa situación durante ese mes.
Informante Y.P 02: me tocó hacer de cuenta que no pasó nada, no contarle a nadie, ni siquiera a mis estudiantes, o sea, nada y hacer de cuenta que nada pasó, que no vi nada porque allá toca de esa manera, si uno quiere sobrevivir usted no miró nada, no escuchó nada y no hablar con nadie de nada. Mejor dicho, hacerse la valiente, seguir como si nada hubiese pasado y continuar.
Entrevistador: ¿Eso es eso es normal, que la gente se vea obligada a mantenerlo todo en secreto, en silencio?
Informante Y.P 02: Claro, a ver, tengo otra experiencia respecto a eso.
Estábamos en la escuela con los niños y cuando hubo una explosión muy grande, o sea, un estruendo durísimo, se salían llamas, así se miraba el humo y lo que sucedió fue que explotó un laboratorio clandestino, Cuando digo clandestino es que elaboran la hoja de coca, y este laboratorio precisamente era de las personas de los grupos armados.
Entonces, hubieron muertos, hubieron quemados e inclusive es tanto el cómo se dice, el secretismo que todos los heridos se los llevaron a otro sitio, o sea, a otro país, a Ecuador, no los llevaron acá al hospital de del pueblo. Los medios de comunicación de aquí del pueblo sí tomaron la historia, pero con mucho tacto, sin mencionar directamente eso, o sea, nunca lo mencionaron, solo que explotó un laboratorio y que hubo algunos heridos, pero no dijeron que había muertos, nada de eso. Pero sí hubo muertos y hubo muchos heridos.
Incluso ni siquiera la Cruz Roja ni los bomberos los dejaron ingresar allá porque los grupos armados no permitieron el acceso de la Cruz Roja ni de los bomberos a ese lugar.
Entrevistador: Y los niños ¿qué reacción tuvieron los niños en ese momento?
Informante Y.P 02: De miedo, lloraron, los niños lloraron, estaban muy nerviosos, asustados, entonces me tocó hablar con ellos y decirles que se tranquilizaran, que no había pasado nada malo, que tocaba esperar que ya iban a llegar los bomberos para ver si se había explotado alguna pipa de gas en alguna casa, así explicarles otras cosas para que ellos no estuvieran nerviosos porque resulta que muchos de los papás trabajaban en ese laboratorio. Entonces los niños estaban nerviosos, sobre todo por la integridad de los padres.
Entrevistador: me imagino, que debió sacar fuerzas de donde no las tenía para poder consolar a los niños.
Informante Y.P 02: Sí, claro, me tocó hacerles una dinámica, les puse una película para que ellos se olvidaran de eso porque sí estaban bastante nerviosos y preocupados algunos niños por eso.
Entrevistador: ¿Cómo afecta esas situaciones a su labor docente?
Informante Y.P 02: Bueno, imagínese, uno como docente en estas situaciones primero utilizar la calma, pensar bien lo que va a decir, cómo va a actuar frente a los niños, porque uno está a cargo de ellos y uno es el adulto y debe de brindarles el ejemplo para que así ellos también tomen la situación de buena manera y no vayan a

367	descontrolarse, salir corriendo, llorando. Entonces, uno piensa uno piensa es qué	
358	viene más adelante, después de los sucesos, ¿será que va a haber algún	
359	enfrentamiento o estar como a la defensiva todo el tiempo cuando suceden esas	
360	cosas, uno está como a la defensiva porque si llega a suceder algún enfrentamiento,	
361	entonces tenemos que tomar otro tipo de acciones con los niños, mirar dónde nos	
362	vamos a esconder, lo que vamos a hacer. Entonces, esas situaciones lo ponen a uno	
363	como docente en alerta.	
364	**Entrevistador:** ¿Que hace que usted se mantenga en esa escuela?	
365	**Informante Y.P 02:** vocación y amor a lo que uno hace, porque la escuela es como el	
366	medio que tienen los niños para olvidarse un poquito de esa realidad que tienen y el	
367	día que uno llega, ese día se llevan a los niños a trabajar, me dicen, "Profe, no, usted	
368	no hubo clases y me llevaron a trabajar", entonces es como sacarlos unas horitas de	
369	esa realidad que ellos tienen el diario vivir de ellos.	
370	**Entrevistador:** Bien importante esa labor que cumple la escuela dentro de nuestra	
371	sociedad, de esos contextos tan complejos que viven estos niños.	
372	Bueno, profesora, yo le agradezco mucho su tiempo, el tiempo que ha que ha	
373	compartido conmigo sus experiencias, sus sentires, sus saberes.	
374	Antes de concluir, me gustaría preguntarte si hay algo más que quisieras compartir	
375	relacionado con lo que hemos conversado, o si hay algún aspecto que consideras	
376	importante y no hemos abordado.	
377	**Informante Y.P 02:** creo que no	
378	Entonces ya en otra ocasión nos estaremos reuniendo para seguir conversando sobre	
379	este tema tan interesante, así como como lo mencionábamos hace un momento, está	
380	relacionado con el bienestar de los niños, con esa labor educativa que usted cumple	
381	tan bonita. Entonces ya en la próxima ocasión continuaremos esta charla tan	
382	interesante que hemos tenido.	
383	Le agradezco por su tiempo, por haber compartido conmigo toda su experiencia y su	
384	conocimiento.	
385	Muchas gracias, profesora.	
386	Bueno, profe, espero que mi experiencia le sirva de mucha ayuda en esta en esta	
387	labor que usted está haciendo de su doctorado.	
388	Muchas gracias, profesora	
389	**Entrevistador:** ¿La asistencia a clase es constante durante todo el año escolar,	
390	profesora?	
391	**Informante Y.P 02:** Bueno, depende, cuando los papás están en cosecha, se llevan los	
392	niños depende la cantidad de hectáreas que tengan, Si tienen una hectárea muy	
393	grande, se una semana, dos semanas que los niños dejan de ir a estudiar, y afecta los	
394	niños porque se atrasan,	
395	**Entrevistador:** ¿Qué sucede con los estudiantes que dejan de asistir frecuentemente a	
396	clases?	
397	**Informante Y.P 02:** Bueno, uno que puede ser que los papás los tengan trabajando, en	
398	el cultivo de coca, que es por lo general el motivo más frecuente que ellos no asisten.	
399	Dos, puede ser porque puede haber algún enfrentamiento y entonces por seguridad,	
400	los papás no envían a los niños así a la escuela,	
401	**Entrevistador:** ¿Y qué medidas toma la escuela respecto al ausentismo escolar?	
402	**Informante Y.P 02:** Bueno, como docente, nos tratamos de contactar con los padres	
403	de familia para hablar con ellos, para ver qué ha pasado con el niño, si está enfermo,	
404	porque muchas veces los papás no informan, sino que los niños dejan de asistir.	

Entonces a nosotros nos toca buscar los medios para poder saber qué ha pasado con el estudiante. Inclusive, si no hay comunicación por teléfono, entonces toca ir a la finca mirar a ver qué ha pasado, con el niño, si está enfermo o si lo van a retirar, porque la comunicación aquí es mala.

Entrevistador: ¿Y cuál cree que son los motivos más frecuentes del ausentismo de los niños?

Informante Y.P 02: Bueno, son dos. Realmente son dos. Uno, el trabajo en los cultivos de coca y dos, la violencia que generan o ejercen los grupos armados. Cuando hay enfrentamientos, por seguridad, los papás no los envían porque muchos de los niños viven lejos, viven por trochas y tienen que desplazarse por una hora, hora y media. Entonces los papás por seguridad no los envían.

Entrevistador: En el caso de las faltas porque los niños se van a trabajar a los cultivos de coca, ¿cómo responden los padres de familia frente a esta falta de asistencia a la escuela? **Informante Y.P 02:** No, cuando ya se llama al padre de familia o se puede contactar uno con ellos, lo que dicen es, "Ay, profe, qué pena, pero es que no hemos podido ir porque estamos ahora en cosecha y estamos muy ocupados y sino los niños nos están ayudando, puede ser que les ayuden la cocina o cosechando la misma hoja.

Entrevistador: ¿Cómo ha afectado esta situación en su labor como docente?

Informante Y.P 02: Bueno, lo que pasa es que cuando los niños dejan de ir a estudiar, se atrasan mucho. Entonces los que sí asisten van más adelantados que los otros niños y cuando ellos ya llegan, me toca nuevamente como nivelarlos y es más complicado porque ya los otros van más adelantados en temas y ellos van atrasadísimos cuando ya regresan a la escuela.

Entrevistador: ¿Qué sentimientos o emociones ha provocado en usted esta situación?

Informante Y.P 02: Preocupación y angustia, porque uno como profesor trata de dar lo mejor, En dentro de los profesores que trabajamos en lo rural, porque una es cuando van los niños a la escuela por lo general son de difícil acceso las vías y se preocupa uno porque los niños se me atrasan y el proceso no va a ser igual como el que lleva un niño que va todos los días a clases.

Entrevistador: Profesora, ¿en el contexto donde usted labora, los estudiantes o personas pueden transitar libremente por el territorio?

Informante Y.P 02: No. No, libremente no, porque los grupos al margen de la ley, ellos tienen unas reglas. Entonces las personas que habitamos en este territorio, en esa parte donde ellos están, para desplazarse, debe uno tener un carnet para identificarse.

Dos, debe de transitar hasta cierto límite horario, Un ejemplo, desde las 6:00 de la mañana hasta las 6:00 de la tarde se puede transitar por la vereda o libremente hasta el pueblo. Pero sí, ellos siempre ponen las reglas

Entrevistador: Esas restricciones de las que usted me está mencionando, ¿están presentes, vigentes o son reglas que se colocan en un determinado tiempo?

Informante Y.P 02: No, son vigentes. En este momento son vigentes, no se puede andar desde sino desde las 6:00 de la mañana hasta las 6:00 de la tarde y todos tienen que portar un carnet que lo da la Junta de Acción Comunal y su cédula, Para poder identificarse y comprobar con esta tarjeta que ese documento que usted tiene que dice que habita en tal vereda o que usted, inclusive nosotros también tenemos los docentes, que usted es docente y que tiene su número de cédula que sea correcto con el que está ahí en el otro carnet que nos dan.

Entrevistador: ¿Qué incidencias tiene en la escuela o en la comunidad las restricciones de movilidad?

Informante Y.P 02: Bueno, se les dificulta a los padres de familia para hacer algún tipo de labor que tengan que ir, un ejemplo, al pueblo, hacer una diligencia. Los niños también hay veces hay veces para transitar para la escuela también se les dificulta porque depende, esas esas restricciones pueden variar dependiendo de lo que pueda pasar, Si ha habido un enfrentamiento, entonces ya no me los dejan transitar a los niños en la mañana o me dicen que no pueden salir de la casa hasta nueva orden. Inclusive hubo una situación de que tuvimos que estar en toque de queda y nos dejaron ni ingresar a la escuela y los niños nadie podía salir ni entrar allá a la vereda.

Entrevistador: ¿La escuela emplea alguna estrategia para garantizar la seguridad de los estudiantes y los docentes?

Informante Y.P 02: la escuela no puede hacer nada porque ahí los que mandan son los grupos al margen de la ley. Y lo único que puede hacer la escuela o la institución donde laboran los docentes como yo que estamos en la ruralidad, que nos han dado solamente un carnet como para identificarnos, dice docente, está el nombre de cada uno y su número de documento, eso, nada más.

Entrevistador: ¿Como docente ha tenido que vivir alguna experiencia donde se ha visto afectada su seguridad y la libre movilidad?

Informante Y.P 02: Claro, voy a contar como una anécdota que me pasó, No solamente a mí, sino a otros compañeros que laboran en la sede principal, ese día hubo un enfrentamiento, entonces en una parte que es que es frontera con el Ecuador. Entonces, a raíz de eso, dieron un toque de queda. Y yo sí logré salir de la escuela porque mi escuela es un poco más alejada de la sede principal, no están adentro, como la sede principal, pero mis compañeros no los dejaron salir.

O sea, ellos tuvieron quedarse allá dos días, todo el fin de semana, sábado y domingo, y los dejaron salir ya el día lunes. Tuvieron quedarse en el colegio porque no les permitían salir con toque de queda así de improviso. Prácticamente estuvieron secuestrados porque les tocó allá quedarse y no los dejaban salir. Entonces tuvieron quedarse ahí hasta que ellos decidieran cuándo podían ellos volver nuevamente al pueblo.

Entrevistador: ¿Qué consecuencias ha tenido para usted esta situación, profesora?

Informante Y.P 02: Uno vive con miedo, con zozobra, tiene que estar todo el tiempo alerta porque usted no sabe en qué momento vaya a pasar o suceda alguna situación que usted tenga que protegerse o proteger a los estudiantes o tener que salir, que le digan a usted que tiene que irse. Entonces todo eso uno siempre está como a la defensiva, a la espera de que pueda pasar algo malo.

Entrevistador: Frente a esta situación, la alcaldía municipal, la gobernación, el gobierno nacional, el ejército, la policía, ¿qué han hecho ante esa situación que se presenta en esta zona de rural?

Informante Y.P 02: En la verdad nada, porque los que mandan son los grupos al margen de la ley. Y de parte de ellos nunca ha habido alguna campaña o que vengan o haya presencia de los soldados o de la policía en las escuelas o en la o en la vereda no, nunca.

Entrevistador: ¿Profesora, ha notado que se valore más un tipo de expresiones, ropa, gestos o apodos relacionados con el poder armado en la escuela?

Informante Y.P 02: Dm, sí, claro.

Entrevistador: ¿Puede contarme una experiencia?

Informante Y.P 02: Bueno, desde la experiencia como docente, los niños, sobre todo cuando salen al descanso, suelen jugar a con unos palos y a jugar a que son pertenecen a los grupos armados y se corretean y se echan balas con unos con unos palos que recogen las ramitas que recogen ahí en el piso.
Entrevistador: ¿A qué cree usted que se debe esta inclinación?
Informante Y.P 02: Bueno, porque ellos como están en este contexto y eso es lo que ellos ven, entonces para ellos es como algo normal. Y como también estas personas de los grupos al margen de la ley mantienen a las afueras de la escuelita, entonces para ellos es normal verlos, ellos sienten como admiración y miedo a la vez por este tipo de personas, porque los ven que tienen plata, que andan en motos grandes, en camionetas doble cabina. Entonces eso a ellos les produce como curiosidad y creen que eso está bien.
Entrevistador: ¿Qué postura corporal asumen los niños cuando están en presencia de agentes de grupos armados?
Informante Y.P 02: Dm, ellos se quedan quietitos siempre que están ahí frente a ellos, se quedan quietos y como como con miedo y respeto.
Entrevistador: ¿Por qué cree que sucede esto?
Informante Y.P 02: Bueno, por lo mismo del contexto, Lo que ellos mismos les imponen a los padres, De que deben de comportarse, si no tienen las multas o se los llevan o se los llevan y los castigan, los amarran por allá en un palo. Entonces por eso, ellos mismos escuchan estas historias de los papás y lo que le ha pasado así de pronto a un vecino cerca de la casa y ellos por eso tienen como cierto respeto a estas personas.
Entrevistador: ¿Qué tipo de música prefieren escuchar los niños?
Informante Y.P 02: como estamos en este contexto así de, del narcotráfico, de las armas, siempre suelen escuchar corridos que van referente a las armas, a la coca o música vieja así del Caquetá que se refiere a la coca, a que dan bala, a que trafican, todo ese tipo de música así.
Entrevistador: ¿Qué mensaje les deja a los niños la música que escuchan?
Informante Y.P 02: No, siempre que arreglar los problemas a punta de bala o que la plata fácil es para poder tener algo o la plata fácil es como la vía la vía más más cercana que tienen ellos para conseguir lo que ellos quieren,
Entrevistador: ¿Cuál considera que son las motivaciones que llevan a los niños mirar con respeto a los miembros de grupos armados?
Informante Y.P 02: Bueno, yo creo que una de ellas es como los comentarios que hay frente al contexto que ellos están, Porque los comentarios siempre son de las personas del campo de que es hay que respetarlos, de que cumplen la ley, que infunden como respeto porque ellos se imponen.
Dm, porque siempre están con dinero, manejando dinero, andan en buenas camionetas, tienen buenas motos, entonces esto ven los niños y ellos piensan que está bien y que eso es una motivación para ellos tienen como ejemplo a seguir, un modelo a seguir para cuando ellos estén grandes.
Entrevistador: ¿Puede contarme alguna experiencia en la que un estudiante haya sido rechazado por actuar diferente a como actúa la mayoría de los estudiantes?
Informante Y.P 02: Sí, claro, cuando los niños salen al descanso y están jugando, como le decía yo profe, a las balas con esas ramas que encuentran ahí en el monte, mmm, hay unos que no les gusta, entonces los hacen a un lado, no los juntan a jugar,

sino que juegan entre los que les gusta eso y los otros los dejan a un lado, no los hacen jugar.
Entrevistador: ¿Cómo llaman a los integrantes del grupo armado? ¿Tienen algún seudónimo?
Informante Y.P 02: Dm, bueno, los niños les dicen paras o parados, los del monte.
Entrevistador: ¿Y cuándo emplean ese seudónimo, todos entienden a quiénes hacen referencia?
Informante Y.P 02: Sí, claro, porque dentro de la misma familia o la misma comunidad se refieren a esas personas con esos seudónimos.
Entrevistador: Cuando se presenta un conflicto en la comunidad, ¿a quién acuden para solucionarlo?
Informante Y.P 02: Hmmmm siempre lo hacen es con los grupos al margen de la ley. Si el problema es muy grave y que no se puede conciliar con las mismas personas de la comunidad, entonces ya se va a otra autoridad, se llama a los grupos al margen de la ley para que ellos intervengan en esta situación.
Entrevistador: ¿Existe algún tipo de relación entre el consejo directivo de la institución y los grupos ilegales?
Informante Y.P 02: no, pero de todas maneras siempre de manera indirecta sí puede haber una influencia de estos grupos en algunas decisiones que se tomen la institución.
Entrevistador: ¿Puede contarme una experiencia donde se evidencie tal relación?
Informante Y.P 02: Claro, una experiencia, en la escuela donde yo laboro asfaltaron la vía porque antes era destapada, entonces como el tránsito no puso los no puso señalización y reductores de velocidad, porque como es una escuela, entonces ellos tomaron cartas en el asunto, compraron los bultos los bultos de cemento y le dijeron a al rector que tenían que ir los padres de familia a trabajar el fin de semana, que eso tenía que estar listo el domingo, o sea, que tenían que trabajar jueves, viernes, sábado y domingo para que el domingo esté y que ellos iban a estar ahí presentes en el trabajo, revisando que la gente saliera, quién iba a ir y que si terminaban el trabajo para el domingo y que si no era así, entonces ya ellos entraban a tomar cartas en el asunto, donde no hicieran esos reductores de velocidad. Entonces la comunidad al ver esto y la y la junta de padres entonces tuvo que hacer la minga el otro día para poder ir haciendo los reductores de velocidad porque ellos estaban ahí presentes y revisando que se hiciera el trabajo.
Entrevistador: ¿El consejo directivo o la junta de padres ha tenido presiones externas para la toma decisiones? **Informante Y.P 02:** Sí, claro, bueno, tenemos otra experiencia es que llegó un rector nuevo hace dos años a la institución y como dentro de la misma institución los estudiantes, los papás son de los grupos armados, hacen parte de eso. Entonces el rector no les gustó algo que hizo el rector y lo que hicieron fue que los mismos los mismos de los grupos armados lo presionaron para que se fuera de la institución. Le cerraron las puertas de la institución y los profesores no podían hacer nada porque ellos eran los que estaban ahí en ese momento mmm tomando esa decisión de que el rector no debía estar más ahí en la institución. Y le dijeron que no que él no tenía nada que hacer ahí, que sacara sus cosas y que le daban 10 minutos para que sacara las cosas y que no volviera más acá a la institución, que no lo querían volver a ver más ahí. Entonces él tuvo que retirar sus cosas e irse y ya, ya no volvió más porque no lo dejaban ingresar.

Entrevistador: ¿Cómo actúan los estudiantes y docentes frente a una orden de un grupo armado?

Informante Y.P 02: los estudiantes la acatan y nosotros también, porque de todas maneras no podemos ir en contravía de estos grupos armados, porque nosotros seríamos perjudicados ahí, puede estar en peligro nuestra vida, también nos pueden amenazar y también se nos ve como el trabajo también no ahí afectado porque donde nos llegan tiene que salir de un momento para otro. Imagínese, pero entonces uno debe de cuidar el empleo, de todas maneras, aquí eso es normal porque ya eso ya está dentro del contexto, entonces la gente no lo ve como como una imposición, sino como algo ya natural, o sea, lo van haciendo.

Entrevistador: ¿Los estudiantes tienen las mismas oportunidades de aprendizaje y participación en la escuela?

Informante Y.P 02: No, claro que no, porque tenemos que tener en cuenta que ellos están en un ambiente rural y en las en el ambiente rural hay muchas falencias en cuanto acceso al a las vías de acceso, que es una no muchas no hay energía en estas en estas sedes de cada institución, no cuentan con energía. Hm, no hay internet, no hay una buena señal de telefonía como para decir que van a comprar datos y buscar tareas. Entonces sí tienen muchos inconvenientes para la para aprender de manera más más productiva, como diría lo diría yo, Porque los del pueblo sí tienen todas unas cantidades de oportunidades, tienen internet, tienen energía o por el celular con los datos, entonces pueden buscar información, pero los niños del campo no.

Entrevistador: ¿Cuáles son esas barreras que impiden que todos los estudiantes, por ejemplo, tengan las mismas facilidades para acceder a los medios de comunicación, el internet, el transporte?

Informante Y.P 02: la lejanía, el hecho de estar tan alejados del pueblo y que no cuentan con las mismas condiciones porque muchos tienen que desplazarse por vía fluvial, otro les toca trocha para para poder llegar a la escuela, es una hora, hora y media. Tienen muchos inconvenientes los niños para poder aprender, a pesar de todos los obstáculos,

Entrevistador: ¿Qué oportunidades le ofrece le puede ofrecer la escuela a los niños en estas zonas apartadas del país?

Informante Y.P 02: lo principal aprender a leer, escribir, sumar, restar, las operaciones básicas, tener como un conocimiento que eso les va a servir a ellos para toda la vida, porque de dentro de todos los niños que van a la escuela no todos van a al bachillerato, Y no todo y los que terminan el bachillerato muy pocos tienen la oportunidad de ir a una universidad. Y los que los que se quedan al menos con el bachillerato o al menos terminan su primaria, por lo menos tienen las herramientas básicas para poder defenderse el resto de su vida.

Entrevistador: ¿Qué estrategias pedagógicas emplea la escuela para promover la justicia?

Informante Y.P 02: Bueno, una les damos refrigerio y almuerzo a los niños, porque hay muchos niños que hm no cuentan en la casa con los recursos para desayunar o almorzar, entonces se les brinda esta herramienta. La otra es que se da sabatina. Tenemos sabatina, entonces los que no han podido estudiar el bachillerato y que trabajan en semana, tienen la opción del fin de semana, el sábado de estudiar y terminar su bachillerato.

Entrevistador: ¿Esas estrategias son suficientes para promover la justicia social?

Informante Y.P 02: No, porque que no hay el Estado nos da unos recursos como para que podamos hacer algo más grande por ellos, Entonces imagínese, no les dan internet, no hay ni siquiera energía, las vías están en mal estado, entonces son muchas falencias, ni acueducto, entonces todo eso suma.

Entrevistador: Cuando se habla de paz en la escuela, ¿qué tipo de acciones se emprenden?

Informante Y.P 02: Bueno, en la escuela nosotros primero lo primordial, pactos de aula. segundo está el proyecto de cátedra de la paz. Tercero tenemos un proyecto de cultura y deporte donde los niños dentro del proyecto de cultura hay un grupo de danzas, entonces ellos se presentan así en el Colombo que lo hacen cada dos años. Entonces ellos se preparan todos los días una horita, como tenemos jornada única, entonces ellos están en danza y el otro que hacemos campeonatos interveredales de fútbol con los estudiantes y también entre intercedes también tenemos, entonces ayuda mucho.

Entrevistador: ¿Cómo se maneja la resolución de conflictos en la escuela?

Informante Y.P 02: Primordialmente por medio del diálogo, siempre por medio del diálogo, y también como les había mencionado anteriormente, se maneja el proyecto de valores, entonces semanalmente se realiza un valor. Por medio de valores y por medio del diálogo, resolución de problemas.

Entrevistador: Recuerde algún suceso donde se haya abordado un conflicto siguiendo las pautas que determina la escuela para estas situaciones.

Informante Y.P 02: No, todo el tiempo se utiliza el conducto regular, Se hace el llamado verbal, ya dependiendo de la falta, Porque si la falta ya es muy grave, entonces se hace un acta de compromiso y se hace el llamado al comité de convivencia escolar y ya ella pasaría a otra instancia, pero por lo general los problemas siempre van desde el llamado verbal y por medio del diálogo.

Entrevistador: En su escuela la comunidad educativa realiza trabajos en equipo.

Informante Y.P 02: Sí, claro, sí, evidencia cuando se hacen almuerzos comunitarios, se hacen las mingas, entonces entre todos se colaboran, los padres de familia y sí se evidencia esa la unión entre ellos.

Entrevistador: ¿De qué manera cree usted que el trabajo en equipo entre la comunidad y la escuela puede promover ambientes de paz?

Informante Y.P 02: cuando ellos comparten, el trabajo en equipo en las mingas, cuando se organizan eventos como el día de la familia, que ellos realizan actos culturales también los padres de familia, entonces ellos se organizan entre ellos para hacer una danza, como lo hicimos inclusive estos días estos días estuvimos haciendo lo del día de la familia, entonces los mismos papás hicieron un campeonato de fútbol y entonces se unieron entre todos para hacer el campeonato. Se hizo danzas, entonces las mismas mamás se quisieron bailar e hicieron un grupo y ensayaban todas las tardes. Hicieron un almuerzo comunitario y varios mamitas y papitos estuvieron muy colaboradores y receptivos ante esta actividad y todo salió muy bien porque todos trabajamos en equipo.

Entrevistador: ¿Cree usted que la escuela recibe el apoyo suficiente por parte de las entidades públicas y privadas para la promoción de la paz?

Informante Y.P 02: No, no hay como un apoyo dentro de esas instituciones para esto.

Entrevistador: ¿Cuáles cree usted que son los motivos?

I**nformante Y.P 02:** Principalmente el presupuesto, Bueno, entre la alcaldía y la gobernación, hm como les digo, no hay un presupuesto destinado para esto, porque

ustedes saben que muchas veces se roban el dinero y nos dicen que no hay recursos para este tipo de cosas. Entonces siempre se busca como hacerlo internamente con los padres de familia, trabajarlo de otra manera.

Entrevistador: ¿En la escuela existen estrategias donde se integran diferentes estamentos escolares para la resolución de conflictos?

Informante Y.P 02: Claro, dependiendo como como le decía profe, siempre está el conducto regular, llamado verbal, se pone un acta.

Si ya se vuelve a reincidir, entonces ya se iría al consejo al comité de convivencia y luego al consejo directivo, dependiendo de la gravedad de la falta.

Entrevistador: ¿la comunidad donde labora goza de paz?

Informante Y.P 02: no, no se diría paz porque ellos todo el tiempo tienen su tiempo puede estar en sus casas, estar laborando, pero siempre van a tener ese miedo de que en cualquier momento tengan un enfrentamiento o pase una situación que pueda poner en riesgo su vida, Entonces, no, no tienen paz.

Entrevistador: ¿Qué condiciones serán necesarias para que la comunidad goce de paz?

Informante Y.P 02: Bueno, aquí sí hay dos cosas. consideraría que la primera es erradicar los cultivos ilícitos, Y a raíz de que se radiquen esos cultivos ilícitos se irían los grupos al margen de la ley, pero esto trae unas acarrea unas consecuencias. La primera, que al irse los grupos al margen de la ley ya empezaría la delincuencia dentro de todo el territorio, porque ellos son los que controlan este tipo de situaciones, De robos y todo eso, porque aquí el que roba o el o los viciosos ellos lo desaparecen, o sea, no hay, pero porque son controlados por ellos mismos, las llamadas limpiezas. Y al no haber eso, no tendrían no tendrían como un goce de paz en la comunidad ni con ni estando ellos y ni ellos yéndose ahí ya acabando con la coca y ellos no estén acá dentro del territorio. Entonces, es como digámoslo que uno depende del otro.

Entrevistador: ¿Qué se entiende por desaparecer en el contexto donde usted labora?

Informante Y.P 02: Ah, bueno, que se llevan a la gente para matarla, o sea, no regresa.

Entrevistador: Profesora, y cuando usted hace referencia a la limpieza, ¿me puede explicar a qué se refiere?

Informante Y.P 02: Claro, un término que se utiliza aquí para las personas que, un ejemplo, roban o que tienen vicios, Que meten vicios, o sea, sustancias psicoactivas, entonces, esa es la mal llamada limpieza, que ellos cuando están esas personas dentro de la vereda y les dan como un ultimátum. Si ellos no se van, siguen y siguen por las mismas, ellos les dan como una oportunidad y si siguen por las mismas, ya ellos ya no les perdonan y los desaparecen, los matan.

Entrevistador: ¿Desde la escuela se promueve la eliminación del conflicto?

Informante Y.P 02: Depende qué. Si el conflicto es como dentro de lo escolar, sí, pero si es por fuera del contexto escolar, no, porque es imposible, es imposible hacerlos, porque nos podemos meter en ese tipo de situaciones, porque podemos también salir afectados los docentes o la misma institución.

Entrevistador: Claro, profe, en la en el aula de clases, ¿cómo se manejan los conflictos?

Informante Y.P 02: Bueno, por medio de unos pactos de aula, por medio del diálogo, del consenso con los estudiantes,

Entrevistador: ¿Cuál es el objetivo de la educación para la paz en la escuela, desde su experiencia como docente?

Informante Y.P 02: Bueno, yo creo que el objetivo fundamental es que los niños miren como otra forma de resolver los problemas, no que sea siempre con la violencia, las malas palabras o los golpes, sino que eso les sirva a ellos para la vida para resolver sus problemas durante toda la vida de una manera diferente, con el diálogo, respetando las opiniones de las demás personas, pero siempre buscando otra manera de solucionar los desacuerdos que puedan tener en su vida con las demás personas.

Entrevistador: Profesora, ¿usted cree que se puede lograr la paz total?

Informante Y.P 02: No, no, no, no. No, no se puede.

Entrevistador: ¿Cómo cree usted que se puede enseñar la paz?

Informante Y.P 02: yo creo que la paz no se enseña, la paz se construye, pero eso va desde las bases de la familia, Y si de pronto la familia no tiene unas buenas bases para poder desarrollar esa esa paz que deben aprender los niños, entonces lo que se enseñe en la escuela quedaría ahí, porque ellos van a optar por el modelo que tienen su en su contexto familiar, de si el contexto familiar de los niños es violento, entonces ellos siempre van a actuar con violencia, pero si los papás son conscientes y empiezan a trabajar esto desde la casa, sí podría haber un cambio.

Entrevistador: Actualmente, ¿qué hace la escuela para alcanzar la paz?

Informante Y.P 02: Bueno, nosotros dentro de la escuela trabajamos, como les decía yo, con proyectos, el proyecto de democracia, el proyecto el proyecto de la paz, todo eso para enseñarle a los niños que miren varias perspectivas de cómo resolver problemas, las formas que en situaciones cómo deben actuar y que vayan cambiando ese pensamiento,

Entrevistador: ¿Cree que se puede contribuir a la paz sin pasar por un proceso de justicia social?

Informante Y.P 02: yo creo que primero para esto debe tener la escuela unas herramientas, , un ejemplo, recursos, los niños deben tener energía, buenas vías de acceso buenas para que ellos puedan desplazarse, tener internet, entonces, si ellos no tienen estas herramientas, yo creo que ese proceso eso nunca se va a poder desarrollar, porque no tienen de dónde vamos a por ejemplo una información, no hay internet, no hay energía, no hay unas buenas guías de acceso para que los niños se movilicen, la infraestructura de las escuelas son precarias, entonces no hay ni libros en las escuelas. Entonces, imagínese todo ese tipo de falencias que tiene una escuela rural y no podría llegarse a eso.

Entrevistador: Profesora, ¿cómo se está enseñando la paz en la escuela? ¿cómo un proceso o como un ideal?

Informante Y.P 02: No, nosotros no como un ideal, no tanto como un ideal, sino como un proceso.

Entrevistador: ¿Puede contarme de qué manera se hace?

Informante Y.P 02: Bueno, yo creo que para que se pueda dar la paz como un proceso se debe de trabajar primero con las familias. Entonces, una de estas herramientas que utiliza la escuela es, un ejemplo, la escuela de padres. Nosotros trabajamos en la escuela de padres, esa es una herramienta, Que se utiliza en la escuela de padres, porque nos ayuda a que los padres miren en qué falencias tienen o cómo pueden trabajar más en equipo con los niños, mirar la importancia de que ellos estén presentes dentro de este proceso de educación y de y como tal de darle unas buenas bases de valores y de cómo deben de solucionar los problemas dentro de ellos, de la casa, con los niños, no a los gritos o a los golpes, Entonces, si tenemos

unas buenas bases dentro de las familias, yo creo que sí podríamos tener un buen proceso de paz.

Entrevistador: ¿Qué consecuencias cree usted que trae el enseñar la paz como un estado perfecto y no como un proceso?

Informante Y.P 02: Es que yo creo que la paz no es del todo perfecta, yo creo que trae muchas consecuencias respecto a esto, porque los niños pueden frustrarse al mirar lo que se les está enseñando y dentro de su casa es totalmente diferente, entonces él puede cuestionarse y frustrarse, decir, bueno, la profe me está diciendo una cosa acá y pero yo en mi casa vivo algo diferente o en mi contexto de mi contexto de comunidad yo estoy viviendo algo totalmente diferente a lo que me están diciendo. Entonces, yo creo que primero debemos de hacer un proceso dentro de las bases que son la familia para dejar de idealizar la paz, porque la paz debe de ser un proceso, no es algo perfecto.

Entrevistador: ¿Cuál es la forma más beneficiosa de enseñar la paz?

Informante Y.P 02: La forma más beneficiosa de enseñar la paz es desde casa, o sea, desde que las instituciones como instituciones educativas debemos de trabajar con los padres de familia desde las bases fundamentales que son la familia y hacerles ver cómo ellos deben de solucionar sus problemas y hacerles mirar que aunque estemos en un contexto violento, no debemos nosotros de seguir esos modelos de violencia, sino que tratar de solucionar las situaciones de otra manera como ellos habitualmente están acostumbrados a hacerlo.

Entrevistador: ¿Cómo se siente desempeñando su labor de docente en la escuela donde labora actualmente?

Informante Y.P 02: Yo me siento bien elaborando ahora en esta en esta sede donde estoy, tratando de hacer lo mejor por los niños y como sacándolos un poco de ese contexto en el que están, porque cuando ellos van a la escuela, para ellos es como otro mundo, porque se olvidan como por unas horitas de del contexto en el que están, Juegan, cantan, aprenden cosas nuevas, entonces para ellos es importante que ellos vayan a la escuela porque los saca totalmente de ese contexto, como salir de esa realidad en la que están.

Entrevistador: ¿Alguna vez ha tenido que interrumpir sus actividades escolares por causa de la acción de grupos armados?

Informante Y.P 02: Sí, claro.

Entrevistador: ¿Puede contarme su experiencia?

Informante Y.P 02: Claro, una anécdota que tuve fue cuando los grupos al margen de la ley tenían un laboratorio cerca de la escuela, entonces llegaron los soldados, los erradicado res y desde el helicóptero empezaron a tirar como unas bombitas para explotar ese laboratorio. Entonces, eso hubo intercambio de bala con los del avión y los de estas personas, del que están de los grupos al margen de la ley. Entonces, en ese momento nosotros nos desplazábamos para el restaurante escolar, me tocó salir corriendo con mis niños y estar en el restaurante escolar agachados ahí esperando a que las cosas se calmaran.

Nosotros siempre o yo en lo personal con los niños, siempre les enseño en qué situación cómo debemos actuar, un ejemplo, ellos ya saben que de pronto si hay una balacera o un enfrentamiento, como dicen ellos, una balacera o un enfrentamiento, ellos deben de tirarse al piso con boca abajo y no levantarse hasta que ya se calmen las cosas y no ponerse a llorar, estar tranquilos, no moverse, no salir corriendo.

Entonces, ese tipo de situaciones nosotros ya las hemos ido trabajando en la en la escuela, Porque no sabemos en qué momento pueda llegar a suceder algo así.
Entrevistador: ¿Y sí ha funcionado esa estrategia que ustedes han empleado?
Informante Y.P 02: Sí, claro, los niños, ellos niños son más conscientes de esa situación, Porque ellos todo el tiempo están ellos están exentos a eso y han vivido ellos esas situaciones, Entonces, ellos ya como digámoslo, están acostumbrados a ciertas a ciertas situaciones. Entonces, para ellos cuando ya se les hace esos simulacros, porque nosotros tenemos simulacros de eso, De evacuación, y uno de esos simulacros es si hay una situación que ponga en riesgo nuestra vida, entonces ellos ya saben, ah, bueno, si es una situación de que están enfrentamiento, deben de ponerse inmediatamente boca abajo y quedarse acostaditos, quietitos, quedarse calladitos, no llorar, tranquilitos, no pueden llorar ni gritar.
Y ya lo hemos hecho varias veces simulacro y ellos ya saben cómo debemos manejar la situación.
Entrevistador: A pesar del conflicto armado que usted menciona, la escuela sigue insistiendo en la construcción de paz.
Informante Y.P 02: Claro, debemos de trabajar mucho más la construcción de la paz, pero como le digo, trabajándolo de la mano con los padres de familia y también con los niños,
Informante: Entonces, ¿cómo se trabaja? ¿Cómo lo hacen?
Informante Y.P 02: Lo hacemos por medio de talleres, como la escuela de padres, taller democracia, el taller de paz de la paz, por medio de actividades lúdicas con los niños, también con charlas, porque yo charlo con ellos y les digo a los niños que este tipo de grupos al margen de la ley, lo que ellos hacen muchas veces no es correcto, Pero todo como con mucho tacto, porque muchos de los niños son familiares de estas personas o los mismos papás son de esos grupos armados.
Entrevistador: Para usted como docente, ¿ha sido fácil adaptarse a este contexto violento? No ha sido fácil adaptarme.
Informante Y.P 02: Creo que me he acostumbrado, más no me he adaptado, porque siempre todo el tiempo vivo con la zozobra y con el miedo de que pueda pasar una situación que ponga en riesgo la vida de mis estudiantes y la mía. Entonces, siempre vivo alerta, o sea, todo el tiempo estoy alerta. Yo estoy dando clases, pero estoy con los oídos bien alerta esperando a no escuchar un tiro o algo así, porque eso es como estoy en alerta todo el tiempo de que, si se llega a presentar algo, yo tengo que reaccionar de la mejor manera para que mis estudiantes estén a salvo.
Entrevistador: ¿Qué puede destacar de su labor en contextos de violencia?
Informante Y.P 02: Bueno, yo creo que dentro de mi labor lo primero es hacerles ver a los niños de que esto no es lo único que hay en el mundo, En la vida de ellos, que no hay solamente violencia, hay grupos armados y plata y coca, que hay otras cosas más allá, que ellos que ellos miren que tienen otras oportunidades, que miren más allá. Yo siempre les digo a ellos, ustedes siempre piensen más allá. Ustedes, sus papás son campesinos y eso está muy bien, pero ustedes siempre piensen más allá, no es que ser campesino sea malo, pero ustedes traten de que de visualizarse más allá. Un ejemplo, yo quiero ser doctor, médico, bueno, no sé, policía, si quiere ser policía, pero siempre algo más allá que no sea quedarse usted dentro de ese contexto de violencia, que si yo, ah, bueno, es que yo me voy a ya salgo de ya me voy al colegio y me voy a meter a trabajar con el grupo armado, porque es que no hay más, no, es que hay más cosas en el mundo, no solamente eso.

886	**Entrevistador:** ¿Hubiera preferido no enseñar en esta zona?	
887	**Informante Y.P 02:** No, yo creo que no, de yo no me arrepiento de enseñar en esta	
888	zona, la verdad. Yo estoy muy contenta porque yo creo que yo estoy aportando un	
889	granito de arena esa vida de esos niños para un futuro, de que ellos miren las cosas de	
890	otra manera, de manera diferente a como están acostumbrados ellos dentro del	
891	contexto. Entonces, creo que nunca me arrepentiría de estar trabajando aquí.	
892	**Entrevistador:** ¿La escuela ha involucrado a los diferentes actores educativos en la	
893	resolución pacífica de conflictos?	
894	**Informante Y.P 02:** Sí, claro.	
894	**Entrevistador:** ¿La escuela tiene comité de convivencia?	
895	**Informante Y.P 02:** Sí, sí tenemos comité de convivencia escolar.	
896	**Entrevistador:** ¿Me puede usted señalar cómo funciona ese comité de convivencia?	
897	**Informante Y.P 02:** Claro, bueno, el comité de convivencia lo encabeza el rector, el	
898	coordinador, la psi orientadora, el personero y también representantes de padres de	
899	familia de cada sede, Porque son dentro de la institución diez sedes más la sede	
900	principal, entonces serían 11 padres de familia.	
901	**Entrevistador:** ¿Actualmente en la escuela donde usted labora existen comités de	
902	mediación escolar?	
903	**Informante Y.P 02:** No, no, no contamos con eso, porque todo se maneja dentro del	
904	comité de convivencia, dependiendo de la situación, ahí ya se lleva el conducto	
905	regular.	
906	**Entrevistador:** ¿Y la escuela tiene orientaciones o el colegio tiene orientaciones claras	
907	para la conformación de los diferentes comités?	
908	**Informante Y.P 02:** Sí, claro, dentro de la sede principal sobre todo ellos sí tienen	
909	totalmente las orientaciones de los comités y cómo deben estar integrados y cuáles	
910	son los conductos regulares que deben seguir o qué situaciones funciona cada comité,	
911	**Entrevistador:** ¿Los integrantes de los diferentes comités reciben formación	
912	permanente?	
913	**Informante Y.P 02:** No, no se hace formación para este tipo de comités a los	
914	integrantes.	
915	**Entrevistador:** ¿Y en qué áreas se aborda el tema de la resolución de conflictos?	
196	**Informante Y.P 02:** Bueno, como docentes tratamos de que lo trabajemos en ética,	
917	ética y valores, en religión, en sociales, pero yo creo que de todas maneras no es	
918	suficiente, Porque de todas maneras como docente nosotros debemos de seguir un	
919	plan de estudio y unos temas que debemos realizar por periodo. Entonces, creo que,	
920	por este motivo, nos centramos tanto en ese tema de la paz, porque debemos cumplir	
921	con un plan de estudio, una malla curricular por periodo. Entonces nos enfocamos	
922	mucho en eso.	
923	**Entrevistador:** Profesora, hemos llegado al final de la entrevista, antes de concluir me	
924	gustaría preguntarle si hay algo más que quisiera compartir relacionado con lo que	
925	hemos conversado o si hay algún aspecto que considera importante que no hemos	
926	abordado.	
927	**Informante Y.P 02:** Bueno, yo creo que como para aportar desde todo lo que hemos	
928	hablado en la en la entrevista, el gobierno muchas veces se olvida de que los	
929	contextos son totalmente diferentes, el de una ciudad a una escuela rural, o a los	
930	contextos rurales, porque en los contextos rurales se abordan los temas de	
931	violencia, la falta de recursos, la energía, cosas que son como tan vitales y tan	
932	necesarias que ellos no tienen vías de acceso que sean adecuadas, Ni siquiera hay	

933	buenos libros, entonces ellos nos envían que debemos cumplir con ciertas cosas, con	
934	ciertos temas, pero no todos no tienen cuenta el contexto. Los niños, un ejemplo,	
935	temas que tienen que ser de consulta, ellos no lo pueden hacer porque no hay ni	
936	siquiera internet ni energía.	
937	Muchos niños, hasta hacen sus trabajos con una vela. Imagínese, entonces no están	
938	como como iguales las condiciones con los niños de la ciudad que lo tienen todo a la	
939	mano. Entonces yo creo que ellos se olvidan de esto, de que son contextos diferentes	
940	y que ese contexto en el que estamos está marcado por la violencia y por la	
941	vulneración de los derechos de los mismos niños. Porque al no tener unas buenas	
942	condiciones ni siquiera de la escuela, una infraestructura, no tener ni libros, entonces	
943	se está vulnerando el derecho a la educación de ellos y también en el mismo contexto	
944	de violencia.	
945	Entonces yo creo que el gobierno sí debería ser un poco más consciente respecto a	
946	esta realidad que se vive en las zonas rurales de Colombia, y también desde los	
947	colegios se vulneran los derechos porque por tratar de cumplir con lo que se estipula	
948	en la malla curricular, del plan de área, de sacar esos temas que se deben ver dentro	
949	del periodo, entonces se olvidan de trabajar esto tan importante que es el proceso de	
950	la paz, De la paz dentro del proceso de paz dentro de la familia, dentro de la escuela,	
951	de cómo resolver los conflictos, de que siempre se debe utilizar el diálogo. Entonces	
952	esto hace que se aborde, pero no de la manera que se debe abordar.	
953	**Entrevistador:** Muchas gracias por compartirme sus experiencias, sus reflexiones, lo	
954	que me ha contado será de gran utilidad para mi investigación, ya que me ayudará a	
955	comprender con mayor profundidad la relación entre el contexto y la escuela. Le	
956	aseguro que toda la información será tratada con confidencialidad, utilizando	
957	únicamente con fines académicos.	
958	Si desea puedo enviarle un resumen de los hallazgos al finalizar la tesis. ¿Tiene alguna	
959	duda o comentario adicional antes de cerrar?	
960	**Informante Y.P 02:** No, no, por el momento no.	
961	Entrevistador: Le agradezco sinceramente por su tiempo y por haber participado en esta entrevista, ha sido un gusto conversar con usted. Igualmente, profe Leonardo, ha sido un gusto conversar con usted.	

Tercera entrevista:

Fecha	01 de mayo de 2025
Hora	4:00 pm
Lugar	Casa de habitación de la informante clave
Informante clave	Aida Chávez
Duración	134 minutos

Descripción	La siguiente entrevista fue realizada a Aida Chávez, docente licenciada en ciencias sociales, especialista magister en educación y doctora en educación, labora en la Institución Educativa Jordán Guisa, con más de 31 años de experiencia como docente y residente en el municipio Valle del Guamees, en el departamento del Putumayo al suroccidente colombiano. Una zona fuertemente impactada por el conflicto armado y la economía ilegal. El objetivo de la entrevista fue Profundizar en los conceptos de violencia paz modos de vida desde la perspectiva de una persona que ha vivido directamente las consecuencias del conflicto. Durante la conversación el entrevistado compartió sus experiencias y señaló como el contexto ha moldeado las rutinas y los comportamientos diarios por la influencia del accionar de grupos armados, se destacó la necesidad de unir esfuerzos para re-significar la educación para la paz desde el currículo escolar Esa entrevista permite entender cómo en contexto de vulnerabilidad los conceptos de paz y violencia se vivencian de formas particulares, por lo que necesitan ser abordados con mayor énfasis desde la estructuración curricular en las escuelas.

Línea	Transcripción	Observación
1.	**Entrevistador:** Cordial saludo, mi nombre es Fabio Yola, estudiante del doctorado en	
2.	Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. El día de hoy	
3.	tengo el privilegio de contar con la presencia de la doctora Aida Yolanda Chávez. Ella es	
4.	licenciada en Ciencias Sociales, magíster en Educación de la Universidad de Santander y	
5.	doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela,	
6.	quien se ha destacado por su trabajo y trayectoria como docente en el municipio Valle del	
7.	Guamees.	
8.	A través de esta entrevista busco no solo conocer su trayectoria y logros, sino también	
9.	explorar sus motivaciones, experiencias y desafíos personales, así como sus perspectivas	
10.	sobre los temas relacionados con su labor.	
11.	El desarrollo de esta entrevista se hará en el marco del desarrollo del proyecto de	
12.	investigación titulado Construcción de clases categoriales y elementos teóricos orientados	
13.	hacia la re significación curricular en torno a la cultura de paz desde la escuela rural	
14.	colombiana, cuyo objetivo principal es la construcción de elementos teóricos y clases	
15.	categoriales a partir de una propuesta de orientaciones curriculares hacia la construcción de	
16.	una cultura de paz que transforme los modos de vida influenciados por agentes violentos. La	
17.	información que contendré a través de estas entrevistas representará el insumo para la	
18.	interpretación de la realidad y la construcción de una propuesta curricular ajustada al	
19.	contexto que promueva la educación para la paz y la transformación de las comunidades	
20.	rurales a través de la escuela. Sus datos personales serán revelados, constancia de ello es la	
21.	firma previa del consentimiento informado, así como el consentimiento para la grabación de	
22.	audio de este encuentro. Agradezco su disposición para participar de este encuentro, que	
23.	estoy seguro será muy grato y enriquecedor, bienvenida a este espacio, doctora Aida.	
24.	**Informante A.C 03:** Buenas tardes, agradecerle al licenciado por tenerme en cuenta y poder	
25.	compartir mi experiencia con respecto a este valioso tema.	

Entrevistador: Doctora, en la dinámica cotidiana de la escuela, ¿cómo es el comportamiento de los niños?

Informante A.C 03: En primer lugar, te quiero contar que yo trabajo con niños de quinto de primaria, pero también ahí hay es una institución que tiene básica y media. Mis niños son totalmente agresivos, vienen de hogares disfuncionales, sus juegos son agresivos, proyectan sueños de incursión a grupos armados, porque hay presencia de grupos armados y ellos, su sueño, el único sueño de ellos es llegar a estar dentro de esos grupos armados.

Entrevistador: ¿Observa usted con frecuencia que sus estudiantes se relacionan entre sí por medio de agresiones verbales o físicas?

Informante A.C 03: Pues la agresión verbal dentro del aula de clase es están en la cotidianidad, están presentes, no solamente en el juego, están presentes en a la hora de hacer la tarea, ellos se pelean por un lápiz, ellos se agreden física y verbalmente con palabras vulgares, con palabras morbosas, con palabras con golpes, etcétera, con todo eso.

Entrevistador: ¿Doctora, usted podría indicarme puntualmente cómo son ese tipo de expresiones verbales, por ejemplo, físicas que ellos utilizan?

Informante A.C 03: Generalmente se manifiestan en golpes, patadas, juegos, juegos, se juegan a ser comandantes de los grupos armados, las palabras más comunes que se utilizan son gonorrea, marica, qué emociones o pensamientos le genera a usted observar golpes o gritos en los estudiantes? , en primer lugar, pues uno se siente como amenazado, se siente triste, porque uno, como ustedes saben, dentro de nuestro contexto, nosotros estamos supeditados a los grupos armados y muchos niños tienen sus padres dentro, o sea, nosotros tenemos, los padres de los niños pertenecen a esos grupos armados, eso nos genera miedo. , nos sentimos que los niños muchas veces hasta nos amenazan a nosotros, que les van a avisar a esos padres, eso genera incertidumbre, eso nos genera temor, entonces pues uno se cohíbe, pero eso sí nos genera tristeza.

Informante A.C 03: Uno hace el llamado de atención, hace la anotación en el observador, hace la citación al padre y también hace la remisión al psicorientador, pero muchas veces las cosas se quedan ahí, solamente

Entrevistador: ¿Doctora, usted puede señalarme una situación donde se haya manifestado que el estudiante, por ejemplo, haya amenazado al docente, así como usted lo menciona, o en qué situaciones se ha dado esa actitud por parte de un estudiante que usted me dice ellos a veces amenazan?

Informante A.C 03: Cuando nosotros le hacemos el llamado de atención al niño, que por qué hizo esto, por qué le quitó el lápiz o por qué le pegó al otro niño, entonces dice, pues voy a hacer la citación a su padre, pero dicen, yo le voy a avisar a mi papá, acuérdese profesora que mi papá es comandante o que mi papá trabaja con esos grupos armados, Eso me genera, eso nos genera miedo a nosotros.

Entrevistador: ¿Qué finalidad les dan las familias a los ingresos producto de la cosecha de esos cultivos ilícitos?

Informante A.C 03: pues ahí sí nos causa muchísima tristeza, porque nuestros niños nuestros en nuestro contexto se presenta mucho el ausentismo de las aulas, porque los nuestros niños trabajan raspando y ellos, para ellos es prioridad raspar antes que ir a estudiar, Los mismos padres no tienen como decir ese proyecto de vida que mi hijo va a ir a la universidad. El sueño de ellos es tener una hectárea de coca y de ahí solventarse, sus necesidades económicas, de comprar sus cosas. Entonces ahí no tenemos como que por ese lado sí estamos perdiendo todo,

Entrevistador: ¿Quiénes son los encargados de las de la cosecha de hoja de coca?

Informante A.C 03: A pesar de que en los hogares pagan raspaspachines, que comúnmente se conoce al oficio de cosechar hojas, nuestros niños tienen ven la necesidad de tener dinero y ellos mismos van a ofrecerse para cosechar o raspar hoja. Muchas veces no solo trabajan raspando, sino también ayudando durante todo el proceso, como jalando mangueras, pero nuestros niños manejan ya mucho dinero, en quinto de un niño de quinto de primaria puede tener 500.000 o 600.000 pesos. Y cosas que los gastan en y además ellos también tienen como decir trabajan y miran muchas cosas que hacen los raspachines y también hacen los mismos oficios de los raspachines, como ir a las cantinas, como ir a bailar, como comprar bebidas alcohólicas, entonces desde muy temprana edad ellos asumen un rol de adulto.

Entrevistador: ¿Ha sentido cambios en la forma en la que los estudiantes se relacionan entre ellos en los últimos años?

Informante A.C 03: Pues nuestros niños asumen, como ya te dije anteriormente, un rol de adultos, tanto sexual que económicamente, ellos mismos compran sus cosas, si ellos se antojaron de un celular, ellos los compran con su dinero. Y sexualmente en el estar en contacto con los raspachines y los raspachines maduran, pues los niños maduran sexualmente, ellos miran mucha pornografía.

Entrevistador: ¿Ha sentido usted Ha sido usted testigo o víctima de algún hecho de violencia, agresiones físicas o verbales en la escuela?

Informante A.C 03: , hostigamientos, muchas veces uno oye sonar como decir hay enfrentamientos entre grupos armados y pues uno se asusta porque uno está dentro de la institución educativa, Se los oye muy cerca y otras que cada rato nos llevan a reuniones, nos hacen llamados de atención que, por ejemplo, nuestros niños están consumiendo sustancias psicoactivas, entonces hay llamados de atención para los profesores, que nos pongamos pilas, que nuestros niños no van colgados en los carros, entonces ellos están pendientes de todo. Y muchas veces pues nos llevan cada rato a reuniones a la frontera. Entonces ahí uno siente también siento temor, siento porque pues es difícil esa situación.

Entrevistador: doctora, y los llamados de atención de los que usted me menciona, ¿quiénes los hacen?

Informante A.C 03: Pues el grupo que está presente ahí en la zona. Es el grupo que aquí es el único grupo que está en la zona, los comandos de frontera.

Entrevistador: ¿Cuál ha sido su relación o su comportamiento ante estos hechos, los que usted me menciona?

Informante A.C 03: el único comportamiento que podemos tener es temor, incertidumbre, tristeza, impotencia, incapacidad, porque la solución no está en nosotros, es ellos, eso uno ante un arma uno puede ponerse a dársela de valiente.

Entrevistador: ¿La asistencia a clases es constante durante todo el año escolar?

Informante A.C 03: Pues nosotros dejamos de asistir a clases cuando hay inundaciones, porque acá en nuestro medio, en Jordán Guisa hay abandono del Estado, El Estado no hace presencia y muchas veces cuando hay hostigamientos fuertes, o sea, ahí dejamos de asistir a clases. Generalmente las niñas dejan de asistir a clases cuando hay cosechas, porque ellas las ocupan para para cocinar y los niños se van a raspar, prefieren irse a raspar antes que asistir a clase y las familias lo admiten eso.

Entrevistador: ¿Cómo ha afectado esta situación a su labor como docente?

Informante A.C 03: Pues afecta totalmente el proceso de enseñanza aprendizaje, porque muchas veces uno tiene que retomar temas, otras veces dejarlos pendientes, otras veces los niños caen repotencia escolar, tiene uno que hacer planes de mejoramiento y afecta

totalmente el proceso y muchas veces los niños se retiran, terminan desertando del proceso educativo.

Entrevistador: ¿Cómo responden los padres de familia frente a las faltas de asistencia o la deserción escolar?

Informante A.C 03: Muchos padres son conscientes, admiten que sus niños han pierden el año, que no están muy bien preparados, entonces al padre poco le interesa el proceso educativo. Ese hay desinterés por parte de la familia, no hay acompañamiento escolar, como el estudio acá no es prioridad, entonces no hay acompañamiento.

Entrevistador: Gracias, doctora ¿Qué sentimientos o emociones ha provocado en usted el observar la deserción escolar, el ausentismo escolar?

Informante A.C 03: Nosotros los y pues mi persona y todos los compañeros luchamos arduamente por fortalecer el proceso educativo de nuestros niños y niñas, Pues eso me da mucha tristeza totalmente, **Nosotros** queremos cada día mejorar y que nuestros niños se comprometan y comprometer a los padres dentro de este proceso educativo.

Entrevistador: ¿Los estudiantes y personas pueden transitar libremente por el territorio?

Informante A.C 03: No, jamás pueden transitar, uno para transitar tiene que pedir un permiso para poder entrar a la inspección o la Guisa y se puede transitar libremente los que somos moradores de ahí, solamente hasta las 6:00 de la tarde.

Entrevistador: ¿Esas restricciones funcionan actualmente o solamente han funcionado, digamos, en el pasado o son vigentes?

Informante A.C 03: No, esas funciones siempre están y están presentes actualmente.

Entrevistador: ¿Qué incidencias tiene en la escuela y en la comunidad esas restricciones a la movilidad?, pues yo les voy a contar la historia.

Informante A.C 03: Cuando dan la orden de no salir de casas, que fue en no me acuerdo si fue en el 2023, 23 o 24, no dieron la orden de que nadie se podía mover de las casas en toda la Hormiga, Entonces yo me quedé encerrada en la en la Guisa, y con el señor rector también nos quedamos, entonces pues genera temor, genera incertidumbre, genera ansiedad de no poder transitar libremente y muchas veces sucede cuando hay hostigamientos, o sea, que no puedes moverte, a pesar de que sintiendo un enfrentamiento cerca, cómo uno se va a poder movilizar, por seguridad uno tiene quedarse quieto ahí en su en su lugar de trabajo.

Entrevistador: ¿Qué mecanismos de resistencia o adaptación ha asumido la escuela frente al control territorial?

Informante A.C 03: Normalizamos las cosas, ya nos acostumbramos, a nos yo creo que el niño les pasa lo mismo, se acostumbraron a las balas, se acostumbraron a admirar estos personajes, los tienen como patrones culturales, ellos sueñan con entrar a los grupos armados y nosotros normalizamos, ya nos causa admiración muchas veces. y ya sabemos que hay hostigamiento y nos quedamos quietecitos sin movernos para asegurar nuestra vida, pero ya también yo creo que poco a poco la gente normaliza y aprende a convivir con los grupos armados.

Entrevistador: ¿La escuela emplea alguna estrategia para garantizar la seguridad de los estudiantes y los docentes?

Informante A.C 03: Pues la escuela, la única seguridad que nos da es el carnet y si hay un grupo armado, pero si hay otro grupo armado ya el carnet no les nos sirve, ese carnet nos sirve. La comunidad también tiene carnet, nuestros niños también tienen carnet, los mayores de 14 años tienen carnet, pero con otro grupo armado ya no sirve.

Informante A.C 03: En este momento solo hay un grupo armado, pero cuando sí entra otro grupo armado ahí sí las cosas se nos ponen un poquito más difíciles.

Entrevistador: ¿Qué consecuencias ha generado esta situación en su vida laboral?
Informante A.C 03: Pues uno tiene que estar pendiente, alerta, muchas veces le falta a uno el sueño, no lo puede conciliar, porque uno le genera muchas preocupaciones, que el día de mañana, uno tiene que vivir el día a día, pero siempre piensa mañana qué pasará, será que uno ya los ve cerca a los señores ahí a los a los armados, uno piensa qué me irán a pedir, qué me qué dirán ellos, siempre uno tiene que estar, inclusive uno en los llamados de atención hacia los niños que estén pendientes, que tengan cuidado con los grupos armados, porque uno tiene que decirles todo el tiempo que esa ley hay que respetarla porque está ahí.
Entrevistador: ¿Esa situación ha afectado su salud?
Informante A.C 03: Claro, psicológicamente uno se afecta.
Entrevistador: ¿Desde su experiencia como docente, ha notado algunas formas de comportamiento que obedecen al concepto al contexto propio donde viven los niños?
Informante A.C 03: Pues generalmente acá son ellos los que imponen las leyes y nosotros las acatamos. Nosotros somos también los que hacemos llamado de atención y recalcamos que los grupos armados están ahí y que deben de respetarse porque nos genera temor y miedo que nuestros niños los amenacen o les vaya a pasar algo, entonces nosotros decimos, tienes que por no tienes que hacer esto porque hay grupos armados y están pendientes de ti. Por ejemplo, no deben consumir sustancias psicoactivas porque los grupos armados las prohíben, o sea, acá todo lo solucionan ellos, se perdió un celular, ellos están, ellos lo buscan y la misma comunidad no va a donde ellos porque acá hay ausencia del Estado, el Estado no hace presencia para nada, entonces las únicas leyes son ellos y por lo tanto hay que respetarlos.
Entrevistador: ¿Ha notado que se valore un tipo de expresiones de ropa, de gestos o de apodos relacionados con el poder armado en la escuela?
Informante A.C 03: Nuestros niños sueñan con entrar a los grupos armados, ese es su proyecto de vida. Es su patrón, su modelo a seguir, ellos sueñan con las joyas que ellos tienen, el arma genera poder, ellos quieren tener un arma, juegan desde pequeñitos a hacer estos señores, Entonces y las niñas sueñan con ser las señoras o las amantes de o las esposas de ellos. Entonces hay ausencia total de un proyecto de vida formativo, un proyecto significativo. También quieren tener sus carros, sus motos, tomar trago, los mejores wiskis, los mejores vinos, los celulares de alta gama y andar en motos de alta gama a toda velocidad, a nosotros nos prohíben andar, tenemos que andar con nuestras motos lentamente, pero ellos sí pueden andar a alta velocidad.
Entrevistador: ¿por qué cree que sucede esto?
Informante A.C 03: Pues porque hay un poder, hay les gusta ver sumiso a un pueblo doblegado a un pueblo y el arma es poder, el dinero es poder, los dólares son poder, las joyas son poder.
Entrevistador: ¿Qué tipo de música prefieren escuchar los niños?
Informante A.C 03: Corridos prohibidos, a ellos les gusta la que les hable los discos que les hable de mafia, de muerte, de agresiones, toda esa música.
Entrevistador: ¿Qué mensaje les deja a los niños la música que ellos escuchan?
Informante A.C 03: Pues ahí hay no hay un mensaje formativo, hay más bien un mensaje que donde exaltan el narcotráfico, exaltan el poder de las armas, exaltan la totalmente una cultura agresiva.
Entrevistador: ¿Los niños que actúan diferente a como actúa la mayoría son víctimas, por ejemplo, de rechazo? Nosotros tenemos
Informante A.C 03: niños evangélicos, porque acá también hay una gran cantidad de evangélicos, porque está la iglesia pentecostal, pero no, ellos no son rechazados, más bien

ellos se hacen a ese juego y también les gusta hablar de esos temas que se ha callado de sus padres, se les también les gusta.
Entrevistador: ¿Por qué motivo lo hacen?
Informante A.C 03: Muchas veces estos niños, por estar juntos con los demás o porque los integren los juegos o por tener su amiguita que habla de esos temas, entonces ellos copian esos patrones culturales, y eso se vuelve la cultura no hay una cultura del narcotráfico y la cultura del narcotráfico viene ligada al a los grupos armados.
Entrevistador: ¿Cómo se llaman a los integrantes de los grupos armados? ¿Tienen algún seudónimo?
Informante A.C 03: Los manes dicen. Sí, tienen un a unos dicen, vamos a quejarnos donde los manes o los manes ya vienen.
Entrevistador: Cuando emplean ese seudónimo, ¿todos entienden a quiénes se refieren?
Informante A.C 03: Claro, todos entendemos a quiénes se refieren y que ya están pronto a llegar o a hacer un llamado de atención, como ellos imponen el orden acá y hay un fuerte control social por medio de ellos y nuestros muchos de nuestros egresados están en esos grupos armados, entonces nosotros ya entendemos.
Entrevistador: Cuando usted menciona que hay egresados que hacen parte de los grupos armados, ¿me puede explicar puntualmente a qué se refiere?
Informante A.C 03: Hay estudiantes que se graduaron y hoy hacen están dentro del grupo armado.
Entrevistador: ¿Tiene algún conocimiento, algún caso?
Informante A.C 03: Hmmmm, pero no puede salir de aquí, no puedo decir. Sí, hay dos estudiantes. Ya ahí no más.
Entrevistador: Cuando se presenta un conflicto en la comunidad, ¿a quién acuden para solucionarlo?
Informante A.C 03: generalmente acá, como hay ausencia del Estado, los que solucionan son ellos, Se perdió una gallina, el que le hasta que la encuentran, van a buscar los es ellos y citan a los a los implicados y ahí se da la solución. Acá no creen las leyes civiles, no creen las leyes municipales, porque acá no hay policía, no hay nada, entonces allá la los únicos que hay quejar y los únicos que tienen que encontrar la solución son ellos.
Entrevistador: ¿Existe algún tipo de relación entre el consejo directivo de la institución y estos grupos ilegales?
Informante A.C 03: No, no existe, nuestro consejo directivo más bien se encuentra como la misma situación nuestra, la de los docentes, ellos están con incertidumbre, porque ellos toman las decisiones, pero muchas veces por temor que ellos se metan en algo, uno tiene que doblegarse. Ellos no hay no está dentro, o sea, que el consejo directivo son nuestros padres de familia, pero muchas veces por miedo uno tiene que obedecerles a los grupos armados.
Entrevistador: ¿Puede contarme una experiencia donde se evidencie tal relación?
Informante A.C 03: una vez nos mandaron a sembrar árboles, obligatoriamente que todos teníamos que sembrar árboles y el consejo directivo no pudo hacer nada, fue es una obligación, tenemos que sembrar esos árboles, esos árboles tienen que aparecer.
Entrevistador: ¿El consejo directivo o la junta de padres ha tenido presiones externas para tomar decisiones?
Informante A.C 03: Cuando hay reuniones se le da de con ellos, se le da prioridad a la reunión, así tengamos cualquier evento, toca cancelarlo porque se tiene que atender primero la reunión de ellos., si hay restaurante escolar ese día no se da o no damos

restaurante escolar porque las madres tienen que estar allá en la reunión, se da prioridad a eso.

Entrevistador: ¿cómo actúan los estudiantes y docentes frente a una orden de un grupo armado?

Informante A.C 03: Nosotros ante una orden, pues obedecemos, tenemos que obedecer porque nadie se va a poner desobediente teniendo un arma apuntándole. Entonces somos obedientes, sumisos, nos doblegamos, cualquier valiente tiene que doblegarse ahí.

Entrevistador: ¿Los estudiantes tienen las mismas oportunidades de aprendizaje y de participación en la escuela?

Informante A.C 03: Nosotros trabajamos la inclusión educativa, sabemos que un aula es heterogénea y hay distintos caracteres, distintas formas de aprendizaje, diferencias funcionales, diferencias económicas, diferencias religiosas, entonces trabajamos igual y tratamos de que el niño no sienta hm sé que atender atendiendo todas las brindar todas las oportunidades sin tener en cuenta esas diferencias.

Entrevistador: ¿Cuáles son las barreras que impiden que todos los estudiantes, por ejemplo, tengan las mismas oportunidades para acceder a los medios de comunicación, el internet y el transporte?

Informante A.C 03: hay muchísimas barreras, Hay las barreras que el brin que las da el mismo municipio y el mismo Estado, porque acá hay abandono del Estado, no hay electricidad, hay diferencias económicas, está el niño del raspachines, está el ni los niños que vienen de otro país, como son del Ecuador y como son de Venezuela, porque acá es una frontera. Entonces la pobreza extrema también genera una barrera.

Entrevistador: ¿Qué oportunidades les puede ofrecer la educación a los niños en estas zonas apartadas del país?

Informante A.C 03: A pesar de todo ese contexto violento, el Putumayo es un territorio muy hermoso, que es una frontera con muchas posibilidades de salir adelante, con unas excelentes tierras, dos hermosos ríos y tenemos ya muchos profesionales, tenemos médicos, tenemos un estudiante que en este momento se fue a Rusia, tenemos otro estudiante en México que es un ingeniero mecatrónica, tenemos un estudiante, una odontóloga. Sí, hay muchas oportunidades y ganas de salir, sobre todo que tenemos muchas ganas de salir adelante y el compromiso de los docentes para transformar este contexto.

Entrevistador: ¿Qué estrategias pedagógicas emplea la escuela para promover la justicia?

Informante A.C 03: Nosotros tenemos un comité de convivencia muy comprometido, que trabaja arduamente, que trabaja en la reparación y en el re resaltar la justicia a través de un trabajo pedagógico efectivo para que no el niño no sienta tanta discriminación, para que haya una justicia social reparadora y formadora.

Entrevistador: ¿Usted cree que esas estrategias son suficientes?

Informante A.C 03: No, pues nosotros necesitamos más compromiso porque la paz es un derecho colectivo, la paz empieza desde el compromiso de los padres y muchas veces el trabajo se lo hace en la escuela y en las casas todavía no ha llegado. Nosotros necesitamos unir la escuela con la familia y abrir canales de comunicación permanentes, de interactuar constantemente.

Entrevistador: ¿Cómo se maneja la resolución de conflictos en la escuela?

Informante A.C 03: Trabajamos la comunicación asertiva, la comunicación constante, la reparación, la reparación del hecho, el trabajo pedagógico.

Entrevistador: ¿Recuerda algún suceso donde se haya abordado un conflicto siguiendo las pautas que determina la escuela para estas situaciones?

Informante A.C 03: Allá se presenta mucho la agresividad física y el robo de los celulares. Entonces nosotros citamos a los dos integrantes o a los implicados, si son dos, tres o cuatro, los citamos, … hablan, nos comunicamos y generalmente se los deja hablar, se les se les escucha tanto a la una parte y a su contraparte., luego se saca conclusiones y generalmente la persona afectada le pide disculpas a la otra y si es necesario se les hace hacer, por ejemplo, carteleras y se les hace exponer en las en las formaciones.

Entrevistador: ¿La comunidad realiza trabajos en equipo?

Informante A.C 03: Sí, generalmente citamos al trabajo al trabajo comunitario desde la escuela. Eso nos ayuda a integrarnos, a conocer a nuestros padres de familia, a acercarnos a ellos, a proponer, a hacer propuestas, ellos nos hacen propuestas, ellos ponen sus, ellos también son espacios donde ellos dan a conocer sus problemas, se acercan más a preguntar. Este espacio es aprovechado para preguntar sobre sus hijos.

Entrevistador: ¿Puede contarme usted algún evento donde quede evidenciado el trabajo en equipo?

Informante A.C 03: Hicimos un bingo donde nos permitieron, todos participamos, nos organizamos, la junta de padres hizo el bingo, nos integramos con nuestros padres de familia, se vendieron tabletas, hicimos un programita cultural, se vendió, hicimos un bazar de comidas.

Entrevistador: ¿Cree usted que la escuela recibe el apoyo suficiente por parte de entidades públicas y privadas para la promoción de la paz?

Informante A.C 03: Generalmente el tema de la paz es muy, muy complejo. Generalmente la paz se la se la trabaja como con características homogéneas, pero la paz es heterogénea, la misma paz que se practica para las grandes ciudades son problemas diferentes. nuestro problema de la paz es un problema coyuntural, un problema mayor porque hay presencia de grupos armados.

Entrevistador: ¿En la escuela existen estrategias donde se integran diferentes estamentos escolares para la resolución de conflictos?

Informante A.C 03: Generalmente llegan organismos internacionales, en un tiempo llegaba la ONU a promovernos la paz, llegan organizaciones no gubernamentales departamentales y también municipales, como la Cruz Roja, como el hospital, mandan psi orientadora, y también nuestra institución cuenta con una psi orientadora permanente.

Entrevistador: ¿La comunidad donde labora goza de paz?

Informante A.C 03: Yo creo que ninguna institución hay paz, ningún, hay conflictos en todas las instituciones educativas y la mía no es ajena a eso. Yo creo que el conflicto es natural y por lo tanto debemos tomarlo como una realidad latente que va a estar presente y saber enfrentarlo, saber manejarlo, que se mezcle porque generalmente se mezclan otras características de nuestro contexto y llegan a nuestra escuela y eso es algo muy diferente, que se nos sale muchas veces fuera de las manos, que al mismo estado se le sale fuera de las manos.

Entrevistador: ¿Desde la escuela se promueve la eliminación del conflicto?

Informante A.C 03: No, porque el conflicto no se lo puede eliminar, el conflicto debe estar presente y es algo natural, algo que debe estar presente, Nosotros planeamos con estrategias para para resolver el conflicto, la comunicación, el asertividad, pero que el conflicto debe estar ahí presente.

Entrevistador: ¿Cree que es la mejor manera de promover la paz como ustedes lo están manejando?

Informante A.C 03: Pues no creo que es la mejor manera, pero es un acercamiento, debemos acercarnos a manejar ese conflicto, Es un acercamiento, que puede haber y debe

haber con apoyo, con apoyo debe haber otras maneras de enfrentar el conflicto, pero yo creo que la resolución del conflicto y la reparación de los hechos es una de las mejores estrategias.

Entrevistador: ¿Usted cree que se puede lograr la paz total?

Informante A.C 03: Imposible de lograrse la paz total, podemos tener un acercamiento al concepto de paz, podemos trabajar algunas características de la paz, pero para que haya la paz total debe haber totalmente los todos los sectores deben estar como como debe abastecer al ser humano, debe haber, pero hay pobreza, hay desigualdad, hay abandono del estado, esos son cosas que afectan a la paz.

Entrevistador: ¿Cómo se está enseñando la paz en la escuela? ¿Cómo un proceso o como un ideal?

Informante A.C 03: Como un proceso, porque la paz se la debe abordar como un proceso, no como el ideal de la paz, porque si yo enseño como el ideal de la paz es la paz total, pero no, como un proceso. La paz debe abordársela en todos los aspectos de vida del niño, tanto en tanto en el aspecto económico, tanto en el aspecto social, tanto el aspecto cultural, debe abordarse la paz y son pequeños pasos que se dan desde la escuela y que ojalá y sirvamos de multiplicadores y llegue a otros contextos.

Entrevistador: ¿Qué consecuencias cree usted que trae el enseñar la paz como un estado perfecto y no como un proceso?

Informante A.C 03: Pues la paz como concepto, es enseñar la paz como un concepto es erróneo, porque la paz viene a ser como práctica. La paz es práctica, la paz es el día a día, es la paz se la ve en pequeñas cosas. Al niño se le debe enseñar que esas pequeñas cosas afectan la cotidianidad de cualquier ser humano, Entonces la paz debe estar presente en todos los escenarios, no debe dejársele solamente a la clase de ética, no se le debe dejar a las a las ciencias sociales, la paz debe estar en los en los descansos, la paz debe estar en el hacer la tarea con el compañerito, debe estar presente todos los días y desde ahí debemos enseñar los docentes.

Entrevistador: ¿A pesar del conflicto armado, la escuela sigue insistiendo en la construcción de la paz?

Informante A.C 03: Es algo que nunca debemos abandonar, la construcción de la paz, la construcción de una paz como un proceso, la construcción de una paz desde la escuela para que sea aplicable y transforme nuestro contexto.

Entrevistador: ¿El contexto del conflicto armado ha hecho que usted modifique la malla curricular o que la escuela o el colegio hayan vetado algunos temas?

Informante A.C 03: Sí. Yo como uno trata de tocar esa parte de la violencia superficialmente por encima, porque por temor a los grupos armados y trata de contar, por ejemplo, la contaminación que provoca lo el uso usar fungicidas y que los niños lo primero que dicen, profe, mi papá bota los tarros a los ríos, es por los cultivos del narco, por los cultivos ilícitos, eso yo lo quito del pensum académico por temor a los grupos armados.

Entrevistador: Bueno, ¿para usted como docente ha sido fácil adaptarse a este contexto violento?

Informante A.C 03: No, pues uno nunca termina de adaptarse porque siempre el temor está presente, siempre la amenaza está presente, hay de pronto algún enfrentamiento, una bala perdida, uno está presente a pesar de que uno trata lo menos posible de inmiscuirse en esos temas o con la gente armada, pero siempre hay temor a perder la vida en cualquier momento.

Entrevistador: ¿qué puede destacar de su labor como docente en estos contextos de violencia?

410 411 412 423 414 415 416 417 418 419 420 421 422 423 424 425 426 427 428 429 430 431 432 433 434 435	**Informante A.C 03:** Nosotros somos la única presencia del estado en esta zona y uno la gente es muy agradecida con uno, entonces uno ve que su pequeño aporte no es totalmente es significativo para estos para para nuestros padres y para nuestros niños. **Entrevistador:** ¿Hubiera preferido no enseñar en esta zona? **Informante A.C 03:** Yo creo que nosotros hacemos un papel muy significativo en estas zonas porque ya tenemos estudiantes egresados y también nuestras ya tenemos estudiantes que son padres de familia y uno ve ahí y son buenos padres de familia y uno ve ahí su aporte a la Bueno, profesora, hemos llegado al final de la entrevista. **Entrevistador:** Antes de concluir, me gustaría preguntar si hay algo más que quisiera compartir relacionado con lo que hemos conversado, o sea, algún aspecto que considere importante y no hemos abordado. **Informante A.C 03:** no, profe. **Entrevistador:** Pues solamente agradecerles por la oportunidad. **Informante A.C 03:** Bueno, muchas gracias por compartir sus experiencias y sus reflexiones, lo que me ha contado será de gran utilidad para mi investigación, ya que me ayudará a comprender con mayor profundidad la relación entre el contexto y la escuela. Les aseguro que toda la información será tratada con confidencialidad y utilizada únicamente con fines académicos. **Entrevistador:** Si desea le puedo enviar una copia del resumen de los hallazgos al finalizar la tesis. ¿Tiene alguna duda o comentario adicional antes de cerrar? **Informante A.C 03:** No, señor. **Entrevistador:** Muchas gracias. **Informante A.C 03:** De nuevo le agradezco sinceramente por su tiempo y haber participado en la entrevista. Ha sido un gusto conversar con usted.	

Cuarta entrevista

Fecha	02 de mayo de 2025
Hora	3:40 pm
Lugar	Casa de habitación de la informante clave
Informante clave	Omaira Bastidas
Duración	119 minutos
Descripción	La siguiente entrevista fue realizada a Omaira Bastidas docente licenciada en pedagogía infantil, especialista en pedagogía y estudiante de maestría en educación labora en la Institución Educativa El Cairo, con más de 17 años de experiencia como docente y residente en el municipio Valle del Guamees, en el departamento del Putumayo al suroccidente colombiano. Una

	zona fuertemente impactada por el conflicto armado y la economía ilegal. El objetivo de la entrevista fue Profundizar en los conceptos de violencia paz modos de vida desde la perspectiva de una persona que ha vivido directamente las consecuencias del conflicto. Durante la conversación el entrevistado compartió sus experiencias y señaló como el contexto ha moldeado las rutinas y los comportamientos diarios por la influencia del accionar de grupos armados, se destacó la necesidad de unir esfuerzos para re-significar la educación para la paz desde el currículo escolar Esa entrevista permite entender cómo en contexto de vulnerabilidad los conceptos de paz y violencia se vivencian de formas particulares, por lo que necesitan ser abordados con mayor énfasis desde la estructuración curricular en las escuelas.

Línea	Transcripción	observación
1.	**Entrevistador:** Un cordial saludo, mi nombre es Fabio Yola, estudiante del doctorado en	
2.	Educación de la Universidad Pedagógica Experimental de Venezuela. El día de hoy tengo	
3.	el privilegio de contar con la presencia de la docente Omaira Bastidas, licenciada en	
4.	pedagogía infantil, magíster en educación de la Universidad Iberoamericana, quien se ha	
5.	destacado por su trabajo y su trayectoria como docente en el municipio de Valle del	
6.	Guamees. A través de esta entrevista busco no solo conocer su trayectoria y logros, sino	
7.	también explorar sus motivaciones, experiencias y desafíos personales, así como su	
8.	perspectiva sobre temas relacionados con su labor.	
9.	El desarrollo de esta entrevista se hará en el marco del desarrollo del proyecto de	
10.	investigación titulado Construcción de clases categoriales y elementos teóricos	
11.	orientados hacia la re significación curricular en torno a la cultura de paz desde la escuela	
12.	rural colombiana, cuyo objetivo principal es la construcción de elementos teóricos y	
13.	clases categoriales a partir de una propuesta de orientaciones curriculares hacia la	
14.	construcción de una cultura de paz que transforme los modos de vida influenciados por	
15.	agentes violentos. La información que obtendré a través de esta entrevista representará	
16.	el insumo para la interpretación de la realidad y la construcción de una propuesta	
17.	curricular ajustada al contexto que promueva la educación para la paz y la	
18.	transformación de las comunidades rurales a través de la escuela. Sus datos personales	
19.	no serán revelados, constancia de ello es la firma previa del consentimiento informado,	
20.	así como el consentimiento para la grabación en audio de este encuentro. Agradezco su	
21.	disposición para participar de este encuentro, que estoy seguro será muy grato y	
22.	enriquecedor.	
23.	**Informante O.B.04:** muchísimas gracias, profesor Fabio, por tenerme en cuenta y espero	
24.	pues colaborar colaborarle de la mejor manera.	
25.	**Entrevistador:** Bueno, vamos a empezar entonces con la primera pregunta, en la	
26.	dinámica cotidiana de la escuela, ¿cómo es el comportamiento de los niños?	
27.	**Informante O.B.04:** Bueno, pues la dinámica escolar tiene pues varias situaciones, Hay	
28.	días que los estudiantes llegan con el mejor ánimo a trabajar, hay momentos que llegan	
29.	tristes, llegan enojados, el trabajo a veces se torna para el para el estudiante se torna	
30.	pesado porque ellos al llegar o buscar algunos compañeros tienen pues algunas rencillas	
31.	en la parte del conflicto.	

Entonces nosotros como docentes entramos a mediar, a averiguar qué pasa, por qué con ellos, con el contexto, con sus familiares y con las situaciones de casa.
Entrevistador: ¿Observa usted con frecuencia que sus estudiantes se relacionan entre sí por medio de agresiones verbales o físicas?
Informante O.B.04: La mayoría de veces.
Entrevistador: ¿Por qué?
Informante O.B.04: Porque ellos viven un entorno que es muy pesado, está demasiado pesado. A veces los padres de familia son muy, sobre todo los hombres son muy dados a la parte, o sea, de que el hombre manda, el hombre es quien hace las cosas y la minimizan a las mujeres, Entonces, los niños al mirar ese entorno también tratan a sus compañeras de esa manera. Entonces uno como docentes busca las estrategias, busca la manera para ayudarles a ellos y que todo se normalice, aunque en ocasiones es muy difícil.
Entrevistador: ¿Qué emociones o pensamientos le genera observar golpes o los gritos de los estudiantes?
Informante O.B.04: Bueno, pues a mí la principal emoción que me da es la, o sea, el asombro, Mirar cómo unos niños tan pequeños viven de forma agresiva y eso pues a uno a uno como docente le marca ansiedad, le marca estrés, porque uno quisiera ayudar de la mejor manera para que sus niños sean diferentes y tengan un ambiente bonito o que sean personas más recipientes, tolerantes con sus compañeros.
Entrevistador: ¿Qué finalidad les dan las familias a los ingresos productos de la cosecha?
Informante O.B.04: Bueno, en la mayoría de ocasiones, pues siempre es como vivimos en una zona rural y todo eso, ellos se dedican mucho al tomar, a bailar, o sea, derrochan lo poco que trabajan y a veces ahí es donde ellos descuidan el bienestar de sus hijos.
Entrevistador: ¿Quiénes son los encargados de las cosechas de la hoja de coca?
Informante O.B.04: Pues los encargados son los dueños de finca, jornaleros, llegan personas de otras partes y eso influye también en el comportamiento de los estudiantes, porque llegan personas, por ejemplo, de Venezuela, de otros países y ellos llegan con una cultura muy diferente y acá los niños copian muchas de esas costumbres o de esas situaciones.
Entrevistador: ¿Ha sentido cambios en la forma en la que los estudiantes se relacionan entre ellos en los últimos años?
Informante O.B.04: Hm, pues no sabría decirle de los cambios, Porque como uno es docente rural, lo están moviendo de un lugar a otro, de una sede a la otra. Entonces, uno trabaja con ellos en el momento o en el año que le que le toca, , uno trata de muchas maneras, a veces hasta le hace como de psicóloga, durante el tiempo que están con uno los estudiantes, les habla, les dialoga de la importancia del respeto, del amor, de la tolerancia que debe haber entre ellos, pero de ahí a que ellos lo pongan en práctica es muy difícil, porque las familias son las que deben ser las principales educadoras de valores, lastimosamente no lo hacen y los dejan que pues que prácticamente solo.
Entrevistador: ¿Ha sido testigo usted o víctima de algún hecho de violencia o agresión física o verbal en la escuela?
Informante O.B.04: pues testigo sí, víctima pues hasta ahorita no. Pero testigo sí, con estudiantes. El año pasado tuve un grado que los niños eran muy fuertes de temperamento y todo, entonces ellos buscaban los espacios de juego para agredirse, se lastimaban de los unos a los otros. , uno entra a mediar con ellos, a tratar de salvaguardar su integridad física, pero lastimosamente lo que uno hace o el trabajo que uno hace en los hogares, en las familias los borran, porque allá los dejan como si la

libertad, vayan, relájense, traten como puedan y defiéndanse de los demás y no miran que de pronto ellos pueden llegar a ser a ser afectados. , y una situación que me pasó fue con una madre de familia. , un día el niño pues por distracción, bueno, porque ellos son niños, les gusta como entretenerse o jugar con sus compañeritos, conversar y el niño no terminó de copiar una un tallercito del tablero y la mamá lo encontró copiando el tablero y cogió con un ¿qué es? un llavero que traía un cuero largo y llegó y lo maltrató, o sea, le dijo sus palabras duras y después cogió con ese lazo y le empezó a pegar por donde podía. Y yo al mirar eso salí fue corriendo porque a mí sí me dolió.

Entrevistador: Profe, esa situación que usted me comenta pues bastante compleja de vivir esa experiencia y presenciar todo lo que usted presenció, ¿qué cambiaría de lo que hizo?

Informante O.B.04: Hm, pues la verdad yo no supe cómo actuar. Yo soy una persona muy muy sensible y mirar que maltraten a un niño duele y lastimosamente el lugar donde estamos uno puede intervenir, porque si uno interviene a favor de otro sale perjudicado uno. Entonces uno como docente ¿qué hace? A veces trata de remediar las cosas, pero hasta donde los padres de familia lo permiten, porque más nos no podemos hacer más nada, o sea, prácticamente.

Entrevistador: ¿La asistencia a clases es constante durante todo el año?

Informante O.B.04: Pues la constancia es los primeros meses se podría decir, ya cuando van a mitad de año, de pronto porque el niño le fue mal en alguna área, alguna materia, los padres de familia empiezan como a decir que la educación no les va a servir para nada, empiezan a llevárselos a trabajar, empiezan a meterlos en el en el cuento de la siembra de la coca y en otras ocasiones a veces no terminan o no culminan su año escolar porque o pasa X o Y circunstancia y los grupos al margen de la ley los destierran de sus lugares. Entonces ellos tienen que emigrar a otras a otros a otras partes para para salvaguardar su vida y la vida de sus familiares.

Entrevistador: ¿Y qué sucede con los estudiantes que dejan de asistir frecuentemente a clases?

Informante O.B.04: Pues la escuela busca la forma de atraerlos, se habla con los padres de familia para que los regresen al colegio, pero en muchas ocasiones los padres de familia no aceptan, porque ellos dicen que más le sirve su hijo en el trabajo, que vayan y ayuden a hacer los mandados, que ayuden a fumigar, que ayuden a sembrar, porque con la educación lo único que hacen ellos es gastar. O sea, ellos no miran la educación como un gasto innecesario y no les dan a veces la oportunidad a sus hijos de superarse.

Entrevistador: ¿Cómo ha afectado esta situación en su labor como docente?

Informante O.B.04: Bueno, en mi labor como docente pues nos afecta bastante porque como ellos no están, aparecen esporádicamente, ellos llegan atrasados, tenemos que volver a mirar contenidos para que ellos puedan igualarse. Hay retrocesos en el proceso de enseñanza de los estudiantes y más que nada hay retrocesos en la parte disciplinar, en la parte comportamental, porque ellos ya se acostumbran a un contexto muy diferente al educativo, porque en lo educativo ellos saben que hay unas normas, hay unas reglas, pero en el contexto familiar saben que hay más libertad, más hm, o sea, formas de comportamiento negativo, Porque ellos eso es lo único que miran a veces en su hogar.

Entrevistador: ¿Qué sentimientos o emociones ha provocado en usted estas actitudes?

Informante O.B.04: Pues hm emociones miles: preocupación, tristeza, a veces enojo, asombro de mirar a los padres de familia ser tan egoístas con sus hijos, no mostrarles un futuro diferente. A veces ellos piensan que el único futuro es quedarse allá trabajando en la tierra, cuando hay muchas cosas para explorar. Por ejemplo, yo les digo a los padres y

a los niños, ¿qué les parece si ustedes llegan a ser médicos y colocar aquí en el lugar donde ustedes han vivido toda la vida un centro de atención médica para los mismos vecinos y familiares? Pero lastimosamente con estas situaciones lo que nos da a nosotros es eso,

Entrevistador: ¿Que sentimientos o sensaciones le cusa esta situación?

Informante O.B.04: Estrés, porque uno sabe cómo llegarle al padre de familia para que el contexto, la vida económica, la vida familiar y mental de estos pequeñines cambie y tengan un futuro mejor.

Entrevistador: ¿Los estudiantes o personas pueden transitar libremente por el territorio donde usted labora?

Informante O.B.04: Depende, porque hay o sea, hay tiempos que sí, ellos pueden salir a hacer sus trabajos, salir a divertirse, pero hay situaciones que a veces los grupos al margen de la ley quieren controlar todo y les prohíben, o sea, prohíben que anden moto, que anden carro o que anden la parte fluvial, en los botes, Los les pone en condiciones, a veces les ponen multas muy exageradas de dinero y si no cumplen van los castigos, los mandan a trabajar a la trocha, los mandan a cargar del río arena, a piedras para mejorar las vías. Entonces hay mucha restricción, pero no todo el tiempo, pero sí la hay.

Entrevistador: ¿Qué mecanismos de resistencia o adaptación ha asumido la escuela frente al control territorial?

Informante O.B.04: Pues la verdad de parte de la escuela no, o sea, es muy mínimo se puede decir, casi que nada, porque allá la comunidad que, es más, o sea, se unen la gente, es más más personas, no pueden hacer nada en contra de ellos. Imagínese nosotros como docentes, que somos personas pasajeras en un territorio. Entonces nosotros nos toca mantenernos al margen de la ley, porque si uno opina o uno quiere hacer algo por la gente, lo primero que hacen es como decir pedir la cabeza de uno, o sea, lo destierran del lugar y uno ya no puede volver ni tampoco puede trabajar con ellos.

Entrevistador: ¿Como docente ha tenido que vivir alguna experiencia donde se haya visto afectada su seguridad y la libre movilidad?

Informante O.B.04: la verdad sí. En una ocasión pues yo siempre me transportaba por río en bote, en una ocasión cuando hicieron un cambio de comandantes o de empleados de allá de los de los de las personas que están al margen de la ley, retuvieron el bote en el cual yo iba y nos pidieron nuestros documentos, nos solicitaron apagar el celular y nos prohibían que, por ejemplo, que podíamos solamente andar de 6 de la mañana hasta las 6 de la tarde, que en la noche no se podía transitar, que no podíamos utilizar celulares, que no podíamos llevar personas acompañantes o familiares al lugar donde nosotros vivimos y que entre menos tiempo salgamos del lugar donde trabajamos al pueblo era mejor.

Entrevistador: ¿Desde su experiencia como docente ha notado algunas formas de comportamiento que obedecen al contexto propio donde viven los niños?

Informante O.B.04: Hm, pues sí, hay algunas características que de pronto ellos lo copian, como por ejemplo la ropa, las personas que están al margen de la ley utilizan siempre la ropa oscura, ropa negra y los adolescentes, jóvenes, hasta los niños de básica primaria, ellos empiezan a portar en el único aparte de su uniforme una camisetica negra y allá en el colegio se la colocan, las gorras negras. Igual también ellos nunca nombran a una persona por su nombre, por apodos, así sea una persona adulta, ellos nunca, o sea, se muestra como ese respeto, sino que siempre es con el apodo. Y uno pues trata de quitarles esas costumbres, pero es muy difícil.

Entrevistador: ¿A qué se debe tal inclinación de utilizar, por ejemplo, prendas negras como las que usted me menciona?
Informante O.B.04: Pues la verdad la verdad es que pues como la gente que trabaja en los comandos de frontera que se hacen llamar ellos siempre se visten con ropa negra, Y al mirar de pronto ellos como niños, como adolescentes, al mirar esas a esas personas, así como o al interactuar con ellas, de pronto eso hace que influya mucho, En la toma de decisiones de utilizar ese tipo de prendas.
Entrevistador: ¿Qué postura corporal asumen los niños cuando están en presencia de un agente del grupo armado?
Informante O.B.04: Bueno, pues los niños y jóvenes se mira primero que nada la disciplina., se sientan bien, se comportan bien, mejor dicho, es como que estuvieran dentro de un ¿cómo le digo? Como que estuvieran encerrados y eso les causa como ese miedo, como esa esa angustia., ellos no saben cómo comportarse, Pero siempre, o sea, frente a ellos es eso, De pronto por miedo tratan de demostrar que es respeto, pero no es respeto, sino es miedo, por eso.
Entrevistador: ¿por qué usted cree que ese miedo hm se presentan en los niños, pero a la vez también ellos copian esos códigos como la vestimenta?
Informante O.B.04: Pues la verdad como, o sea, ellos en su pensamiento siempre lo dicen que ellos quieren ser respetados por los demás. Entonces, como saben que tanto los adultos, los ancianos, cuando llegan esas personas a una comunidad, todos les tienen como ese ese respeto, pero a la vez no es respeto, sino es miedo. Entonces ellos eso es lo que anhelan, Que las demás personas les tengan miedo, les tengan respeto, sentirse como decir poderosos frente a los demás.
Entrevistador: ¿Qué tipo de música prefieren escuchar los niños en estos contextos?
Informante O.B.04: Bueno, ellos escuchan de todo tipo: despecho, carrilera, sobre todo esos corridos prohibidos que cantan los mexicanos., ya que en esos corridos muestran cómo las personas llegan al poder por medio del cultivo de la coca. Entonces el estudiante les gusta y les fascina esa música más que la otra y ellos ahí es donde ellos empiezan a copiar poco a poco ese sentimiento de poder y pues la música, o sea, como si mensajes buenos no les dan, pero sí les a ellos les gusta copiar esos mensajes donde les van a dar a ellos. Según ellos, el poder y la plata, porque ellos sueñan mucho, sueñan mucho con tener mucha plata, andar paseando, viajando, tener carros caros, lujosos, tener cadenas, incluso los niños ellos en sus tiempos libres se van a raspar y la y los adultos lastimosamente los males enseñan a tener esa plata.
Entrevistador: Y ellos ¿qué hacen con esa plata?
Informante O.B.04: Van y compran cadenas gruesas, pesadas y ellos se sienten poderosos con esas cadenas.
Entrevistador: ¿Cómo llaman a los integrantes de los grupos armados? ¿Tienen algún pseudónimo?
Informante O.B.04: Pues los niños siempre se refieren como los comandos y algunos padres de familia como las personas del río, los del río. Eso es lo que se ha escuchado.
Entrevistador: ¿Y cuándo se emplean ese pseudónimo todos entienden a quienes hacen referencia?
Informante O.B.04: Sí, todos saben y como es esas palabritas a veces ya les empieza como a entrar ese temor y las ganas a veces de verlos o a veces de estar alejados de ellos.
Entrevistador: ¿Cuando sucede cuando se presenta un conflicto en la comunidad, ¿a quiénes acuden para solucionarlo?

Informante O.B.04: Siempre van y dan las quejas allá donde los comandos porque ellos como adultos refieren y manifiestan que los únicos que tienen el poder de solucionar los problemas son ellos, o sea los comandos. Entonces la gente ya se acostumbra a eso, problema, así sea un problema pequeñito, van, informan y ya saben que ya van a ver solución.

Entrevistador: ¿Existe algún tipo de relación entre el consejo directivo de la institución y los grupos ilegales?

Informante O.B.04: Pues la verdad no, no he escuchado ni tampoco se ha permitido pues que ellos entren como decir a mandar u organizar dentro de la institución.

Entrevistador: ¿El consejo directivo de la junta de padres ha tenido presiones externas para la toma de decisiones?

Informante O.B.04: Pues de parte de ellos no ha habido, pero sí a nosotros como docentes sí en ocasiones cuando hay cambios, sobre todo cuando hay cambios de comandante o de personal, sí mandan a asistir a reuniones y nos han obligado a ir con ellos, con la comunidad, o sea a donde ellos digan que se va a celebrar la reunión.

Entrevistador: Y ¿cómo actúan los estudiantes y los docentes frente a una orden de un grupo armado?

Informante O.B.04: Pues a los estudiantes nos hacen regresarlos a sus hogares para que estén salvaguardados y a nosotros pues nos toca o nos toca asistir porque no podemos rosarnos, porque si uno se rusa a asistir a esas reuniones, lo que hacen es después bloquearle el paso y no dejarlo entrar más a la comunidad ni a la institución.

Entrevistador: ¿Los estudiantes tienen las mismas oportunidades de aprendizaje y participación en la escuela?

Informante O.B.04: Pues de aprendizaje la tienen, Pero de participación en muchas ocasiones no, porque ahí sí como como dice el dicho hay las clases, Clases prácticamente clases sociales,

Que los de más abajo pues se les dificulta tener sus útiles, tener su material para trabajar, cuando los que están de intermedios ellos pues se les facilita un poco más, pero los que están más arriba ellos tienen todo, sí, tienen todo lo necesario y no, o sea no paran de estudiar, en cambio los de abajo sí ellos siempre tienen que suspender sus estudios por escasez.

Entrevistador: Y ¿cuáles son las barreras que impiden que todos los estudiantes, por ejemplo, tengan las mismas facilidades para acceder a los medios de comunicación, al internet, al transporte?

Informante O.B.04: Pues ahí es el factor dinero, Como siempre, porque los hijos de los finqueros ellos tienen todo lo necesario, en cambio los hijos de los raspachines, pues ellos como viven al diario y viven de lo que ganan en el momento, ellos no tienen la oportunidad de guardar ni de tampoco almacenar, sino que es su gasto diario. Entonces eso a veces los imposibilita ser iguales o pasar iguales.

Entrevistador: ¿Qué oportunidades le puede ofrecer la educación a los niños en estas zonas apartadas del país?

Informante O.B.04: Pues si los padres de familia ayudaran, hubiera muchas oportunidades, porque el departamento es rico en muchas cosas, sí, muchos minerales, en agua y todo eso, pero hace falta expertos que ayuden como a cuidar o a mantener esa riqueza natural. Entonces mire que a veces los padres de familia ellos les niegan la posibilidad de que sus hijos prosperen, sean personas diferentes, busquen una o sea como decir organicen su proyecto de vida fuera de las matas de coca.

Entrevistador: ¿Qué estrategia pedagógica es? ¿Qué estrategia emplea la escuela para promover la justicia?

Informante O.B.04: bueno, en la institución pues se ha hecho algunas estrategias, Pero faltan muchas más, por ejemplo, como con los agentes de comisaría, de la policía de la infancia, de bienestar, lastimosamente ellos no pueden accionar en ninguna de estas estrategias por la situación, De los de los coman de los comandos que están al margen de la ley. Pero dentro de la institución, por ejemplo, se trabaja lo que son las pautas restaurativas, hay un comité de convivencia, hay un psicólogo, hay un programa con el hospital civil que les llevan charlas a los estudiantes sobre lo de consumo de drogas, de alcohol, pero pues eso son cosas muy mínimas a lo que se podría hacer si no hubiera tantas restricciones.

Entrevistador: Cuando se presenta una situación de conflicto, ¿cómo se maneja la resolución de ese conflicto en la escuela?

Informante O.B.04: Pero allá interviene el comité de convivencia en apoyo de la psi orientadora, se llevan las partes, se entrevista a cada una de las partes de manera individual, luego se hace una confrontación, se hacen unos acuerdos, unos compromisos con ellos y luego pues se mira los resultados, O sea, lo importante es inculcarles a ellos que cualquier dificultad o problema siempre tiene que estar el diálogo de por medio, más no la violencia.

Entrevistador: ¿La comunidad realiza trabajos en equipo?

Informante O.B.04: bueno, el trabajo en equipo se lo hace de muchas formas, Pero lo chévere es la motivación que se les da a los padres de familia a participar, por ejemplo, en actividades extracurriculares, en las escuelas de padres, en actividades, por ejemplo, en el colegio se hizo un bingo donde se vinculó a todos los padres de familia y también a los estudiantes y hubo una gran, o sea un gran trabajo, hubo un buen resultado y mirar, mirar, mirar a los padres de familia, a los estudiantes contentos por ese gran logro, es lo más satisfactorio que podemos tener nosotros como docentes.

Entrevistador: ¿Cree usted que la escuela recibe el apoyo suficiente por parte de entidades públicas y privadas para la promoción de la paz?

Informante O.B.04: Pues la verdad no, pues porque siempre sacan la excusa que no hay recursos, que uno quiere hacer algo y no hay no hay recursos, o sea son recursos muy mínimos con los cuales a veces toca entrar a trabajar prácticamente con las uñas, Y cuando llegan ONG de otros países, llegan como decir motivan a la gente y luego se pierden porque como lo único que les interesa a ellos es recolectar firmas de que llegaron, hablaron de un X o Y programa, pero nunca lo ejecutan.

Entrevistador: ¿En la escuela existen estrategias donde se integran a diferentes estamentos escolares para la resolución de conflictos?

Informante O.B.04: sí, a través del hospital, el hospital manda equipos de psicólogos, enfermeros, trabajadores sociales, también está de parte de la de la secretaría de educación, vinculados los que son los psi orientadores quienes nos ayudan como decir a buscar estrategias o buscar actividades que motiven a los niños a ir como a olvidando esa parte de la violencia de sus de sus mentes, de sus corazones y entren como a la resolución de conflictos de manera pues por el diálogo, No ya no haya minimizar, mejor dicho, esos estados de violencia

Entrevistador: ¿La comunidad realiza trabajos en equipo?

Informante O.B.04: Sí, generalmente citamos al trabajo al trabajo comunitario desde la escuela. Eso nos ayuda a integrarnos, a conocer a nuestros padres de familia, a acercarnos a ellos, a proponer, a hacer propuestas, ellos nos hacen propuestas, ellos

ponen sus, ellos también son espacios donde ellos dan a conocer sus problemas, se acercan más a preguntar. Este espacio es aprovechado para preguntar sobre sus hijos.
Entrevistador: ¿Puede contarme usted algún evento donde quede evidenciado el trabajo en equipo?
Informante O.B.04: bueno, en la institución pues se ha hecho algunas estrategias, Pero faltan muchas más, por ejemplo, como con los agentes de comisaría, de la policía de la infancia, de bienestar, lastimosamente ellos no pueden accionar en ninguna de estas estrategias por la situación, De los de los coman de los comandos que están al margen de la ley. Pero dentro de la institución, por ejemplo, se trabaja lo que son las pautas restaurativas, hay un comité de convivencia, hay un psicólogo, hay un programa con el hospital civil que les llevan charlas a los estudiantes sobre lo de consumo de drogas, de alcohol, pero pues eso son cosas muy mínimas a lo que se podría hacer si no hubiera tantas restricciones.
Entrevistador: Cuando se presenta una situación de conflicto, ¿cómo se maneja la resolución de ese conflicto en la escuela?
Informante O.B.04: Pero allá interviene el comité de convivencia en apoyo de la psi orientadora, se llevan las partes, se entrevista a cada una de las partes de manera individual, luego se hace una confrontación, se hacen unos acuerdos, unos compromisos con ellos y luego pues se mira los resultados, O sea, lo importante es inculcarles a ellos que cualquier dificultad o problema siempre tiene que estar el diálogo de por medio, más no la violencia.
Entrevistador: ¿La comunidad realiza trabajos en equipo?
Informante O.B.04: bueno, el trabajo en equipo se lo hace de muchas formas, Pero lo chévere es la motivación que se les da a los padres de familia a participar, por ejemplo, en actividades extracurriculares, en las escuelas de padres, en actividades, por ejemplo, en el colegio se hizo un bingo donde se vinculó a todos los padres de familia y también a los estudiantes y hubo una gran, o sea un gran trabajo, hubo un buen resultado y mirar, mirar, mirar a los padres de familia, a los estudiantes contentos por ese gran logro, es lo más satisfactorio que podemos tener nosotros como docentes.
Entrevistador: ¿Cree usted que la escuela recibe el apoyo suficiente por parte de entidades públicas y privadas para la promoción de la paz?
Informante O.B.04: Pues la verdad no, pues porque siempre sacan la excusa que no hay recursos, que uno quiere hacer algo y no hay no hay recursos, o sea son recursos muy mínimos con los cuales a veces toca entrar a trabajar prácticamente con las uñas, Y cuando llegan ONG de otros países, llegan como decir motivan a la gente y luego se pierden porque como lo único que les interesa a ellos es recolectar firmas de que llegaron, hablaron de un X o Y programa, pero nunca lo ejecutan.
Entrevistador: ¿En la escuela existen estrategias donde se integran a diferentes estamentos escolares para la resolución de conflictos?
Informante O.B.04: sí, a través del hospital, el hospital manda equipos de psicólogos, enfermeros, trabajadores sociales, también está de parte de la de la secretaría de educación, vinculados los que son los psi orientadores quienes nos ayudan como decir a buscar estrategias o buscar actividades que motiven a los niños a ir como a olvidando esa parte de la violencia de sus de sus mentes, de sus corazones y entren como a la resolución de conflictos de manera pues por el diálogo, No ya no haya minimizar, mejor dicho, esos estados de violencia.
Entrevistador: ¿La comunidad donde usted labora goza de paz?

Informante O.B.04: Pues en un 100% no. ¿Por qué no? Porque ahí todavía prevalece lo la autoridad de los comandos al margen de la ley. Entonces, la comunidad se debe a esas personas, no pueden actuar por sí mismos y la paz es un tiene un significado muy grande y no es vivir por temor, sino vivir tranquilos.

Entrevistador: ¿Desde la escuela se promueve la eliminación del conflicto?

Informante O.B.04: Pues eliminarlo es muy difícil, porque hay muchos factores que intervienen. Pero sí nosotros como docentes estamos llamados, estamos en la obligación de traer estrategias donde al estudiante se lo vaya vinculando a tratar de ir mitigando poco a poco esos procesos de violencia que por ejemplo en el comportamiento, en el que él reconozca sus sentimientos, sus emociones, que él pueda manejarse a sí mismo para que luego cuando va a interactuar con los demás sepa cómo actuar.

Entrevistador: ¿Usted cree que se puede lograr la paz total?

Informante O.B.04: Pues la verdad, así como está nuestro país, como están los diferentes países del mundo es muy complicado.

Entrevistador: ¿Por qué razón?

Informante O.B.04: Porque ahorita lo que se puede decir, lo que manda en una comunidad, en un entorno es el factor dinero. Mientras el dinero y el poder estén en medio de las personas, es muy imposible tener la paz total. Que se pueda como apaciguar las situaciones de conflicto, puede ser, pero solamente es algo momentáneo, algo de momento, pero lograr la paz total, no.

Entrevistador: ¿Cree usted que se puede contribuir a la paz sin pasar por un proceso de justicia?

Informante O.B.04: Bueno, pues ahí sí estaría imposible, porque pues donde hay desigualdad no va a haber no va a haber paz, porque el rico quiere más y el pobre tiene que vivir sometido a lo que el teniente o el o el mandamás o el que tiene el dinero pueda solventarse, Entonces no, pues sería muy difícil. Se podría siempre y cuando la gente tomara conciencia que ante todas las cosas somos iguales, pero lastimosamente no.

Entrevistador: ¿Cómo se está enseñando la paz en la escuela?, ¿Como un proceso o como un ideal?

Informante O.B.04: Pues en la escuela se enseña más que más que ideal es como un proceso, Porque hay que irlo haciendo pues paso a paso., primero que nada, cuando el niño aprende a reconocerse, a mirar las diferencias que hay entre una persona y la otra, ahí el niño va a empezar como a entrar a la convivencia. Y cuando hay una buena convivencia, el niño va a saber que más adelante saber comportarse, saber actuar de manera respetuosa ante los demás se puede llegar a conseguir algo de paz, porque la paz ideal es muy difícil.

Entrevistador: ¿Qué consecuencias cree usted que trae el enseñar la paz como un estado perfecto y no como un proceso?

Informante O.B.04: Pues las consecuencias sería que no va a haber resultados positivos, porque si no hay un proceso debidamente estructurado, nada se va a poder lograr. Porque llegar y dar un concepto de paz, llegar a dar decir unas normas que ayuden a conseguir la paz, no va a lograr porque los estudiantes, los sobre todo los niños, todo tiene que ser vivencial, todo tiene que ser tácito, todo tiene que ser práctico para que él comprenda el por qué se necesita la paz o el por qué o el cómo podemos llegar a tener esa paz.

Entrevistador: ¿Cómo se siente desempeñando su labor docente en la escuela donde labora actualmente?

Informante O.B.04: , pues yo me siento con muchas expectativas, Porque uno empieza a hacer un proceso con sus estudiantes y el no saber si eso va a traer algo positivo para ellos o va a ser algo negativo es como que a uno lo llena de muchas interrogantes, Y mirar que los padres de familia o los mismos niños en ocasiones valoran, pero en la mayoría no valoran el trabajo de uno como docente, a veces a uno como que lo desanima, como que lo entristece, porque los padres de familia más que mirar a nosotros como docentes nos miran como unos cuidadores, como los niñeros, porque a veces ni ellos como padres de familia pueden tolerar las acciones de sus hijos en el hogar.
Entrevistador: ¿Alguna vez ha tenido que interrumpir sus actividades escolares por causa de acciones de grupos armados?
Informante O.B.04: Pues no, que haya habido violencia o enfrentamientos, no. Pero sí, por ejemplo, cuando hay reuniones que ellos invitan, bueno, ahí hay que suspender las clases, pero no atañe como si fuera una violencia en sí, sino que de pronto por recomendaciones que ellos hacen.
Entrevistador: A pesar del conflicto armado, la escuela sigue insistiendo en la construcción de la paz.
Informante O.B.04: Claro, eso es, o sea, es algo muy vital, Porque si no empezamos a sembrar una semillita de fe, una semillita de amor en la en los corazones, en los hogares, entonces, o sea, nuestro país y nuestro mundo nunca va a tener esa paz que tanto se anhela, Que es el pues para mí esa es el vivir todos en igualdad, Que no sea el uno más, el otro menos, sino que todos seamos en igualdad y como colocarnos en los zapatos de las de las otras personas para el momento de actuar y tratar, de ser felices en el entorno donde nos encontremos.
Entrevistador: ¿Desde su experiencia como docente, la escuela se ha adaptado a estos contextos de violencia? ¿Desde su experiencia como docente, la escuela se ha adaptado a estos contextos de violencia?
Informante O.B.04: Pues sí, en muchas en muchas ocasiones, Porque a veces nos ha tocado cambiar, cambiar los temas y tratar de adaptarlos a la situación o al contexto del estudiante.
Entrevistador: ¿Para qué?
Informante O.B.04: Para que el estudiante comprenda y entienda que la violencia pues nos lleva a ningún lado y que ellos son libres de escoger otra forma de vida, otras situaciones que nos enriquezcan como seres humanos y puedan ser felices y vivir, o sea, tratar de vivir tranquilos.
Entrevistador: ¿Para usted como docente ha sido fácil adaptarse a estos contextos de violencia?
informante O.B.04: Pues la verdad, no. No ha sido muy fácil porque yo vengo de una cultura muy diferente., allá pues no se mira tantas situaciones tristes, Y cuando yo llegué acá a mí en mi lugar de trabajo, mirar corazones rotos. ¿Por qué? Porque los padres de familia cuentan, cuentan cómo vivieron, cómo los trataron, cómo mataron a sus familiares. Entonces mire que a uno como que lo entristecen y lo dejan pensando: "¿Estoy bien?, ¿Estoy en el lugar adecuado?"
Entrevistador: ¿Qué puede destacar de su labor en contexto en contextos de violencia?
Informante O.B.04: Pues yo como docente me he destacado, en hablarles mucho a los niños, sensibilizarlos, concientizarlos de las situaciones por las que han pasado. Ellos platican, comentan lo que sus padres de familia les dicen, por ejemplo, que golpean, que matan, Yo trato, trato de buscar una temática diferente que a ellos se les olvide, esas cosas tristes., me gusta charlar con ellos, hacerme amiga de ellos, hacerles juegos, juegos

464 465 466 467 468 469 470 471 472 473 474 475 476 477 478 479 480 481 482 483 484 485 486 487 488 489 490 491	de interacción, dialogar, y no les permito a ellos que tomen la palabra, cuenten todo lo que les pasa, lo que sucede y luego entramos como con ellos mismos a hacer la reflexión: ¿Qué está bien?, ¿Qué está mal? Entonces ellos empiezan a concientizarse que de pronto las acciones o las o las cosas negativas que ellos hacen dañan, más no más no alegran a las demás personas. **Entrevistador:** ¿Hubiera preferido no enseñar en esta zona? **Informante O.B.04:** Dm, pues si hubiera habido otra, de pronto sí, Porque es difícil, o sea, es muy difícil trabajar bajo presión. Pero no bajo presión de pronto del ministerio o de los directores, no, pero sí es difícil trabajar con estas personas que en cualquier momento llegan, se toman un pueblo o una vereda, empiezan a lastimar, a dañar a la gente y mirar a los niños esa preocupación, esa angustia, como que ellos a uno le transmiten. Y al ser uno docente de ellos, como que esa angustia la retoma uno en la vida de uno y uno empieza como a tener esas tristezas, todo eso vivencial y empieza como a recoger muchas cosas negativas que le olvidan, o sea, le hacen olvidar de pronto que hay otra forma, que hay otra forma de enseñar y sacar a los niños de ese lado. **Entrevistador:** Bueno, profesora, hemos llegado al final de la entrevista. Antes de concluir, me gustaría preguntar si hay algo más que quisiera compartir relacionado con lo que hemos conversado, o sea, algún aspecto que considere importante y no hemos abordado. **Informante O.B.04:** no, profe. Pues solamente agradecerles por la oportunidad. **Entrevistador:** Bueno, muchas gracias por compartir sus experiencias y sus reflexiones. Lo que me ha contado será de gran utilidad para mi investigación, ya que me ayudará a comprender con mayor profundidad la relación entre el contexto y la escuela. Les aseguro que toda la información será tratada con confidencialidad y utilizada únicamente con fines académicos. Si desea lo puedo enviar una copia del resumen de los hallazgos al finalizar la tesis. ¿Tiene alguna duda o comentario adicional antes de cerrar? **Informante O.B.04:** No, señor. **Entrevistador:** Muchas gracias. De nuevo le agradezco sinceramente por su tiempo y haber participado en la entrevista. Ha sido un gusto conversar con usted. Muchas gracias.	

Quinta entrevista:

Fecha	18 de julio de 2025
Hora	3:00 pm
Lugar	Casa de habitación del informante clave.
Informante clave	Milton Alexander Rosero
Duración	155 minutos
Descripción	La siguiente entrevista fue realizada a Milton Alexander Rosero, docente licenciada en autoeducación, quien labora en la Institución Educativa Rural El Rosal, con más de 7 años de experiencia como docente, residente y oriundo del municipio Valle del Guamees, en el departamento del Putumayo al suroccidente colombiano. Una zona fuertemente impactada por el conflicto armado y la economía ilegal.

	El objetivo de la entrevista fue Profundizar en los conceptos de violencia paz modos de vida desde la perspectiva de una persona que ha vivido directamente las consecuencias del conflicto. Durante la conversación el entrevistado compartió sus experiencias y señaló como el contexto ha moldeado las rutinas y los comportamientos diarios por la influencia del accionar de grupos armados, se destacó la necesidad de unir esfuerzos para re-significar la educación para la paz desde el currículo escolar Esa entrevista permite entender cómo en contexto de vulnerabilidad los conceptos de paz y violencia se vivencian de formas particulares, por lo que necesitan ser abordados con mayor énfasis desde la estructuración curricular en las escuelas.

Línea	Transcripción	observación
49.	**Entrevistador:** Cordial saludo, mi nombre es Fabio Yola estudiante del doctorado en	
50.	educación de la universidad pedagógica Experimental de Venezuela, el día de hoy tengo el	
51.	privilegio contar con la presencia de Milton Alexander Rosero, docente licenciado en	
52.	autoeducación, quien labora en la Institución Educativa Rural El Rosal quien se ha destacado	
53.	por su trabajo como docente PTA en la Institución educativa Rural El Rosal en el municipio	
54.	Valle del Guamees. A través de esta entrevista busco no solo conocer su trayectoria y logros,	
55.	sino también explorar sus motivaciones, experiencias, y desafíos personales, así como su	
56.	perspectiva sobre temas relacionados con su labor.	
57.	El desarrollo de esta entrevista se dará en el marco del desarrollo del proyecto de	
58.	investigación titulado ***Construcción de Clases Categoriales y Elementos Teóricos Orientados***	
59.	***hacia la Re significación Curricular en torno a la Cultura de Paz desde la Escuela Rural***	
60.	***Colombiana***, cuyo objetivo principal es: la construcción de elementos teóricos y clases	
61.	categoriales a partir de una propuesta de orientaciones curriculares hacia la construcción de	
62.	una cultura de paz que trasforme los modos de vida influenciados por agentes violentos. La	
63.	información que obtendré a través de esta entrevista representará el insumo para la	
64.	interpretación de la realidad y la construcción de una propuesta curricular ajustada al	
65.	contexto que promueva la educación para la paz y la transformación de las comunidades	
66.	rurales a través de la escuela.	
67.	Sus datos personales no serán revelados constancia de ello es la firma previa del	
68.	consentimiento informado, así como el consentimiento para la grabación en audio de este	
69.	encuentro.	
70.	Agradezco su disposición para participar de este encuentro que estoy seguro será muy grato	
71.	y enriquecedor.	
72.	Ya hemos firmado el consentimiento informado y el acta de inicio para este proceso. ¿Cómo	
73.	se encuentra el día de hoy, profesor?	
74.	**Informante N.R 05: Informante N.R.05:** Buenas tardes. agradecerles por esta invitación,	
75.	esperando que sea un encuentro de diálogo y que aporte a su trabajo de investigación.	
76.	**Entrevistador:** Profesor, desde los diálogos que ha tenido con los padres de familia, ¿qué	
77.	expectativas tienen respecto a la educación como medio para cumplir el proyecto de vida?	
78.	**Informante N.R.05:** Dentro del territorio… Creería que es un bajo porcentaje los padres de	
79.	familia que miran la educación como proyecto de vida de sus hijos. Empezando, porque es	
80.	un territorio donde los cultivos ilícitos abundan y yo creería que un 5 o 10% de los padres de	

familia miran a las instituciones como una alternativa para que sus hijos cumplan su proyecto de vida.

Entrevistador: Cuando pregunta por lo que quieren ser los niños cuando grandes, ¿qué restas suelen recibir?

Informante N.R.05: bueno, empezando, por unas historias, que tenían los estudiantes cuando era docente en la institución donde trabajaba anteriormente en Puerto Guzmán. la mayoría de ellos querían pertenecer a dos grupos armados ya sean legales o ilegales. Y ahora que estoy en otra institución, acá las restas son similares, con la diferencia de que acá, ellos buscan más la parte de las fuerzas militares legales, mientras que allá, al contrario.

Entrevistador: ¿Qué posición cree usted que ha asumido la escuela frente a esas restas que dan los niños?

Informante N.R.05: Muchas ocasiones, yo creería que no se le da un verdadero valor, un verdadero sentido a las restas de ellos. En vista de que en muchas ocasiones el proyecto de vida de los estudiantes, no es valorado y en ese sentido, no le está dando una resta positiva todo lo que ellos proponen cuando se alejan de las instituciones.

Entrevistador: Las restas de los niños pueden obedecer a la influencia o presión de grupos armados en la zona.

Informante N.R.05: Hm, no creería tanto como de pronto de presión, pero sí como la influencia que generan los grupos armados con sus extravagancias, de pronto, de sus lujos, el poder que ellos representan en las reuniones que hacen. Entonces creería que sí existe un poco esa presión y esa influencia, perdón, de los grupos armados.

Entrevistador: ¿Cree usted que los lujos que ostentan algunos jefes, por ejemplo, de las organizaciones ilegales, se han convertido en una especie de estereotipo para los niños?

Informante N.R.05: Sí, sí, es visible porque en muchas ocasiones los estudiantes y los niños, en este territorio juegan a de pronto a los pistoleros, sueñan con tener una camioneta de alta gama, motocicletas de alto cilindraje. Entonces, siempre, yo creo que es como una inspiración de pronto convertirse en las personas personajes como como ellos. Aparte de pronto de los lujos o los elementos que poseen estos grupos armados.

Entrevistador: ¿por qué razones se sienten atraídos por las actitudes de los jefes de estos grupos armados?

Informante N.R.05: Creería otra vez es que la mayoría, de estos jefes, siempre tienden a estar en parrandas, a tener sus cadenas, sus joyas, a tener de pronto, no sé, ellos miran como una vida de relajo, porque ellos siempre andan en sus motos de alto cilindraje, en sus camionetas a altas horas de la noche. Entonces creería que eso es como un modelo a seguir para ellos.

Entrevistador: ¿Qué está haciendo la escuela para romper esos vínculos entre economía ilegal y el proyecto de vida de los niños?

Informante N.R.05: Hm, yo creería que en las instituciones en los territorios donde emerge estas situaciones, algunas que sí se hacen o crean alternativas. Por ejemplo, donde empiezan a trabajar desde tempranas edades el proyecto de vida, donde buscan referentes de modelos de economías legales, como fuentes para de inspiración para para que los estudiantes, busquen otras alternativas aparte de lo ilegal. Entonces creería que de pronto nos falta mucho como instituciones aportarle al currículo para para que esto cambie.

Entrevistador: Al respecto, ¿qué están haciendo los padres de familia o qué han dejado de hacer para romper esos vínculos entre economía ilegal y proyecto de vida?

Informante N.R.05: Hm, creería que uno de los principales problemas es esta parte de los padres de familia, porque la comunidad educativa, la parte de los padres de familia es un

pilar fundamental y yo creería que los padres de familia hm no sé, no se mira mucho el esfuerzo que hacen para para dejar la economía ilegal y buscar cómo fortalecer el proyecto de vida de los estudiantes.

Entrevistador: Desde esa experiencia como docente PTA, ¿cómo cree usted que afectan los bajos niveles de educación en los padres en el rendimiento escolar?

Informante N.R.05: Afecta mucho porque las cifras de los estudios que hacen a nivel nacional indican, que los hijos de padres que son estudiados o tienen un nivel académico superior, siempre tienden a tener un proyecto de vida más fortalecido y siempre tienden a ser profesionales. Entonces creería que sí afecta mucho el bajo nivel de educación de los padres.

Entrevistador: La institución donde usted laboro actualmente, ¿se ha planteado alguna vez este problema?

Informante N.R.05: sí se ha planteado el problema, entendiendo, que el PTA, busca también resarcir esta problemática porque la ilegalidad o la parte de los cultivos ilícitos han afectado enormemente, aparte del COVID también, ha afectado enormemente a la educación en Colombia esto ha hecho de que ahora se esté buscando la recuperación de aprendizajes.

Informante: ¿Ha notado usted alguna relación entre los estudiantes que ocupan la primera puestos y los últimos puestos con familias estables y familias con dificultades económicas?

Informante N.R.05: Sí, es notable, es notable no solamente con dificultades económicas, sino también, como hablamos anteriormente, con bajos niveles de educación en los padres. Entonces uno puede evidenciar que los estudiantes que de pronto tienen estabilidad económica o también sus padres tienen el nivel de escolaridad es más alto, también así mismo los estudiantes rinden académicamente.

Entrevistador: ¿qué experiencias le han contado sus estudiantes respecto a la condición económica que viven su casa?

Informante N.R.05: Sí, en interior institución donde laboraba, los estudiantes, algunos llegaban tarde y ellos hablaban, de que les tocaba levantarse a hacer su desayuno, a ordeñar las vacas y entonces, esa vez uno lo entiende que hay estudiantes que les que les toca, asumir ese rol de padres y madres en los hogares, porque la ausencia de los padres a veces por el trabajo o por los hogares disfuncionales, ocurre eso.

Entrevistador: ¿La economía ilegal es abordada por la escuela como un problema social o se omite esta situación?

Informante N.R.05: Debería ser abordada como un problema social, Pero yo creería que falta mucho para que todo el cuerpo docente, toda la parte administrativa entienda eso y se plantee como un problema social.

Entrevistador: Bueno, desde su experiencia en esta zona, ¿hace cuántos años esta comunidad padece la problemática social de los cultivos ilegales?

Informante N.R.05: En esta comunidad, creería que es alrededor del 94 95, donde empiezan a llegar los cultivos ilícitos.

Entrevistador: ¿Por qué se ha prolongado durante tanto tiempo esta problemática?

Informante N.R.05: Empezando, que la coca en muy poco territorio se puede producir mucho. Entonces creería que una es esa, otra es también el abandono por parte de pronto de los entes gubernamentales. también la falta de inversión a la educación. Eso creería que son de pronto las falencias que han tenido los gobiernos o que hemos tenido nosotros también como familias.

Entrevistador: Desde su conocimiento, ¿la comunidad siempre ha dependido del cultivo de la hoja de coca para el sustento o existieron otros cultivos?

Informante N.R.05: No, en antigüedad, según cuentan los relatos de nuestros abuelos, ellos dicen que en ese territorio se cultivó arroz, maíz, plátano, yuca. Entonces, no, en ese territorio, más o menos ha sido desde el año 94 95 que yo creo que empezó el auge de la coca.

Entrevistador: Si pudiera definir cómo vivían los campesinos antes de que se introdujera el cultivo de la coca, ¿cómo lo haría?

Informante N.R.05: En ese tiempo, había los llamados trueques, Porque cuentan los mayores que ellos intercambiaban, es decir, intercambiaban de pronto ese un bulto de maíz con una gallina. Hacían esos trueques, lo cual era algo muy sano. Y la alimentación, era, yo creería que era una alimentación sana. Y entonces yo creería que es una vida donde una vida envidiable donde ellos tenían una seguridad alimentaria y también una tranquilidad.

Entrevistador: ¿cuáles pueden ser las ventajas y desventajas económicas que tiene el cultivo de la hoja de coca?

Informante N.R.05: Hm, creería que de pronto ventaja es que, en ese territorio, de pronto si no existiera la hoja de coca, de pronto hubiera más robos. No sé, de pronto fuera debido a la ausencia de los grupos armados y el abandono estatal, acá en este territorio los que controlan acá la parte social son los grupos ilegales, Entonces esa sería de pronto una de las ventajas, que no son muy visibles. Pero las desventajas económicas, yo creería que es el genocidio que le estamos haciendo al suelo por la fumigación indiscriminada de los cultivos de hoja de coca. Y también estamos generando una cultura social donde los más pequeños, los jóvenes están observando eso y van a seguir con eso con esa cultura.

Entrevistador: Usted ha mencionado algo bien importante. ¿En la escuela se está trabajando, por ejemplo, o se le está apuntando a la construcción de una nueva cultura de sostenibilidad alimentaria o simplemente se ha tocado el tema o no se toca de plano el tema?

Informante N.R.05: Sí, yo creería que esa parte de la seguridad alimentaria es esencial, esencial en nuestro territorio porque es ahí donde empieza a hacerse, no sé, a repensarse, a pensar mejor en lo que en lo que se pretende, porque los jóvenes con la coca ya saben que ellos todo lo pueden comprar, que pueden comprar todo lo que necesitan para consumir los alimentos. Entonces, esa cultura, hace que los estudiantes y los jóvenes se alejen de pensar en sembrar y consumir lo que lo que se produce en este territorio.

Entrevistador: ¿La escuela está o es consciente de la necesidad de cambiar esa forma de pensar de los de los jóvenes, de los niños?

Informante N.R.05: Hm, yo creería que de pronto falla un poco eso en la escuela porque no se piensa en eso. Yo creería que se piensa más en rellenar de conocimientos, de saberes, alejados de la realidad y del contexto. Entonces, yo creo que falta un poco hacer participar a la escuela en la parte de la seguridad alimentaria.

Entrevistador: ¿La dependencia económica exclusiva del cultivo de la coca causa inestabilidad económica?

Informante N.R.05: No, inestabilidad económica no, porque uno puede evidenciar que las personas que cultivan hoja de coca, están estables económicamente es. Uno puede evidenciar en el territorio que ellos tienen sus camionetas, sus casas. Entonces, inestabilidad económica no genera eso.

Entrevistador: ¿Cree que es importante que los estudiantes conozcan la historia local del territorio?

Informante N.R.05: Sí, es fundamental que conozcan la historia del territorio para la no repetición de los hechos que han generado violencia.

Entrevistador: ¿Y puede ayudar a la construcción de la paz y la identidad cultural el hecho de enseñar la historia de estas comunidades rurales?

Informante N.R.05: Sí, es fundamental que los estudiantes y desde la escuela se empiece a trabajar en estos temas de la memoria histórica. Ahí está nuestra identidad, porque si no conocemos nuestro pasado, entenderemos o tenemos la obligación de volver a repetir aquellos hechos que han generado terror en nuestro en nuestro contexto.

Entrevistador: ¿La escuela está implementando estrategias o proyectos para la recuperación de la memoria histórica en esta comunidad?

Informante N.R.05: Sí, desde el programa PTA, se está empezando a trabajar en la memoria histórica de nuestro territorio, empezando a trabajar, por ejemplo, en actividades como el museo, donde las instituciones se recopilan fotos de la historia de del territorio y a partir de ahí, se crean estrategias pedagógicas que sirven para cultivar la memoria histórica.

Entrevistador: Esas estrategias pedagógicas que usted acaba de mencionar, ¿están articuladas con los con el currículo o hace falta esa interacción, ese vínculo?

Informante N.R.05: No, no están articuladas en el currículo institucional. Y esa es la estrategia, que plantea el programa, para articular, armonizar y articular todas esas estrategias que brindan garantías reales del contexto al currículo.

Entrevistador: ¿Han podido observar ciertas formas de vestir que se asimilen a las prendas que usan los grupos armados? En los territorios donde hay grupos armados siempre existen esas tendencias a utilizar prendas muy similares, los grupos armados utilizan sudaderas con bolsillos que son verdes o negras. Utilizan también bufandas de color verde o negras y los jóvenes de este territorio utilizan esas prendas de vestir similares a esos grupos armados.

Entrevistado: ¿Qué medios han empleado las personas que se consideran exitosas económicamente en la vereda, en términos generales?

Informante N.R.05: Bueno, yo creería que aquí en esta parte, hay dos contrapartes, Una que es s personas que han optado por la parte ilegal, que tienen tierras, tienen grandes propiedades y también personas que han trabajado desde la parte legal, desde la parte de la educación. Entonces, en esta en este territorio, se está de pronto, yo creo que mirando la posibilidad de que de que exista como ese cambio en los jóvenes de pensar que solo se puede progresar por la vía de la ilegalidad.

Entrevistador: Desde su experiencia en estos territorios, ¿cómo transcurre un día normal de trabajo para un campesino que se encarga de la cosecha de la hoja de coca y para uno que se encarga del procesamiento del alcaloide?

Informante N.R.05: Bueno, desde mi experiencia, para una persona que cosecha la hoja de coca, ellos el itinerario creería que es levantarse muy temprano porque en la actualidad las personas que cosechan, los cosecheros como se los llama, ellos trabajan hasta las 10 de la mañana. Entonces siempre ellos madrugan a las 2 o 3 de la mañana y se ponen una linterna, de las linternas que ponen la frente y ellos van a los a los cultivos de hoja de coca, ahí, en muchas ocasiones les coge los aguaceros allá en el en el cultivo, y ellos tienen que estar mojados en todo lo que resta de la mañana. Y para las personas que se encargan del procesamiento, también ellos a veces, cuando existen muchos cosecheros, ellos tienen que madrugar, tienen que estar todo el día en contacto con gasolina, con otros elementos químicos que son altamente peligrosos, El ácido, por ejemplo, utilizan cemento, cal, utilizan también lo que es gasolina, el nutrimos. Entonces siempre están en contacto con estos elementos y también dentro de los laboratorios o donde se procesa la cocaína, ahí ellos tienden a estar a veces en constante peligro porque en un determinado momento llegaban helicópteros y bajaban y quemaban los laboratorios y esto genera temor en las personas.

Entrevistador: Las personas son conscientes de esos riesgos, es decir, las personas que están en los en los laboratorios que se denominan así estos sitios donde se procesa el alcaloide cocaína, ¿son conscientes de estos riesgos?

Informante N.R.05: Sí, las personas son conscientes de que existe de pronto un riesgo en la parte de la salud, más sin embargo en ese territorio no hay muchas opciones de trabajo y entonces las personas no pueden darse el lujo de escoger trabajos. Entonces por ese motivo ellos deben de asumir eso con normalidad, incluso ellos no utilizan elementos de protección personal porque siempre están en constante afán y no pueden utilizarlos.

Entrevistador: ¿cómo se lleva cabo el proceso de construcción y modificación curricular en la institución donde usted labora?

Informante N.R.05: Bueno, el proceso de construcción empieza con una lectura de contexto de del territorio, la modificación del currículo es periódicamente, puede ser cada seis meses o cuando se requiera se puede modificar el currículo, ya puede ser por un centro de interés o también puede ser porque lo amerita el contexto.

Entrevistador: ¿Qué referentes se emplean? ¿Se emplean documentos de otros colegios?

Informante N.R.05: Hm, sí, en la parte de la documentación en la institución donde trabajo se han utilizado referentes nacionales y siempre se tiende como a editar documentos de otros de otros colegios, de pronto puede hacer falta que el currículo esté más adaptado al contexto y se construye a partir de la lectura del contexto. En este caso ha sido al contrario donde se ha se han buscado referentes y se han ajustado de pronto al contexto, no se construye desde el contexto.

Entrevistador: A partir de su experiencia como docente PTA, ¿los currículos tienen cuenta las características particulares del contexto de la vereda?

Informante N.R.05: Hm, no, en la revisión que he tenido del currículo de la institución, hay algunas cosas que sí se tienen cuenta, algunas características, pero en realidad no responde a las necesidades de del territorio y del contexto.

Entrevistador: ¿Qué lugar ocupa el tema de la violencia armada en los planes de área de la institución y usted como docente PTA ha podido identificar si realmente ocupan un lugar privilegiado en los planes de aula o de qué forma usted ha podido interpretar eso?

Informante N.R.05: A pesar de la violencia que se evidencia en nuestro territorio, yo creo que no se le ha dado la importancia que se le debe dar dentro del currículo en la institución, porque uno evidencia que la mayor parte del modelo pedagógico de la institución no tiene nada que ver con reseñar esa violencia, ni con el tema de la reconciliación, con el tema de rescatar la memoria histórica. Entonces no se responde a esta problemática.

Entrevistador: ¿Ha percibido alguna situación de violencia en las aulas de clase de los docentes que usted cree se deben abordar desde el currículo?

Informante N.R.05: Hm, sí, hay, hay situaciones donde ha existido problemas de racismo, problemas de Bull ying. Entonces creería que sí se debe abordar desde el currículo y empezando de que en el manual de convivencia está estipulado lo que se debe hacer para cierta problemática, pero se deber bordar dentro de la parte socioemocional que ha ocasionado la guerra.

Entrevistador: Y la escuela, el colegio, ¿lo está haciendo o tiene falencias en ese aspecto?

Informante N.R.05: en este momento del programa PTA se ha intentado y se está haciendo la parte de armonización y articulación de la parte de la educación crece. Entonces sí se está haciendo, pero es a paso lento para solventar todas esas esas necesidades que tiene en la parte de la convivencia.

Entrevistador: ¿Cree que en las jornadas en las que se hacen los ajustes curriculares existe una comunicación y concertación suficiente entre los diferentes entes de la escuela?

¿Estamos hablando de estudiantes, padres de familia y demás integrantes de la comunidad educativa o se está haciendo solamente entre docentes?
Informante N.R.05: No, yo creería que en esta parte se está haciendo entre docentes y otra que no se le está dando la importancia que amerita. Uno mira que en la mayoría de reuniones donde hay ajustes al currículo, los docentes tienen que irse o tienen alguna algún evento o cualquier cosa. La idea es de pronto como evadir estos ajustes que se hace a la parte curricular y no se tiene como esa plena conciencia de la importancia de ello.
Entrevistador: ¿Las políticas públicas en educación son suficientes y claras respecto al manejo de la violencia en la escuela o cree usted que hace falta?
Informante N.R.05: En este momento la política del gobierno actual se está empleando una herramienta que se llama justamente, donde hay unas guías para manejar un poco lo del tema de convivencia, de resolución de conflictos. Aun así, yo creería que se queda corta en este territorio donde la violencia ha existido desde hace mucho tiempo y donde no se le ha dado la importancia que se amerita
Entrevistador: ¿Desde su experiencia como docente PTA, en el currículo se incluye a la violencia contextualizada?
Informante N.R.05: no, en el en el currículo se habla de una violencia yo creo que general, generalizada, donde se envían de pronto relatos de otros departamentos, otros municipios y acá no se tienen cuenta esas particularidades de enfocarse como en la violencia que ha sufrido este territorio y toda la problemática social que ha conllevado eso.
Entrevistador: Se articulan las experiencias vividas por los estudiantes, los padres de familia, los docentes y los contenidos curriculares.
Informante N.R.05: No, tampoco. Yo creería que esa es una falencia dentro de las instituciones donde no se toma, no tiene en cuenta como esos esos relatos de la comunidad educativa sin excepción alguna. Entonces para la construcción de y modificación del currículo no se tiene en cuenta, yo creería que de pronto a padres de familia o a personas que han sufrido de manera directa e indirecta la violencia.
Entrevistador: Los docentes prefieren callar las experiencias vividas respecto al conflicto armado o las expresan libremente. ¿Qué puede decirme desde su experiencia como docente PTA?
Informante N.R.05: creería que existe como un cierto temor y más en este territorio donde hay presencia de grupos ilícitos. Entonces ilegales, perdón, y donde las personas sienten temor de expresarse libremente de contar sus anécdotas, debido a que de pronto eso les afecte en lo personal.
Entrevistador: Cree que los docentes entienden la importancia del alcance del currículo o hace falta algún tipo de formación para que se comprenda la dimensión de lo de lo que es la construcción del currículo.
Informante N.R.05: Sí, creería que hace falta como esa motivación para para empezar a modificar y de pronto articular todo lo que lo que se necesita de acuerdo al currículo, Yo creería que no se le ha dado de pronto suficiente importancia desde los docentes, porque se cree que hay otras prioridades dentro de la institución, cuando en realidad el currículo es una de las prioridades.
Entrevistador: Desde su desde su labor como docente PETA, ¿qué cree usted que hace falta incluir en los currículos rurales?
Informante N.R.05: En currículos rurales yo creería que hace falta incluir la historia del territorio, la parte donde los estudiantes entiendan y sepan quién estuvo antes, qué estrategias económicas utilizaban, diferentes a la ilegal que existe hoy en día, que entiendan que en ese territorio antes de la llegada de los cultivos ilícitos existía mucha

paz, mucha tranquilidad y que después de la llegada de los cultivos ilícitos, ha existido intranquilidad dentro de nuestro territorio.
Entrevistador: Dentro de la escuela se han diseñado espacios físicos para promover la democracia y la convivencia.
Informante N.R.05: creería que sí existen los espacios, pero hace falta más apoyo, más apoyo la parte de las estrategias que se deben utilizar para fomentar convivencia y la parte de la resolución de conflictos en los estudiantes.
Entrevistador: Desde su experiencia como docente PTA, ¿cuál es la principal diferencia entre el currículo y la labor docente en el aula?
Informante N.R.05: Dentro de la parte curricular yo creería que existen muchas normativas, muchos referentes pedagógicos teóricos que a la hora de la práctica en el aula los docentes las desconocen. Entonces, eso hace que exista una diferencia rotunda entre las prácticas en el aula y el currículo, porque cada docente no tiene el claro el horizonte ni el modelo pedagógico a seguir. Entonces, como se puede decir, cada quien está hablando por su lado.
Entrevistador: ¿usted ha abordado esta problemática con los docentes de la institución?
Informante N.R.05: yo creería que ese es un trabajo que se debe hacer con mucha cautela porque en cierta medida los docentes son recelosos a la hora de recibir recomendaciones. Entonces, es un trabajo que se debe hacer donde en primera instancia se genere la motivación y luego sí ya hablar de cambios dentro de la parte curricular.
Entrevistador: ¿Qué aspectos se han descuidado en la práctica de acuerdo a la interpretación que usted ha hecho del trabajo que llevan a cabo los docentes en la institución?
Informante N.R.05: yo creería que el principal aspecto es que se ha descuidado es enfocarnos en la parte de del ser. Hoy en día se busca mucho que los estudiantes sepan, que tengan muchos conocimientos, pero no se no se ha enfocado, de pronto no se ha dado de pronto el suficiente valor a la parte del ser.
Entrevistador: ¿La escuela produce algún tipo de impacto en las dinámicas sociales de la vereda?
Informante N.R.05: Sí, el impacto social puede ser positivo o negativo, yo creería que más positivo, porque en sí se está alejando en el diario vivir de los estudiantes de los cultivos ilícitos.
Entrevistador: ¿Existe algún proyecto educativo que tenga impacto positivo en la comunidad?
Informante N.R.05: Sí, en la institución se manejan varios proyectos, también proyectos pedagógicos como proyectos pedagógicos transversales y así mismo los centros de interés. , creería que los centros de interés y los proyectos pedagógicos tienen en sí impactos positivos porque se les da como herramientas a los estudiantes para que aprendan a manejar los residuos sólidos y así mismo hay otros proyectos donde se les dan también herramientas a ellos para que busquen otras alternativas económicas.
Entrevistador: ¿De qué manera se relaciona la escuela con las familias?
Informante N.R.05: En este territorio la escuela yo creería que se relaciona muy poco o, mejor dicho, las familias son un poco como esquivas la parte de la escuela. Se puede evidenciar existen muchos padres de familia que no que no están atentos de la parte académica de sus hijos. Entonces, creería que hace falta como esa esa parte de que los padres de familia estén más involucrados con la educación de sus hijos.
Entrevistador: Cuando se construye el currículo se tiene en cuenta las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa.

369	**Informante N.R.05:** Creería que en lo textual sí aparece un poco eso, pero en la realidad no.	
370	En la realidad no se tiene en cuenta las relaciones que tienen todos los miembros de la	
371	comunidad educativa, porque no se hacen actividades donde se involucren las juntas de	
372	acción comunal, a los grupos que trabajan en pro de lo ambiental. Entonces hace falta como	
373	esa vinculación de la parte social.	
374	**Entrevistador:** Y de parte de la comunidad, ¿cree usted que la comunidad reconoce y valora	
375	el lugar que ocupa la escuela en la en la misma comunidad?	
376	**Informante N.R.05:** Sí, la comunidad creería que sí le da una importancia la escuela, pero	
377	creería que para que exista un verdadero cambio se debe vincular un poco más los trabajos	
378	entre comunidad y la escuela.	
379	**Entrevistador:** Desde su experiencia como docente PTA, cuando los docentes les	
380	corresponde abordar el tema de la violencia, ¿lo hacen desde las experiencias de los	
381	estudiantes y las suyas o generalmente lo hacen guiados por textos dados en guías de	
382	aprendizaje?	
383	**Informante N.R.05:** creería que con los textos que se encuentran en las guías de	
384	aprendizaje. No existe como esa narrativa vivencial de cada uno y por lo que mencionaba	
385	anteriormente, por lo que en el territorio existen grupos al margen de la ley. Entonces, por	
386	ese motivo las experiencias o las narrativas no son profundas.	
387	**Entrevistador:** ¿En algún momento las experiencias de los docentes respecto a la violencia	
388	han servido para innovar ajustes curriculares?	
389	**Informante N.R.05:** yo creería sí, la mayoría de los docentes que conforman el grupo del	
390	cuerpo docente en la institución, han vivido en este territorio y yo creería que estas	
391	estrategias que utilizan han servido para para mitigar un poco lo que es convivencia escolar.	
392	**Entrevistador:** Desde su experiencia, ¿qué papel juega la empatía en contextos afectados	
393	por la violencia?	
394	**Informante N.R.05:** creería que es un papel muy importante porque quien no lo ha vivido	
395	tiende como ser de pronto esquivo con realidad social del territorio. Entonces, la empatía sí	
396	es un parte fundamental en aceptar, en comprender lo que al otro le está pasando y en y en	
397	ponerse en los zapatos del otro.	
398	**Entrevistador:** ¿Cómo lidiar con la tensión entre tener que cumplir con las esquemáticas	
399	currículo relacionado con violencia armada y el contexto donde labora?	
400	**Informante N.R.05:** Es, es muy muy difícil, muy difícil tener que lidiar con esa tensión que	
401	genera el vivir en medio de una zona que está rodeada de personas de grupos ilegales,	
402	Entonces, es difícil y tedioso para los docentes tener que abordar estas herramientas o tener	
403	que abordar de pronto las temáticas, porque no se puede de pronto profundizar en hechos	
404	que hayan pasado por este o X o Y este grupo, no se puede profundizar porque se tiene el	
405	temor de que se estén irrespetando a los grupos laboran en el territorio.	
406	**Entrevistador:** ¿Cree usted que los problemas de inseguridad afectan las temáticas que se	
407	abordan desde el currículo?	
408	**Informante N.R.05:** Sí, es relativo o relacionado con lo anterior, donde dentro de los planes	
409	de área están hay temáticas que abordan la problemática del conflicto armado en Colombia	
410	y en este territorio no se puede abordar esas temáticas, debido a los grupos que existen acá.	
411	Entonces, sí afecta, las temáticas, ya que se no se pueden tocar en ese territorio.	
412	**Entrevistador:** Es común que se apele autoridades ilegítimas frente a situaciones de	
423	conflicto.	
414	**Informante N.R.05:** Sí, es muy común escuchar anécdotas o de pronto comentarios donde	
415	ha ocurrido acá utilizan una frase que dicen lo van ventar los del monte. Entonces, sí	
416	ocurre mucho, donde hay personas incluso en la vereda hayan ocurrido cantidad de	

asesinatos por situaciones de pronto ha ocurrido de que otra persona los denunció ante ese grupo y ellos lastimosamente han perdido la vida.

Entrevistador: ¿De qué manera la percepción de riesgo personal afecta el abordaje de ciertos temas en el aula? El tema de la inseguridad se aborda abiertamente entre docentes.

Informante N.R.05: en cierta medida no, yo creería que no, porque algunas veces cuando ocurren hechos de inseguridad no se cuentan por el temor que de pronto ocurran represalias más adelante con los grupos.

Entrevistador: desde su experiencia en este sector, ¿ha sentido que ciertos temas es mejor no abordarlos por su seguridad?

Informante N.R.05: Sí, hay muchos temas que se deben callar en este territorio, para evitar de pronto sufrir algún daño por los grupos que existen acá en la zona.

Entrevistador: ¿Ha sentido que la inseguridad puede afectar su motivación y bienestar emocional?

Informante N.R.05: Sí, creería que sí, eso afecta mucho porque una anécdota en la sede donde yo trabajaba era de madera y había el rumor de que había un grupo que estaba por entrar a esa zona y podría ocurrir un enfrentamiento. Entonces, ya uno estaba con la zozobra, con el miedo de que en cualquier momento podría ocurrir el tiroteo, Entonces, a diario yo a los estudiantes les mantenía recalcando de que en caso de un tiroteo ellos vayan a determinado lugar que era más seguro. Entonces sí existe un miedo las acciones que puedan ocurrir dentro de la zona de conflicto.

Entrevistador: Bueno, profesor, muchas gracias por haberme contado sus experiencias, por haberme permitido escucharlo, preguntarle, ¿tiene usted alguna duda adicional con respecto a esos temas que hemos indagado?

Informante N.R.05: no, yo creería que esta charla ha sido muy valiosa y yo creería que es muy importante abordar estos temas dentro de la educación.

Entrevistador: De nuevo agradecerle entonces su tiempo, recordarle que esta información que usted acaba de entregarme es totalmente confidencial, no aparecerán sus nombres ni datos personales en el producto de investigación. En cualquier momento que usted lo requiera y si así lo desea, puedo compartir con usted los resultados de la investigación, muchas gracias por el tiempo y ojalá que en algún momento podamos volver a encontrarnos de nuevo.

Informante N.R.05: Listo, profe, le agradezco mucho por la entrevista y permitirme contar mi experiencia.

Entrevistador: Muchas gracias, profesor, que esté muy bien

Sexta entrevista:

Fecha	25 de julio de 2025
Hora	3:15 pm
Lugar	Biblioteca Cuchuyos del Valle del Guamees-Putumayo
Informante clave	Wilson Pérez
Duración	120 minutos
Descripción	La siguiente entrevista fue realizada a Wilson Pérez, docente licenciado en ciencias naturales, y magister en tecnologías digitales aplicadas a la educación, quien labora en la Institución Educativa El Cairo, con más de 25 años de experiencia como docente y residente en el municipio Valle del Guamees, en el departamento del Putumayo al suroccidente colombiano. Una

	zona fuertemente impactada por el conflicto armado y la economía ilegal. El objetivo de la entrevista fue Profundizar en los conceptos de violencia paz modos de vida desde la perspectiva de una persona que ha vivido directamente las consecuencias del conflicto. Durante la conversación el entrevistado compartió sus experiencias y señaló como el contexto ha moldeado las rutinas y los comportamientos diarios por la influencia del accionar de grupos armados, se destacó la necesidad de unir esfuerzos para re-significar la educación para la paz desde el currículo escolar Esa entrevista permite entender cómo en contexto de vulnerabilidad los conceptos de paz y violencia se vivencian de formas particulares, por lo que necesitan ser abordados con mayor énfasis desde la estructuración curricular en las escuelas.

Línea	Transcripción	observación
1.	**Entrevistador:** Cordial saludo, mi nombre es Fabio Yola estudiante del doctorado en	
2.	educación de la universidad pedagógica Experimental de Venezuela, el día de hoy tengo el	
3.	privilegio contar con la presencia de Wilson Pérez docente licenciado en ciencias naturales,	
4.	magister en Tecnologías digitales aplicadas a la educación, cuenta con una trayectoria de	
5.	más de 25 años en la docencia, labora en la Institución educativa Rural El Cairo, quien se ha	
6.	destacado por su labor como docente PTA en el municipio Valle del Guamees. A través de	
7.	esta entrevista en busco no solo conocer su trayectoria y logros, sino también explorar sus	
8.	motivaciones, experiencias, y desafíos personales, así como su perspectiva sobre temas	
9.	relacionados con su labor.	
10.	El desarrollo de esta entrevista se dará en el marco del desarrollo del proyecto de	
11.	investigación titulado *Construcción de Clases Categoriales y Elementos Teóricos Orientados*	
12.	*hacia la Re significación Curricular en torno a la Cultura de Paz desde la Escuela Rural*	
13.	*Colombiana*, cuyo objetivo principal es: la construcción de elementos teóricos y clases	
14.	categoriales a partir de una propuesta de orientaciones curriculares hacia la construcción de	
15.	una cultura de paz que trasforme los modos de vida influenciados por agentes violentos. La	
16.	información que obtendré a través de esta entrevista representará el insumo para la	
17.	interpretación de la realidad y la construcción de una propuesta curricular ajustada al	
18.	contexto que promueva la educación para la paz y la transformación de las comunidades	
19.	rurales a través de la escuela.	
20.	Sus datos personales no serán revelados constancia de ello es la firma previa del	
21.	consentimiento informado, así como el consentimiento para la grabación en audio de este	
22.	encuentro.	
23.	Agradezco su disposición para participar de este encuentro que estoy seguro será muy grato	
24.	y enriquecedor.	
25.	¿Desde los diálogos que ha mantenido con los padres de familia, ¿qué expectativas tienen	
26.	ellos respecto a la educación como medio para cumplir el proyecto de vida?	
27.	**Informante W.P.06:** Pues, en primer lugar, gracias por la invitación., en cuanto a esas	
28.	expectativas de los padres de familia, bueno, hay varias cosas. por un lado, hay padres de	
29.	familia como que no pensaran en el proyecto de vida de los hijos. … Como visualizar el	
30.	futuro, ¿qué es lo que quieren para ellos? o los mismos estudiantes como que no tienen	

claridad en cuanto a eso. Miran a las instituciones como estilo guardería, digamos así, Los estudiantes tienen la posibilidad de ir gastar ese tiempo, sus energías, pero no con un objetivo que apunte a su formación personal. Porque le digo que hay varias cuestiones. Sí hay algunos que de pronto sí tienen esa idea más de que sus hijos estudien, pero son muy pocos, Y también pues hay otros que en efecto lo quisieran, pero ellos están asentados en la realidad de que pues las condiciones socioeconómicas no les van a alcanzar. Y de pronto hasta por eso como que no piensan mucho en eso, Los mismos estudiantes, algunos también son conscientes, otros no, pero algunos son conscientes de esa realidad y ellos saben que se necesita una cantidad de dinero, de contactos, de muchas cosas para poder estudiar, entonces parecería que mejor es ignorar esa realidad y no pensar en estudiar.

Entrevistador: Profe, cuando usted pregunta a los niños o los estudiantes qué quieren ser cuando sean grandes, ¿qué respuestas suele recibir?

Informante W.P.06: En ese sentido, uno mira que no hay un algo común, algo estructurado, inclusive en los colegios últimamente se han se han preocupado por lo vocacional, y viendo bueno, qué es lo que estudiarían, todas esas cuestiones, pero uno mira las respuestas que no hay claridad, si le dice, por ejemplo, "¿Qué quieren estudiar cuando sean grandes? dicen ingeniería o tal vez veterinaria, que tiene que ver una cosa con la otra.

O sea, como sale por salir del paso de responder la encuesta, pero no hay claridad en eso. Ellos mismos aún no saben lo que quieren hacer, por un lado, porque no se los no se los ha estructurado en el proceso educativo, también si les falta más en ese sentido,

De ir viendo qué habilidades tienen. Estamos todavía en un sistema educativo que está en un proceso de cambio ese que no ha permitido que desarrollen habilidades y que ellos mismos logren precisar lo que pueden o no y en ese mismo sentido, que también les ayude a ir formando sus proyectos de vida, entonces todavía no tienen claridad. Y, por otro lado, pasa eso porque ellos, como que no piensan en esas en esas situaciones.

Entrevistador: Profe, ¿esa situación que usted me acaba de contar, la falta de claridad, de los estudiantes con respecto a su propia vida, la escuela lo han previsto dentro de su planeación o usted cree que le hace falta tener en cuenta esa esa cuestión?

Informante W.P.06: Sí, le hace falta, de verdad, No solamente en esta institución, creo que en todas. Estamos viviendo ahora sí un proceso de cambio, una de las políticas educativas que el gobierno está como empezando a hacer inversiones en ese sentido, pero sí falta, falta enseñarles a los estudiantes a esculpir un proyecto de vida estableciendo objetivos claros, a corto, mediano y largo plazo, hace falta un poquito más en ese sentido, ayudarlos a precisar lo que ellos quieren ser y brindarles esas experiencias para que ellos descubran su sentido de vida. Entonces sí, las instituciones estamos en un proceso de cambio, pero falta inversión estatal para poder dar esas experiencias a los estudiantes.

Entrevistador: Sí, fíjese que hemos hablado delo que está haciendo la escuela, y lo que ha dejado de hacer, pero el contexto, ¿qué papel juega el contexto? Es decir, ¿usted cree desde su labor como docente, que algunas de esas respuestas de los chicos pueden obedecer a la influencia del contexto y del lugar violento en el que nosotros vivimos?

Informante W.P.06: pues eso determina en gran, gran medida, Estamos luchando en contra de eso, ¿bien? O sea, porque nosotros, por ejemplo, queremos empezamos a desarrollar proyectos productivos, emprendimientos y esas cosas, pero nunca pues están a nivel de lo que ellos conocen, de lo que hacen, de lo que les ofrece el contexto por los mismos padres de familia, hasta por la experiencia de sus papás que están dedicados a eso, ellos ya van conociendo sobre ese tipo de cosas, inclusive algunos estudiantes ya manejan ese tipo de negocios. Y lógicamente la rentabilidad, la facilidad de esas cosas pues supera nada más tener un negocio legal. Entonces claro, ellos como que se enganchan en ese mundo y es y es

difícil, como docente crear un currículo, hablar de ideas, hablar de cosas mientras el contexto ofrece otras alternativas y después claro, lo que es lo ilícito las economías ilegales. Eso en también aquí habría que distinguir la diferencia en los géneros, masculino y femenino, porque por el lado de los hombres sería el trabajo, pero, por ejemplo, por el lado de las de las mujeres, ese modo de pensar, como quiero cuadrarme con un traficante duro. Y ellas claro, van prefiriendo ese modo de pensar donde aspiran ser esa persona bonita y de pronto consiga todas esas cosas. Muchas personas, niñas, tienen esas ideas, los hombres se meten a esos negocios y las mujeres se quedan allí, y uno escucha y mira desde eso. Entonces sí, definitivamente es una gran influencia de las economías ilícitas.

Entrevistador: ¿qué cree usted desde su perspectiva que lo que los motiva a ellos a vincularse a ese tipo de organizaciones y a tener este tipo de relaciones?

Informante W.P.06: El dinero, ese es el gran aliciente porque ellos miran cómo pueden adquirir vehículos, lujos y muchas cosas, entonces ellos se dejan llevar por esas cuestiones. como le digo, ahí son cosas particulares. En el caso de los hombres, el dinero, tener una metralleta disparando. A ellos se les hace un juego, y manejar algo, tener poder. Porque para la gente de la ciudad, bueno, puede estar un poco alejada esta realidad, pero acá lo miran, ellos miran las ametralladoras, miran gente armada, miran todo eso que parece una fantasía o que parece algo de evidencia. Sobre todo, el poder que ejercen.

Entrevistador: ¿Usted ha tenido la experiencia de una situación donde los grupos armados han ejercido poder sobre la toma de decisiones en las zonas rurales?

Informante W.P.06: Sí, pues poco a poco se ha ido cambiando, porque antes era más la presencia de estos grupos era más más fuerte, inclusive dentro de mi experiencia me ha tocado, por ejemplo, esa otra cuestión de la deshumanización, Porque a mí sí me ha tocado presenciar personas muertas pero las personas de acá ya se les parece algo normal, los muchachos también pueden contar eso mismo y para ellos fuera como una cosa normal. Son insensibles ante esas situaciones, ha llegado toda esa cuestión de deshumanizar a las personas, ¿verdad? Y deshumanizar e incluso podemos decir que hasta legitimar el actuar violento, Porque al final, si alguien aparece muerto, debe ser porque hizo algo malo. Entonces, de alguna manera también desde el mismo contexto estamos como legitimando esa acción de los grupos armados, aunque como digo, pues ya poco a poco eso ha ido cambiando, sin embargo, mire, por ejemplo, los docentes queremos cambiar el currículo, hablar de paz, de justicia restaurativa, pero aun así en estos contextos siempre los profesores dan su reserva. Si uno quisiera hablar con los estudiantes, les decía yo, por ejemplo, sobre la cultura de la paz y esas cuestiones, pero los compañeros siempre dicen que, por favor, hay que tener cuidado. Y eso mismo no permite que nosotros les podamos decir, "Vamos a transformar, vamos a hablar de estos temas" Porque hay que hablar con precaución y con las palabras medidas.

Entrevistador: ¿Por qué?

Informante W.P.06: Porque pues la presencia de los grupos ilegales, no está demás decir que hay que cuidar nuestros compañeros y esas cosas poco se quiere hablar. Y ha sido delicado en ese sentido cuando uno toca esos temas con los estudiantes.

Entrevistador: Bien, profe, desde su experiencia como como docente, ¿cómo afectan los bajos niveles de educación de los padres en el rendimiento escolar de los estudiantes?

Informante W.P.06: eso es un factor muy determinante, inclusive cuando el programa PTA en sus inicios partía de esa situación, de los niveles socioeconómicos bajos, pues eso determina de alguna manera las habilidades académicas y todo eso estaba asociado, por eso el gobierno creó ese programa PTA para ir a apoyar a esas esas zonas, Las zonas rurales, marginales. Porque claro, está un padre de familia que no haya tenido un buen nivel

educativo, pues difícilmente va a acompañar a su hijo en ese proceso, no le va a poder dar el acompañamiento necesario, esas cuestiones, por ejemplo: el ambiente, es distinto donde hay un ambiente en una familia donde cuentan con recursos suficientes, que familia donde tienen apenas para la comida, no van a poder comprar libros ni recursos digitales, Claro, todo eso influye en los estudiantes. Y la preocupación de los padres de familia, Que miran como le digo, no miran como que esto da salida a la formación, sino como que tengan ellos los hijos allá. Entonces no le ven sentido a la educación. Para qué se están formando, eso determina mucho. Una persona educada tiene ideas, sí, no solamente es la pobreza en materia sino la idea, toda esa cuestión. La mayoría de los padres de familia que no tiene educación y viven en condiciones de pobreza no tienen como ese conocimiento, esa conciencia de la importancia de la educación y toda esa cuestión, acompañar, aconsejar a los hijos, no lo tienen. Eso aumenta pues inmediatamente los problemas académicos. Todo lo que conlleva, la falta de alimentación adecuada, la falta de apoyo, como decía, con libros, con recursos, todas esas cositas que influyen van a determinar el nivel académico de los estudiantes.

Entrevistador: hemos tocado un tema bien interesante que tiene que ver con la economía, la economía de las familias y cómo la economía de las familias impacta en los resultados, en el desarrollo de los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje, entonces, la economía, que como se ha mencionado es ilegal ¿se aborda en las escuelas como un problema social o la escuela más bien ha omitido ese esa situación?

Informante W.P.06: Mire, que la escuela más tiende a omitir, o sea, sí conocemos la realidad, pero poco. Desde la escuela también nos han enseñado, sí, como se comunica esa realidad, que uno por temor a los grupos ilegales no puede hablar de esos temas inclusive en las familias puede haber un problema con los hijos y la otra pues porque no dicen ¿desde la educación qué puedo hacer? también, por ejemplo, se debe ver algo que pasa es como la vocación y el sentido docente, hay muchos docentes muy comprometidos, pero hay muchos docentes que simplemente, "Yo voy a dar matemáticas y voy a dar lenguaje y voy a dar mi clase y me saco de encima el trabajo." Sin ver que nuestra función es ser transformadores también de la sociedad, que podemos influir, pero en ese contexto por el miedo o simplemente por una realidad que muchas veces nos inhibe, nos inmoviliza, no tratamos de influir en esos lados.

Entrevistador: ¿Bueno, profe, dentro del juego entre los niños, es normal que se recreen escenarios de violencia?

Informante W.P.06: en estos contextos sí, aunque poco a poco ya ha ido cambiando esa cuestión, pero cuando yo inicié hace 26 años, esto todavía estaba más presente. Ellos veían, que pensaban soldados, y les llamaba la atención sus armas porque era su realidad, la presencia de los grupos armados, tenían que crear lo que ellos veían. Entonces, sí, hubo esos tiempos, ahora estamos viviendo un periodo de tránsito, porque ahora pues ya casi no se ve, pero es que hubo una época en que se perdía la autoridad, donde ellos eran autoridad, donde sabían hacer retenes y paraban los carros y hacían sus retenes y uno se les tenía que detener. Y eso genera también muchas cuestiones y mucha evidencia de esas cosas. Entonces, si los niños se dedican a recrear en esa época lo que vivían, ahora ya va se va viendo un proceso de cambio y los profesores también ya tratamos de explicarles, bueno, que no se debe jugar a la violencia. Sí, ya poco a poco se ha ido cambiando, pero pues todavía estamos influenciados por esa situación.

Entrevistador: ¿en qué ha podido usted percibir que aún existe una influencia directa en las actitudes, comportamientos de estos grupos armados?

Informante W.P.06: Hm bueno, las formas de vestir ya es poco, pero sí en los comportamientos, sí. En la forma de tratar a los compañeros, en el léxico que manejan, Como uno escucha sus otras palabras, entonces algo se puede percibir que los estudiantes copian de esas situaciones.

Entrevistador: ¿Y qué está haciendo o qué está dejando hacer la escuela para fortalecer, lo contrario a eso?

Informante W.P.06: Lo que se ha propuesto es fortalecer la identidad cultural, en nuestro pueblo tenemos un poco de problemas en cuanto a lo cultural, por ese sentido, No tenemos como unas raíces propias, hay que decirlo, aquí acuñamos diferentes culturas, están las culturas indígenas, vivimos con nariñenses, chaqueteos, antioqueños, todo un mundo cultural y cada uno aportando con lo suyo y se ha creado, ese sentimiento en las personas que no hay raíces propias. Ya las nuevas generaciones son las que vienen y son propiamente nacidas aquí, pero la mayoría de los adultos somos provenientes de otros departamentos. Desde la escuela, entonces fortalecer la identidad cultural ha sido un poquito complejo por ese sentido, más porque también pues somos fronterizos. Entonces también ahí está lo de la diferencia de los ecuatorianos, últimamente lo de venezolanos, entonces todo eso trae inconvenientes, para identificar ¿qué identidad tenemos?

No es como otras regiones del país donde la cultura ya está bien definida, los niños desde pequeños ellos son orgullosos de sus trajes, de lo que son y tienen sus elementos, sus comidas, lo que los identifica, que forman su personalidad, su sentido de vida y toda esa cuestión. Nosotros como que todavía nos faltan esas cosas, entonces de identidad cultural no tenemos claridad cómo podríamos hablar de identidad cultural. En cuanto a la economía, pues sí, pero eso ha sido ya en estos últimos años, Con este gobierno que ya se está dando el énfasis a los proyectos productivos, Entonces está, por ejemplo, los proyectos de emprendimiento, Tratando de ver la riqueza natural que tiene tanto nuestro departamento, entonces cómo podemos hacer con eso algo más, con emprendimiento, tener buenas ideas, con proyectos de investigación. Pero eso es algo nuevo, apenas está como que, despegando, todavía no digamos que vamos a influir o que ya tengamos un proceso. Estamos apenas en ese proceso, vamos para allá, podemos decir que con eso esperamos combatir un poquito la economía ilegal y proponer otras posibilidades a nuestros estudiantes, que tengan otros rumbos.

Entrevistador: usted ha hablado de algo bien interesante que es el fortalecimiento de la identidad cultural. Precisamente José Vasconcelos, un gran filósofo de la filosofía latinoamericana, señalaba que América Latina y dentro de América Latina, Colombia, ocupa ese lugar privilegiado porque por aquí era por donde llegaron todos, los extranjeros y llegaban a los puertos de Barranquilla, de Cartagena, y empezaban a bajar haciendo su ruta. Entonces, Vasconcelos decía que nosotros, los latinoamericanos, somos los hombres y las mujeres de la raza cósmica. Él llamaba la raza cósmica porque decía que somos una mezcla de todo. En la actualidad el Putumayo enfrenta un doble proceso de mezcla Primero porque, como usted lo mencionaba, el departamento del Putumayo no ha tenido una raíz, porque somos un departamento que ha sufrido una doble colonización, Y en ese sentido, claro, se ha perdido mucho el arraigo por lo propio, se ha perdido la identidad putumayense.

Y entonces al final terminamos siendo una mezcla de todo y terminamos acuñando cosas de uno, cosas del otro pueblo, es decir, si yo le pregunto a un putumayense quién es, nosotros no sabemos quiénes somos. No sabemos quiénes somos porque nosotros no nos reconocemos ni como indígenas del Putumayo, pero tampoco nos reconocemos ya como personas que somos de otra comunidad, sino que estamos aquí en medio de este territorio que carece de esa identidad social y por eso es importantísimo ese reconocimiento de la

identidad propia. Y yo creo que es de ahí desde donde debe partir un poco ese proyecto ambicioso, que contemple la modificación curricular para que estos muchachos tengan una forma diferente de entender el mundo, porque si no sabemos ni nos reconocemos, a nosotros mismos, no vamos a poder reconocer y vamos a poder construir un proyecto de vida en el futuro.

Informante W.P.06: Sí, mire que uno ve, por ejemplo, y es bonito porque otros pueblos sienten su orgullo, por ejemplo, la danza, el traje, los costeños, los paisas, los nariñenses, sus costumbres, sus vestuarios y eso cala en la formación ese hecho de pertenecer a un a un lugar, de sentirse orgulloso de las raíces, de tener una cultura propia, de bueno, de dónde venimos ,todo eso ayuda, pero acá en esa cuestión nosotros carecemos de eso, entonces, también estamos como una vela en el viento, No tenemos una identidad propia y eso nos juega en contra a la hora de formar proyectos. estamos hablando como currículos de cada institución, pero, por ejemplo, uno mira que difieren los currículos de las etnias, de los grupos étnicos de los colegios étnicos, por ejemplo, ellos defienden su lengua, sus costumbres y es bonito porque ahí se da una educación con sentido. Cuando no hay eso, cuando la educación no se le da sentido como le dan ellos que integran el contexto, lo que da la parte educativa. Y claro, pues acá carece de eso.

Entrevistador: ¿Cuál es la relación entre los proyectos de vida y la economía ilegal?

Informante W.P.06: el proyecto de vida la mayoría lo ha asociado al éxito ahí lo perciben simplemente como éxito económico, o sea, la persona que tiene más dinero. Uno sabe pues que eso no es una palabra que significa muchas cosas, pero los estudiantes lo que ven es esa prosperidad económica, que más camionetas, que más tierras, que qué más plata tiene. Entonces, para ellos esa es una persona de ejemplo y una persona exitosa, lamentablemente sin importar, por ejemplo, el daño que pueda ocasionar como devastar la tierra, explotarla, envenenarla y lo más grave, por ejemplo, saber que esas personas están produciendo un veneno para las mismas personas y no les importa.

Entrevistador: ¿usted cree que ellos reconocen que están haciendo daño y sin embargo lo siguen haciendo?

Informante W.P.06: Sí, eso es algo como misterioso, pero sí, yo creo que ellos lo saben, pero como que tratan de ignorarlo, Y, por otro lado, pues ellos se ven como un poco forzados a eso, En muchas partes del putumayo hay tierras donde definitivamente no se producen nada más, Son tierras infértiles y que lamentablemente muchas personas producen la coca. Las tierras fértiles, estamos en una zona selvática, son pocas, Son reducidas, son partecitas y hay ciertos sectores sí fértiles, pero en la selva la capa vegetal es muy poca y las tierras fértiles son muy escasas. Entonces, ellos dicen, "Pues que no se produce nada más, entonces me veo en la necesidad de cultivar eso." Pero también es mental, la mayoría de familias no han tenido estudios, ellos no miran otras posibilidades, otras alternativas y creo que con el dinero las sociedades prosperan cuando generan un bien, un producto, se trabaja, hace un producto par un beneficio, pero ellos no tienen esa luz, entonces creo que como que se hacen de la vista gorda, como que no quieren reconocer esa situación, Y lo mismo pasa con los estudiantes. Pero tratamos de que desde la escuela se les dé, por ejemplo, la oportunidad de hablar de sus sueños, de metas, de proyectos de vida, Tratar de influir, Porque realmente está todo. Yo creo que esos padres de familia se criaron en ese mundo y es difícil cambiar ese chip, aunque no es imposible, pero sí es difícil, porque nos toca ya hacerlo con las nuevas generaciones para que no continúen ese cambio de ciclo de muerte.

Entrevistador: ¿cómo se lleva a cabo el proceso de construcción y modificación del currículo en la institución donde usted labora?

Informante W.P.06: Bueno, yo creo que también a veces hemos estado un poquito atrasados, el ideal es que sí participe toda la comunidad educativa en ese proceso, padres de familia, alumnos, sí, los estudiantes, pero en la mayoría de los casos siempre los currículos han sido copias de unos a otros, Entonces, hay ciertos programas, ciertas cosillas y sí la mayoría han sido copias poco se han detenido a hacer esa reflexión y a detenerse a decir, bueno, ¿qué tipo de estudiantes queremos que egresen de nuestra institución? ¿Cuál es su perfil? una visión una visión del perfil de estudiante, pero todas son como palabras copiadas, repetidas sin sentido, cuando más se hace la reflexión de verdad, en qué contexto estamos y qué es lo queremos, cuáles son nuestros problemas y qué es lo que queremos con nuestros estudiantes. Creo que sí hace falta más dar más espacios y ponerle más cuidado a eso, Porque en sí eso es lo que debe hacer la entidad de educación, hay orientaciones curriculares, hay lineamientos, hay estándares de calidad, pero eso tenemos que realizarlo a nuestras necesidades, a nuestro contexto. Entonces, creo que sí ahí hace falta hacer un proceso más reflexivo al respecto. Últimamente sí estamos en la institución ya tratando de hacer esa confluencia, tomando más de la reflexión, de darle más sentido a nuestra práctica, de, por ejemplo, crear algunos proyectos que vayan hacia el desarrollo de ese perfil de estudiante queremos, aunque son pequeños pasos, estamos en el proceso de darle más sentido a la construcción del currículo, de hacer un currículo propio.

Entrevistador: Bueno, como hemos estado hablando del tema de la violencia armada, ¿qué lugar ocupa el tema de la violencia armada en los planes de área de la institución donde se labora?

Informante W.P.06: Con la última actualización curricular gracias a que ya se va un poquito normalizando la cuestión de la violencia, ya hemos empezado a tratar estos temas, que los estudiantes conozcan sobre los procesos judiciales, sobre los conceptos de justicia restaurativa, se ha empezado a hablar de ética de todas estas cuestiones socioemocionales, de las emociones, Las competencias socioemocionales, entonces, sí tratamos de incorporar esos en las prácticas, el respeto hacia los demás, lo de la cordialidad también, por el respeto a los demás. Sin embargo, A veces, si uno va solucionando ciertas cosas aparecen nuevas, por ejemplo, últimamente con la llegada delas personas de los venezolanos, y eso ha sido una experiencia se xenofobia, entonces, también tenemos que dentro de las prácticas hablar a los estudiantes sobre eso, el respeto a los demás y etcétera, etcétera. siempre se va solucionando, pero van apareciendo algunas cosillas más. Pero sí, Sí lo tratamos de hacer transversal a todos, pero de lo que es las áreas curriculares de sociales y ética hemos tratado de que estos temas y lo que hablamos del desplazamiento y todas esas cosas estén incorporadas ahí para que los estudiantes tengan conocimiento y sepan, Las causas y las consecuencias de todos de todos esos problemas.

Entrevistador: Profesor, ¿cree usted que en las jornadas en las que se hacen los ajustes curriculares existe una comunicación o una concertación entre los diferentes entes de la comunidad educativa o hace falta?

Informante W.P.06: Hace falta y eso es lamentable, el ideal sería que participen todos, pero como estamos viendo, vivimos en un contexto donde los niveles educativos de los padres de familia son muy bajos, algunos escasamente terminaron la primaria, algunos pocos la secundaria, pero cuando los convocamos, es difícil, que ellos participen con otras ideas, y cuando asisten porque es muy difícil que acudan a las reuniones, La otra cuestión es dentro de los mismos docentes, la idea es hacer una integración, una transversalidad, pero no, también pasa la misma situación, cada docente se encarga de su área por su lado ignorando que la educación debe articularse en un solo proyecto. Yo doy matemáticas, yo doy primaria, yo doy naturales, yo doy sociales, cada quien su área, eso es lo que limita la

construcción de un currículo con sentido, decir, bueno, ¿qué es lo queremos con nuestros estudiantes? Hacia dónde van las instituciones, qué es lo que nuestra institución va a aportar a la a la comunidad. Otra cosa es que, por ejemplo, desde la Secretaría de Educación nos piden algunos formatos, pero todo se queda en formato en papel, limitando los espacios de reflexión, para darle ese sentido, no solamente por llenar un papel, y cumplir con la evidencia, El sentido real de educación debe ser pensar en lo que queremos para nuestros estudiantes.

Entrevistador: Sí, profesor, usted me ha mencionado algo muy interesante, es la falta de voluntad, se puede llamar así, de algunos docentes que también no permite que avance la construcción de un de un currículo consensuado. Y en ese sentido, ¿qué cree que puede hacer el programa y o la institución para mejorar esos esas formas de comunicación entre los docentes?

Informante W.P.06: Que hay un problema de diálogo también, bueno, eso es algo complejo, Es algo complejo, los docentes tenemos que empezar a hacer esas reflexiones. Tenemos que empezar a trabajar en equipo, no solo yo dando mi área.

Acá tenemos que trabajar todos unidos, en pro de unos objetivos comunes e institucionales. Cuando se habla, por ejemplo, de que necesitamos hacer casi todos los currículos y si vamos a formar unos estudiantes críticos, eso lo hablamos pues desde lenguaje, o sea, desde filosofía, Si es así, todos podemos trabajar desde las matemáticas, desde la educación física, los valores iguales, ¿Qué valores nosotros queremos que tengan nuestros estudiantes? Todos tenemos que apuntarle desde las diferentes áreas para esos valores, pero eso es trabajando unidos y contar con un buen liderazgo, que podamos transformar una comunidad, podemos aportar, sí, que salgamos de eso que simplemente nos dedicamos a dar clases a nuestros estudiantes, sino que con nuestra labor podemos formar y formamos la mentalidad de que podemos contribuir a la transformación de una comunidad, como ya se ha mirado en otros países. Creo que es hora de empezar a hacer esos procesos de transformación, que no son fáciles, sí, porque nos hemos acostumbrado a ciertas prácticas, pero sí se pueden sí se pueden hacer, con trabajo y es un poquito complejo, pero sí se pueden realizar.

Entrevistador: Sí, creo que usted tiene toda la razón para hablar de una re-significación del currículo. Yo creo que el elemento fundamental es primero que entendamos que hay una necesidad de re-significar el currículo, los docentes, deben entender que ese re significación curricular debe hacerse a través de un proceso de transversalización. Si no hay un proceso de transversalización, difícilmente. Profe, volviendo al tema de la violencia, ¿dentro del currículo se incluye la violencia contextualizada o de qué manera se ha percibido que se abordan esos temas relacionados con violencia?

Informante W.P.06: Bueno, es un poquito complejo, la cuestión de la violencia, y sí hay áreas como que tienen más énfasis, como le decía, por ejemplo, ética y sociales, donde se abordan esos temas sociales, porque pues por la naturaleza de esos mismos temas, entonces como que hay áreas más afines, pero sí, sí se trata de que desde las diferentes áreas, en por ejemplo matemáticas, o cualquiera otra, se practiquen ciertos valores, se influya en los estudiantes en los comportamientos, en la forma de tratar a los demás, el respeto, el trabajo en equipo, entonces pero sí hay áreas donde que le están dando un tratamiento más a esos temas, pues como lo es ética y sociales.

Entrevistador: Gracias, profesor, por sus reflexiones. ¿Dentro de la escuela se han designado espacios físicos para promover, por ejemplo, la democracia y la convivencia?

Informante W.P.06: Sí, o sea, nosotros tenemos por ejemplo nuestro comité de convivencia escolar, el cual es muy funcional, con representantes de por ejemplo ahí están los del directivo, están los organizadores y también la participación de estudiantes y cuando es pedido en los casos, algunos padres de familia. Entonces, es necesario, porque siempre cuando hay gente hay conflictos, es normal, pero lo ideal es la forma como los vamos a resolver. Entonces hemos tratado de generar unos protocolos para atender cuando se presentan situaciones. En cuanto a la democracia, pues lo normal, están los comités del gobierno escolar, pero sí, ya hace falta un poquito más de funcionalidad, a veces uno lo hace como por cumplir, pero sí hace falta que ellos como que se apropien, pero es complejo trabajar con los estudiantes en ese aspecto. desde las áreas participamos también últimamente ya en jornadas por la paz, para hacer otras cosas, hemos estado participado en las jornadas de paz que se convocaron del ministerio y ha sido un trabajo bonito porque nos han convocado a que todos participemos, raíz de ello hemos iniciado un proyecto ciudadanos por la paz en la institución, que es precisamente preparar a los estudiantes que tengan habilidades comunicativas para que hagan unos podcast o videos con mensajes de paz, interesante, sí, porque ahí trabajamos entonces las TICS , y lo que es la cuestión de la paz, porque tienen que manejar estas técnicas para poder llevar los mensajes a la comunidad, inclusive ya han participado con algunos programas pregrabados y lo que vamos a grabar y nos dan el espacio allá en la radio para para difundir esas cápsulas con mensajes de paz. Entonces, sí, poco a poco como que ya vamos aprendiendo a expresar. Mejor dicho, ese era pues el temor de antes, porque la verdad el medio no permitía, pero ya poco a poco vamos preparando a los estudiantes igual ellos lo conocían, ellos conocían estas situaciones, pero por el miedo pues no hablaban, pero así esas jornadas han sido muy muy bonitas. Hay una jornada, por ejemplo, donde las víctimas, de quienes por ejemplo perdieron a sus seres queridos y los estudiantes ya van hablando sin miedo sobre esas cuestiones. Entonces, estamos en ese proceso de transformación y la verdad como digo que ya se está hablando de esas cuestiones sin temor a la represalia o al o al miedo a hablar.

Entrevistador: Muy bien, es muy muy interesante, profe, lo que ustedes vienen adelantando en su institución y yo creo que eso es un inicio de la re-significación curricular.

Informante W.P.06: También es una forma de entender la identidad cultural. Los estudiantes deben tender que nuestro territorio ha sido víctima de la violencia, pero también deben entender las historias, deben conocerlas y deben transmitirlas, que es muy importante, porque de esa manera se va creando una identidad de esa comunidad que es recipiente, de una comunidad que ha sabido sortear toda esta cantidad de obstáculos que se han presentado y entonces eso va eso es construcción de identidad cultural. También hemos sido acompañados por algunos programas de atención a víctimas donde se crearon murales y lo que pasa es que dentro de los murales hicieron algunos personajes que han luchado precisamente por la paz, algunos han muerto. Entonces se ha podido rescatar, esa parte de la memoria histórica del contexto. Y pues en torno a eso se hace la reflexión con los estudiantes y ya no quedan solo las temáticas en el papel, sino que es más significativo para ellos, porque pues se habla de su propia historia, de lo que pasó, de cómo no tiene que volver a repetirse, de por qué llegaron a esas cuáles fueron las consecuencias y cuáles fueron las causas que provocaron esas cosas, todo lo que ha incidido, todo lo que ha pasado en nuestro contexto.

Entrevistador: Usted cree que se puede partir hacia la re-significación curricular a través de esos procesos que permiten la vinculación de los estudiantes, la interpretación de los estudiantes de su contexto y el reconocimiento, que es algo bien importante de la historia propia del municipio.

Informante W.P.06: Es necesario, es necesario que nosotros conozcamos de dónde venimos y cuál es nuestra historia, y como le digo, lo más importante es la causa y efecto, que conozcan causas y consecuencias, más que una lección moral, o sea, que el ver todo esto les hace a los estudiantes replantear su vida y pensar, no solamente porque bueno, porque está bien, porque está mal, sino que ellos miren, sí, todo lo que ha pasado, todo lo que ha generado ese contexto de violencia y eso pues influye en su mentalidad, no que por qué se riñan, por ejemplo, porque haya una infracción a la norma, porque tengo que pagar unas consecuencias, porque debo de portarme bien y en ese mismo sentido, por ejemplo, por qué usted no puede seguir aplicando todo lo que ellos dicen, pertenecer a grupos ilegales, no solamente eso está mal, sino porque ellos analizan las causas y las consecuencias y eso es más indicativo para ellos, entonces ahí sí se apropian y entienden mejor por qué no por qué no deberían hacerlo, sin necesidad de forzarlos a que ellos mismos entiendan, ¿qué es lo que quiero yo para mi vida? y buscar otras alternativas. Y a la vez están construyendo identidad, porque en ese proceso tratamos de generar un re significación como le decía, estamos en un país violento, pero sí estamos en un proceso de transformación de ese mismo, de generar sus propios proyectos, y darle un nuevo sentido a la educación, tenemos problemáticas, entonces también tratamos de buscar soluciones a esas problemáticas, por ejemplo, El Cairo, esta institución, está cerca de lo urbano. Entonces, eso es bueno y también ha tenido sus consecuencias, por ejemplo, ahora muchos de los estudiantes de acá de la zona urbana han sido rechazados por otras instituciones urbanas y acuden a nuestra institución, entonces tenemos problemas porque los rechazan por mal comportamiento, pero nosotros los recibimos y en muchos casos pues hemos salvado a los estudiantes y por eso hemos trabajado en conjunto en esa cuestión, Eso ha pasado en nuestra institución.

Entrevistador: Pues felicito por este proyecto tan bonito que tienen, por esos varios proyectos que tienen y qué interesante, yo pienso que ahí se parte de la res-significación curricular. Para cerrar, quisiera hacer esta última pregunta, ¿han sentido que la inseguridad pueda afectar su motivación y bienestar emocional?

Informante W.P.06: La inseguridad, digamos en este contexto de donde nosotros vivimos., básicamente, bueno, sí, estamos cerca de las instituciones, pero uno se mantiene en la realidad, porque, aunque haya disminuido la violencia, todavía se ve la presencia de grupos armados y sí, eso afecta. en mi trabajo particular, como yo por ejemplo, bueno, hasta la sede principal me desplazo sin inconvenientes, pero cuando es por ejemplo las sedes quedan más alejadas, siempre uno siente ese temor, uno quiere proteger su vida, por ejemplo, uno no puede llevar casco si va en moto, no puede llevar una cámara y andar con la identificación, o sea, uno está trabajando con esos como temores, nunca va a estar tranquilo y uno sabe que puede exponerse, entonces, es cierto que estamos mejorando pero todavía la cuestión está latente y hay esos temores.

Entrevistador: Muchas gracias por compartirme sus experiencias, sus reflexiones, lo que me ha contado será de gran utilidad para mi investigación, ya que me ayudará a comprender con mayor profundidad la relación entre el contexto y la escuela. Le aseguro que toda la información será tratada con confidencialidad, utilizando únicamente con fines académicos. Si desea puedo enviarle un resumen de los hallazgos al finalizar la tesis. ¿Tiene alguna duda o comentario adicional antes de cerrar?

Informante Y.P 02: No, no, por el momento no.

463 464 465	**Entrevistador:** Le agradezco sinceramente por su tiempo y por haber participado en esta entrevista, ha sido un gusto conversar con usted. Igualmente, profe Leonardo, ha sido un gusto conversar con usted.	

Anexo A-6

Construcción de interpretaciones y sentidos emergentes derivados de la agrupación interpretativa de códigos

PRIMERA CATEGORIA	VOCES DE LOS INFORMANTES CLAVE	INTERPRETACIÓN EMERGENTE	SENTIDO EMERGENTE
Vulnerabilidad existencial y violencia estructural en la ruralidad cocalera del Valle del Guamuez	**Informante JY01** “utilizan muchos químicos que los niños les va a afectar en la salud” (L.145-146). **Informante: Y.P.02** “los niños tienen que ir jalando la y el papá va delante fumigando la coca” (L.137-138) **Informante Y.P.02** “los niños, me dicen: yo me vine al festival con mi papá y me dio cerveza y bailé hasta amanecer” (L.231-233) **Informante Y.P.02** “fungicidas que se utilizan para el riego de la hoja de coca, tienen unas repercusiones” (L.150-151) **Informante JY01** “están expuestos a la cal, el cemento, sulfito, la soda cáustica, varios químicos (L.175-177	Las voces de los docentes permiten comprender que la salud de los menores y adultos de las comunidades rurales se ve comprometida por la exposición a productos químicos y fungicidas sin medidas de protección, además de la exposición de los menores a bebidas embriagantes. Esta situación evidencia una problemática social de vulnerabilidad de la vida y la necesidad de transformar las prácticas que ponen en peligro la salud y la dignidad.	La normalización del riesgo como condición cotidiana de existencia.
	Informante AC03 “ellos imponen el orden acá y hay un fuerte control social por medio de ellos” (L.232-233) **Informante JY01** “dijeron (...) todas las personas que hayan prestado servicio militar debían retirarse” (L.278-280) **Informante AC03** “hay llamados de atención para los profesores, (…) ellos están pendientes de todo” (L.97-99)	Las comunidades rurales del valle del Guamuez enfrentan un entramado de dominación y exclusión por parte de grupos armados, sumado a la vulnerabilidad de la escuela que se convierte en el refugio a la violencia aunque no escapa de las consecuencias del conflicto.	
	Informante OB04 “Estrés, porque uno no sabe cómo llegarle al padre de familia” (L.134-136) **Informante OB04** “que podíamos solamente andar de 6 de la mañana hasta las 6 de la tarde” (L. 160-163) **Informante AC03** “Nos genera incertidumbre, impotencia que niños no terminen al menos la primaria” (L. 134-136) **Informante JY01** “en plena clase, existían esos enfrentamientos y donde los niños, tenían que ir con la ayuda de los docentes tirarse al piso” (L. 324-325)	Las experiencias de los docentes rurales revelan sentimientos de agotamiento, desmotivación y desprotección frente a condiciones laborales precarias y contextos adversos. Su bienestar emocional y físico se ve comprometido por el contexto violento, la inseguridad y la falta de presencia del estado en las zonas rurales del Valle del Guamuez.	

Nota: elaboración propia.

Anexo A-7

Construcción de sentidos derivados de la agrupación interpretativa de códigos

SEGUNDA CATEGORIA	VOCES DE LOS INFORMANTES CLAVE	INTERPRETACIÓN EMERGENTE	SENTIDO EMERGENTE
Horizontes intergeneracionales de reproducción de la exclusión social en las comunidades cocaleras del Valle del Guamuez	**Informante: NR05** "yo creería que es el genocidio que le estamos haciendo al suelo por la fumigación indiscriminada." (L. 148-150) **Informante JY01** "los padres tienden a recibir el dinero de la venta del alcaloide y lo primero que hacen pues es emborracharse" (L. 189-191) **Informante: NR05** "siempre ellos madrugan a las 2 o 3 de la mañana y ahí, en muchas ocasiones les coge los aguaceros tienen que estar mojados en todo lo que resta de la mañana" (L. 215-218)	Las familias vinculadas a la economía cocalera en el Valle del Guamuez enfrentan precariedad laboral que favorecen la degradación ambiental y limitan sus posibilidades de desarrollo mientras los ingresos inestables tienden a destinarse al consumo inmediato, perpetuando ciclos de dependencia y exclusión social.	La ilegalidad como estrategia heredada de supervivencia.
	Informante JY01 "y que nunca había estado presente en la vida de él y que ese era el motivo de ese comportamiento" (L.47-50) **Informante O.B.04**"la mamá lo encontró copiando el tablero y cogió con ese lazo y le empezó a pegar por donde podía" (L.85-87)	Se advierte una ruptura en la relación escuela-familia, atravesada por la legitimación cultural de la violencia como medio de corrección y control en los procesos de crianza.	
	Informante W.P.06 "parecería que mejor es ignorar esa realidad y no pensar en estudiar" (L. 38-40) **Informante N.R.05** "falta de inversión en educación. son de pronto las falencias que han tenido los gobiernos" (L.125-126) **Informante W.P.06** "no tiene educación y viven en pobreza, no tienen conciencia de la importancia de la educación" (L.136-138) **InformanteA.C03** "nuestros niños asumen, un rol de adultos, tanto sexual como económicamente compran sus cosas" (L.86-88)	La dependencia hacia los cultivos de coca obedece al abandono estatal y la falta de oportunidades laborales legales, factores que han consolidado una cultura cocalera que naturaliza la economía ilegal generando resignación social, exclusión y disminución de oportunidades a los jóvenes para estudiar.	
	Informante J.Y.01"toman como modelo a esos grupos armados" (L.113-116) **Informante W.P.06:** "padres de familia se criaron en ese mundo y es difícil cambiar ese chip." (L. 266-269) **Informante J.Y.01** "los padres han crecido en este medio y para ellos es muy natural de que esos niños trabajen," (L.180-183) **Informante J.Y.01** "entre 7 a 10 años, los mandan a cosechar o llevando los desayunos y los almuerzos" (L.153-156)	En las comunidades rurales cocaleras del Valle del Guamuez se reproducen modelos de comportamiento heredados moldea las identidades, conductas y aspiraciones de los sujetos a la vez que se naturaliza el miedo a expresarse y actuar con libertad	

Nota: elaboración propia.

Anexo A-8

Construcción de sentidos derivados de la agrupación interpretativa de códigos

TERCERA CATEGORIA	VOCES DE LOS INFORMANTES CLAVE	INTERPRETACIÓN EMERGENTE	SENTIDO EMERGENTE
Desarticulación curricular y condicionamientos del conflicto en la educación rural para la paz	**Informante N.R.05** "no están articuladas esas estrategias que brindan garantías reales del contexto al currículo." (L. 192-194) **Informante A.C 03** "trabajo comunitario desde la escuela ayuda a integrarnos, a conocer a nuestros padres de familia, (L. 320-322)	A pesar de las iniciativas de trabajo comunitario exitoso desarrolladas por la escuela, persiste la fragmentación entre el currículo escolar y el rol de las familias en las prácticas pedagógicas.	El miedo como regulador invisible del currículo.
	Informante N.R.05 "el modelo pedagógico de la institución no tiene nada que ver con reseñar esa violencia, la reconciliación, y rescatar la memoria" (L. 256-258) **Informante N.R.05** "para la modificación del currículo no se tiene en cuenta, a padres de familia o a personas que han sufrido de manera directa e indirecta la violencia." (L. 300-302)	En las escuelas rurales del Valle del Guamuez se observa una articulación curricular limitada, caracterizada por avances lentos y una insuficiente integración de las experiencias de violencia del territorio y de las experiencias de la comunidad.	
	Informante W.P.06 un sistema educativo que "no ha permitido que desarrollen habilidades que les ayude a ir formando sus proyectos de vida" (L. 51-54) **Informante W.P.06** "el proyecto de vida (…) los estudiantes lo que ven es esa prosperidad económica, que camionetas, que más tierras, el que más plata tiene." (l. 242-245)	Hay un bajo número de estudiantes continúan estudios superiores. Se identificaron tres factores determinantes: 1. La falta de apoyo familiar; 2. La desconexión entre el currículo escolar y el contexto3. falta fortalecer el proyecto de vida.	
	Informante W.P.06 "en estos contextos siempre los profesores dan su reserva." (L. 109-114)" **Informante Y.P 02** "muchas veces uno como docente queda como impedido en estas cosas" (L. 82-83) **Informante N.R.05** "es difícil lidiar con esa tensión que genera vivir en una zona rodeada de personas de grupos ilegales" (404-405)	Persiste un clima de miedo derivado de la presencia de grupos armados. Como consecuencia, la construcción del currículo escolar no se desarrolla con libertad, sino condicionada por el silencio, la censura y la evasión de temas sensibles.	
	Informante Y.P 02 "no tendrían como un goce de paz en la comunidad ni con ellos y ni ellos yéndose" (L675-677) **Informante A.C 03** "hay conflictos en toda institución educativa, el conflicto es natural y debemos saber enfrentarlo" (L. 345-347)	La presencia de grupos armados y la falta de oportunidades han normalizado el miedo, la ilegalidad y la desconfianza por ello se hace necesario el diálogo comunitario y la formación práctica en valores para avanzar hacia una educación para la paz.	

Nota: elaboración propia.

Anexo A-9

Construcción de sentidos derivados de la agrupación interpretativa de códigos

CUARTA CATEGORIA	TESTIMONIO DE LOS INFORMANTES CLAVE	INTERPRETACIÓN EMERGENTE	SENTIDO EMERGENTE
Educación, memoria y paz en contextos rurales del Valle del Guamuez	**Informante N.R.05** "esa cultura de la coca, hace que los estudiantes dejen de sembrar y consumir lo que se produce en este territorio." (L. 160-161) **Informante W.P.06** "No tenemos raíces propias, aquí acuñamos diferentes culturas." (L. 182-183) **Informante O.B.04** "llegan personas de otras partes y eso influye también en el comportamiento de los estudiantes" (L.57-60) **Informante W.P.06** "fortalecer la identidad cultural ha sido un poquito complejo porque también somos fronterizos" (L. 188-191) **Informante W.P.06** "No tenemos una identidad propia y eso nos juega en contra a la hora de formar proyectos." (L. 228-231) **Informante N.R.05** "después de la llegada de los cultivos ilícitos, ha existido intranquilidad dentro de nuestro territorio." (L.124)	En un territorio donde la economía ilegal, la violencia y la migración interna han condicionado la vida comunitaria, la memoria histórica emerge como un camino para reencontrarse con la identidad colectiva. Desde la escuela, volver sobre el pasado, recuperar las raíces permite a niños y jóvenes fortalecer su pertenencia y proyectarse hacia formas de vida distintas, comprometidas con la no repetición y la construcción de la paz.	La memoria como posibilidad de reconstrucción del tejido social.
	Informante W.P.06 "Hay una jornada, donde las víctimas, de quienes perdieron a sus seres queridos y los estudiantes ya van hablando sin miedo sobre esas cuestiones." (L. 391-393) **Informante N.R.05** "que exista un verdadero cambio se debe vincular un poco más los trabajos entre comunidad y la escuela." (L. 380-382) **Informante N.R.05** "es fundamental que los estudiantes y desde la escuela se empiece a trabajar en estos temas de la memoria histórica. Ahí está nuestra identidad" (L. 180-183)	En las escuelas rurales del Valle del Guamuez no se evidencia vínculos claros entre el currículo y los proyectos pedagógicos orientados a mitigar el conflicto y fortalecer la convivencia. Por ello, se reconoce la necesidad de que las iniciativas educativas que promueven la paz tengan continuidad en el tiempo y dispongan de mayores espacios para su implementación efectiva	

Nota: elaboración propia.

Anexo A-10
Libro de Códigos

Código	Descripción
Producción de alcaloide	Transformación de hoja de coca en sustancias ilícitas en contextos rurales.
Riesgo para la salud (niños/adultos)	Intoxicaciones y lesiones por exposición a químicos y procesos ilícitos.
Estrés laboral docente	Tensiones emocionales y psicosociales por trabajo en contextos violentos.
Condiciones laborales del docente	Precariedad, falta de recursos y débil acompañamiento estatal.
Riesgo de la labor docente	Amenazas, hostigamientos y restricciones en ejercicio docente rural.
Frustración docente	Desgaste emocional por conflicto entre vocación y contexto hostil.
Impotencia docente	Sensación de limitación en procesos pedagógicos.
Contaminación ambiental	Impacto de químicos y fumigaciones en ecosistemas y salud.
Trabajo en el campo	Jornadas agrícolas extensas en contextos de precariedad.
Influencia familiar	Incidencia del entorno familiar en niños y jóvenes.
Rol de padres de familia	Participación o ausencia parental en educación.
Abandono estatal	Ausencia del Estado en educación, seguridad y desarrollo rural.
Alternativas economía legal	Estrategias comunitarias para sustituir economías ilícitas.
Bajo nivel de ingresos	Pobreza estructural que limita desarrollo.
Cultivos ilícitos	Dinámicas sociales y económicas alrededor de la coca.
Deserción escolar	Factores de abandono del sistema educativo.
Desinterés parental educación	Baja participación familiar en la escuela.
Diferencias sociales	Desigualdades en acceso a recursos y educación.
Entorno familiar	Dinámicas domésticas que influyen en estudiantes.
Escasos recursos económicos	Limitaciones en alimentación, útiles y transporte.
Exposición a pornografía	Contacto temprano con contenidos sexuales.
Falta de oportunidades	Escasez de opciones educativas y laborales.
Influencia del contexto	El entorno rural moldea experiencias de vida.
Bajo nivel educativo familiar	Baja escolaridad de padres.
Agresión física	Violencia corporal entre estudiantes o disciplinaria.
Agresión verbal	Insultos y descalificaciones normalizadas.
Amenazas	Control ejercido por actores armados.
Falta de seguridad escolar	Vulnerabilidad en entorno educativo rural.
Control social	Influencia de grupos armados en conductas.
Control territorial	Dominio de actores ilegales sobre el territorio.
Resolución de conflictos	Estrategias para manejo de tensiones escolares.
Exposición a químicos	Contacto con sustancias tóxicas en agricultura.
Trabajo infantil	Participación de menores por pobreza.
Naturalización trabajo infantil	Normalización del trabajo de menores.
Violencia normalizada	Aceptación social de la violencia.
Participación laboral menores	Niños en actividades productivas ilícitas.
Riesgo para menores	Exposición a drogas y químicos peligrosos.
Violencia como escape	Conductas violentas por frustración.
Violencia docente-estudiante	Prácticas autoritarias en contexto escolar.

Violencia familiar	Agresión de padres a estudiantes.
Carencia proyecto de vida	Falta de metas en jóvenes.
Comportamiento estudiantil	Formas de convivencia de estudiantes.
Comportamiento parental	Prácticas de los padres en crianza.
Descuido de menores	Falta de responsabilidad parental.
Deshumanización	Pérdida de valor de la vida humana.
Edades laborales	Ingreso temprano de menores al trabajo.
Relación docente-familia	Vínculo escuela-hogar.
Consumo alcohol menores	Exposición de menores al alcohol.
Uso ingresos ilícitos	Destino de ganancias ilegales.
Hábitos parentales	Prácticas cotidianas de los padres.
Inocencia infantil	Falta de conciencia sobre riesgos.
Legitimación violencia	Justificación social de la violencia.
Machismo	Prácticas de dominación de género.
Trabajo ilegal naturalizado	Normalización del trabajo ilícito.
Herencia ilegal	Transmisión generacional de prácticas ilícitas.
Reproducción violencia	Repetición de patrones violentos.
Cultura mafiosa	Exaltación del dinero ilícito.
Desapariciones	Casos de desaparición forzada.
Desplazamiento forzado	Huidas por conflicto armado.
Egresados grupos ilegales	Jóvenes en estructuras armadas.
Enfrentamientos armados	Confrontaciones violentas en territorio.
Influencia armada	Impacto de grupos ilegales.
Poder ilegal	Control sostenido de actores armados.
Sitios clandestinos	Lugares de procesamiento de drogas.
Grupos ilegales	Presencia de organizaciones armadas.
Decisiones bajo presión	Control armado de decisiones comunitarias.
Escuela como refugio	Escuela como protección ante violencia.
Injusticia social	Desigualdad estructural.
Concepto de paz	Interpretaciones diversas de la paz.
Paz como proceso	Paz como construcción continua.
Desarraigo cultural	Pérdida de identidad cultural.
Memoria histórica	Recuperación del pasado.
Escuela-comunidad	Relación institución-comunidad.
Desarticulación curricular	Falta de integración educativa.
Articulación curricular	Integración comunidad-currículo.
Adaptación curricular	Ajuste al contexto rural.
Docentes renuentes	Resistencia al cambio.
Educación inclusive	Atención a la diversidad.
Falta de diálogo	Problemas de comunicación.
Modificación curricular	Ajustes al currículo.
Trabajo en equipo	Colaboración educativa.
Transversalización	Dificultad para integrar temas.
Falta compromiso docente	Baja motivación docente.
Manejo del aula	Gestión de conflictos escolares.
Adaptación escuela-contexto	Ajuste institucional al entorno.
Barreras curriculares	Obstáculos institucionales.
Descontextualización curricular	Currículo no pertinente.
Desinterés docente	Baja motivación curricular.
Empatía	Comprensión del contexto.
Enfoque socioemocional	Bienestar emocional escolar.
Falta seguimiento	Débil acompañamiento institucional.
Rol docente	Función del maestro.

Rol de la escuela	Función social educativa.
Miedo	Temor ante violencia.
Secretismo	Ocultamiento de información.
Negación hechos	Minimización de violencia.
Convenios de paz	Articulación institucional para paz.
Seguridad alimentaria	Limitaciones productivas alimentarias.
Prevención del conflicto	Acciones educativas preventivas.
Estrategias curriculares	Construcción curricular colectiva.
Memoria pedagógica	Uso educativo de la memoria.
Proyecto de vida	Orientación de metas personales.
Proyectos alternativos	Alternativas a economías ilegales.
Memoria no repetición	Evitar repetición del conflicto.
Vinculación institucional	Articulación con entidades externas.
Inicios economía ilegal	Origen de cultivos ilícitos.

Currículum vitae del autor

Leonardo Favio Yela Rosero **https://orcid.org/0000-0002-6571-5045** licenciado en Filosofía por la Universidad del Valle y Magíster en Educación por la Corporación Universitaria Iberoamericana. Cuenta con nueve años de experiencia docente en Educación Básica y Media y se desempeña como docente de aula en la Institución Educativa Rural El Rosal. Su producción académica incluye el artículo Obstáculos en el fomento del hábito de la lectura en la escuela, publicado en la Revista Letras.

Currículum vitae de la Tutora

Gloria Guilarte Cisneros **https://orcid.org/0000-0001-9897-7458** docente activa de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC). Con 43 años en el ejercicio docente (Educación Media y Universitaria). Profesora de Ciencias de la Tierra (IPC), Especialista en Planificación y Evaluación Educativa, Magister en Ciencias de la Educación por la Universidad Santa María. Doctora en Cultura y Arte para América Latina y El Caribe (UPEL). Diplomado Estudios sobre el Caribe Insular (Centro de Saberes Africanos). Diploma Superior Pensamiento Crítico Latinoamericano y Caribeño (CLACSO). Jefe de la Unidad de Currículo (UPEL-IPC). Tutora y jurado de tesis en distintas universidades. Investigadora activa adscrita al Centro de Investigaciones Culturales “Mariano Picón Salas” y al Centro Internacional Miranda (CIM).