

EL PAPEL DE LA ESCUELA DESDE EL ENFOQUE DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

THE ROLE OF THE SCHOOL FROM THE APPROACH OF THE ARMED CONFLICT IN COLOMBIA

Rodrigo Olaya López¹

Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar el papel de la escuela desde el enfoque del conflicto armado en Colombia y su implicancia de la identidad social de los diversos grupos de personas desplazadas y el papel de los diferentes actores desde el escenario escolar en los procesos de inclusión. Luego de realizado el estudio con base a los dos momentos, se vislumbra la orientación de la educación como planteamiento teórico al problema del conflicto armado, lográndose evidenciar el impacto que éste tiene en la reconstrucción de los derechos que poseen los individuos, detectando la aplicación de la restitución de los derechos sociales, económicos y culturales en poblaciones afectadas y vulneradas por el conflicto armado. Los resultados demuestran que la discusión en cuanto a la escuela y el conflicto armado en Colombia se inclina bajo la reconstrucción del tejido social, obteniendo que el sujeto pueda adaptarse a la vida individual y colectiva, con los procesos de construcción de su identidad, potenciando valores, reconocimientos, normas, lenguajes y formas de aferrarse al mundo para edificar sus propias experiencias y sentidos de vida. Además, es importante que el Estado centre sus esfuerzos en desarrollar estrategias educativas y apoyo a los proyectos de reconstrucción en los territorios donde existe conflicto armado.

Palabras Clave: Conflicto Armado, Escuela, Desplazamiento Forzado, Identidad

Abstract

The paper aims to analyze the role of the school from the focus of the armed conflict in Colombia and its implication of the social identity of the diverse groups of displaced persons and the role of the different actors from the school setting in the inclusion processes. After conducting the study based on the two moments, the orientation of education is seen as a theoretical approach to the problem of armed conflict, making it possible to demonstrate the impact that this has on the reconstruction of the rights that individuals possess, detecting the application of the restitution of social, economic and cultural rights in populations affected and harmed by the armed conflict. The results show that the discussion regarding the school and the armed conflict in Colombia inclines under the reconstruction of the social fabric, obtaining that the subject can adapt to the individual and collective life, with the processes of

¹ Candidato a doctor en educación UCM
AGLALA ISSN 2215-7360
2017; 8 (1): 285-302

construction of their identity, promoting values, recognitions, norms, languages and ways of clinging to the world to build their own experiences and senses of life. In addition, it is important that the State focuses its efforts on developing educational strategies and support for reconstruction projects in the territories where there is armed conflict.

Key Words: Armed Conflict, School, Forced Displacement, Identity

Introducción

En las siguientes líneas se despliegan diversas deliberaciones con respecto al papel de la escuela desde el enfoque del conflicto armado en Colombia, ya que la humanidad tiene en la educación un instrumento para superar con éxito sus desafíos más importantes, sin embargo la sociedad colombiana desde hace muchos años presenta un evidente deterioro de la calidad y equidad educativa en territorios que presentan conflicto armado. De manera que, la existencia de una problemática de supresión en cuanto a la función de la escuela como agente socializador y formador de sujetos, se plantea el reto de educar a los niños y jóvenes para que logren recuperar su identidad con auto estimado, que son lesionados por el conflicto armado, permitiéndoles a su vez, una alternativa para mejorar su calidad de vida (Escobar-Gómez, 2016).

Bajo esta premisa, el conflicto armado trae consigo, el desplazamiento forzoso rigiéndose por los principios de protección de los derechos humanos y del Derecho Internacional Humanitario, privilegiándose en cuatro criterios básicos que reconocen el conflicto e intencionalidad como condiciones inherentes, incorporando una visión nueva en el terreno jurídico-político del desplazamiento violento y de las relaciones de sus víctimas con el Estado: puesto que la migración interna forzada, abandono de las familias, deserción escolar y/o de las actividades económicas habituales de sus habitantes dentro de un contexto, siguen siendo amenaza hacia los derechos humanos y situaciones de violencia (Vélez, Ortega y Merchán, 2017).

Así se evidencia que la comunidad y la familia son factores determinantes en la formación integral del individuo y que esto se va dando en la medida que los estudiantes sean conscientes del cambio que se les presenta en cada caso, de tal manera que ambos deben disponerse estratégicamente para lograr que la formación integral, sea producto de una

relación dialéctica, de las prácticas y esquemas que se requieran, de ahí que resultaría obvio el hecho de que los valores se adopten, es un asunto que dependerá del trabajo de la escuela (Ruiz-Román, Calderón-Almendros y Torres-Moya, 2011). Además, esta constituye la formación integral y valores como la conformación de la conciencia moral del estudiante y ésta se expresa en los valores a los que estos adhieren en su vida social y personal de cada sujeto (Restrepo, 2006).

Quizás nunca había sido tan importante volver la mirada al problema de los valores en un intento de hacer claridad sobre el fundamento de la concepción de los mismos, puesto que descansa su defensa en la situación actual de la sociedad. Ello es especial útil para los niños y jóvenes que perciben con incertidumbre el futuro del mundo social en el que le ha tocado vivir y en el que se desarrolla y formación educativa, ligada al conflicto armado y desplazamiento forzado (Vera-Márqueza, Palacio, Maya y Holgado, 2015).

Esta formación en el campo educativo se concibe con un alto nivel de compromiso y responsabilidad, ya que la pedagogía permea en todas las dimensiones del ser humano formándolo así desde la misión y visión institucional para poder considerar a los futuros ciudadanos en personas éticas, tolerantes dispuestos a transformar el mundo para vivenciar en todos los ambientes la paz tan anhelada (Moliner, Moliner y Sales, 2010). Cabe verificar que los últimos años a través de los medios masivos y comunidades se percibe de cerca el crecimiento de los antivalores deteriorando la buena imagen y conocimiento que deberían manejar los niños y adolescentes, es por esto que desde los ambientes escolares se maneja la intolerancia, violencia, mal vocabulario, desvío del buen comportamiento de la sexualidad, influencia de pandillas, competencias de manifestaciones culturales, desmotivación a los estudio de educación y al mal uso de los procesos políticos (Ortega, 2015).

La presente investigación pretende analizar el papel de la escuela desde el enfoque del conflicto armado en Colombia y su implicancia de la identidad social de los diversos grupos de personas desplazadas y el papel de los diferentes actores desde el escenario escolar en los procesos de inclusión (Benjumea, 2013). En torno a estos factores puede evidenciarse que la edad en interacción con el género hace que los varones (jóvenes, adolescentes y aun niños), ocupen la fuerza laboral agraria, incluyendo los cultivos ilícitos, más que sus contrapartes femeninas, por lo que son fácil objeto de acusación y suspicacia de pertenecer al enemigo,

aportando el mayor número de muertos, amenazados, heridos, mutilados y desaparecidos (Infante, 2013).

Por otro lado, el siguiente estudio se divide en dos momentos. Primeramente, se aborda la educación desde la perspectiva de las medidas de no culminación del conflicto armado en Colombia argumentándose la importancia de la educación como eje central para contribuir a la no repetición de las violencias, en cuanto a sus potencialidades societarias como ficción que logran padecer los sistemas educativos en los conflictos armados, y, en segundo lugar, se esbozan diversas acotaciones por parte del autor con base al conflicto armado, tomando en consideración la búsqueda de protección, reconstrucción de lazos sociales que tienen los actores escolares y personas desplazadas que desarrollan acciones individuales y colectivas en el nuevo contexto de actuación, activando saberes y prácticas de estos sujetos para identificar y enfrentar las diferentes situaciones a las que se ven abocados en el contexto urbano, y despliegan todas sus capacidades para actuar de manera transformadora y garantizar la vida.

Papel de la escuela y desplazamiento forzado de las familias por el conflicto armado en Colombia

La correlación existente entre la educación y conflictos armados tienen su compatibilidad con el artificio de la educación como derecho y promotora de procesos de paz y reconciliación, ya que se encuentran las diferentes instituciones del estado, que realizan sus actividades condicionadas por las políticas del orden nacional enmarcadas a la atención a la población desplazada y por las disposiciones y acciones del orden departamental y municipal (Duque y Lasso, 2016). De otro lado, se encuentran la escuela como organización social actúan en coherencia con su naturaleza y enfoque particular, concretando su accionar en las áreas o campos de trabajo de su competencia (Pérez, 2014).

Resulta claro, que tales acciones están guiadas por la urgencia de la sobrevivencia en la ciudad y resolución de necesidades esenciales en su entorno inmediato; es decir, prácticas dirigidas a mejorar las condiciones de vida en los lugares de asentamiento (Granados, 2016). Por tanto, en estos espacios se concretan las luchas que emprenden estos sujetos a nivel de ciudad para visibilizar su problemática particular de destierro, entablar relaciones con otros grupos poblaciones en el contexto urbano, reivindicar sus derechos y exigir una respuesta

estatal y societal para la construcción colectiva de soluciones duraderas a la problemática de exclusión y marginalidad que determinan sus vidas (Miñana, 2011).

En este particular, los procesos tradicionales de la escuela toman gran importancia, esto se evidencia en los acompañamientos de aula, en los estrictos llamados de atención, rutinas de la enseñanza y las exigencias que los padres de familia desean se les apliquen a sus hijos para así hacer valer y recuperar la disciplina que se viene saliendo de las manos, ya que los derechos de los niños son vulnerados, recompensa el buen trato, convivencia ciudadana, inclusión, no al maltrato, en fin, situaciones que los acudientes y padres de familia no están preparados para asumir y desean dejar toda responsabilidad a los docentes y al Estado agregando otras necesidades como lo es vivienda, salud, costos educativos entre otros (Ojeda, 2010). Por ello, es tan importante la evolución en cuanto a los modelos pedagógicos que formen al ser humano de la manera más integral posible (Osorio, 2016).

La formación del estudiante según la corriente activa suple sus intereses sociales con actividades que permitan el intercambio de ideas y percepciones del mundo, la educación sirve a la vida diaria de los estudiantes y el docente debe proponer actividades que generen ese acercamiento (Espinosa-Lerma, 2012). En el proceso educativo en la práctica se cumple con una serie de mecanismos que ayudan a que el individuo se socialice y se capacite para actuar, ya que la clase es el espacio para potenciar el cuestionamiento crítico de los jóvenes, para construir y cimentarse como sujetos y personas, para promover ambientes de igualdad, independencia de los maestros y redistribución de responsabilidades (Sacavino, 2015).

Lo anterior sustenta que las prácticas de aula son la evidencia más palpable de la responsabilidad de las instituciones educativas, ya que allí permean los propósitos, direccionamiento estratégico y caracterización de un modelo pedagógico armonizado con el contexto, política educativa, principalmente, con las necesidades y expectativas de los estudiantes (Chaparro-Amaya, 2005). No se puede dejar a un lado la constante motivación entre los actores del proceso e incluyendo la familia como órgano principal de esta manera cada institución proyecta en la comunidad un plus agregado por la permanencia de los estudiantes, valores que permean en la cultura de aula, recursividad y la formación docente, esta última incorpora en la actualidad los procesos gerenciales y de aula, ya que la pretensión es alcanzar procesos de calidad (Quintero-Mejía, Alvarado y Miranda, 2016).

De lo anteriormente descrito, Sandoval, Botón y Botero (2011) sostienen que el problema de la educación y el conflicto armado se debe principalmente a la posesión del territorio que incluye la tierra, comunidad, naturaleza y relaciones de interdependencia de los diversos componentes, por lo que del territorio también hacen parte los usos y costumbres vinculados a su hábitat que las comunidades, manteniendo por mucho tiempo los saberes que la gente tiene y en el conocimiento de los ritmos y tiempos para hacer las distintas actividades. A continuación, Cuchumbé y Vargas (2007) exponen algunas de las consecuencias más graves de esta pérdida territorial:

1. Imposibilita la titulación de territorios ancestrales que aún no han sido reconocidos como territorios colectivos, modificando la relación con la tierra, entorno, cohesión social de la comunidad, y que imposibilita la activación de los procesos de titulación colectiva.
2. Aumenta el riesgo de pérdida de los territorios colectivos ya titulados, viéndose afectados por las presiones ejercidas en los territorios.
3. Facilita la proliferación de procesos de colonización y de formas de explotación económica abrasiva de los territorios colectivos, pues las presiones que se ejercen sobre las familias para abandonar sus territorios ha facilitado que personas ajenas a sus comunidades se apropien de sus tierras y promuevan un modelo económico que destruye el medio ambiente.

Se precisa con exactitud, que la pérdida de control social y cultural de sus territorios por parte de las comunidades en Colombia ha estado asociada, a parte del conflicto armado, a fenómenos de repoblamiento y cambio de la composición étnica (González, 2005). El desplazamiento forzado obliga a las familias a asumir el nuevo e inhóspito entorno en un proceso de readaptación de sus prácticas culturales y de apropiación de otras formas de vida urbana, y de franca resistencia a las diferentes formas abiertas y sofisticadas de racismo y de exclusión social como grupo étnico (Yaffe, 2011).

En este sentido, el conflicto armado ha obligado a la comunidad a retirar a sus hijos de instituciones educativas generando mayores obstáculos para que la población se vincule a los programas de generación de ingresos, también se manifiesta en la respuesta institucional para atender a las comunidades (Pérez, 2014). Frente a las modalidades de desplazamiento que afectan a la comunidad afro descendiente, desplazamientos interbarriales, intraurbanos e

intraveredales, o de corta duración, así como la ocurrencia del confinamiento y resistencia que ofrece la población a ser expulsada de su territorio, ya que la respuesta institucional diseñada para la generalidad de la población desplazada resulta aún más insuficiente e inadecuada y no permite asegurar la protección adecuada de los derechos a la vida, educación, seguridad, integridad, la locomoción, y fijar libremente un domicilio de los miembros de las comunidades colombianas ni de los derechos colectivos de las mismas (Uribe, 2011).

Por tal razón, la falta de un enfoque integral que considere los factores estructurales que retroalimenten el conflicto y problemática de la escuela que enfrentan las comunidades impide que las medidas adoptadas para prevenir el desplazamiento sean adecuadas tanto para responder en el corto plazo a las alertas detectadas, como para diseñar e implementar soluciones de mediano y largo plazo (Cortés, 2007). De tal manera, que sea posible establecer mecanismos adicionales para la prevención del desplazamiento acordes a los riesgos que enfrenta la población colombiana, que facilite la implementación de planes de contingencia cuando el riesgo esté relacionado con operaciones legítimas del Estado para el mantenimiento del orden público y permita la adopción de medidas de protección apropiadas para garantizar los derechos a la educación a toda la población, previniendo el desarraigo y confinamiento (Lasso, 2013).

Situación social por la que atraviesa una comunidad escolar por el conflicto armado

En Colombia el desplazamiento violento comienza en las zonas rurales a partir de un esquema sociocultural agudo de separación de esferas masculina y femenina, donde las mujeres se centran casi exclusivamente en las relaciones, trabajo y gestión domésticos, maternidad, espacio del hogar y desde luego, una indudable sujeción al mandato del hombre (González, 2002). A través de esta realidad, las mujeres campesinas suelen tener una niñez, una adolescencia e incluso una vida de adulta caracterizadas por el aislamiento geográfico y social (Guzmán-Mesa, 2014).

De igual forma, Jaime-Contreras (2003) sostiene que las relaciones con el mercado, la economía monetaria, información e instituciones formales son patrimonio predominante de las esposas desplazadas, puesto que los límites del mundo, del contacto con la sociedad, son dados por los jefes de hogar masculinos, primero el padre y luego el esposo, por lo que, el

desarraigo de ese mundo destruye la identidad social más en las mujeres que para los hombres, quienes suelen manejar un espacio geográfico, social y político más amplio. En la misma línea, Martínez (2003) expresa que a las mujeres se les considera como víctimas de un desplazamiento por conflicto armado por sus relaciones afectivas con personas vinculadas a cualquiera de los bandos en contienda, o como habitantes desprevenidas de un territorio en disputa, considerándolas triplemente víctimas mediante el trauma que les han producido los hechos violentos (asesinatos de cónyuge u otros familiares, quema de sus casas, violaciones); segundo, la pérdida de sus bienes de subsistencia (casa, enseres, cultivos, animales), implicando la ruptura con los elementos de su cotidianidad doméstica y con su mundo de relaciones primarias; y finalmente, el desarraigo social y emocional que sufren al llegar desde una apartada región campesina a un medio urbano desconocido.

Por otra parte, Guerrero y Guerrero (2009) sostienen que uno de los motivos del desplazamiento, por un lado a los hombres son las amenazas como la razón determinante de su huida, mención que duplica la frecuencia de los encabezados por mujeres; por el otro, los asesinatos como la causa primordial de huida, dos veces más que en los hogares encabezados por hombres. Asimismo, la viudez se identifica una de las fuentes que alimenta la jefatura femenina del hogar, puesto que la condición de viuda promueve la solidaridad familiar e institucional, convocando la consideración, cuando la muerte violenta del marido la hace aparecer junto a sus hijos como víctimas no-responsables (Palacio y Madariaga, 2006).

De igual forma, una segunda causa de jefatura femenina se encuentra en la deserción involuntaria del varón, relacionada con sus dificultades para conseguir empleo en la ciudad, motivado a la precariedad de la rusa (trabajo no-calificado en la construcción), celadurías o ventas ambulantes en la ciudad, las ofertas estacionales de empleo en las cosechas de zonas rurales, van alejando periódica y progresivamente a los varones, que en muchas ocasiones terminan organizando nuevos hogares en otras regiones (González y Molineras, 2010).

Se puede constatar, que la responsabilidad femenina y estrategias de supervivencia impactan en el drama personal que las afecta y la integridad para asumir la supervivencia de sus hijos, pues llegan a las ciudades sin pertenencias materiales pero con la responsabilidad de los hijos, prácticamente la única razón para la supervivencia: morir ya no se puede (Sandoval et.al, 2009). La búsqueda de información y apoyo opera por canales más informales que los de

los hombres, encontrando mecanismos de supervivencia, como lo reconocen los profesionales y funcionarios familiarizados con el problema, pues las mujeres buscan y encuentran la solidaridad con y en otras mujeres (familiares, comerciantes de la Plaza de Mercado, maestras), mientras que frente a los hombres y a las instituciones pueden sentir alguna inhibición (Piña-Osorio y Cuevas-Cajiga, 2004).

Adicionalmente, se destaca como parte de las estrategias de supervivencia se evitan las relaciones con otras viudas o personas desplazadas del mismo lugar, por lo que este rechazo a compartir la misma historia deja manifiesta la necesidad de olvidarse del trauma sufrido, pero también remite al miedo y al ambiente de clandestinidad que rodea a las sobrevivientes de una masacre u otras acciones de violencia (Pérez, 2001). De tal modo, que parece haber diferencias en cuanto a la capacidad de las mujeres para enfrentar y superar los traumas del desplazamiento, relativas a la experiencia extradoméstica en el lugar de procedencia y a la forma del desplazamiento (Patiño-Garzón y Rojas-Betancurt, 2009).

Ante todo es necesario convenir que, dada la precaria capacidad institucional para brindar un apoyo efectivo, la mujer desplazada se enfrenta sola a la supervivencia física y emocional del hogar en un medio desconocido y con frecuencia hostil. De este modo, Monjas, Sureda y García-Bacete (2008) afirman que la composición demográfica de los hogares desplazados muestra algunos rasgos de su dinámica interna en relación a las estrategias de supervivencia.

De igual forma, se puede evidenciar que la participación en organizaciones e instituciones educativas en actividades extra-domésticas (políticas, cívicas sindicales, comunitarias) es muy baja, y la de las mujeres consistentemente inferior a la de los hombres, por lo que ocasiones la actividad política o sindical del marido ha sido desconocida por la esposa, dejando ajena a los riesgos involucrados, más aún cuando tales actividades eran clandestinas (Rodríguez, 2009). Esto demuestra que para muchas viudas, la pérdida del marido, se presentan las amenazas, estigma, pérdida de bienes, y finalmente el desplazamiento, por razones que se desconocen, logrando que las mujeres desplazadas muestren resentimiento y hostilidad hacia las organizaciones y las actividades comunitarias, cívicas o políticas (Fernández y Darretxe, 2011).

Concretamente, Bustillo (2004) señala que la llegada de la población desplazada a la ciudad se caracteriza por la ausencia de protección por parte de las autoridades, desinformación y desorientación acerca de sus derechos, discriminación por parte de las autoridades locales y de la comunidad receptora, quienes suponen la llegada de un problema que perturbará su tranquilidad y competirá por el acceso a la oferta social del Estado, dispersión, en especial cuando se trata de lugares de recepción de desplazamientos individuales y familiares, desconfianza hacia las autoridades, provocada por temor o por experiencias anteriores (Ballesteros, M., Gaviria, M. y Martínez, 2006).

Por estas razones, la lucha por la sobrevivencia en la ciudad, búsqueda de protección y refugio, reconstrucción de lazos sociales, las personas desplazadas desarrollan acciones individuales y colectivas en el nuevo contexto de actuación. De esta manera, se activan los saberes y prácticas de estos sujetos para identificar y enfrentar las diferentes situaciones a las que se ven abocados en el contexto urbano, y despliegan todas sus capacidades para actuar de manera transformadora, garantizar la vida y el derecho a la educación (Bello, 2004).

El problema sobre la escuela y el conflicto armado permiten construir algunos aportes sobre el tipo de vínculos que se están consolidando entre el Estado y Sociedad Civil como parte de la capacidad organizativa de la población en situación de desplazamiento, incide en lo público y en lo político, evidenciando si esta capacidad confluye en procesos de participación política orientada a resolver tanto los problemas particulares como los problemas colectivos que como población desplazada presentan (Cifuentes y Rodríguez, 2007).

Con base a lo anterior, se puede afirmar que el impacto del conflicto armado en la educación se puede observar a través de las categorías de, desplazamiento forzoso a la cual están sujetas las familias en cada territorio. Respecto a esta categoría de identidad, se identifica que las personas en situación de desplazamiento reconstituyen su identidad alrededor de la figura desplazado, esta es la categoría que una vez llegados a la ciudad les permite definirse y disponerse ante las instituciones y las organizaciones no gubernamentales: para la exigencia de los subsidios, de los derechos, de la reparación, entre otras cosas. Además, las personas han sido objeto de la estigmatización compiten con los pobres por la atención de las instituciones del Estado, manteniendo a la población receptora en la creencia

que las instituciones privilegian a los desplazados y esto hace que se genere una situación de competencia (Andrade, 2010).

Por tanto, la estigmatización que se genera sobre esta población obstaculiza las posibilidades en cuanto a la educación, manteniendo un círculo vicioso que hunde a la población en condiciones de pobreza, haciendo difícil trascender la categorización. De igual forma, se demuestra que estas personas mantienen una conveniencia al autodefinirse como desplazados, a pesar del tiempo que ha transcurrido posterior a su desplazamiento, se siguen presentando y definiendo como desplazados, argumentando que todavía no han obtenido todas las ayudas y el restablecimiento del Estado para superar la condición del desplazamiento (Briones, Tabernero, y Arenas, 2011).

En este sentido, es importante expresar que las personas desplazadas hacen alusión a la necesidad de superar su condición de desplazado. De igual forma, se hace explícita la posibilidad de trascender la condición de desplazamiento pero se enuncia que como a ellos no les han dado lo que les pertenece, siguen siendo desplazados, manteniendo una especie de contradicción entre la necesidad de trascender la condición y su mantenimiento porque aún no han sido reparados en su totalidad y mientras esto no suceda, el Estado deberá seguir atendiendo sus necesidades (González, 2002).

En cuanto a la Des-estructuración Familiar, Garay (2009) afirma que esta categoría hace alusión a los hechos en los que el desplazamiento como hecho impactante rompe y desestructura el núcleo o sistema familiar establecido en las diferentes familias, además ayuda a establecer qué tipo de modelos o estructuras familiares son las que se pueden establecer, por lo que se logran proponer tipologías de parentesco como las nucleares, extendidas, monoparentales y compuestas.

Los cambios de dinámicas familiares enfocan los cambios en las dinámicas familiares que se presentan tanto a nivel externo como a nivel interno, ya que los cambios externos son aquellos acontecidos con el cambio de una zona rural a una zona urbana, la llegada a una comunidad nueva en la que muy probablemente al principio no son muy bien recibidos, la imposibilidad de suplir algunas necesidades, entre otros. Por otro lado, dentro de las dinámicas familiares internas, los cambios se dan en la medida en que se establecen otras formas de relación familiar distintas con el objetivo de suplir la pérdida del miembro familiar,

presentándose cambios en los roles familiares, la mujer entra en un rol de producción, entre otros (Madariaga, Gallardo, Salas y Santamaría, 2002).

En cuanto a la categoría de cambios en los agentes de bienestar Neira (2004), expresa que dentro de los agentes de bienestar se encuentran aquellos que se incluyen dentro de la vida cotidiana y que generan o propenden el bienestar de la familia, entre estos están: la educación, el acceso a la salud, el empleo y medios de producción. De manera que, cuando se estaba en el municipio de origen, éstos se suplían y se accedía a ellos de una manera determinada, ahora, cuando se arribó al nuevo municipio de llegada, algunos agentes de estos, especialmente educación y empleo son los más afectados (Collier, 2009).

Al igual que la categoría de adaptación al nuevo medio, Herrera (2015) explica que la adaptación al nuevo medio puede verse como el desplazamiento se superó en la medida en que se logró un acoplamiento a la comunidad en la que se establecen, la familia ya logra una estabilidad tanto emocional como económica y social, puesto que los roles empiezan a fijarse de una manera más sólida y concreta.

Seguidamente, Viana y Rullán (2010) afirman que dentro de la categoría de Agentes de Bienestar la economía de las personas en situación de desplazamiento y su ingreso económico están por debajo, incluso, de los migrantes raizales que viajan con muy poco capital económico hacia otras ciudades. Por ello, cuando las personas en situación de desplazamiento ya logran aumentar sus ingresos pueden mejorar sus condiciones económicas dentro de la familia, pudiendo contar con un acceso a educación, empleo, retoma viejas costumbres que no podían hacerse dado que no había dinero para solventarlas, entre otras.

De lo anteriormente descrito, se puede inferir que el interés de esta investigación reside en que analizar el flagelo de la escuela y el conflicto armado contribuye a la construcción de las memorias locales municipales y departamentales del conflicto y de víctimas directas e indirectas. Entender que en Colombia el conflicto armado interno y sus transiciones, comprende los inconvenientes derivados del retroceso y estancamiento en el desarrollo humano y socio-económico en los territorios en conflicto armado, potenciar y socializar propuestas de desarrollo regionales y locales, conocer el desarrollo de nuevas tecnologías y de nuevo conocimiento a través del trabajo colaborativo.

Asimismo, se logra observar la forma en que lo local se relaciona con la labor de la escuela en el ámbito del conflicto armado, y ésta va de la mano con la formación de sujetos de derechos, promoviendo la garantía de los derechos de los grupos sociales desfavorecidos o discriminados, valorando y construyendo el conocimiento desde lo social, imponiendo representatividad y relevancia de las historias generadas por los actores sociales, logran pueden configurar una acción frente de las relaciones de poder y acciones que contribuyan a una cooperación institucional, trabajo continuo como sensibilización ciudadana para el fortalecimiento de redes de apoyo que requieran de constante reformulación ante las cambiantes dinámicas de los desplazamientos forzados y desarraigo que produce el conflicto armado.

Conclusiones

En correspondencia con lo anteriormente descrito, las conclusiones de la presente investigación logran vislumbrar la trascendencia de orientación de la educación como planteamiento teórico al problema del conflicto armado, evidenciando el impacto que este tiene en la reconstrucción de los derechos que poseen los individuos, como eje articulador de comunidades bajo metodologías de aprender haciendo, detectando la aplicación de la restitución de los derechos sociales, económicos y culturales en poblaciones afectadas y vulneradas por el conflicto armado. Además, la educación bajo un proceso de representación educativo puede potenciar y valorar la multiplicidad de conocimiento y dogma de las diferentes identidades de los sujetos educados, promoviendo el respeto por el ser y a ser, además del reconocimiento como individuos que habitan en la comunidad y su participación en un contexto multicultural.

De manera que, la labor de la escuela en el ámbito del conflicto armado va de la mano con la formación de sujetos de derechos, ya que una educación que promueva su garantía en los grupos sociales desfavorecidos o discriminados, se puede valorar como forma idónea para hacer pedagogía, construyendo el conocimiento desde lo social, tomando en consideración la aproximación histórica de la vida de los sujetos, para el logro de una visión colectiva comprendiendo cómo se configuran como sujetos políticos dentro de la sociedad.

Por tal razón, el papel de la escuela desde un enfoque de conflicto armado trata de imponer la representatividad y relevancia general de las historias generadas, configurando una acción frente de las relaciones de poder bien enunciadas, puesto que como prácticas discursivas, las narraciones no sólo son palabras sino acciones que construyen, actualizan y mantienen la realidad de los sujetos desplazados. El cortejo a la población en situación de desplazamiento forzado debe prevalecer entre las prácticas pedagógicas y contextos de socialización que activan las dinámicas de crear iniciativas para la paz que atiendan a la población amenazada por el conflicto armado.

De manera que, la deliberación se inclina en su efectividad y responsabilidad, las cuales deben hacerse expresa bajo la reconstrucción del tejido social, donde el sujeto logre adoptar diversos medios, en cuanto a la vida individual y colectiva, relacionada con los procesos de construcción de su identidad, potenciando valores, reconocimientos, normas, lenguajes y formas de aferrarse al mundo para edificar sus propias experiencias y sentidos de vida, puesto que Colombia poco a poco comienza a iniciar los esfuerzos de reconstrucción nacional y la capacidad del gobierno comienza a desarrollarse, los esfuerzos se centran en desarrollar estrategias educativas y apoyo a los proyectos de reconstrucción en los territorios donde existe conflicto armado.

Por ello, los gobiernos nacionales también deben centrar sus esfuerzos en la asignación de mayores recursos nacionales para la acción educativa y asegurar que su acción se refleje en el desarrollo de planificación de procesos, estrategias y presupuestos. Estados que son financieramente incapaces de cumplir con sus obligaciones en virtud de tratados, pero demuestran compromiso con esas obligaciones deben ser asistidos por otros estados que estén en condiciones de hacerlo.

Bibliografía

- Andrade, J. A. (2010). Mujeres, niños y niñas víctimas mayoritarias del desplazamiento forzado. *ORBIS Revista Científica Ciencias Humanas*, 6, 28---53.
- Ballesteros, M., Gaviria, M. y Martínez, S. (2006). Caracterización del acceso a los servicios de salud en población infantil desplazada y receptora en asentamientos marginales en

- seis ciudades de Colombia, 2002-2003, *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 24(1), 7-17.
- Bello, M. (2004). Identidad y desplazamiento forzado, *Aportes Andinos*, 8, 1-11.
- Benjumea, A. (2013). Construyendo un enfoque de justicia transicional respetuoso de los derechos de las víctimas. *Aportes para la paz*, 58-63.
- Briones, E., Tabernero, C., y Arenas, A. (2011). Satisfacción de adolescentes autóctonos e inmigrantes con el país de residencia. Influencia de variables psicosociales relativas al contacto intergrupales. *Cultura y Educación*, 23, 323---340.
- Chaparro-Amaya, A. (2005). Procesos de subjetivación, conflicto armado y construcción del Estado Nación en Colombia. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 7, 409-469.
- Cifuentes, R. y Rodríguez, S. (2007). Una mirada histórica a la problemática del desplazado y la aplicación de la circular 020 de 2000 en seis instituciones educativas distritales de la localidad 19, Ciudad Bolívar, *Actualidades Pedagógicas*, 50, 47-62.
- Collier, P. (2009). Guerra en el club de la miseria. La democracia en lugares peligrosos. *Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 2(6), 141-157.
- Cortés, F. (2007). Los derechos de las víctimas de la violencia política a la verdad, la reparación y la justicia. *Estudios Políticos*, (31), 61-86.
- Cuchumbé, N. y Vargas, J. (2007). Reflexiones Sobre el Sentido y Génesis del Desplazamiento Forzado en Colombia. *Universitas Humanística*, (65), 173-196.
- Duque, N. H. y Lasso, P. (2016). Autopercepción de saberes y prácticas sobre educación y desplazamiento forzado en docentes de Cali, Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 155-173
- Escobar-Gómez, J. (2016). Educar para no repetir el conflicto armado. *quaest.disput*, 9(19), 103-116.
- Espinosa-Lerma, K. (2012). La construcción de la diferencia en la respuesta educativa actual, *Perfiles Educativos*, 34(136), 138-148.
- Fernández, A. y Darretxe, L. (2011). La escuela inclusiva: realidad intercultural, *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(55), 1-11.
- Garay, L. J. (2009). Tragedia humanitaria del desplazamiento forzado en Colombia. *Estudios Políticos*, 35, 153---177.

- González, F. (2002). Colombia entre la guerra y la paz. Una aproximación a una lectura geopolítica de la violencia colombiana. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 8(2): 13-49.
- González, R. y Molineros, I. (2010). La violencia en Colombia. Una mirada particular para su comprensión. De cómo percibimos la violencia social a gran escala y hacemos invisible la violencia no mediática. *Investigación y Desarrollo*, 18, 346---369.
- González, M. (2005). La escuela: espacio de reconocimiento de la interculturalidad. *Revista Pedagógica y saberes*, 22, 49-56.
- González, M. (2002). Desterrados: El desplazamiento forzado sigue aumentando en Colombia. *Convergencia*, 27(9): 41-78.
- Granados, D. (2016). La educación como una garantía de no repetición en tiempos de negociación de la paz?. *Trabajo Social*, 18: 57-74.I
- Guerrero, M. E. y Guerrero, M. H. (2009). Acceso a la educación de la población desplazada por el conflicto armado en Colombia 1999-2009. *Revista Studiositas*, 4(2), 67-76.
- Guzmán-Mesa, E. (2014). Educación para el posconflicto. *Revista Debates- Universidad de Antioquia*, (69), 78 – 83.
- Herrera, F. (2015). Aportes de la educación a una paz estable y duradera. *Desde la Región*, (56), 58-64.
- Infante, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos* 11(21): 223-245.
- Jaime-Contreras, M. H. (2003). El conflicto armado en Colombia. *Revista de Derecho Universidad del Norte*, (19), 119 – 125.
- Lasso, P. (2013). Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia. *Revista Guillermo de Ockham* 11(2), 35-51.
- Madariaga, C., Gallardo, L., Salas, F., y Santamaría, E. (2002). Violencia política y sus efectos en la identidad psicosocial de los niños desplazados el caso de la cangrejera. *Psicología Desde el Caribe*, 10, 88---106.
- Martínez, B. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación*, 44, 9-27.

- Miñana, C. (2011). Libertad de cátedra, colegialidad, autonomía y legitimidad. Transformaciones en cuatro universidades latinoamericanas. *Ciencia Política* 12: 77-108.
- Moliner, L., Moliner, O. y Sales, A. (2010). Conocer la cultura de un centro y las miradas del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la transformación educativa, *Cultura y Educación*, 22(3), 283-296.
- Monjas, M., Sureda, I. y García-Bacete, F. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan?, *Cultura y Educación*, 20(4), 479-492.
- Ojeda, P. (2010). Construcción de la identidad en el relato. Análisis de discurso de un niño desplazado. *Revista Vanguardia Psicológica*, 1, 1-14.
- Ortega, P. (2015). Las urgencias de una cátedra de la paz en la escuela: rutas de formación. *Revista Educación y Cultura*, 109, 8-14.
- Osorio, J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 13(26), 179-191.
- Palacio, J. y Madariaga, C. (2006). Lazos predominantes en las redes sociales personales de desplazados por violencia política. *Investigación y Desarrollo*, 14, 86---119.
- Patiño-Garzón, L. y Rojas-Betancurt, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y Educadores*, 12(1), 93-105.
- Pérez, L. (2001). Una Mirada Empírica a los Determinantes del Desplazamiento Forzado en Colombia. *Cuadernos de Economía*, 20(35), 205-243.
- Pérez, P. (2014). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 7(2), 287 - 311.
- Pérez, T. (2014). Educación en emergencia y posconflicto. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía RIIEP*, 7, 287-311.
- Piña-Osorio, J. y Cuevas-Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: su uso en la investigación educativa en México. *Periles Educativos*, 26(105-106), 102-124,
- Quintero-Mejía, M., Alvarado, S. V. y Miranda, J. C. (2016). Conflicto armado, variables socio-económicas y formación ciudadana: un análisis de impacto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 147-161.

- Restrepo, J. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Revista Papel Político*, 11(1), 137-175.
- Rodríguez, L. (2009). Los municipios colombianos y el conflicto armado Una mirada a los efectos sobre la efectividad en el desempeño de los gobiernos locales. *Colombia Internacional*, 70, 93-120.
- Ruiz-Román, C., Calderón-Almendros, I. y Torres-Moya, F. (2011). Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación, participación y aprendizaje. *Cultura y Educación*, 23, 575-588.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el nunca más para la construcción de la democracia. *Revista Folio*, (41), 69-85.
- Sandoval, L., Botón, S. y Botero, M. (2011). Educación, desigualdad y desplazamiento forzado en Colombia. *Rev.Fac.Cienc.Econ.*, 19(1), 91-111.
- Sandoval et.al (2009). Pobreza y delincuencia departamental en Colombia 2003-2007. *Revista Facultad de Ciencias Económicas. Investigación y Reflexión*. 17(1), 95-108.
- Uribe, M. T. (2011). Estado y sociedad frente a las víctimas de la violencia. *Desde la Región*, (554), 37-48.
- Vélez, G., Ortega, P. y Merchán, J. (2017). Valencia La escuela en ecologías violentas: entre las políticas y la pedagogía de la memoria. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 8(1), 187-201.
- Vera-Márqueza, A., Palacio, J., Maya, I. y Holgado, D. (2015). Identidad social y procesos de adaptación de niños víctimas de violencia política en Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47, 167-176.
- Viana, N. y Rullán, A. (2010). Reflexiones sobre la deserción escolar en Finlandia y Puerto Rico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18(4), 1-33.
- Yaffe, L. (2011). Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta. *CS*, 8, 187 – 208.