El docente como sujeto político para la educación rural en escenarios de paz y postconflicto

Leidy Johana Trujillo Franco

Tesis dirigida por:
Dr. Silvio Cardona González
Tesis co-dirigida por:
Dra. Olga Patricia Bonilla Marquínez

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

Manizales, Colombia

2020

Página de Aprobación

Esta tesis fue defendida por LEIDY JOHANA TRUJILLO FRANCO, ante el siguiente tribunal de tesis. Se presentó a la Facultad de Educación y aprobada en cumplimiento parcial de los requisitos para el grado de Doctor en Educación en la Universidad Católica de Manizales.

María Cristina Sánchez León

Presidente del tribunal

Hno. Cristian James Díaz Meza

Secretario (a)

Janaina Minelli de Olivera

Vocal

Declaración de Obra Original

Yo declaro lo siguiente:

Esta tesis representa mi trabajo original, excepto cuando he reconocido las ideas, las palabras, o material de otros autores.

Cuando las ideas de otro autor se han presentado en estas, he reconocido las ideas del autor citándolo en el estilo requerido.

Cuando las palabras de otro autor se han presentado en esta tesis, he reconocido las palabras del autor mediante el uso correcto de las citas correspondientes en el estilo requerido.

Leidy Johana Trujillo Franco

Leidy Johana Trujillo Franco
Nombre

Noviembre 30 de 2020
Fecha

Tabla de contenido

Introducción 7
Capítulo 1. Un contexto pretexto para la transformación del docente como sujeto político..... 15
Capítulo 2. La configuración del docente como sujeto político desde el análisis del discurso para la educación rural en escenarios de paz 38
2.1 Sujeto político 45
2.2 Educación..... 51
2.3 Hacia un concepto de educación rural 54
2.4 Escenarios de Paz..... 59
2.4.1 La cultura de paz..... 60
Capítulo 3. Siguiendo rutas y abriendo caminos… trasegar metodológico 69
3.1 Análisis del discurso. Una mirada epistemológica..... 71
3.1.1 Análisis del discurso. Una mirada metodológica 73
3.2 Descripción del corpus de análisis 82
3.2.1 Momento descriptivo..... 83
3.2.2 Momento interpretativo..... 97
3.2.3 Momento construcción de sentido..... 126
Capítulo 4. Cierre-Apertura de un proceso de construcción permanente de ser docente..... 133
4.1 Tejido de conocimiento: antecedentes – teorías – evidencias discursivas 133
4.2 Hallazgos: Polifonías para la construcción del ser docente como sujeto político 139
4.3 Conclusiones: un abrir desde la codificación selectiva 141
4.3.1 La transformación reflexiva del docente. Desde una mirada como sujeto político.... 141
4.3.2 Concepciones del rol docente en contextos rurales, que propenden por una calidad de la educación 142
4.3.3 La educación rural en contextos vulnerables de violencia y conflicto 145
4.4 Recomendaciones: una alternativa para fortalecer la investigación educativa rural, la transformación de los docentes y sus comunidades..... 146
Capítulo 5. Generación de nuevo conocimiento. Educando para la paz. 148
Una mirada desde la transformación del docente como sujeto político 148
Referencias..... 159
Anexos 164

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1. Aspectos fundamentales de la investigación cualitativa. 10
Ilustración 2. Síntesis del Acuerdo de Paz en Colombia. 19
Ilustración 3. Síntesis de la reforma rural integral. 20
Ilustración 4. Personas declaradas en el RUV nacional, departamental y municipal. 25
Ilustración 5. Niveles de escolaridad en Cartago, Valle. 26
Ilustración 6. Tasas de analfabetismo. Ilustración 7. Deserción escolar. 27
Ilustración 8. Vacíos teóricos en la ruralidad colombiana. 32
Ilustración 9. Categorías teóricas. 38
Ilustración 10. Concepción de paz. 63
Ilustración 11. Diseño metodológico. 76
Ilustración 12. Amplitud y profundidad del diseño muestral. 77
Ilustración 13. Participación %, según rango de edad de la población. 85
Ilustración 14. Participación %, según régimen prestadora de salud. 85
Ilustración 15. Participación %, según el acceso al subsidio de Familias en acción. 86
Ilustración 16. Participación %, discapacidad y rango de edad en los estudiantes. 88
Ilustración 17. Participación %, víctima de conflicto armado según rango de edad. 89
Ilustración 18. Participación %, nivel de formación de padres o acudientes. 90
Ilustración 19. Participación %, estrato socioeconómico de la vivienda. 91
Ilustración 20. Participación %, según estructura familiar de los estudiantes. 92
Ilustración 21. Participación %, según el régimen prestador de salud a las víctimas. 93
Ilustración 22. Participación %, tipo de víctima según el rango de edad. 94
Ilustración 23. Participación %, origen y tipo de víctima. 94
Ilustración 24. Participación %, tipo de víctima según grado cursado de básica primaria. 95
Ilustración 25. Participación %, tipo de víctima y tipo de vivienda de los estudiantes. 95
Ilustración 26. Participación %, tipo de víctima según suscripción al PAV. 96
Ilustración 27. Participación %, tipo de víctima según posesión del RÚV. 96
Ilustración 28. Triangulación de la información. 126
Ilustración 30. Relaciones emergentes para nuevas categorías. 157

Lista de Tablas

Tabla 1. Total de eventos y personas víctimas del conflicto en Colombia. 17
Tabla 2. Relación de las sedes veredales de básica primaria de la IE Zaragoza. 29
Tabla 3. Relación de las sedes de primaria del corregimiento de Zaragoza IE Zaragoza. 30
Tabla 4. Trabajos publicados por la investigadora y sometidos a evaluación por pares. 67
Tabla 5. Validación de instrumentos. 75
Tabla 6. Descripción de los docentes participantes. 78
Tabla 7. Participación %, según grado de escolaridad y edad de los estudiantes. 87
Tabla 8. Codificación Abierta - Categorías Teóricas 99
Tabla 9. Codificación Abierta. 101
Tabla 10. Codificación axial. 121
Tabla 11. Relación de vacíos teóricos con las evidencias discursivas de los docentes. 122

Introducción

La educación es un componente fundamental dentro de la estructura social, puesto que permite la transformación de los individuos mediante el desarrollo de sus capacidades intelectuales, físicas y comportamentales, en estrecha relación con la cultura de cada contexto. En este sentido, la educación rural se enfoca en la construcción del sujeto y en su relación con el entorno y los recursos naturales; cómo aprende a explorar estos recursos, a vivir de ellos y cómo contribuye, con sus acciones particulares, a la sostenibilidad ambiental en el mundo. Este enfoque de la educación rural en Colombia promueve la justicia y la equidad social, y deja de lado el modelo rural que marginaba a la población campesina, especialmente después del Acuerdo de Paz.

Dadas las implicaciones sociales que conlleva el Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (noviembre de 2016), que en adelante se nombrará en este informe como Acuerdo de Paz.

Premisas anteriores que permiten el surgimiento de la pregunta de investigación ¿Cuál es el rol del docente de básica primaria de la Institución Educativa Zaragoza, como sujeto político en una educación rural para la paz y el postconflicto en Colombia?, y con ella, los siguientes objetivos:

Objetivo general.

Comprender el rol que cumplen los docentes como sujetos políticos en la educación rural en escenarios de paz y postconflicto en Colombia.

Objetivos específicos.

1. Describir los contextos de la escuela rural en contraste con la Institución Educativa Zaragoza
2. Identificar las concepciones que tienen los docentes de la Institución Educativa Zaragoza frente a los retos de una educación para la paz.
3. Construir sentido desde la comprensión del rol del docente como sujeto político para la educación rural.

En este informe final de la tesis doctoral se dio a conocer, por una parte, la realidad individual del docente desde su sentir y accionar, que le permite pensarse como un transformador

social en el aula, que asume el reto de formar para la reconcialiacion y la paz, teniendo presente que muchos de sus estudiantes crecieron en contextos de violencia. Por otra parte, se contrastó esa realidad individual con el contexto social que atraviesa la escuela rural, en especial la institución educativa Zaragoza de la ciudad de Cartago, Valle. Por consiguiente, la tesis central que sustenta las páginas que siguen a continuación, plantea: "El docente es un sujeto político histórico que se transforma a través de la reflexión crítica sobre su quehacer pedagógico en contextos rurales en tiempos de paz y postconflicto"

La tesis doctoral que convoca, se justifica a raíz del planteamiento que llevó a considerar que el conocimiento se construye a partir de las nuevas miradas que se dan a los problemas asociados a la ruralidad colombiana, desde una perspectiva holística para plantear soluciones, recurriendo a la inter o transdiciplinariedad, para llegar a la reflexión crítica de las realidades de los docentes como sujetos políticos, en las maneras de sentir, comprender y actuar en los contextos de alta complejidad social, educativa y pedagógica.

Para algunos teóricos e investigadores, los problemas de la realidad inmediata son poco visibles, pero para otros, estos se encuentran latentes y terminan ejerciendo tensiones en la sociedad, especialmente en el ámbito educativo que es el que convoca en esta tesis, y llevan a entretejer relaciones armoniosas y críticas entre los pensadores de la educación, la paz, el docente y el sujeto político, como: Freire (1997, 2011), Durkheim (1999), Shön (1992), Pozo (2006), Arendt (2005), Tuvilla (2019), Jares (1999), Galtung (2003), Fisas (1998), entre otros. Además, entre quienes se encuentran desarrollando procesos de investigación y reflexión sobre dichos problemas y aportan posibles soluciones que van en dirección a la apropiación social del conocimiento.

En tal sentido, a través de la apropiación social del conocimiento, esta investigación ratifica la importancia de mostrar cuál es el rol de los docentes de la básica primaria a partir de la reflexión crítica de su quehacer pedagógico, lo cual les brindó la capacidad de asumirse como sujetos políticos para enfrentar la actual situación que vive el país en tiempos de postconflicto.

La construcción del conocimiento, por lo tanto, se fundamentó en una interacción entre el sujeto que realiza el estudio y el objeto estudiado; el procedimiento investigativo implicó el desarrollo de tres fases: primera, recolección de la información contextual de la escuela rural y documentación sobre los aspectos de política social para la educación rural en el escenario de

postconflicto; segunda, acercamiento al docente e indagación por el rol que asume como sujeto político; y tercera, análisis crítico-reflexivo de la información para identificar las relaciones epistémicas entre el sector educativo rural y la política social para crear escenarios de paz en el postconflicto. De este modo, se consolidó el rol ejercido por los docentes, las acciones que apuntan a una educación para la paz y, finalmente, aquellas características que los catalogan como un sujeto político para la educación rural en un escenario de postconflicto.

Las consideraciones anteriores se enmarcaron dentro de tres aspectos fundamentales de la investigación cualitativa: lo descriptivo, lo interpretativo y la construcción de sentido. Se respaldó en la reflexión epistemológica desde los planteamientos de Van Dijk (2004) sobre el Análisis Crítico del Discurso, y metodológico, desde Flick (2007) cuando se refiere a la codificación y categorización, como momentos para el análisis de la información, constituyendose para esta investigación en una apuesta por el método desde un análisis categorial. Epistemología y metodología se complementan a partir de la interacción discursiva mediada por las concepciones objeto de análisis, el texto se convierte en material empírico de interpretación, es una herramienta accesible de trabajo en y desde la teoría, contenida en las afirmaciones de los actores.

El primer momento, el descriptivo, correspondió a la recolección de la información documental y contextual, que le dio fundamento al problema de investigación y a los vacíos teóricos con la búsqueda y revisión de los antecedentes, trabajo publicado en un artículo de revisión titulado "*La educación rural en escenarios de paz y postconflicto. Un acercamiento al estado del arte*"[1], en el cual se plantearon siete ejes temáticos de análisis en relación con las cuatro categorías teóricas. Posteriormente, se desarrolló una caracterización de la población rural de la básica primaria de la institución educativa Zaragoza en la ciudad de Cartago, Valle, mediante una encuesta y a partir de una ficha familiar que se analizó de manera mixta; es decir, desde las cifras estadísticas y desde la interpretación de los datos de manera cualitativa, en contraste con la realidad nacional.

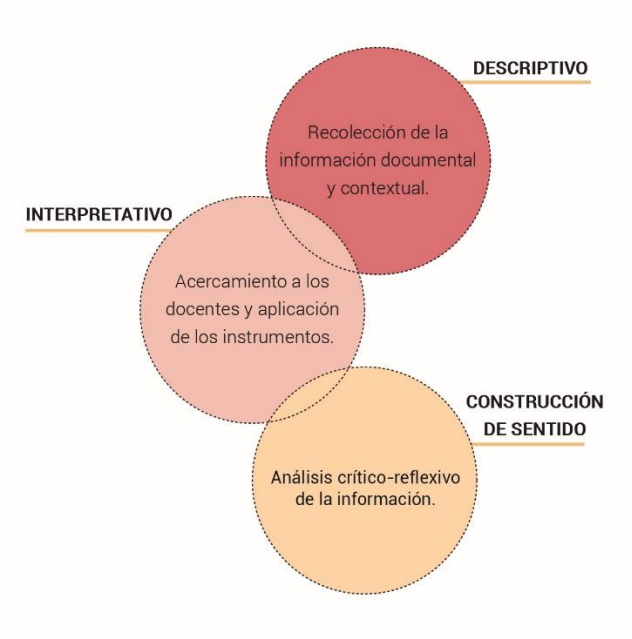
El segundo momento, el interpretativo, tuvo que ver con el trabajo de campo como tal, esto es, el desarrollo de las entrevistas semiestructuradas a los docentes de la básica primaria, que en

[1] Publicación en la revista *Campos en Ciencias Sociales*. *Vol. 7*(2). Agosto 12 de 2019, es un artículo de revisión elaborado por Trujillo Leidy y Cardona Silvio como requisito académico y producto del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales.

realidad se conviertieron en el componente más fuerte del trabajo en la parte metodológica de la investigación. En este proceso el análisis crítico del discurso se fusiona con el análisis categorial para desarrollar los procesos de codificación abierta, axial y selectiva de las expresiones de los docentes en relación con las categorías de despegue; a través de la palabra y la acción, esta última evidenciada en las concepciones de los docentes que permiten el descubrimiento de quien es y quienes somos en la configuración de sujetos políticos.

Finalmente, la llegada al tercer momento, la contrucción de sentido, se relacionó de manera transversal con los autores mencionados en los párrafos anteriores, puesto que dieron fundamento teórico a las categorías de despegue, respaldaron los datos en el proceso de codificación y decodificación para nombrar las dimensiones y las propiedades y, posteriormente, para develar desde esas teorías, los resultados y las consideraciones finales propuestas en la última etapa del documento.

Ilustración 1. Aspectos fundamentales de la investigación cualitativa.



Fuente: elaboración propia (abril, 2019).

Asimismo, esta tesis respondió al enfoque sociocultural planteado en el doctorado en Educación, el cual se sintetiza en tres aspectos fundamentales (Universidad Católica de Manizales, 2016, pp. 20-21):

1. La educación se asume como una dimensión de la sociedad y la cultura, en un marco de expectativas y necesidades de desarrollo humano, en entornos educativos diversos y multiculturales.
2. La formación y la investigación en educación se apoya en el análisis crítico de la realidad, desde el carácter emancipatorio de la educación, en la perspectiva de pensar la educación como un capital cultural.
3. Propicia la expansión individual y social, de la capacidad generativa de nuevos aprendizajes y competencias, mediante la investigación interdisciplinar, que combina los campos de conocimiento.

De acuerdo con este enfoque se asumió la educación, con el fin de potenciar en los docentes la capacidad de comprender y vivenciar los procesos sociales e históricos por los que atraviesa el país, reconociéndose a sí mismos como sujetos de derechos para dejar de lado acciones individualistas y que demuestran poco compromiso. Se partió de reconocer que la educación en sí misma, tiene inmersos los procesos de socialización donde se construyen diversidad de vínculos y se admite el conocimiento de las diferentes culturas.

En este marco, la pertinencia de la investigación está dada en identificar a Colombia como un país pluricultural y multiétnico gracias a la diversidad de sus territorios, donde se potencian los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta que el conocimiento es dinámico, emergente, y se construye de manera contextualizada. Así entendido, el proceso de enseñanza y aprendizaje no podría desarrollarse desde un paradigma clásico, enfocado exclusivamente en transmitir conocimientos de forma desarticulada y fragmentada, preocupado por alcanzar objetivos y desarrollar competencias para lograr resultados, como máquinas. Fraccionar dicho proceso es una representación de poder y las políticas públicas no podrían explicitarse allí, ya que su desarrollo requiere integralidad entre las partes para que sea posible el acceso al conocimiento.

La política pública que fundamentó la investigación respondió al Programa de Educación Rural; se desarrolló un análisis crítico-reflexivo de las propuestas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) al respecto, y se buscó evidenciar si su implementación se está llevando a cabo

de manera acertiva. A continuación se cita un apartado del análisis realizado sobre esta política educativa:

Establecimiento de prioridades del sistema educativo (2014-2018)

- El Plan Nacional de Desarrollo de Colombia 2014-2018: Todos por un Nuevo País (PND), establece la meta para el nuevo período presidencial y para el gobierno. La educación es uno de los tres pilares clave del desarrollo económico y social, junto con la paz y la equidad. El PND establece varios objetivos y estrategias para mejorar el acceso, la calidad y la pertinencia de la educación en todos los niveles, con la visión fundamental de transformar a Colombia en el país mejor educado de América Latina en el año 2025. Los objetivos clave incluyen:
- Aumentar el acceso y la participación en la educación a través del rediseño de la educación media, el mejoramiento de la educación en zonas rurales, y la implementación del programa de alimentación escolar, el cual está expresado en un estudio de la OCDE y el MEN de la siguiente manera:

  En las zonas rurales, las personas suelen tener menos acceso a las oportunidades educativas y menos logros académicos que sus pares de zonas urbanas. Los colombianos que viven en zonas rurales tienen múltiples desventajas, como mayores índices de pobreza (43% en comparación con el 27% en zonas urbanas), desnutrición, embarazo de adolescentes y violencia, sumado a una infraestructura insuficiente (CIPI, 2013). La mayoría de los indígenas y afrocolombianos vive en zonas rurales, y enfrenta barreras adicionales para acceder a la educación (Barrera, 2014).

  La participación en educación es, en promedio, inferior en municipios y departamentos rurales que en zonas más urbanizadas, en particular en los niveles de EIAIPI y educación media (MEN, 2015a; DNP, 2015; García Villegas et al., 2013; Bernal, 2014; OAS, 2010). En 2013, el número de años promedio de escolaridad, entre las poblaciones rurales de 15 años de edad y más, era de 5,47 años solamente, comparado con 9,36 en zonas urbanas (MEN, 2015a).
- En cuanto a la educación superior, varios departamentos rurales (Amazonas, Arauca, Guainía, Guaviare, Huila, Putumayo, San Andrés, Vichada y Vaupés) tuvieron índices brutos de matriculados inferiores al 20%, mientras que los departamentos más urbanizados, como Quindío y Santander, tuvieron índices cercanos al 60% (MEN, 2015a; MEN, 2016).

La información que entrega el Ministerio de Educación Nacional (MEN) sustenta la urgencia de pensar en una mejor educación para las zonas rurales del país, condenadas por la pobreza, las desigualdades y, por ende, las condiciones de violencia que las han marcado por más de cinco décadas. Una de las estrategias para lograr el propósito de mejorar sus condiciones de vida, es contribuir para que los docentes se conviertan en agentes transformadores de sus contextos.

Teniendo en cuenta la afirmación anterior y relacionándola con la búsqueda de investigaciones preliminares, se evidenció que en este aspecto radica la novedad del estudio, puesto que se hace un llamado urgente a promover los procesos de investigación en las zonas rurales y, en especial, evidenciar al docente como un agente transformador de los contextos.

Según el artículo de revisión enunciado antes, como resultado de las conjugaciones de búsqueda y de acuerdo con las categorías de despegue, se encontraron las siguientes: sujeto político como transformador social (1), educación rural (2), escenarios de paz y postconflicto (7), educación y postconflicto (21), educación rural y postconflicto (1), los docentes en escenarios de postconflicto (2) y las responsabilidades de la educación superior en el postconflicto (3), entre otras. El análisis de la información evidenció la necesidad de desarrollar el presente estudio, donde se relacionarán los tres aspectos poco explorados desde la investigación y que, por lo tanto, se hacen visibles en el título de esta tesis: ***"El docente como sujeto político para la educación rural en escenarios de paz y postconflicto".***

La estructura del informe final de la tesis se presenta en cinco capítulos, a través de los cuales se evidencia la exposición de contenidos fundantes alrededor del problema de investigación, cuyo desarrollo es el siguiente:

El primer capítulo, *Un contexto pretexto para la transformación del docente como sujeto político*, muestra la situación problemática que se abordó en contexto de la realidad de la institución educativa Zaragoza y sus entornos de actuación pedagógica y educativa, acuñados en antecedentes sobre el tema y las búsquedas vinculadas al estado del arte.

El segundo capítulo, *La configuración del docente como sujeto político desde el análisis del discurso para la educación rural en escenarios de paz*, da cuenta de los referentes teóricos y conceptuales que exponen las ideas, apuestas y teorías de los autores invitados, con el fin de posibilitar así, las categorías centrales que orientan el estudio.

El tercer capítulo, *Siguiendo rutas y abriendo caminos. Trasegar metodológico*, hace explícita la construcción del método, el cual se enmarca en el análisis del discurso y el análisis categorial. Además, esta permitió la consecución de los objetivos específicos propuestos que van desde la descripción del contexto rural en contraste con la Institución Educativa Zaragoza, la identificación de concepciones de los docentes frente a los retos de una educación para la paz,

hasta la construcción de sentido, a partir de la comprensión del rol de los docentes como sujetos políticos que promueva el fortalecimiento de la educación rural para la paz.

El cuarto capítulo, *Cierre-Apertura de un proceso de construcción permanente de ser docent*e, presenta el entretejido: *antecedentes, autores, actores*, configurando así los hallazgos, para dar paso a las conclusiones y las recomendaciones del estudio.

El quinto capítulo, *Educando para la paz. Una mirada desde la transformación del docente como sujeto político*, da cuenta de la generación, uso y apropiación social de conocimiento en el campo de la educación rural, reafirmando el valor de la tesis doctoral desde el enfoque sociocultural del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales.

Cierra la presente tesis, invitando a la comunidad científica a interesarse y a dar relevancia a los procesos investigativos en las comunidades rurales, promoviendo la reflexión crítica del docente desde su quehacer pedagógico para la transformación de la educación en escenarios de paz y postconflicto.

Capítulo 1. Un contexto pretexto para la transformación del docente como sujeto político

Actualmente, la sociedad colombiana se enfrenta a un nuevo escenario que para muchos es desconocido: el postconflicto. Durante más de medio siglo, Colombia padeció un enfrentamiento violento por disputas políticas, económicas y sociales que le costaron a su población millones de vidas, desplazados y regiones completas devastadas. Los datos sobre la situación de la población los da a conocer el DANE a partir de las encuestas realizadas durante los años 2013-2014, que incluyen 151 municipios del país, sus 23 principales ciudades y las capitales de los nuevos departamentos, con un tamaño de muestra de 27.727 hogares. El universo de la encuesta estuvo conformado por la población civil no institucional residente en el territorio nacional, excluyendo la parte rural. Las cifras dicen lo siguiente (DANE, 2015, p. 2):

- El 55,4% de los jefes (as) o cónyuges de los hogares desplazados manifestó vivir en el mismo municipio hace menos de 10 años. Del total de personas desplazadas el 50,2%, corresponde al periodo de desplazamiento comprendido entre los años de 2003 a 2013.
- El 65,5% de los hogares desplazados manifestó tener al menos una persona desplazada incluida en el Registro Único de Victimas (RÚV), la región con mayor registro es Bogotá D.C. con 71,8% y la región con menos personas registradas es Antioquia con 56,5%.
- En cuanto a la relación del hogar con el tipo de vivienda que ocupa, el 42,5% es arrendatario sin contrato escrito y el 25,1% es propietario con documento registrado; los hogares que viven en usufructo son el 11,6% y el 8,3% son poseedores (del porcentaje de poseedores, el 51,9% no tiene ningún documento soporte).
- El 87,5% de los hogares manifestó pagar en su totalidad los servicios públicos.
- El 25,8% de las personas manifestó no haber declarado los hechos del desplazamiento; revela que no lo hace principalmente por falta de información en un 39,4%, y por amenaza o miedo en un 27,3%; los porcentajes restantes corresponden a la combinación de causas diferentes con 13,8%; no han querido manifestarlo, 9,1%; falta de confianza en el gobierno, 1,7%; porque no confía en los funcionarios públicos, 1,4%.
- El porcentaje de hogares desplazados e inscritos en el RÚV que NO se encontraron en condiciones de pobreza en el periodo analizado fue del 36,2%.

Los anteriores son datos que evidencian la violación de derechos humanos y de las garantías constitucionales, registran información sobre lo que ha sucedido con las personas desplazadas en el país por causas violentas, pero es un hecho que se encuentra relacionado con la violación de otros derechos en forma de asesinato, secuestro, extorsión, precariedad en la

educación, en la salud, la alimentación y la vivienda, ya que la mayoría de las personas que padecen esta violación de sus derechos vive casos de pobreza monetaria o de pobreza multidimensional.

El Estado muestra otros índices obtenidos de los estudios realizados por el DANE en su más reciente censo (2018, p. 3). Las cifras de pobreza multidimensional (IPM) en el ranking nacional correspondieron al 19,6%, donde el departamento del Valle del Cauca concentró el 13,6%. Se aclara que la intensidad de la pobreza multidimensional se refiere a la proporción de privaciones a las que se enfrentan las personas multidimensionalmente pobres (DANE, 2019, p. 12).

- Este indicador fue de 41,9% a nivel nacional; 41,2% en las cabeceras y 42,7% en los centros poblados y rural disperso.
- Los departamentos con mayor intensidad de la pobreza fueron Vaupés (49,3%), La Guajira (47,4%), Guainía (46,9%) y Vichada (46,2%).
- Los departamentos con menor intensidad de la pobreza fueron Cundinamarca (39,2%), Caldas (39,0%), Santander (38,9%) y la ciudad de Bogotá (37,7%).

Las cifras del DANE reflejan una realidad en la que se muestra como prioritario el diseño e implementación de estrategias para construir una sociedad equitativa, en un territorio donde la desigualdad social y económica se profundiza e impide que el acuerdo de paz firmado entre el gobierno y la FARC-EP se consolide como la esperanza para lograr el desarrollo dentro de un contexto de paz. Superar esas condiciones de injusticia social se convierte así en un requisito indispensable para construir dentro de los territorios, un ambiente propicio para la paz de los colombianos.

Si bien es cierto que el acuerdo de paz no es el único esfuerzo que se ha hecho a lo largo de la historia para superar una de las guerras internas más largas de Latinoamérica, no se puede desconocer que este se consolidó como uno de los avances más sobresalientes en materia de paz, en un país que parecía irreconciliable. Las FARC-EP fueron un movimiento guerrillero que surgió en la década de 1960 y que, en sus inicios, se identificó con los contextos y las problemáticas sociales del país, pero más adelante se transformó en un grupo armado cruel y violento que perpetró infinidad de ataques contra la dignidad de la población civil; además, creció con alarmante fuerza en la zona rural, a tal punto de dominar regiones enteras del país, como en los departamentos de Antioquia, Cauca, Caquetá, Nariño, Valle del Cauca, Norte de Santander, Arauca, Putumayo y Meta.

La guerrilla impidió que gran parte de la población civil colombiana disfrutara del derecho básico a una calidad de vida digna, y generó con ello un gran porcentaje de lo que hoy se conoce como la población desplazada, amenazada, desaparecida, o que falleció en diferentes actos violentos. En este punto cabe registrar las cifras que entrega la Unidad para la Atención y Reparación Integral de Víctimas (2019, p. 3), según el número de personas incluidas en el Registro Único de Víctimas (RUV), y la ocurrencia de eventos, dentro de los cuales se registran cuatro que presentan el mayor índice de ocurrencia dentro del territorio nacional.

Tabla 1. Total de eventos y personas víctimas del conflicto en Colombia.

Total de eventos del conflicto en Colombia: **11.111.089** Total de víctimas del conflicto en Colombia (RUV): **8.944.137**		
Hechos victimizantes	**Personas**	**Eventos**
Desplazamiento Forzado	7.967.965	8.849.074
Homicidio	1.033.253	1.124.807
Amenaza	485.593	517.019
Desaparición Forzada	179.679	192.106

Fuente: elaboración propia (enero, 2020), con base en: datos de la Unidad para la Atención y Reparación Integral de Víctimas (2019, p. 3).

La información anterior sirve para afirmar la relevancia que tiene el Acuerdo de Paz firmado en el año 2016, no solo para el país, sino también para América Latina y el resto del mundo, dado que se orienta a transformar una realidad profundamente controversial: la guerra significó por años una preocupación mundial debido a la continua violación de los derechos humanos; su causa principal fue la tenencia de la tierra y, posteriormente, las políticas neoliberales, pero la razón principal que llevó a su larga duración fue el narcotráfico, la extensión de sus tentáculos hacia otras latitudes y el avance significativo de la distribución a muchos países. En Colombia, el conflicto también representó una inversión económica considerable en material de guerra, resaltando que fue más lo invertido en este que en educación, lo que indudablemente acentuó los índices de pobreza y frenó el desarrollo del país.

Ahora bien, no se puede esperar que el cambio total de la sociedad colombiana se dé en el corto plazo, pues debido a la extensión, a la profundidad y gravedad del conflicto se generaron diversas variaciones de la violencia que aún preocupan al país. La degeneración de las realidades

sociales se presenta en todos los estamentos sociales, se evidencia en cada individuo que fue afectado directa o indirectamente, que llegó a convivir con el conflicto y sus injusticias de forma cotidiana, y cuya conciencia permeó las nuevas generaciones.

De ahí que el escenario del postconflicto signifique el comienzo para afrontar un reto extraordinario para el país, requiere de la participación de todos los ciudadanos desde sus diferentes posiciones, ya sea como víctimas o como victimarios, pues no solo se trata de la dejación de las armas y la integración a los procesos políticos. Se trata, además, de reparar el daño, de disminuir las brechas de pobreza y desigualdad, de reintegrar a las víctimas sus garantías sociales y de derecho, y de educar a las generaciones presentes y futuras en la reconciliación y la paz, pero, sobre todo, a quienes han sufrido de cerca los efectos que durante años causó la guerra.

Por otra parte, es necesario reconocer que, si bien el conflicto armado afectó al país en todos sus contextos, la población de las zonas rurales fue la que recibió el impacto negativo más fuerte, porque la mayoría fue despojada de sus tierras y se vio involucrada en acciones como los cultivos ilícitos. Se convirtió en la población más susceptible de ser victimizada por los grupos guerrilleros, así como por los paramilitares, por los agentes del Estado y las bacrim, quienes ejercieron, y continúan ejerciendo, una barbarie de magnitudes similares a las de la guerrilla.

De acuerdo con lo anterior, se comprende que, en el documento final del Acuerdo de Paz, el primero de los puntos de la agenda de negociación fuese la propuesta de una Reforma Rural Integral denominada: Hacia un nuevo campo colombiano. El gobierno pretendió en principio: “Sentar las bases para la transformación estructural del campo, crear condiciones de bienestar para la población rural —hombres y mujeres— y de esa manera contribuir a la construcción de una paz estable y duradera” (Colombia, Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, 2016, p. 10).

A continuación, en la Ilustración 2., se sintetizan los acuerdos establecidos por el gobierno y las FARC en los puntos álgidos de esta negociación.

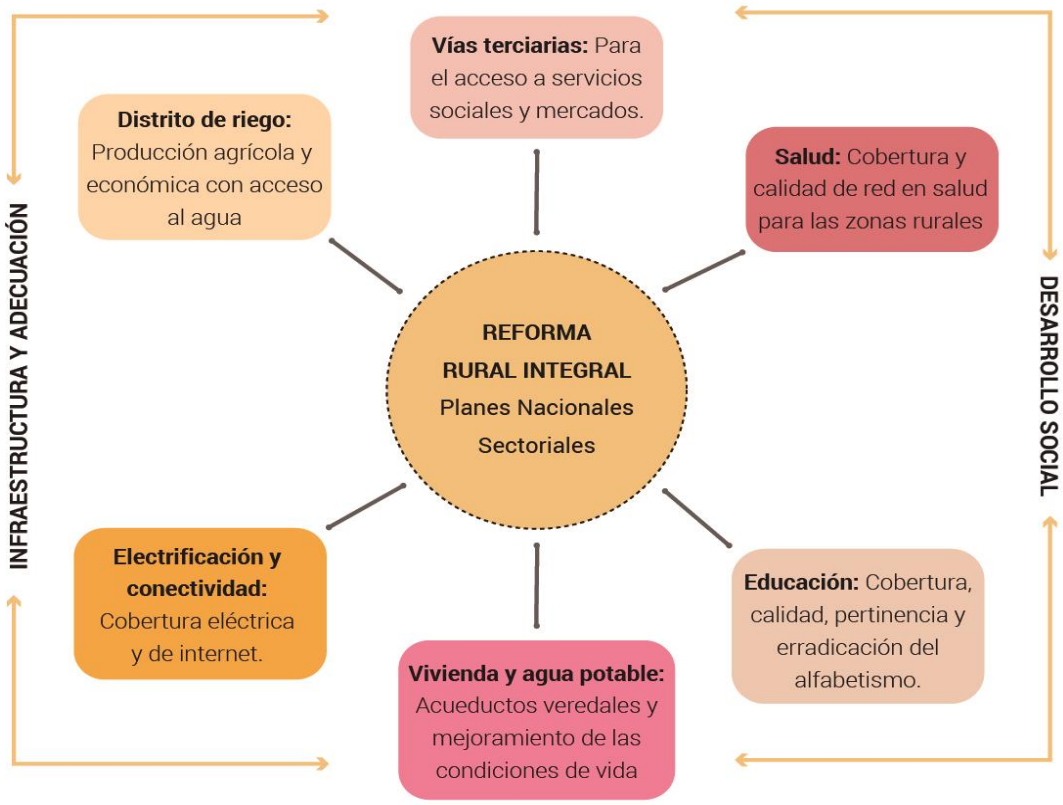
Ilustración 2. Síntesis del Acuerdo de Paz en Colombia.

Fuente: elaboración propia (abril, 2018) con base en: Colombia, Acuerdo final…, 2016, p. 26.

En el punto del Acuerdo sobre el campo se encuentran incluidos los Planes Nacionales para la Reforma Rural Integral, entre los cuales está el Plan de Desarrollo Social: salud, educación, vivienda, erradicación de la pobreza. En cuanto a la educación rural, este plan contempla como propósito:

> Brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural, el Gobierno Nacional creará e implementará el Plan Especial de Educación Rural (Colombia, Acuerdo final…, 2016, p. 26).

Ilustración 3. Síntesis de la reforma rural integral.



Fuente: elaboración propia (abril, 2018) con base en: Colombia, Acuerdo final…, 2016, p. 26.

Además, dentro del Acuerdo y en el punto que tiene ver con el plan de educación, se busca cumplir con unos propósitos que se sustentan en diversos criterios y tienden a fortalecer el sistema educativo rural:

- Atención integral a la primera infancia.
- Modelos flexibles con enfoque diferencial.
- Adecuación de la infraestructura.
- Permanencia de docentes calificados.
- Acceso a las tecnologías de la información.
- Gratuidad escolar.
- Beneficios de útiles, textos, alimentación y transporte escolar.

- Programas de recreación, cultura y deporte.
- Formación técnica agropecuaria (10º y 11º).
- Becas técnicas, tecnológicas y universitarias para hombres y mujeres rurales.
- Formación profesional para mujeres.
- Eliminación del analfabetismo.
- Promoción de la investigación, la innovación y el desarrollo científico y tecnológico en agropecuaria.
- Acceso y permanencia de personas discapacitadas y mujeres.
- Oferta de capacitación en áreas afines con el desarrollo rural.

En los criterios citados se observa que hay una intención por disminuir la brecha de inequidad en lo referente a las condiciones de educación en la zona rural, frente a las condiciones de las zonas urbanas. Sin embargo, para el cumplimiento de los criterios que el Acuerdo propone, se necesita la voluntad política e institucional del Estado, que puede requerir años de planeación y ejecución y, por ende, los resultados se obtendrán en un largo plazo, siempre que el Acuerdo sea una carta de navegación sostenible en los gobiernos venideros, es decir, se mantenga el compromiso firme de cumplirlo.

Como bien se puede notar, la existencia de planes o políticas públicas que apoyen el ejercicio educativo para conseguir la paz en un entorno de postconflicto, en las escuelas rurales, no conduce a una solución inmediata. Sobre las acciones que implica el desarrollo de dicho proceso, surge la pregunta por la labor de la escuela como escenario de transformación social, y del docente como sujeto político de dicha transformación, según se expresa en los siguientes interrogantes que mueven a la reflexión:

- ¿Qué planes de acción tienen el gobierno departamental y municipal en materia educativa para adaptarse a un escenario de postconflicto?
- ¿Cómo es la metodología que debe emplear el docente rural para apuntarle a una educación para la paz, y con qué elementos cuenta para hacerlo?
- ¿Los paradigmas educativos que por el momento existen en el país pueden ser intervenidos con propuestas internas que surgen según la realidad de cada escuela y de cada docente?
- ¿Es suficiente con instalar la Cátedra de la Paz como un proyecto transversal, o es necesario realizar una nueva apuesta dirigida a modificar los currículos para transformar la escuela?
- ¿Con qué elementos pedagógicos cuenta la escuela rural para recibir a la población víctima del conflicto?

- ¿Cuál es el rol que desempeña el docente rural, y cuáles son sus acciones para promover una educación para la paz y la reconciliación?
- ¿Con qué actitudes cuenta la población víctima que regresa a la escuela y cómo puede el docente transformar ese escenario?
- ¿Qué se puede hacer para empoderar al docente en su rol como sujeto político a fin de que forme en la paz y la convivencia a un estudiantado que ha crecido en un contexto de violencia?

De acuerdo con lo anterior y tomando como referencia el estado del arte desarrollado en esta tesis doctoral[2], se recurre a aquello en lo que algunos investigadores o expertos en temáticas de guerra, resolución de conflictos y reparación de derechos confluyen, y es en que una de las claves para superar la violencia y el conflicto es la educación, pues un pueblo educado tiene más posibilidades de mediar las brechas de la pobreza y la desigualdad, para desarrollarse de forma integral y sostenible.

Así, Infante (2013) resalta el importante papel que desempeña la educación como factor clave para la construcción de escenarios de protección física, psicosocial y cognitiva. Destaca medidas relacionadas con la calidad de la educación, como mejorar la infraestructura del sistema educativo, incentivos a las comunidades para promover la escolaridad, estrategias visibles que, además, contribuyen a la disminución del trabajo y la explotación infantil; de igual modo, la ampliación de la cobertura en todos los niveles de educación; la inclusión de las minorías en el sistema educativo y también, muy importante, promover la calidad educativa a través del apoyo a la formación docente. El autor considera que estas estrategias propician un desarrollo sostenible que no se alcanza de inmediato, pero que, tras un proceso estable y constante de transformación, permite a las comunidades llegar a estándares de desarrollo significativo.

Así pues, por una parte, el Estado se acoge a tal premisa con el Plan Especial de Educación Rural, el cual se encuentra dentro del Plan de Desarrollo Social para la Reforma Rural del Acuerdo de Paz que, como se dijo en párrafos anteriores, requiere de un largo plazo para su implementación y ejecución; por otra parte, se encuentra la responsabilidad ciudadana en el sentido de contribuir desde la voluntad individual, pero dentro de su rol social, con la disposición para instaurar la

[2] Publicación en la revista *Campos en Ciencias Sociales*. *Vol. 7*(2). Agosto 12 de 2019, es un artículo de revisión elaborado por Trujillo Leidy y Cardona Silvio como requisito académico y producto del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales.

educación que conduzca al logro de la paz. Posiblemente, al conjugarse los intereses del Estado con los de los ciudadanos, se logren preservar los esfuerzos adelantados para terminar el conflicto armado que desangró al país. En otras palabras:

> En un "contexto social controvertido y complejo por sus múltiples tensiones e incertidumbres, es un imperativo la formación de la conciencia social y moral de nuestros niños y jóvenes" (Correa, 2011, p. 107), pues ellos constituyen el alma y motor de la escuela y del relevo generacional de cada sociedad, además de ser la población más vulnerable en escenarios de conflicto violento y de guerra. Los docentes y su comunidad académica deben comprender las consecuencias directas o indirectas derivadas de la violencia, por ello se requiere del acompañamiento e intervención de una sociedad formada y educada bajo principios y valores que sean coherentes con las circunstancias que el contexto demande (Valencia, Corredor, Jiménez, De los Ríos y Salcedo, 2016, p. 129).

En este proceso es posible identificar, entre la comunidad en general, a ciertas personas que adquieren un alto grado de importancia desde el rol que como sujetos políticos desempeñan en la sociedad, como los docentes, quienes se configuran en transformadores sociales en todos los niveles educativos, pues desde su pedagogía en el aula son capaces de movilizar la construcción de la paz de forma individual en sus estudiantes; aportan a la reparación de los escenarios del postconflicto, a través de la formación interdisciplinar basada en aspectos de respeto por el otro, reconciliación y participación, lo cual se traduce con el tiempo en una minimización del riesgo de recaer en la reconfiguración de nuevos estados de violencia.

Pero la situación no es simple, pues ese proceso de educación para la paz significa un reto para el docente en diversos aspectos individuales, sociales y laborales, en su voluntad propia, en su humanismo, en su labor profesional, en su compromiso con la sociedad, incluso en la misma aceptación del contexto rural y de postconflicto. Por lo tanto, no solo se trata de poner en las manos del docente una cátedra para que enseñe sobre la paz, también se trata de reconocer el contexto de cerca, de individualizar al docente en su humanismo, en lo que le concierne como ser pensante, autocrítico y formador, en su voluntad y motivación, en su ejercicio como educador y en la realidad en la que se desempeña.

El propósito es comprender los factores mencionados y analizar qué tan posible es conjugarlos en las relaciones epistémicas vitales para asumir un reto de alta magnitud y complejidad, como lo es la educación para la paz en un escenario de postconflicto, donde muchos de sus estudiantes han crecido en contextos de violencia. Al respecto, Chaux (2015) afirma:

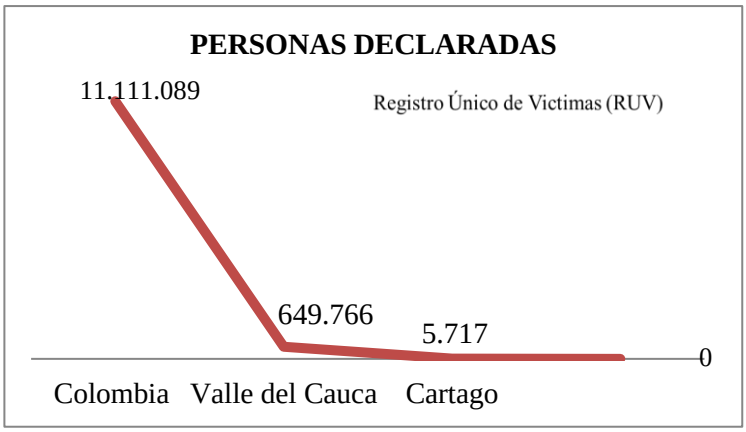
> Una eventual firma de acuerdos de paz implicaría un paso importante hacia la convivencia pacífica. Sin embargo, el paso podría quedarse corto si no se llevan a cabo esfuerzos sustanciales por promover una cultura de paz en una sociedad que ha sufrido tantos años de violencia. Sabemos que la violencia puede incluso aumentar luego de acuerdos de paz, como ocurrió en Guatemala y El Salvador en los años noventa y dos mil. Además, los resultados de investigaciones sobre el efecto que tiene la exposición a la violencia en niños, niñas y adolescentes son particularmente preocupantes, tanto por los efectos psicológicos y sociales negativos, como por el riesgo de que, al haber crecido en contextos violentos, contribuyan a su propagación más adelante en sus vidas (p. 1).

En ese sentido, cobra valor la necesidad de conocer al docente y comprender lo que significa para sí mismo y para la comunidad educativa del entorno rural, su rol como sujeto político en los escenarios de paz y postconflicto. Desde esa realidad individual y desde las particularidades que existen en el contexto de la escuela rural, es posible determinar cómo se puede contribuir con la construccion de paz, a partir de una pedagogía adecuada que integre aspectos de lo rural y del postconflicto. Para el objetivo del presente estudio, es importante acercarse a una parte de la realidad latente en algunas regiones del país, y que poco se ha desarrollado en el campo académico, por la reciente firma del acuerdo.

Por lo tanto, para delimitar espacialmente este trabajo, se tienen en cuenta las cifras de la Unidad para Atención y Reparación Integral de Víctimas (2019), cuando señalan que en el Departamento del Valle del Cauca han sucedido **649.766** eventos asociados a hechos victimizantes, frente a los **11.111.089** eventos sucedidos en Colombia. En la ciudad de Cartago, Valle del Cauca, según los cálculos de la entidad, son **5.717** eventos, aproximadamente, los ocurridos durante los últimos años (p. 3).

Estas cifras sustentan la urgencia de desarrollar un estudio de las características mencionadas en la ciudad de Cartago, que aporte al conocimiento de la situación para tener otra mirada y contribuir con la búsqueda de la paz. A continuación, se muestra un comparativo entre las personas que han declarado ante el Estado los hechos victimizantes y que se encuentran registradas en el Registro Único de Víctimas (2019).

Ilustración 4. Personas declaradas en el RUV nacional, departamental y municipal.



Fuente: elaboración propia (enero, 2020) con base en datos del RÚV (2019, p. 1).

Según la dinámica nacional y el registro de las víctimas, los hechos con mayor índice de ocurrencia en el municipio de Cartago, Valle, fueron: desplazamiento, con 5.190 casos registrados; homicidio, con 495 casos; amenaza, con 238, y desaparición forzada con 92 casos.

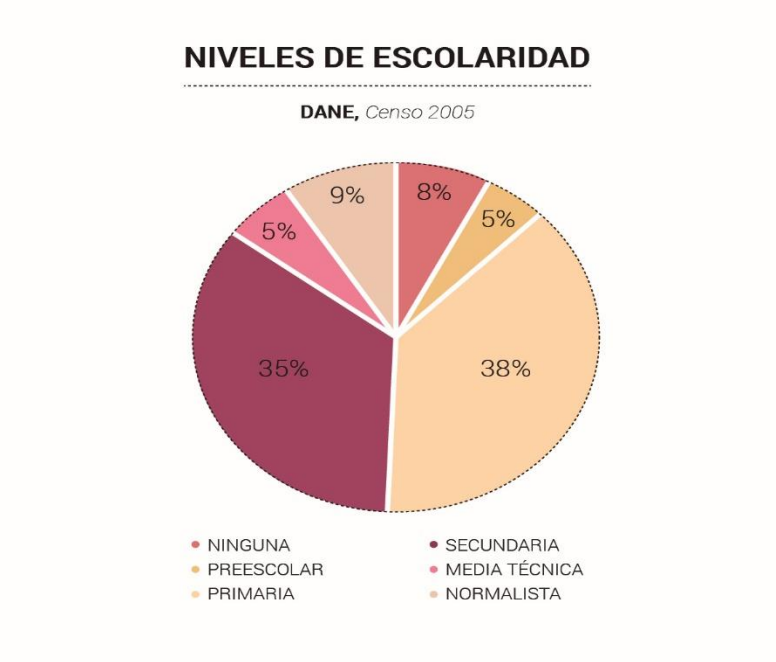
Como consecuencia de estos eventos, en las instituciones educativas de Cartago existe un elevado porcentaje de estudiantes que han sufrido los efectos de la violencia, que aún están en proceso de reintegración al ambiente educativo y reparación de sus derechos humanos violentados en tiempos de guerra. Es una situación que desconocen muchos docentes, pues hace falta un trabajo de concientización al respecto y de estabilidad del mismo docente para perseverar en la institución, adaptándose a las configuraciones que la escuela rural representa y, de este modo, atender a la necesidad de identificar a la población que se está atendiendo. En el estudio de caracterización para el municipio de Cartago se alude a la parte educativa:

> Una de las principales solicitudes en el marco de los derechos de las personas está en el acceso a la educación, motivo por el cual es necesario revisar algunos aspectos asociados a la educación, con el fin de evaluar el impacto que la victimización tiene frente a una media nacional o departamental (Unidad para la Atención y Reparación Integral de Víctimas, 2017).

A continuación, en la Ilustración 5, se presentan los niveles de escolaridad en la ciudad de Cartago, Valle, según el censo del DANE realizado en el año 2005[3].

[3] Los datos que se suministran en este informe de tesis doctoral sobre el nivel de escolaridad, tasas de analfabetismo y deserción escolar, en la ciudad de Cartago, Valle, se sustentan en el Censo realizado por el DANE en el año 2005, puesto que, a la fecha, para la ciudad mencionada, el DANE no ha actualizado los datos al respecto con el Censo del 2018.

Ilustración 5. Niveles de escolaridad en Cartago, Valle.



Fuente: elaboración propia (abril, 2018) con base DANE, Censo 2005.

Según la gráfica anterior, el nivel educativo con mayor número de personas es básica primaria, con un 38,1%, y se identifica un universo sin nivel educativo del 7,6%; el 54,3% registra los niveles de secundaria, superior, técnica, preescolar y normalista.

Para los intereses de este trabajo, se establece un comparativo entre la zona urbana y la zona rural en aspectos como el analfabetismo (Ilustración 6) y la deserción escolar (Ilustración 7), donde quedan en evidencia las brechas de desigualdad entre ambos contextos, siendo las zonas rurales las que presentan más bajos niveles.

Ilustración 6. Tasas de analfabetismo.

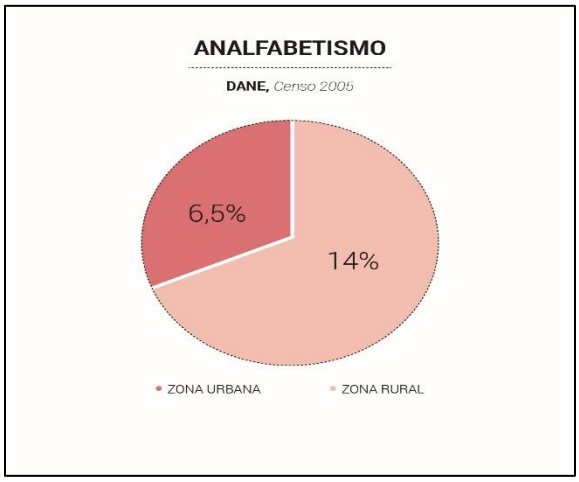
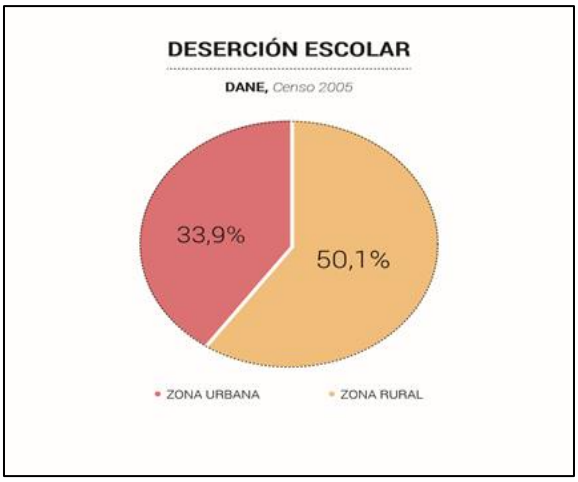


Ilustración 7. Deserción escolar.



Fuente: elaboración propia (abril, 2018), con base en DANE, Censo 2005.

- Analfabetismo: en el municipio de Cartago, el promedio de analfabetismo está por el orden del 6,7%; en las zonas rurales con un 14,0%, en comparación con el 6,5% en las cabeceras municipales, lo cual demuestra unas diferencias altas que llaman la atención sobre la forma como se atienden las necesidades de la población rural en materia educativa.

- Deserción escolar: de acuerdo con las cifras de la gráfica, el promedio de deserción escolar en el municipio de Cartago registra un 34,3%, presentándose menor deserción en la zona urbana con un 33,9%, frente al 50,1% de la zona rural.

Los datos del DANE (2005) generan preocupación por la situación educativa en el municipio de Cartago – Valle, especialmente en las zonas rurales, donde existe un mayor número de analfabetismo y deserción escolar, en comparación con el contexto urbano. Indican la urgencia de intervenir estas zonas para disminuir los índices de desigualdad que se profundizaron con el desarrollo del conflicto armado en todo el país.

Por lo tanto, es importante identificar las causas de esta situación porque permitirían profundizar en la problemática estructural relacionada con la brecha de pobreza. Además, reconocer diferentes aspectos sensibles de analizar, como el desconocimiento de las realidades de la educación rural, especialmente cuando en la comunidad educativa se encuentran estudiantes que

han estado en medio del conflicto armado, y el cuerpo docente no sabe cómo intervenir en un contexto educativo rural que, de un modo u otro, es actor dentro del escenario del postconflicto.

Como aproximación contextual, la investigación se llevó a cabo en la zona rural del municipio de Cartago, puerta de entrada, por el norte, al departamento del Valle del Cauca. Hacen parte del municipio los corregimientos de Cauca, Coloradas, La Grecia, Modín, Piedra de Moler, San Jerónimo, Santa Ana y Zaragoza. Tiene una extensión aproximada de 279 Km^2 y se encuentra a 186.8 Km de la ciudad de Santiago de Cali, capital del departamento. Actualmente, Cartago cuenta con 122.001 habitantes en la zona urbana y 2.830 en la zona rural, para un total de habitantes de 124.831 habitantes. Del total de la población, el 47.0% son hombres y el 53.0% mujeres (municipio de Cartago, Valle del Cauca: Caracterización, 2019).

La tasa de alfabetismo es del 86.9%, la población de 5 y más años sabe leer y escribir. Asiste al sistema educativo el 66.5% de la población entre 3 y 5 años; el 94.9% de la población de 6 a 10 años y el 81.3% de la población de 11 a 17 años. En el contexto académico, es relevante la función que cumple la Institución Educativa Zaragoza[4], de carácter oficial, por ser la única que atiende a la población rural del municipio de Cartago; esta cuenta con 10 sedes distribuidas en diferentes veredas de la zona rural de la ciudad.

De acuerdo con su cobertura, se considera como una institución rural, ya que sus sedes están geográficamente dispersas, alejadas del casco urbano y en ellas se atiende a población campesina que depende económicamente de las labores agrícolas y ganaderas. En su mayoría, las sedes son escuelas unitarias, es decir, atendidas por un solo docente para el nivel de preescolar hasta grado quinto de básica primaria; en las sedes donde se concentra mayor población, se asignan dos maestros. Durante el año 2019, según Giraldo (marzo de 2019), la institución contó con 1.081 estudiantes, en edades entre 5 y 18 años, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2, divididos en 71 grupos que van desde el grado preescolar hasta grado once.

En la siguiente Tabla 2 se relaciona cada sede, la vereda donde está ubicada y la cantidad de docentes que labora en cada una de ellas.

[4] La información que se suministra en este informe de tesis doctoral sobre la institución educativa Zaragoza, ubicada en el municipio de Cartago, Valle, fue obtenida a partir de la entrevista realizada el 22 de marzo de 2019 al señor secretario de la institución educativa, Héctor Jaime Giraldo, en las instalaciones de la misma.

Tabla 2. Relación de las sedes veredales de básica primaria de la IE Zaragoza.

Nombre de la sede	Vereda	Número de maestros	Grados de enseñanza	Número de estudiantes
Antonio Güendica	Vereda Chara	1	0º a 5º básica primaria	8
Santa Teresita	Vereda Oriente	1	0º a 5º básica primaria	9
José María Córdoba	Vereda El Guayabo	1	0º a 5º básica primaria	6
Atanasio Girardot	Vereda Buenavista	1	0º a 5º básica primaria	9
Mariscal Robledo	Corregimiento Piedra de Moler	2	0º a 5º básica primaria	25
Nueva Granada	Corregimiento Coloradas	2	0º a 5º básica primaria	25
Simón Bolívar	Corregimiento de Modín	1	0º a 5º básica primaria	17

Fuente: elaboración propia (abril, 2019) con base en: Giraldo (marzo, 2019).

La sede Simón Bolívar cuenta con 36 estudiantes en el bachillerato, y Nueva Granada con 12 estudiantes. Estas dos sedes se encuentran ubicadas a 30 y 45 minutos, respectivamente, del casco urbano. Además, trabajan con el programa de Post-primaria rural y atienden estudiantes de las veredas aledañas mencionadas en la tabla anterior, para continuar con sus estudios de secundaria; allí reciben formación desde el grado sexto hasta el grado décimo por parte de cinco docentes de las áreas de matemáticas, biología, ciencias sociales y español. Estos docentes rotan entre ambas sedes para cubrir todas las áreas y todos los grados.

En la actualidad, ninguna sede cuenta con el grado once, por lo tanto, la educación resulta afectada dentro de su mismo contexto porque, para terminar la educación media, los jóvenes deben desplazarse hasta el municipio de Cartago, que se encuentra a una distancia en tiempo de 15 minutos a una hora y media en promedio, dependiendo de la ubicación de la vereda. Además, en la mayoría de las veredas es escaso el transporte, no se presta el servicio en horarios constantes, y en algunas de ellas solo se ofrece tres días a la semana.

En la zona urbana del corregimiento de Zaragoza funcionan otras tres sedes, en las cuales se trabaja con el método tradicional en el nivel de primaria, en el sentido de que para cada grado

hay un docente, excepto en los grados cuarto y quinto donde los maestros trabajan por áreas o asignaturas.

Tabla 3. Relación de las sedes de primaria del corregimiento de Zaragoza IE Zaragoza.

Nombre de la sede	**Vereda**	**Número de maestros**	**Grados de enseñanza**	**Número de estudiantes**
Antonio Ricaute	Corregimiento Zaragoza	5	0º a 2º básica primaria	145
Antonia Santos	Corregimiento Zaragoza	5	2º a 4º básica primaria	135
Zaragoza	Corregimiento Zaragoza	2	5º básica primaria	77

Fuente: elaboración propia (abril, 2019) con base en: Giraldo (marzo, 2019).

En la sede principal, Zaragoza, se ofrece el bachillerato con modalidad agrícola; allí laboran 25 docentes para los grados de 6º a 11º, donde se atienden 577 estudiantes en total. De los 1.081 estudiantes con que cuenta la institución, en el momento no hay un dato preciso sobre quiénes son víctimas del conflicto, o quiénes presentan la condición de desplazados por la violencia.

La información obtenida sobre la IE Zaragoza evidencia la importancia de las sedes rurales para la educación de la población de estos sectores, así como la necesidad de plantear una formación específica en donde se le dé importancia al contexto real en el que se desenvuelven, tanto los estudiantes como los docentes. Con base en ello, se planeó como objetivo general de la presente investigación: Comprender el rol del docente de básica primaria de la Institución Educativa Zaragoza, como sujeto político de una educación rural para la paz y el postconflicto en Colombia.

Asimismo, se diseñaron unos objetivos específicos que orientaron las tareas para desarrollar el estudio: 1) Describir el contexto de la escuela rural de básica primaria en la institución mencionada, en escenarios de paz y postconflicto. 2) Identificar las concepciones sobre una educación para la paz en los docentes de básica primaria de la institución. 3) Construir sentido desde la comprensión del rol del docente como sujeto político para la educación rural. Estos propósitos llevaron a formular la pregunta que buscó resolver el trabajo investigativo: ¿Cuál es el rol del docente de básica primaria de la Institución Educativa Zaragoza, como sujeto político en una educación rural para la paz y el postconflicto en Colombia?

Con respecto a la justificación, importancia, pertinencia y actualidad de la tesis, puede sintetizarse lo dicho en el párrafo anterior expresando que el interés del trabajo se centró en

identificar las concepciones que los docentes tienen frente a la educación rural para la paz, cuál es el rol que desempeñan y si este los lleva a convertirse en sujetos políticos, o no. Además, este acercamiento generó un análisis crítico y reflexivo para determinar las relaciones epistémicas entre lo que significan las necesidades de educación en el entorno de la paz, y la voluntad individual del docente para hacer parte de este proceso. Lo anterior se fundamentó en las diversas connotaciones que involucra el postconflicto.

Si bien es cierto que la educación es clave para el éxito de un acuerdo de paz, es necesario tomar consciencia de los alcances que una política pública como esta puede tener, y qué responsabilidades le competen al docente. En ese sentido, no solo se debe contar con los elementos institucionales y gubernamentales para aplicarla, también resulta fundamental contar con las voluntades individuales de cada actor (docente como movilizador) para que los resultados sean integrales y resulten, en un corto o largo plazo, satisfactorios.

Quiere decir que la intención que convocó esta tesis se orientó a reconocer la importancia del fortalecimiento de la educación rural dentro de los escenarios de paz, al invitar al docente, como un sujeto político, a que intervenga desde su reflexión y accionar pedagógico en la construcción de sujetos emergentes, promoviendo la participación y la democracia en sus contextos inmediatos. Para llegar a estas rupturas, se trasegó por diversos textos y autores, revisiones documentales y elaboración de resúmenes analíticos, con el fin de encontrar vacíos teóricos y prácticos existentes dentro del sistema educativo rural y su relación con la educación y la paz.

Teniendo en cuenta las ideas anteriores, se realizó un análisis del documento *Colombia Rural, razones para la esperanza* (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, 2011), de cuyo contenido se despliegan algunos planteamientos importantes; de igual modo, se dio una mirada general a la Colombia rural, a la educación, la construcción de sujetos y al modelo de desarrollo abordado en el país.

Ilustración 8. Vacíos teóricos en la ruralidad colombiana.

Fuente: elaboración propia (marzo, 2018), con base en ideas importantes sobre la problemática del campo colombiano, relacionada con la educación y la construcción de la paz. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, con respecto a Colombia (pp. 1-120).

Las rupturas a las que se refiere este documento se enfocan en el sentido de enderezar la mirada, lo que significa comprender para hacer de este mundo un lugar más justo; por lo tanto, es importante comenzar a ver el entorno desde una perspectiva distinta, mucho más crítica, reconociendo las distintas subjetividades, afectos y racionalidades en el marco de la dignidad

humana, acorde con lo que Morín (1993; 1995. p. 143) llama una conciencia planetaria, que se entiende como la relación vital de las personas y los colectivos con su entorno natural.

De otro lado, un acercamiento a algunas de las investigaciones realizadas sobre el tema de esta tesis, ratifican la importancia, la pertinencia y la actualidad del estudio, por cuanto se constituye en un aporte para pensar la labor docente, el sistema de la educación en las zonas rurales del país, y la formación de personas para vivir el postconflicto. En cuanto a la educación, Raczynskil y Román (2014), en su investigación *Evaluación de la educación rural*, concluyen:

> Se debe insistir en la relevancia y urgencia de visibilizar la educación rural, sus problemáticas y particularidades desde la política y la investigación. Poner acento en la educación rural y su futuro es una responsabilidad ineludible de la política educacional que busca apoyar la calidad y equidad de la educación ofrecida en las aulas y escuelas rurales. Ello, sin duda exige más y mejor investigación, en particular centrada en las prácticas pedagógicas multigrado, que […] puede entregar lecciones importantes en cuanto a cómo fomentar la autonomía del estudiante y cómo abordar en el aula el trabajo con estudiantes diversos en cuanto a sus niveles, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje (p. 13).

Para reafirmar la importancia de la tesis desde el docente en escenarios de postconflicto, Arévalo (2014) reconoce la importancia de la intervención del Estado en las regiones para promover la participación activa de los ciudadanos, empezando por la formación para la paz, en la que se dialogue y se una la población en torno a propósitos comunes:

> Desde una perspectiva más general, el enfoque de construcción diferenciada de Estado está en consonancia con las transformaciones globales de las últimas décadas, que inducen a las unidades subnacionales a jugar un papel cada vez más protagónico en la vida de sus países. En particular, el componente transversal de participación ciudadana permite construir la Paz "desde abajo" y recoge elementos esenciales de la democracia deliberativa, a partir del efecto positivo que esta puede llegar a tener en sociedades divididas (p. 164).

Tales planteamientos reiteran que este es un momento crucial para el país, ya que Estado y población civil deben asumir un rol más participativo dentro de los programas diseñados para alcanzar la paz y para tomar decisiones conjuntas que busquen el mismo objetivo. Si se va específicamente a la construcción de ciudadanía, es la sociedad la que debe empoderarse y demostrar que puede llegar a alcanzar una sana convivencia, en lo que Arévalo denomina "desde abajo", es decir, desde las relaciones contextuales con sus semejantes.

De tal manera que el presente estudio remite a la posibilidad de contrastar diferentes posiciones teóricas y/o investigativas que lo anteceden, frente a las circunstancias reales que se

lograron develar tras el acercamiento a los docentes participantes. De acuerdo con la consecución de los objetivos propuestos, el resultado permite, además de conocer la realidad, aportar un referente investigativo para la academia, en función de atender al docente en su contexto para que ejerza procesos reflexivos sobre su práctica, acompañando su promoción profesional para contribuir a una mayor dignificación de su tarea como promotor de la formación integral en la escuela rural y en los escenarios de paz y postconflicto. En relación con aquellas categorías que forman parte de esta investigación, Caballero cita a Rawls para esclarecer, criticar y orientar el sentido de justicia:

> El sentido de justicia es definido por Rawls como la capacidad moral que tenemos para juzgar cosas como justas, apoyar esos juicios en razones, actuar de acuerdo con ellos y desear que otros actúen de igual modo. Sin embargo, este proceso se da a nivel de los individuos en el marco de la sociedad y su estructura básica (2006, p. 5).

En este documento se insiste sobre la relevancia y urgencia de visibilizar la educación rural, sus problemáticas y particularidades desde la política pública del postconflicto y la investigación. Poner acento en la educación rural y en su futuro, así como en la responsabilidad ineludible de la política educacional que busca apoyar la calidad y equidad de la educación ofrecida en las aulas y escuelas rurales. Ello, sin duda, exige más y mejor investigación, en particular centrada en las prácticas pedagógicas conformadas por las relaciones epistémicas vitales, lo cual podría entregar lecciones importantes en cuanto a cómo fomentar la formación en temas de paz y reconciliación, en estudiantes que han crecido en contextos de violencia.

Al respecto, Sotelo, Castellanos y Rodríguez (2017) en su artículo *La paz: una oportunidad de desarrollo social*, plantean que la educación es una de las actividades comunes que la sociedad debe promover para fortalecer las capacidades de un grupo humano, puesto que esa capacidad es netamente personal pero afecta de manera importante al colectivo. Por lo anterior, se puede afirmar que la pobreza no es necesariamente la carencia de bienes o riqueza, es en realidad la falta de capacidad.

Sotelo et al. (2017) afirman que la educación es un elemento transformador, desde el hogar hasta las naciones. En lo social, la educación es definitiva para mantener el tejido social y sustentar el patrimonio político y cultural. Los autores hablan de la educación rural y consideran que los docentes en comunidades pequeñas se convierten en líderes influyentes en todas las situaciones, pero su labor se ve condicionada por factores como el aislamiento de otros docentes por las

distancias físicas; no tienen fácil acceso a la actualización en actividades pedagógicas o didácticas, ya que las difíciles condiciones de acceso a los servicios públicos también los afecta en la implementación de la tecnología para solventar esta limitante. Más grave aún, tienen a su cargo muchas veces todos los niveles de la educación básica primaria.

En la actual coyuntura nacional, la educación cobra importancia para potenciar actitudes existentes en las personas, o transformarlas en capacidades de variada índole, que pueden contribuir a cambiar la situación de la sociedad rural. En la comprensión de este contexto, potenciar las capacidades de los docentes, o transformarlas para adaptar sus prácticas pedagógicas al momento del postconflicto, conduce a entenderlo como sujeto político; de esta manera, se aporta a procesos de paz en comunidades víctimas de la violencia.

Por otra parte, la novedad de este estudio radica en que el país aún comienza un camino hacia la construcción de escenarios de paz, en donde los actores son el principal elemento para alcanzar los objetivos fundamentales de desarrollo social; de ahí que la investigación implique un referente teórico y orientador en las nuevas propuestas que deben surgir desde las concepciones del docente, mediadas por las herramientas que las políticas públicas ofrecen, y en tanto estas se logren aplicar a los contextos rurales para alcanzar una educación para la paz.

Lo anteriormente expuesto, se corrobora desde el artículo de investigación de Vera, Osses y Schiefelbein (2012), *Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa*, en el cual expone:

> Diversas investigaciones han buscado identificar y describir el pensamiento del profesor, los resultados han permitido conocer aspectos que en variadas ocasiones han sido ignorados y que tienen directa relación con el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Delandshere y Jones, 1999; Marcelo, 2002; Torrence y Prior, 2001). Lamentablemente, ninguna de ellas da cuenta de lo que ocurre en la educación rural. Lo anterior implica, por tanto, considerar la incorporación de las variables personales del profesor que influyen en su desempeño profesional e impactan en el proceso educativo, ya que sus concepciones sobre la educación, les llevarán a interpretar, decidir y actuar en la práctica; de ahí la importancia de estudiar estas variables -dentro de las cuales se encuentran las creencias- que resultan centrales al plasmar en la relación pedagógica, la visión que el profesor tiene de su trabajo, de los alumnos y el desempeño de éstos (p. 298).

Este es un punto álgido dentro de la tesis, ya que, a partir del estudio anterior, uno de los propósitos de investigación se refiere a la identificación de las concepciones sobre una educación para la paz en los docentes rurales de la básica primaria. Esto implicó una relación con otro de los

propósitos, la construcción de sentido desde la comprensión del rol del docente como sujeto político para la educación rural.

La consecución de dichos propósitos se logró a partir de otro aspecto que le otorga novedad a la tesis, y tiene que ver con el desarrollo metodológico elegido para develar aquellas relaciones existentes entre el pensar, el sentir y el actuar de los docentes, para que a partir de esa relación entre la palabra y la acción se cree la categoría central del pensamiento político, según Hannah Arendt (2005).

Este proceso fue posible gracias a la aplicación del análisis crítico del discurso y el análisis categorial, en la que se fusionaron postulados epistemológicos de Van Dijk y metodológicos de Flick, respectivamente. En donde el discurso se pone en evidencia a partir de afirmaciones o frases de los docentes que configuran las concepciones, objeto de análisis de esta investigación; acciones discursivas en la Van Dijk (citado por Zaldua, 2006, p.3). define el discurso como: "un suceso de comunicación (...), las personas utilizan el lenguaje para comunicar ideas o creencias y lo hacen como sucesos sociales más complejos". Siendo así, la codificación abierta, axial y selectiva se encargará de recoger, identificar, conceptualizar e interpretar las afirmaciones para que permita presentar el análisis y los hallazgos que respondan al rol del docente como sujeto político para la educación rural en escenarios de paz y postconflicto.

En este sentido, el asunto no fue abordado por las investigaciones consultadas, pues en su mayoría se emplearon análisis documentales, de contenido o de memoria documental con carácter descriptivo o hermenéutico, pero en ningún caso se empleó el método descrito. Quiere decir que la presente es una creación inédita para el desarrollo de esta tesis doctoral.

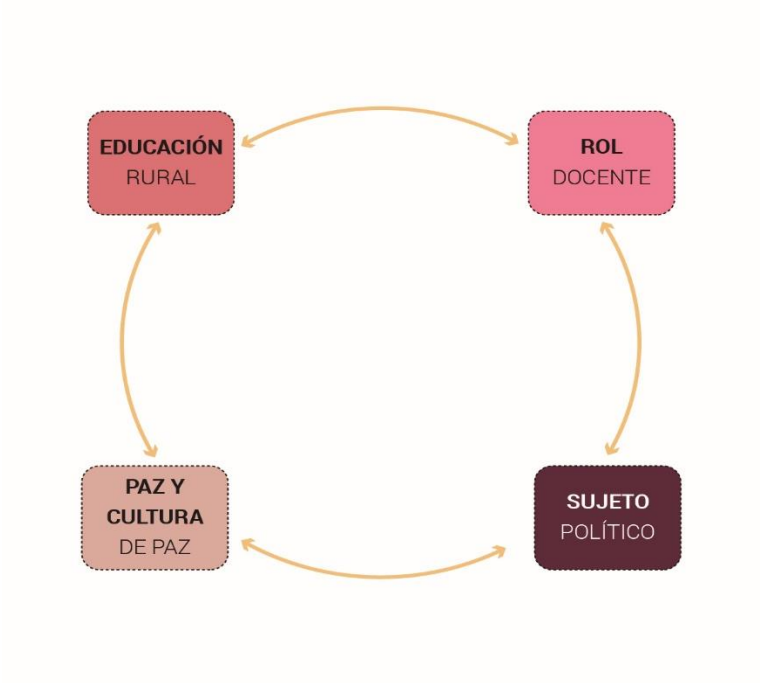
Por lo tanto, la trascendencia del método en esta tesis doctoral enriqueció el proceso de investigación y relacionó directamente los propósitos con las categorías de despegue, entramado que llevó a mover el pensamiento desde niveles macrosociales a micro sociales, y viceversa. Además, este asunto permitió resolver las problemáticas sociales presentadas en este apartado, especialmente a través del uso del diálogo cotidiano y del pensamiento expresado en las diferentes manifestaciones de los docentes de la básica primaria, quienes dieron a conocer los contextos personales, sociales y culturales en los cuales se desenvuelven día a día y en los que desempeñan unos roles que les permiten desafiar aquellas estructuras institucionales, sociales o políticas en las que se encuentran inmersos.

Finalmente, y como se mencionó antes, los demás estudios realizados por otros investigadores alrededor del tema de esta tesis y que compilan el estado del arte, se encuentran publicados en la Revista Campos en Ciencias Sociales de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, Colombia, en el volumen 7 No. 2 (Trujillo y Cardona, 2019, pp. 175-218).

Capítulo 2. La configuración del docente como sujeto político desde el análisis del discurso para la educación rural en escenarios de paz

En atención a los propósitos investigativos del estudio, en este capítulo se profundiza teóricamente en los conceptos relacionados con el objeto de análisis, los cuales se soportan desde las categorías preconstruidas y, por lo tanto, guardan relación entre sí para llegar a la comprensión y el análisis de la información, y obtener así una construcción de sentido. Ellas son: rol docente: concepciones y competencias, sujeto político; paz: cultura de paz, educación rural.

Ilustración 9. Categorías teóricas.



Fuente: construcción propia (julio, 2019).

Las categorías relacionadas en la Ilustración 9 muestran el movimiento dinámico que se presentó en el ir y venir dentro del mismo proceso de investigación, ya que es de carácter cualitativo, hermenéutico e interpretativo. El carácter del estudio posibilitó establecer relaciones cíclicas entre las categorías para intercambiar la información y sustentar los resultados en el trabajo con los docentes que participaron en el estudio.

En primer lugar, se alude al rol que desempeña el docente como una categoría fundamental en esta investigación, ya que es su objeto de estudio. El concepto de *rol* se define como

“Función que alguien o algo desempeña”, según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2019). Además de estar en concordancia con un contexto determinado.

Por su parte, Clark y Peterson (1986, citados en Pozo, 2006) entienden al docente “como un sujeto estratégico que toma decisiones a partir de sus teorías y creencias antes, durante y después de la interacción con los alumnos” (p. 420). Es un actor que desempeña una función o un papel central dentro del aula de clase y en la sociedad, porque la enseñanza involucra distintos aspectos que favorecen la formación de los individuos en todas sus dimensiones, ya sean cognitivas, personales o sociales.

Donald Shön (1992), como autor que funda la teorización en la formación de profesionales desde la reflexión de su propia práctica, concibe la enseñanza como un proceso de transferencia, transacción y transformación desde la información hacia el aprendizaje, como un proceso de recepción y asimilación del mismo, en donde se privilegia la importancia del contexto y la influencia del docente en una relación mediada por el diálogo. Además, promueve la enseñanza en los estudiantes para la toma de decisiones bajo condiciones de incertidumbre, y ayuda a encontrar relación entre la teoría y la práctica en el momento de la enseñanza. Igualmente, enfatiza en la idea de que el conocimiento del docente se construye a partir de la experiencia. Lo anterior se confirma en las investigaciones de Bonilla (2018):

> Implica, críticamente, la transformación situada del maestro mediante su historia de vida en escenarios pedagógicos; es decir, pensar desde ella (historia de vida), para ella y con ella, lo que exige vocación y resonancia desde un espacio y a partir de situaciones que dan sentidos y significados en su situatividad (p. 14).

Para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, Perrenoud (2007) menciona a Shön cuando propone una ***práctica reflexiva,*** la cual consiste en pensar en lo que se hace mientras se está haciendo, y sugiere dos maneras de conseguirlo:

1. Reflexionar sobre la acción y retomar el pensamiento para descubrir cómo se ha contribuido a un resultado inesperado.

2. Hacer una pausa en la actuación y ponerse a pensar o pensar sin interrumpirla (p. 30).

Esta práctica reflexiva se construye en situaciones problemáticas, donde la descripción se transforma en construcciones y el conocimiento en la acción se vuelve dinámico. El docente resuelve problemas, entendiendo la palabra problema como un proceso ontológico, como una

forma de construir el mundo. Según las palabras de Nelson Goodman (1978, citado en Shön, 1992), adaptándolas al planteamiento principal de esta tesis doctoral, el docente resuelve los problemas empleando tres estrategias:

- Usando sus competencias
- Recurriendo a la improvisación
- Inventando y probando en la situación sus estrategias.

El desarrollo de las estrategias mencionadas no se da como producto de acciones que surgen de la nada, porque son el resultado de un proceso de reflexión que el docente ha venido haciendo sobre la labor que realiza en su cotidianidad. De ahí surge su capacidad para improvisar, para adecuar sus distintas competencias al momento oportuno de la enseñanza, y para crear, inventar y probar actividades que le ayuden a mejorar su proceso de enseñanza y aprendizaje.

"Las concepciones profundas son el conocimiento en la acción o las acciones que el profesorado realiza basándose en las decisiones que toma sobre el aprendizaje y la enseñanza", dice Shön (1987-1992, p. 12), por lo tanto, el docente puede modificar esas situaciones problemáticas en su entorno educativo al comprometerse con su realidad, preparando al estudiante para enfrentar cambios sociales, pero también, preparándose él mismo para dinamizar su accionar en la cotidianidad.

De otra parte, dentro de las concepciones (Pozo, 2006) se encuentran dos tipos de teorías: implícitas y explícitas. Las teorías implícitas se comprenden como un conjunto de elementos que delimitan tanto nuestra forma de afrontar como de comprender las distintas situaciones de enseñanza – aprendizaje a las que nos enfrentamos

Además, dichas representaciones o interpretaciones se hacen de manera inconsciente, están cargadas de intenciones y deseos y guían la conducta de las personas, su cognición y sus afectos. Se desarrollan a partir de experiencias sociales y episodios personales que se van produciendo desde el contexto y van activando el conocimiento implícito para desencadenar en lo que Shön (1992) planteó como una práctica reflexiva o, en palabras de Pozo (2006), como teorías en acción, las cuales se relacionan entre sí en niveles de explicitación.

Los cambios que se presentan en las teorías implícitas se orientan a la construcción del conocimiento y no solo a la trasmisión del mismo; dichos cambios llevan a considerar la relación

que existe entre el conocimiento implícito y el explícito o, de otro modo, entre lo teórico y lo práctico. En tal sentido, la educación formal tendría una función, según Pozo: la de diseñar deliberada o intencionalmente escenarios y situaciones sociales que permitan el control del conocimiento explícito sobre el implícito.

Las teorías explícitas, entonces, son aquellas que privilegian el conocimiento formal, racionalista, donde tienen más importancia los saberes verbales que los prácticos, donde la palabra guía la acción y pareciese ser que, quien sabe decir algo, puede hacerlo. Según Pozo (2006), las representaciones explícitas tienen las siguientes características:

- El aprendizaje es explícito y consciente.
- Está basado en la reflexión social y comunicación de la experiencia.
- Se da en la educación e instrucción formal.
- Su naturaleza es verbal; es decir, saber expresar.
- Su función epistémica es comprender.
- Su naturaleza es general e independiente del contexto. Además, es simbólica, basada en sistemas de representación externa.
- Tiene una activación deliberada y más fácil de controlar conscientemente.
- Se presentan cambios por procesos asociativos o de reconstrucción.
- Tiene la característica de que puede abandonarse fácilmente o de sustituirse por otros conocimientos.

Ahora bien, ¿Cómo ese docente puede ser un agente transformador en el aula? Con Shön (1992), se considera como un agente transformador cuando es capaz de generar cambios gracias a la reflexividad de su práctica, cuando se hace consiente de su accionar y de las situaciones del contexto en el que está inmerso. Asimismo, cuando asume su labor desde una educación gestada por los valores, la promoción del buen trato, el diálogo y las conductas y actitudes que promuevan la sana convivencia entre los miembros de una comunidad.

Para Clark y Peterson (1986, citados en Pozo, 2006): “La conducta de los estudiantes está sustancialmente influida, e incluso determinada, por los procesos de pensamiento de los profesores” (p. 420), lo que lleva a la necesidad de analizar la relación que existe entre lo que el docente piensa y sus actos dentro de los espacios pedagógicos, pues lo que proponen estos autores es que debe haber coherencia entre el discurso con el cual el maestro se dirige a los estudiantes, y las acciones que estos le ven realizar en las prácticas cotidianas.

De otro lado, el autor fundante en el campo de la educación y la pedagogía que aborda la transformación reflexiva del docente, y que es referente central en esta tesis, Donald Shön (1983), considera importante entender que: "Las situaciones educativas son complejas, inciertas, inestables, únicas y generadoras de conflictos de valor. Un enfoque que reconoce la necesidad de contrastar con los otros el conocimiento profesional de cada docente mediante la reflexión para poder transformarlo" (p. 423). Es decir, que el ejercicio de la práctica docente es una labor incierta porque se ejerce a partir de la relación entre seres humanos, personas por naturaleza impredecibles, que a diario actúan de acuerdo con sus cargas emocionales, que están en un proceso constante de cambio, influenciadas por lo que sucede a su alrededor y, por tanto, inmersas siempre en un devenir, en este caso, dentro de un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo anterior y aplicando la teoría en contextos actuales, Bonilla (2018): "Comprende que la formación de maestros, basada en la reflexión sobre su propio trabajo en las aulas, es una actividad dinámica que moviliza acontecimientos pedagógicos trazados por proyectos con un enfoque socio-constructivista" (p. 17). Es decir, apoyada en las interacciones y movilizaciones de los diferentes contextos dialógicos educativos que promueven la identificación del rol docente desde sus concepciones y competencias, donde se resalta el ser agente transformador desde el aula, en la que es sujeto político en una cultura de paz en contextos de educación rural.

¿Qué competencias debe tener el docente para llegar a desarrollarlas con sus estudiantes? Para responder a esta segunda pregunta, es importante precisar una definición de ***competencia***: "Es una capacidad en acción demostrada con suficiencia, porque quien pretende ser competente tiene conciencia de su capacidad, de sus acciones y de la calidad en estas […], quien pretende ser competente no sólo lo es de palabra sino también de hecho" (Villada, 2007, p. 23).

Poseer una competencia implica actuar conscientemente, e involucra un conocimiento teórico y práctico para desarrollar tareas concretas y con calidad en los resultados. Por eso, para Tobón (como se citó en Villada, 2007, p. 23), las competencias se deben pensar como "procesos complejos de desempeño ante actividades o problemas, mediante la articulación del saber ser con el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir, con autonomía, creatividad y responsabilidad por los actos".

Así, el concepto de competencia establece un parámetro importante para los procesos educativos actuales, ya que en los últimos años se ha dado prioridad a educar para la vida, lo cual

requiere de una formación integral desde las diferentes dimensiones del ser humano (laboral, intelectual, social y familiar). Como expresa Villada (2007), el fortalecimiento de los procesos de socialización en los que se privilegian la interacción, la comunicación, la información, la inter e intrasubjetividad del individuo en la vida diaria, conlleva a un pensamiento flexible que favorece los procesos de transformación y cambio, necesarios para poder vivir en un mundo que se modifica permanentemente.

El docente debe jugar con esos aspectos si desea convertirse en ese agente transformador de las realidades existentes, porque: "La realidad es dinámica, va dirigida siempre a transformarse y a transformar al sujeto […], resulta imposible para un estudiante en el aula de clase aceptar que la realidad del profesor es su realidad" (Villada, 2007, p. 108). En esta dinámica de intervenir la realidad para transformarla, según Villada, se mezclan tres principios fundamentales:

Principio de realidad:

- Desarrolle la razón
- Opere matemáticamente
- Realice operaciones fundamentales
- Comuníquese claramente: lea y escriba
- Conózcase a sí mismo y luego a los demás
- Aprenda y esté listo a aprender
- ¿En qué barrio o comunidad vive? Conózcalo bien
- Escuche

Principio de colectividad:

- Interactúe con los demás en sana convivencia
- Comuníquese claramente
- Ayude a los demás y déjese ayudar
- Participe activamente en las decisiones
- Informe y esté informado
- Respete y valore a las demás personas

Principio de transformación:

- El mundo cambia permanentemente
- Ayude al cambio y esté listo para el cambio
- Participe de la transformación
- Edúquese para cambiar y para transformar

- Proponga cambios y participe de ellos
- Procure el bienestar, el bien común, el bien vivir y el bien ser
- Flexibilice sus paradigmas

La educación se considera como un instrumento valioso para la transformación humanizadora de la sociedad, es decir, para enseñar a crecer en valores y principios donde se promueva la dignidad humana y el respeto por los demás, donde los actores de la comunidad educativa reconozcan y comprendan la diferencia para conjugar las identidades complejas de cada uno y aprender a manejarlas en la cotidianidad, dentro de la mayor armonía y sana convivencia posible, un ideal al que se le debe apuntar a través de una educación rural para la paz.

Las ideas anteriores cobran sentido cuando se retoman los planteamientos que expone Pozo (2006) en el libro "*Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*", quien expone que diferentes concepciones sobre la mente y el conocimiento orientan la manera de acercarse a una variedad de situaciones de enseñanza. Dichas concepciones se analizan desde las posiciones más simples y reproductivas, hacia unas más complejas y constructivas que tienen influencia, tanto de factores evolutivos y educativos, como de la propia experiencia y de la cultura del entorno.

Además, para Arendt (2005), "el descubrimiento de (quién) en contradicción al (qué) es alguien – sus cualidades, dotes, talentos y defectos que exhibe u oculta – está implícito en todo lo que ese alguien dice y hace" (p. 208). Es un planteamiento fundamental en el marco de esta investigación, porque se establece una relación dialéctica entre la acción y el discurso para evidenciar aquellas concepciones de los docentes rurales, las cuales se explicitaron mediante el análisis de los discursos

Para esta tesis, los aportes de Pozo (2006) son fundamentales porque favorecen la construcción teórica, la identificación y el análisis de las concepciones que tienen los docentes de la Institución Educativa Zaragoza frente a los retos de una educación rural para la paz. También, porque se parte de la idea de que lo más difícil del cambio no es tanto poner en marcha nuevas prácticas, sino modificar las ya existentes, es decir, reconstruir las representaciones.

De igual manera, estas concepciones a las que alude Pozo (2006) se encuentran en el rol de los docentes dentro de los contextos rurales. Por lo tanto, la indagación del estudio buscó aclarar

si en el ejercicio de dicho rol se está apuntando hacia una educación para la paz, si se están fortaleciendo en las instituciones educativas aspectos cruciales como la recepción de todo tipo de estudiantes provenientes del conflicto, la capacidad reflexiva y crítica del docente para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, la promoción de una cultura de paz desde las aulas y el rechazo a cualquier tipo de violencia que genere nuevos estados de guerra.

2.1 Sujeto político

La educación es un proceso de construcción del sujeto mediante el diálogo y el intercambio recíproco entre los actores implicados, que tiene que darse mediante situaciones de orden social, económico y político. En este marco, ningún individuo se encuentra "vacío", sino que está cargado de saberes, vivencias o experiencias que enriquecen sus aprendizajes. Es decir, es un sujeto educable y un sujeto educador, casi al tiempo, permitiéndole múltiples correlaciones en la tarea de educar y ser educado.

Entonces, ¿qué se entiende por sujeto político? Para dar respuesta a este interrogante, es necesario partir del concepto de política planteado por Hannah Arendt, donde expresa:

> El hombre es un ser político por naturaleza gracias a su capacidad para la palabra y la acción. Palabra y acción son elementos de la naturaleza humana que hacen posible o fundan directamente la vida política del hombre. Pero, más allá de ellas, la filósofa Arendt se pregunta por la unidad total y la estructura última del ser humano que da sentido a todas las manifestaciones de su vida y de un modo particular a su dimensión política. Hacer esta pregunta equivale para Arendt a invitar a los hombres a asumir la plena responsabilidad de su propia existencia, a sacudir toda pasividad y todo conformismo con el estado de cosas actuales que impele al hombre a adaptarse al imperio de las fuerzas que le son extrínsecas, a someterse al mundo en lugar de iniciar un auténtico proceso de reconciliación con la realidad (como se citó en López, 1990, p. 8).

Esta realidad de la que habla Arendt (2005), necesita transformarse y, para ello, exige asumir un papel emancipatorio dentro de los procesos educativos en el que se entienda la responsabilidad de transformarse a sí mismo para transformar su entorno. Según Ranciére (2019), "la emancipación siempre es el terreno de quienes deciden, por así decirlo, excluirse a sí mismos" (p. 18).

No es preciso llegar a nuevos horizontes realizando lo mismo, se necesita un cambio y tener conciencia de la realidad para comprender aquello que está mal, buscar otras alternativas que lleven a la construcción de una realidad coherente con las necesidades propias, y del otro. En

palabras de Arendt: “Un acto, y a veces una palabra, basta para cambiar cualquier constelación” (2005, p. 218). Esto conlleva a pensar que la educación puede ser el elemento transformador de las sociedades que se encuentran perpetuadas en círculos de pobreza y de desigualdades sociales vulneradas en sus derechos, libertades y democracia. Entonces, el docente debe tener ese carácter político y liberador que permita la transformación propia y la de sus contextos rurales.

El concepto de sujeto político se amplía con las palabras de Arendt (1997, como se citó en Retamozo, 2009) cuando dice:

> Aquello que emerge o aparece cuando los hombres se encuentran para tratar los asuntos comunes a partir de la palabra y la acción. El discurso permite presentarse ante los otros y establecer (y/o aceptar) un espacio compartido -un lugar común, público- en el que se respeta la pluralidad y puede surgir algo nuevo, manifestación de la libertad humana (p. 73).

A partir de este concepto y conjugándolo con la premisa aristotélica: “el ser humano es un ser social por naturaleza”, se entiende al sujeto político como aquel que se construye en sociedad: “[…] el hombre, por su naturaleza, es animal político o civil […] (Aristóteles, Cap. II, p. 15); capaz de administrar racionalmente las relaciones de poder que allí se desarrollan, participando activa y críticamente en la toma de decisiones para obtener un bien común que signifique progreso para la sociedad. Cabe, entonces, destacar las consideraciones que Arendt realiza sobre el sujeto político, frente a las cuales se expresa:

> Es esencialmente libre, único, singular e impredecible. Éste se revela a través de la acción y del discurso en un entramado de relaciones humanas, donde los espectadores, a través de la construcción de una identidad narrativa, son quienes determinan el significado del quién, y no el agente. Sin embargo, la dificultad es enorme, pues por más que se repite este vínculo en la condición humana, la relación entre la acción y quién la lleva a cabo es bastante oscura. Tal dificultad se deriva de su original manera de entender la acción y el discurso (como se citó en Botero y Leal, 2015, p. 53).

Por su parte, Fernández (2018) en el libro “*Construcción de ciudadanía desde la educación y las prácticas cotidianas”*, despliega el concepto de sujeto político basado en los planteamientos de Arendt:

> Quien desarrolla su identidad por medio de sus actos y su lenguaje en el lugar de lo público, pues es allí donde se forja su identidad. Esto también le exige al ciudadano una participación activa en las tensiones sociales, con lo cual se garantiza la inclusión, el reconocimiento y la pluralidad. Esta última es necesaria en la teoría de la autora, quien parte de la negación de la idea (de inspiración platónica) de la existencia de un -único- “sentido verdadero” del mundo. Por ello propone una noción ampliada de racionalidad que incluye el reconocimiento de la contingencia y la diversidad

> de lo humano que se hacen realidad en el espacio público y en la confrontación de opiniones, lo cual permite el consenso orientado hacia los fines colectivos (p. 30).

En esta dirección, el docente es un sujeto político desde el momento en que se preocupa por la realidad, cuando tiene en cuenta las necesidades particulares de los contextos en que se desenvuelve y, por consiguiente, busca que prime la colectividad sobre la individualidad. En su devenir, el docente se enfrenta a esa pluralidad de voces que encuentra dentro del aula y en su misión está conciliar esas distintas visiones de mundo que hablan de la diversidad de sus estudiantes, de las coincidencias y diferencias que conviven en sus espacios cotidianos, pero también fuera de él, porque sus estudiantes, y él mismo, hacen parte de una comunidad más allá de los muros de la escuela.

Para Martín-Baró (2006), el ser humano es: "Un sujeto político que se constituye a partir de un proceso de socialización que se da en una relación dialéctica individuo-sociedad orientado a un contexto histórico determinado. Pero la construcción de este modelo de ser humano necesita ser observado con detenimiento" (p. 1). Así, se entiende la construcción del docente como sujeto político en su relación con el estudiante y con la comunidad, situado en un contexto y en un momento específico, donde ejerce como un sujeto activo que provoca el cambio desde la reflexión propia e induciendo a la reflexión y al actuar de quienes le rodean. Ranciére (2019) coincide con estas ideas cuando expresa: "No es posible escapar de la rígida distinción entre lo político y lo social" (p. 28).

Este aspecto es fundamental al abordar al docente como sujeto político, pues en esta concepción, ejercer su rol reclama que, a través de su actividad educativa, adquiera la fuerza para el cambio y la libertad, con espacios para la autorreflexión que le permitan renovarse en su quehacer pedagógico, evitando que el acto educativo se convierta en una simple domesticación de masas, más bien, que sea una educación que apunta al pensamiento crítico, reflexivo, dinámico, democrático y participativo. Todo esto se debe dar desde la concienciación de los sujetos hasta lograr en ellos una capacidad de autonomía dentro de la sociedad.

Freire aporta a esta discusión cuando manifiesta que el sujeto político se configura como aquel que cuenta con la capacidad de gobernarse, en otras palabras, el sujeto libre del pensamiento y del actuar. Y es cuando la educación puede cumplir el papel fundamental de la emancipación, la problematización y el razonamiento crítico, y adquiere un carácter transformador y liberador:

> Toda la tarea de educar será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez de solidaridad. Al llegar a este punto del pensamiento pedagógico (…)- descubrimos que alfabetizar es sinónimo de concienciar (Freire, 2011, p. 15).

De este modo, la tarea que tiene el docente es asumirse como sujeto político y enseñar con su ejemplo, aprovechar los recursos que le brindan el medio y la realidad nacional de los educandos dentro de su condición de víctimas del conflicto, que han llegado a las aulas a restituir sus derechos; a construir un nuevo proyecto de vida, despojándose del dolor, la inseguridad, el miedo, el silencio y la represión a la cual fueron sometidos en tiempos de dolor y de guerra.

Por otra parte, Ranciére (2019) expone una relación paradójica de participación, donde el espacio del sujeto político se transforma en dos grupos (pp. 27-28):

1. Aquellos ciudadanos que poseen derechos porque pertenecen al Estado.
2. Aquellas masas de hombres sin derechos.

En tal contexto, se requiere un docente que sea un sujeto con una condición humana y humanizante, que se conmueva con el dolor del otro y aproveche aquellas experiencias negativas de sus educandos, como una posibilidad para hacer renacer ese nuevo sujeto, para procurar que emerja de las dificultades y pueda transformarse y transformar el entorno en el que se desenvuelve. Este docente se concibe también, como un sujeto inclusivo, que reconoce y valora la diferencia, que no forma para pensar como masa, sino para aportar desde la individualidad a la construcción de una comunidad de paz.

Para comprender los planteamientos anteriores, en Arendt se entiende que: “La acción es la «actividad política por excelencia, “la «iniciativa» resulta «inherente a todas las actividades humanas», y de allí que considere que la acción humana sea «la categoría central del pensamiento político»” (citado por Fair, 2009, p. 4). El docente se convierte así en ese sujeto político dentro de los contextos educativos para fortalecer los procesos de paz y reconciliación. Además, se ve en este trabajo como un sujeto político que actúa para transformar, para construir y enseñar la resiliencia y la empatía entre personas que, a su vez, se convierten en sujetos políticos que buscan transformar su realidad.

La acción humana como categoría central del pensamiento político tiene estrecha relación con lo que el autor Donald Shön (1992), en el paradigma del maestro reflexivo, propone cuando dice que el pensamiento en dicho contexto está vinculado a la acción y a su vez construye conocimiento a partir del discurso y la experiencia. Es innegable que no se pueda actuar sin pensar, ni mucho menos juzgar las situaciones a las cuales se enfrenta en el día a día y es por esta razón que el docente es capaz de permanecer en el tiempo, en la vida y en los recuerdos de sus estudiantes o de las comunidades a las cuales pertenece. Además, para Ranciére (2019) "el pensamiento político no es lo que realiza de manera trascendente el intelectual que lee la <<cultura política>> a través de sus signos de verdad, sino lo que de forma inmanente produce el colectivo de los que, por raro que sea, están involucrados en la acción política" (p. 21).

La acción humana se manifiesta en el docente cuando es capaz de convertirse en un sujeto reflexivo de su quehacer. Es la forma de ser autocrítico, de aprender de la experiencia para seguir construyendo acciones que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje. La acción cotidiana expresa el camino recorrido y la reflexión que realizó sobre cada uno de sus pasos, porque esta se evidencia en su mismo proceso de formación, en los cambios que introduce en su quehacer como docente para enriquecer las formas de hacer y de decir, esto es, la práctica y el discurso con los que orienta sus saberes y a través de los cuales influye en su contexto. Parafraseando a Arendt (2005), los hombres muestran quiénes son mediante la acción y el discurso, revelando su única y personal identidad, mientras que la identidad física se hace presente bajo la forma del cuerpo y la voz sin necesidad de ninguna actividad; ambas necesitan de la presencia de otros seres humanos para jugar los papeles de agente o paciente que desencadenen reacciones y procesos para generar cambios.

Por su parte, Ranciére cobra sentido dentro de este análisis cuando se refiere a "hacer presente lo invisible, de visibilizar a aquellos sectores que no son escuchados, aquellos «incontados» cuya voz es silenciada por el «orden policial» dominante" (como se citó en FAIR, 2009, p. 9), señalamiento que alude directamente a la reparación del conflicto desde el aula y los nuevos escenarios de paz para la educación rural.

A partir de estos conceptos y de las ideas que expone Fernández (2018), se puede decir que el sujeto político se concreta en las siguientes características:

- Un sujeto que conoce su propia realidad, su propio contexto, y comprende que la realidad puede y debe ser transformada.
- Para poder llegar a transformar esa realidad, el sujeto político debe emprender acciones en colectivo. Acciones que requieren de argumentación, de debate, de defensa de las ideas. Esas mismas acciones generan conflicto y, por tanto, debe buscar las maneras de dirimirlos, sin descuidar el bienestar colectivo.
- El sujeto político debe generar proceso de construcción colectiva, entendiendo que no es fácil, que requiere de paciencia, tolerancia y perseverancia. Además, comprender que en estos procesos se desarrollan conflictos que deben ser asumidos como algo inherente a los seres humanos y que no pueden eliminarse, sino que deben resolverse para darle paso a nuevos conflictos. En este sentido, debe asumir el reconocimiento de la diferencia y la necesidad de fortalecer la pluralidad teniendo como base siempre el respeto por el Otro.
- El sujeto político construye procesos sociales sobre la base de la confianza, la comunicación transparente y la solidaridad.
- El ejercicio de lo político no se puede desvincular del tema de los derechos humanos, puesto que de dicho ejercicio se derivan las decisiones que garantizan el reconocimiento de los derechos y su aplicación, por ejemplo, el voto obligatorio, el derecho a la educación, la relación entre el trabajo y el salario justo, entre otras (pp. 31-32).

Este despliegue de características aporta a la construcción y configuración del docente como un sujeto político para la educación rural en escenarios de paz y postconflicto, que tanto urge al país en este momento coyuntural, “tiempos de posacuerdo”. Pero hay que agregar que, ese sujeto político docente, es un ser que en el ejercicio de su rol reflexiona sobre su accionar diario, busca, renueva, construye y reconstruye para adaptar sus saberes y experiencias a los seres humanos que forma y a las comunidades de las cuales hacen parte, no para reproducirlas, sino para transformarlas. En consonancia con lo anterior, Ranciére expresa:

> Se puede así soñar una sociedad de emancipados que sería una sociedad de artistas. Tal sociedad rechazaría la división entre los que saben y los que no saben, entre los que poseen y los que no poseen la propiedad de la inteligencia. Dicha sociedad solo conocería espíritus activos: hombres que hacen, que hablan de lo que hacen y que transforman así todas sus obras en modos de significar la humanidad que existe tanto en ellos como en todos. Tales hombres sabrían que nadie nace con más inteligencia que su vecino, que la superioridad que alguien declara es solamente el resultado de una aplicación en utilizar las palabras tan encarnizada como la aplicación de cualquier otro en

> manejar sus herramientas; que la inferioridad de alguien es consecuencia de las circunstancias que no le obligaron a seguir buscando (1996, p. 33).

Dicha emancipación es el reflejo de una sociedad que le apunta a la educación como medio de liberación de las relaciones de poder dominantes. Esta perspectiva de emancipación está ligada a unas actitudes de respeto por el otro, que lucha por eliminar las desigualdades sociales en las comunidades rurales, apostándole a la formación de sujetos más reflexivos y críticos de sus propias realidades. Por tanto, cuando el docente como sujeto político se asume como un promotor de su propia transformación le apuesta a la transformación del otro que es el estudiante y, por extensión, a la de una comunidad, en el sentido de que aporta para construir espacios de conocimiento y de respeto por la diversidad y la pluralidad de los actores inmersos dentro de ella. En este sentido, Martínez expresa:

> desde las condiciones sociales y políticas del pensamiento moderno, pero contextualizados en las formas de dependencia como han emergido los modos de subjetivación en América Latina y especialmente en Colombia, no podemos esperar unas formas políticas emancipadoras preexistentes. Nuestros modos de pensar y actuar heredados, en condiciones reverenciales a lo foráneo, dependientes y sumisas al poder estatal, están presentes; por tanto, para pensar en formas de constitución alternas será necesario hacer visibles las rupturas requeridas (2006, p127)

Dichas rupturas, requiere el compromiso del rol del docente como sujeto político reflexivo, actuante y sensible con la comprensión y solución de las problemáticas regionales, nacionales y por qué no, latinoamericanas.

2.2 Educación

La Educación en esta investigación se concibe con un carácter social y liberador, pero también se entiende, según Durkheim (1999), que no es posible definir la educación desde una sola perspectiva, pues esta se ha considerado desde las instancias del poder, desde una pedagogía idealista, otras resultan incompletas, y la mayoría de las veces, ninguna de las definiciones satisface porque se está tratando de expresar algo que está en relación directa con la complejidad del ser humano.

Como apunta Durkheim, en teoría, el fin de la educación es la perfección del ser, pero en la práctica, quienes ejercen el oficio de enseñar, y quienes van a aprender, se enfrentan con obstáculos diversos que tienen que ver con el sistema educativo, pero también con el hecho de que

cada individuo es diferente a sus pares en cuanto a su forma de reconocerse, pensarse y sentirse; a ello se suman factores como el contexto de tiempo y espacio donde se imparte la educación.

Con estas premisas, para definir la educación, Durkheim (1999) insiste en considerar los sistemas educativos existentes, a fin de compararlos y encontrar particularidades entre ellos que conlleven a una concepción generalizada. En esa tarea, identifica que la educación es particular y correspondiente a la naturaleza de cada grupo social, pero su fin es transmitir lo que resulta imperante en los diferentes ámbitos que le caracterizan y le son fundamentales:

> En el transcurso de nuestra historia se ha ido constituyendo todo un conjunto de ideas sobre la naturaleza humana, sobre la importancia respectiva de nuestras diversas facultades, sobre el derecho y sobre el deber, sobre la sociedad, sobre el individuo, sobre el progreso, sobre la ciencia, sobre el arte, etc., que constituyen la base misma de nuestro espíritu nacional; toda educación, tanto la del rico como la del pobre, tanto la que lleva a las carreras liberales como la que prepara a cargos industriales, tiene por objeto el de grabarlas en las conciencias (Durkheim, 1999, p. 32).

En Durkheim, "cada sociedad se labra un cierto ideal del hombre" (1999, p. 32), en otras palabras, el pedagogo asume que cada sociedad por sus contextos, características, imaginarios, entre otros, define cómo debe ser el individuo, tanto desde su intelectualidad, como en su comportamiento físico y moral, y que lo ideal, de cierto modo, debe aplicarse lo mismo para todos los integrantes de una sociedad, teniendo en cuenta que de esa transmisión depende la subsistencia de la misma. Consecuente con lo anterior, llega a definir la educación como:

> La acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto, como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (1999, p. 32).

Esta concepción otorga a la educación un carácter social, pues consiste en una praxis de socialización de las nuevas generaciones, prepararlas para insertarse en la sociedad, en la cultura y en el contexto específico, asumiendo roles y comportamientos acordes con su realidad; de ahí que se considere a la educación como la acción que infunda en el individuo el ser social, entendiendo el fin de la educación como la formación de ese ser en cada individuo (Durkheim, 1999). En esta formación, el docente desempeña un rol fundamental cuando asume su postura como educador y en la coyuntura del actuar como un sujeto político mediado por el lenguaje. Ranciére (2019) entiende:

> Discurso político surge a través de una ruptura entre el discurso y la posición social – o la falta de ella -, entre lo que se dice y quien lo dice. Solo sobre esta base se puede surgir el conflicto adecuado para crear una comunidad política, pues la ruptura del discurso permite la articulación de un <nosotros> (p. 22).

Ahora bien, tal carácter social implica en la educación la búsqueda del bienestar del ser conviviendo en sociedad, proporcionándole un crecimiento según una determinada visión del hombre, que se deriva del intercambio con el medio, y "ese medio es, específicamente para el hombre, eminentemente social" (Lucio, 1989, p. 36). El crecimiento al cual se refiere la educación con carácter social, es aquel que implica la transformación de un individuo biológico en un individuo social, que se consigue a través de la transmisión y aprendizaje de la cultura de la sociedad, y que conlleva la adquisición de las capacidades de participación e integración en su grupo social (Petrus, 1997).

Luego la educación, al estar inmersa en la dimensión social, excede los límites de lo escolar y asume nuevas dimensiones y funciones, las cuales según Sanvisens (1995, como se citó en Petrus, 1997) son: "a) deviene en una actividad o función permanente; b) se abre a sectores marginales y problemáticos hasta entonces alejados del concepto de educación; c) se define como un sistema abierto; d) se reformula la educación como una actividad social" (p. 10).

En síntesis, la educación es la acción transformadora que ejerce en el individuo la capacidad de interiorizar conocimiento sobre el medio que le rodea, y con ello, decidir sobre su actuar frente a ese entorno social. Sin embargo, en una reflexión más amplia vale la pena considerar las concepciones expuestas por Freire (1997), quien afirma que si bien la sociedad, el tiempo y el espacio definen la visión del hombre y, por ende, lo que transmite a las nuevas generaciones, la naturaleza humana implica la capacidad de aprender y decidir, es decir, los seres humanos no son seres totalmente determinados.

Dentro de esta perspectiva, el individuo con la práctica educativa desarrolla capacidades críticas y analíticas que le permiten decidir sobre sí mismo y sobre su entorno, en otras palabras, como lo menciona Freire (1997), cuando se habla de educación se habla de liberación que, para el ser humano, implica "la facultad para enfrentarse a los modelos y romper con uno para escoger el otro" (p. 15). Esto incluye la aceptación de condicionamientos en la práctica educativa, pero sin el determinismo que encierra y anula la reinvención del individuo en función de su propio ser y de

su medio social. Freire (1997) afirma que “se impone reexaminar el papel de la educación que, sin ser la hacedora de todo, es un factor fundamental en la reinvención del mundo” (p. 16).

Así, se entiende la educación, según los teóricos referidos, con una connotación de formación integral, como proceso de conocimiento, de enseñanza – aprendizaje, aquí aprender significa incorporar nuevas formas de relacionarse con la realidad; realidad que se construye mediante las interacciones y que se configura en el tiempo y espacio del hombre como una expresión de su propia naturaleza, que se desarrolla a la par con la historia de cada sociedad y que infunde un sentido humanista porque, en palabras de Freire (1997): “No es posible ser humano sin hallarse implicado de alguna manera en alguna práctica educativa” (p. 25).

Posteriormente, la educación para esta tesis doctoral significa un espacio de socialización, donde se entretejen las diferentes culturas, las relaciones inter e intrapersonales, donde cada sujeto tiene su mundo, pero que puede concebir al otro como una parte para construir el suyo; ver la educación como forma de liberación de las dominaciones de poder que ejerce la sociedad sobre él y que, de alguna manera, lo somete y evita que se potencien los polos de desarrollo en las diferentes comunidades.

Además, es la vía que tiene el docente para promover los valores, los DDHH, la democracia, la participación y los aprendizajes compartidos de forma contextualizada, continua, estratégica, a la vez que potencializa la capacidad crítica y reflexiva de los sujetos para que sean coherentes en el sentir, el pensar y el actuar de manera armónica entre la naturaleza y la sociedad, y asuman la gestión de su propia vida y la de su territorio. Estos entretejidos deben intentar subsanar el problema de la democracia que, en palabras de Derrida (como se citó en Ranciére (2019), radica en que está “demasiado atada al yo; debe romper el círculo del yo y tejer un hilo para la llegada del otro” (p. 26). Es decir, apuntarle a una educación más pluralista que se vea reflejada desde <nosotros> y que esté preparada para los problemas sociales que se enfrentan en la actualidad, como lo es el escenario del postconflicto.

2.3 Hacia un concepto de educación rural

Al abordar el tema de la educación rural, y en la búsqueda de un bagaje teórico, se dificulta encontrar un concepto que unifique la concepción de esta; sin embargo, se encuentran diferentes

consideraciones sobre lo que se define como “rural”, “ruralidad” y “territorio rural”; y también se encuentran algunos autores que abordan la educación en un contexto rural.

A partir de la revisión de los estudios mencionados, se parte del concepto de lo rural basado en la dualidad y contraposición de este frente al concepto de lo urbano. Según las investigaciones clásicas de sociología sobre lo rural y lo urbano, estas se basan en interpretaciones duales de la evolución de la sociedad, respecto al sistema social que representan (García, 1991). En dichos planteamientos se rescata la caracterización que se le otorga a la sociedad rural tradicional, y que logra un acercamiento al concepto de lo que puede significar, aun en el contexto colombiano, “lo rural”:

> El sistema social rural –tradicional- se caracteriza por unas relaciones sociales basadas en -la solidaridad mecánica-, por una orientación particularista en la acción social, por ser la familia campesina la unidad de producción y consumo, por la existencia de unas relaciones directas y primarias, por el peso de las costumbres, tradiciones y creencias religiosas, etcétera (García, 1991, p. 88).

Esta caracterización repercute en la antropología cultural y en el desarrollo de los estudios sociológicos, en razón de lo cual se encontró que la caracterización de lo rural que realizan varios autores confluye y, a partir de ella, se despliegan otros asuntos que fundamentan su desarrollo teórico y explican el desenvolvimiento de la sociedad rural, y de la sociedad en general.

En ese orden de ideas, Echeverri y Ribero (2002) parten del concepto tradicional de ruralidad que va enfocado en la delimitación geográfica, con poca población o población dispersa que no supera los 2.500 habitantes, y a la producción primaria de la economía, especialmente de carácter agrícola. Adentrándose en la cualificación como sistema social, estos autores pasan a redefinir el concepto, hasta lo que se conoce como nueva ruralidad, introduciendo una condición básica de construcción de sociedad a partir de la dependencia existente entre los condicionantes de localización de la base de la economía y la formación de asentamientos humanos dependientes de ella.

Cuando se reconoce la importancia que el sector rural tiene frente a las necesidades de redefinir el patrón de desarrollo existente, resulta necesario incorporar las dimensiones económica, ambiental, social, cultural, histórica y política para entender esa nueva ruralidad. El concepto asume así una visión multidisciplinaria, que revindica los aspectos antropológicos, sociopolíticos, ecológicos, sociológicos y etnográficos, e impulsan otros esquemas para lograr el desarrollo

armónico de lo rural en cuanto al crecimiento económico, justicia y equidad social, desarrollo y estabilidad política e institucional, y sostenibilidad ambiental (Echeverri y Ribero, 2002).

Por otra parte, y en concordancia con lo anterior, se resalta el enfoque del continuum rural-urbano, de Sorokim y Zimmerman (1929, como se citó en Gómez, 2001), quienes identificaron nueve diferencias entre ambos sistemas sociales (rural-urbano): diferencias ocupacionales; ambientales; tamaño de las comunidades; densidad poblacional; homogeneidad y heterogeneidad de la población; estratificación y complejidad social; movilidad social; dirección de las migraciones y diferencias en los sistemas de integración social. Tales diferencias llevaron a los autores a afirmar que existe una transición de una comunidad rural a una urbana, solo que esta se da de forma gradual, y que por muchas diferencias que se encuentren entre sí, no existe una división absoluta ni una bipolaridad (Gómez, 2001; García, 1991).

En consecuencia, lo rural y la ruralidad son definiciones concomitantes entre sí, que se pueden resumir en una sola expresión, válida para fundamentar un estudio que propenda por una o varias de las características del desarrollo de la sociedad rural, y que se contiene en las afirmaciones del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD- (2011). En el concepto clásico allí planteado, se entiende lo rural como la complejidad que resulta de las relaciones entre cuatro componentes: el territorio como fuente de recursos naturales, soporte de actividades económicas y escenario de intercambios e identidades políticas y culturales; la población que vive su vida vinculada a los recursos naturales y la tierra y que comparte un cierto modelo cultural; los asentamientos que establecen relaciones entre sí mismos y con el exterior, a través del intercambio de personas, mercancías e información, y las instituciones públicas y privadas que confieren el marco dentro del cual funciona todo el sistema.

Se puede considerar que lo rural, la ruralidad y las sociedades rurales son más que conceptos ligados a la producción agrícola en el campo; esa parte solo es una de sus características. Su complejidad radica en el sistema social que conforma, porque la ruralidad es la comprensión del territorio en todos sus ámbitos. Una sociedad rural, al conservar las particularidades que la diferencian de la urbana, necesita sumarse a los devenires del mundo de forma gradual y efectiva, para que se garanticen los derechos de sus individuos, tanto como son garantizados para quienes viven en una sociedad urbana; solo así pueden promoverse la justicia y la equidad social, y dejar de lado el modelo y la concepción de lo rural que marginaba a la población campesina.

En ese sentido, para construir una nueva ruralidad deben conjugarse ciertas relaciones conceptuales y estructurales del sistema de desarrollo rural, que vayan enfocadas a la construcción del sujeto y a la relación que este tiene con su entorno y con los recursos naturales. De ahí, se considera que la educación es un factor de primer nivel para fundamentar cambios significativos, orientados a disminuir la brecha de inequidad que existe entre la población rural y la urbana, en un proceso ennoblecedor que reconozca sus complejidades y forme a sus individuos, de tal manera que no pierdan la identidad en su medio natural y social.

Por consiguiente, la educación rural debe dejar rezagados aquellos indicadores convencionales del desarrollo que solo hacen referencia al ingreso económico y a la calidad de vida, para articular propuestas que le apuesten a una visión de territorialidad, a través de las cuales se busque el fortalecimiento de las capacidades en relación con la actividad productiva de cada región, pero también con sus particularidades culturales, étnicas, sociales, e impulsando la generación de nuevos conocimientos o paradigmas de sociedad y desarrollo.

Entonces, al abordar la educación rural, se determinó conjugar las concepciones descritas anteriormente, tanto de “educación” como de “lo rural”, a partir de lo cual se considera la teoría de educación liberadora de Paulo Freire y de educación social de Durkheim, para adaptarla a un acercamiento de lo que puede ser entendido como “Educación rural”.

En primer lugar, se asumen las palabras de Freire (2011) cuando afirma: “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 7); en segundo lugar, los postulados de Durkheim (1999) sobre el carácter social que la educación adquiere cuando se cumple en su práctica la transmisión, de generación en generación, de estados físicos, intelectuales y morales que derivan del medio social, del tiempo y del espacio en donde se dinamiza.

De acuerdo con estas premisas, el ser humano, al hallarse dentro de una práctica educativa, se encuentra inmerso en un proceso humanista que le permite comprender todo cuanto le rodea y todo cuanto es en sí mismo de una forma integrante, pues la educación infunda en el individuo el ser social (Durkheim, 1999), y en ese sentido, se valora la capacidad de todo ser de educarse para aportarle a su medio y a todos los grupos sociales con quienes convive.

Sin ir más allá, la “Educación rural” se entiende aquí como la acción por medio de la cual se socializa al hombre que reside en el campo, y se le otorgan herramientas para promover sus capacidades de convivencia y participación, y sus atributos cognitivos, morales y físicos (Durkheim, 1999; Freire, 1997). Esta acción social tiene como fin otorgar elementos que el individuo pueda aprovechar para su propio beneficio, el de su comunidad y el del medio ambiente.

Así pues, la educación rural, ante todo, debe propender por la construcción de una sociedad en desarrollo, pero que resalte la identidad y las características específicas que este sistema social comporta en sí misma: las estrechas relaciones sociales, familiares y comunitarias, la orientación particularista en la acción social, la unidad de producción y consumo familiar, la existencia de unas relaciones directas y primarias por el peso de las costumbres, tradiciones y creencias religiosas, y modos de convivencia (Echeverri y Ribero, 2002; García, 1991; Freire, 1997).

Aquellos aspectos que caracterizan a la sociedad rural (la tradición, la transmisión generacional, las costumbres, las necesidades, la pertinencia) están ligados al desarrollo humano que puede alcanzar una comunidad, si se integra y lucha por unos objetivos comunes para mejorar las condiciones de vida de la población, de una manera más equitativa y sostenible. Por esta razón, es necesario apostarles a los nuevos escenarios, donde se mantiene una búsqueda constante para mejorar la educación rural en Colombia, para resignificarla y elevarla. Sin embargo, antes, es necesario enfrentarse a todos aquellos factores que la siguen marginando y estereotipando.

Hoy, en el acoplamiento histórico que implica el postconflicto, se espera que la educación en las zonas rurales se comprenda como un factor primordial para la construcción de un mejor país y en paz, con equidad y justicia social: “Es una oportunidad para conseguir que la educación rural se convierta en una herramienta para el desarrollo socioeconómico y humano de los territorios que conforman el país” (Ramírez, 2015, p. 1).

Se concibe la educación rural desde un enfoque relacional entre educación y desarrollo, en el que desarrollo significa el progreso del habitante del campo y de su territorio rural, y se relaciona con el acceso a la educación:

> La disposición de una oferta educativa que debe configurarse como una respuesta real y práctica a las necesidades de la familia campesina y contribuya al aprovechamiento de las potencialidades existentes en el territorio en función de objetivos y metas de desarrollo específicos (Lozano, 2012, p. 124).

Finalmente, teniendo en cuenta a Zamora, (2010, p.77) desde sus acercamientos a la educación rural en los diferentes municipios y regiones del país (Colombia) el docente debe enfrentarse a lo que él denomina en su estudio 5 grandes rasgos:

- La relación con la comunidad
- La existencia de la modalidad multigrado
- La presencia o ausencia de uno o más de los modelos educativos flexibles.
- El dilema (para los maestros) de buscar la permanencia de la población en sus regiones o prepararla para su migración.
- La creatividad y la recursividad como respuesta a las condiciones del medio.

"Como es fácil apreciar, algunos de estos rasgos se refieren a un dominio pedagógico del maestro, otros a características personales, e incluso hay unos más que tocan con su formación ético-política". p78, esto en relación con la posición de sujeto político que asume el docente desde su pensar, sentir y actuar para la transformación de sus contextos y el alcance de una educación rural para la paz.

2.4 Escenarios de Paz

La paz es un asunto trascendental para el país, ya que implicó un cambio en las estructuras sociales al alejarse de la guerra y con la dejación de las armas, para pensar en la construcción de una ciudadanía desde la seguridad humana y el goce de los derechos humanos para todos y cada uno, sin distinción alguna. La paz no es solamente una ausencia de guerra o de violencia, también tiene que ver con la supresión de cualquier tipo de violencia en los diferentes escenarios para convertirlos en espacios armónicos y de socialización permanente, y esa violencia empieza por eliminarse del discurso en la relación con el otro. Según Cardona (2016): "Todo lo humano está tejido de lenguajes; las palabras son nuestro modo de asir, construir y reconstruir el mundo, y la realidad, para delimitar y demarcar, para abordar la educación como un asunto esencialmente humano" (p. 3).

Por su parte, pensar la paz desde la educación es fundamental, ya que es un proceso multidimensional, vinculante y de socialización, que va en busca de una dualidad que permita los ires y venires desde perspectivas objetivas y subjetivas, para la construcción de sujetos libres de amenazas y peligros. Es, además, un asunto que trasciende lo individual y se vuelca sobre la comunidad, con acciones y lenguajes que siembran o tejen la paz, el respeto por el otro y la sana

convivencia con quien es diferente en sus maneras de ser y de pensar. La escuela se convierte así en un espacio para el diálogo, la pluralidad, el reconocimiento, donde los actores son sujetos que buscan un objetivo común.

2.4.1 La cultura de paz

En el desarrollo de esta tesis doctoral se da una mirada al último proceso de paz y al acuerdo al que se llegó en Colombia, donde se encuentra la educación como el eje articulador para promover los cambios sociales que requieren los sujetos y la sociedad en general, lograr una transformación desde sus contextos próximos, y aportar de esta manera a la construcción de la paz.

En el Plan Especial de Educación Rural. Hacia un desarrollo rural y la construcción de paz, el MEN (2018) propone:

> Para garantizar la construcción y la consolidación de la paz en los territorios rurales, es una prioridad movilizar a los actores comunitarios y a las comunidades educativas para formar ciudadanos que resuelvan conflictos de manera constructiva, participen democráticamente en iniciativas que busquen mejorar las condiciones de vida de su territorio y de la sociedad en general, y valoren la diversidad como oportunidad de aprendizaje y construcción (p. 85).

Esta búsqueda de una paz estable y duradera debe permear las instituciones educativas rurales donde los docentes, desde su sentir y accionar, alcancen niveles de comprensión que favorezcan la empatía y les permita ponerse en el lugar del otro, que se conviertan en sujetos resilientes, capaces de promover conocimientos, competencias, habilidades y actitudes en los estudiantes para la resolución pacífica de los conflictos, los cuales deben estar mediados por el manejo adecuado de las emociones y el diálogo.

Cuando se habla de una educación para la paz, es importante resaltar el concepto que plantean investigaciones como la de Tuvilla (2019), quien la asume como “la conjunción del desarrollo, DDHH, democracia y desarme, mostrando que la ausencia de cualquiera de estas constituye un factor de violencia […], la paz es un proceso de fortalecimiento del concepto de seguridad humana” (p. 4). Acorde con las ideas de Tuvilla, en la educación, la paz debe comprenderse de manera holística, es decir, su enseñanza va más allá de la suma de sus partes, pues para entenderla es preciso concederle una mirada integradora, que propenda por ayudar a aprender a convivir en armonía con el otro y con el entorno.

La paz en esta tesis doctoral se entiende como un instrumento de transformación social, como una herramienta intelectual de comprensión y análisis, la cual es producto de las relaciones humanas que, a la vez, se presentan desde lo interno hasta lo externo, porque primero hay que conocerse a sí mismo, sanar las heridas propias y reflejar esa paz interior en las relaciones interpersonales, en la empatía que se muestra con los demás. Es importante reconocer en este punto, que es necesario el actuar del docente como un sujeto político, ya que según Ranciére (2019), estos:

> No solo ejercen presión para que la inscripción de los derechos se ejerza en situaciones en las que esos derechos se niegan, sino que crean el mundo en que esos derechos son válidos, junto con el mundo en que no lo son. Crean una relación de inclusión y una relación de exclusión (p. 100).

Como se mencionó antes, la Institución Educativa Zaragoza es el escenario en el que se estudió el rol que desempeñan los docentes en la implementación de una educación para la paz y el postconflicto, para lo cual se apoyó en la realidad cotidiana de los actores implicados, con el propósito de crear una conciencia a favor de la paz para que se resuelvan de manera asertiva aquellas problemáticas sociales de las que hace parte.

Las problemáticas identificadas dentro del contexto de la investigación se relacionan con el bajo nivel socioeconómico que enfrentan las familias, las precarias condiciones en que habitan algunas de ellas, la carencia de conciencia democrática, la manera de resolver sus conflictos y las condiciones de desplazamiento o amenazas por las cuales han llegado hasta este lugar, el municipio de Cartago y sus diferentes veredas, desde otras partes del país o desde otros países, como es el caso de los venezolanos. En concordancia con estos planteamientos:

> Los derechos humanos se vuelven derechos humanitarios, es decir, los derechos de aquellos que no pueden ponerlos en práctica, de víctimas cuyos derechos están negados por completo. Aun así, estos derechos no están vacíos; los nombres políticos y los lugares políticos nunca se quedan simplemente vacíos. El vacío siempre se llena con alguien o con algo más; al convertirse en los derechos de quienes no pueden ponerlos en práctica, los derechos humanos no se vuelven nulos y vacíos. Si estos derechos no son <verdaderamente> los de las víctimas, pueden convertirse en los derechos de alguien más (Ranciére, 2019, p. 104).

Aquí se entiende que hablar de paz es relacionarla con algunos aspectos que la afectan y que ejercen un impacto negativo sobre las personas, como: hostilidades bélicas, pobreza, carencias democráticas, desarrollo de capacidades humanas, desigualdades estructurales, deterioro del medio ambiente, tensiones y conflictos étnicos, respeto a los DDHH, recuperación de la dignidad,

procesos de cambio a nivel personal, social y cultural, con el fin de pasar de una cultura de violencia a una cultura de paz. En este sentido Galtung (1990) expresa:

> "la violencia puede ser vista como una privación de los derechos humanos fundamentales, en términos más genéricos hacia la vida, eudaimonia, la búsqueda de la felicidad y prosperidad, pero también lo es una disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas, por debajo de lo que es potencialmente posible". p.150

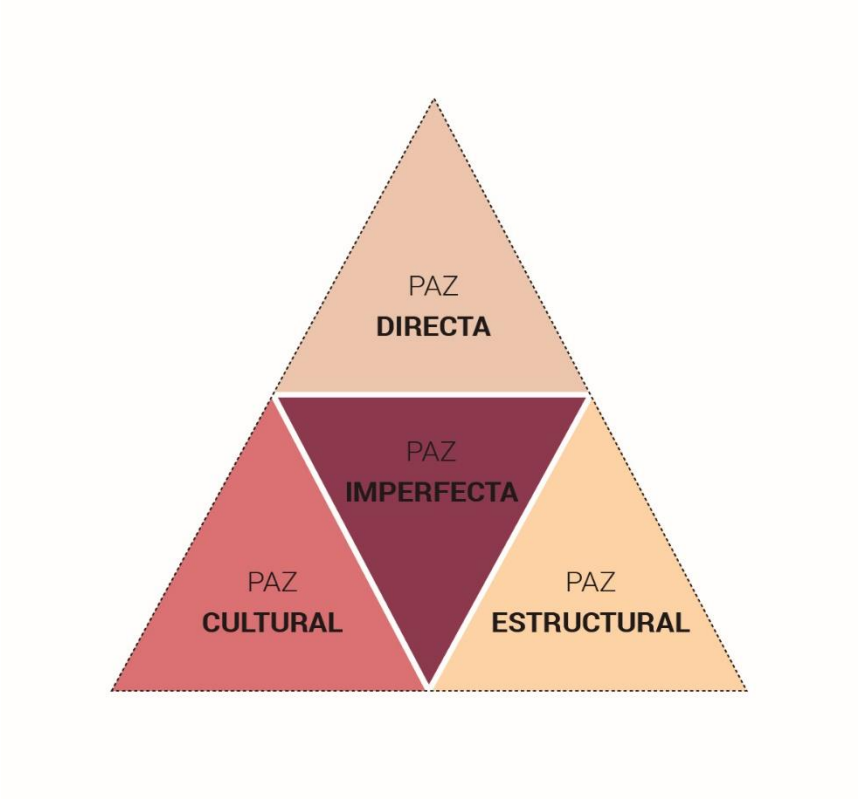
Además, para el mismo autor, Galtung (1990) refiere "un reto fundamental de la investigación para la paz, y de los movimientos por la paz, en general, es que la dificultad que entraña una cultura pacifista debido a la tentación de institucionalizarla, haciéndola obligatoria, con la esperanza de interiorizarla en todas partes. Y eso sería ya violencia, el imponer una cultura". p. 149

Lo anterior, ratifica la importancia de esta tesis doctoral en un momento tan controversial para el país y para las comunidades rurales que han padecido situaciones de violencia por mas de cinco décadas.

Para Tuvilla (2019), la paz, en su concepción actual, es la suma de tres 'paces' constituyendo la idea de una paz imperfecta, señalando así un horizonte comprensivo diferencial en comparación al modelo de paz actual o convencional. Los tres tipos de paces que propone son:

1. Paz directa: regulación no violenta de los conflictos.
2. Paz cultural: existencia de valores mínimos compartidos.
3. Paz estructural: organización diseñada para conseguir un nivel mínimo de violencia y máximo de justicia social.

Ilustración 10. Concepción de paz.



Fuente: construcción propia (julio, 2019), con base en Tuvilla, 2019.

La paz imperfecta sugiere un modelo de educación apoyado en la realidad cotidiana y en las vivencias personales de sus actores, para crear una conciencia mayoritaria a favor de ella, comprender y transformar la realidad, y resolver problemáticas sociales. Esto es posible si se piensa en una cultura de paz que el docente articule desde el aula, pues su misión es formar de manera integral en aspectos como:

- Cultura de la convivencia y la participación.
- Principios de: libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad.
- Rechazo a la violencia y la prevención de los conflictos.
- Resolución de los problemas por medio del diálogo y la negociación.
- El ejercicio de los derechos y la participación en el desarrollo de su sociedad.

Formar en la cultura de la paz es posible si los docentes reflexionan sobre sus prácticas pedagógicas, si le devuelven el sentido a la formación en valores, si promueven cambios en las

concepciones que poseen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre su actuar como profesionales y como sujetos políticos, y repiensan la educación alrededor de:

- Si enseñamos conocimientos o educamos para la vida.
- Si hacemos explícitas las aspiraciones de cambio en la práctica educativa para lograr transformación.
- Si pensamos en el perfil de ciudadano que los cambios de la sociedad reclaman.
- Si tenemos una concepción curricular desde la transversalidad, reconstruyéndola con un enfoque territorial, integrador e interdisciplinar.

De otro lado, para definir el concepto de paz se tomaron tres perspectivas teóricas, con Fisas, Galtung y Jares (en Salamanca et al., 2016), con el fin de aproximar un panorama general a un concepto complejo como este. Para Fisas (1998, como se citó en Salamanca et al., 2016), la paz es:

> Algo más que la ausencia de guerra, de la misma forma que en una guerra no puede haber nunca paz. No es una situación donde todo debe estar en armonía, sino por el contrario, se señala una referencia de paz muy ambiciosa que está en el horizonte de la humanidad, y que supone una transformación absoluta de cuanto hacemos en el mundo. No tiene nada que ver con el mantenimiento del statu quo, tan lleno de injusticias y desigualdades, o la docilidad y resignificación de quienes sufren las consecuencias de ello, y sí en cambio, con el desenmascaramiento de los mecanismos de dominación, con la rebelión de quienes se les ha usurpado el derecho a tomar decisiones, a la recuperación de la dignidad, y con los procesos de cambio y transformación a nivel personal, social y estructural, que están implícitos en el traspaso de una cultura de violencia a una cultura de paz (p. 4).

En lo dicho por el autor, la paz implica un proceso de transición de una cultura de violencia hacia una cultura de paz, que se construye desde la voluntad personal hasta la proyección social y estructural. En este proceso se encuentran implícitos aquellos factores que recuperan la dignidad del individuo afectado y promueven la transformación social hacia un contexto de garantías sociales, reparación y bienestar. De ahí que, al buscar definir un concepto de paz, se adentra también en la definición de lo que significa un proceso de postconflicto. Por su parte, Galtung (2003, como se citó en Salamanca et al., 2016) afirma que la paz:

> No ha de buscarse en la guerra, sino en la violencia, de manera que cualquier definición de lo que entendemos por paz signifique o implique una ausencia o una disminución de todo tipo de violencia, ya sea directa (física o verbal), estructural o cultural o vaya dirigida contra el cuerpo, la mente o el espíritu de cualquier ser humano o contra la naturaleza. La paz, por tanto, será la suma de la paz directa, la paz estructural y la paz cultural. La paz es también la condición, el contexto, para que los conflictos puedan ser transformados creativamente y de forma no violenta, de tal manera que

> creamos paz en la medida que somos capaces de transformar los conflictos en cooperación, de forma creadora y positiva, reconociendo a los oponentes y utilizando el método del diálogo (p. 5).

En los conceptos de Fisas y Galtung (1998; 2003, como se citó en Salamanca et al., 2016), la paz es un estado de postconflicto que se construye, una vez avanza más allá de la práctica de la guerra y de la cultura de violencia que esta última implica. En ese caso, con el postconflicto se generan de forma estructural diferentes escenarios de paz que buscan la resignificación de la sociedad y la de sus víctimas, dentro de la dinámica contextual que en ellas se valida. En dicho sentido, es pertinente entender el concepto de cultura de paz de acuerdo con Salamanca et al. (2016):

> Consiste en un conjunto de valores, actitudes y conductas, que plasman y suscitan a la vez interacciones e intercambios sociales basados en principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos tratando de prevenir sus causas; que solucionan sus problemas mediante el diálogo y la negociación; y que no solo garantizan a todas las personas el pleno ejercicio de todos los derechos, sino que también les proporcionan los medios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de sus sociedades (p. 6).

Así pues, al hablar de paz en un escenario de postconflicto, es ineludible hablar de cultura de paz, pues es la convicción del individuo para que desde su sentir y actuar contribuya con la transformación de la sociedad y del contexto, fundamentándose en el ejercicio pleno de derechos y en la justicia social. En su concepción, Jares (1999, como se citó en Salamanca et al., 2016) relaciona la paz con el concepto de justicia social y desarrollo:

> Sin desligarlo de los derechos humanos y la democracia. Es decir, cada término depende del otro. Por tanto, se contrapone la paz a la violencia y resignifica los conflictos puesto que juegan un papel fundamental en el desarrollo de la vida (p. 5).

Además, como expresa el Plan Educativo Universitario (UCM, 2018), el concepto de la cultura de la paz, y de la paz misma, involucran otras miradas y otros significados que es necesario comprender para acercarse a una definición de las mismas:

> La comprensión de una nueva ciudadanía que nos configura como hombres y mujeres políticos, ciudadanos, capaces de tejernos con los otros desde el respeto y valoración por la diversidad y la apuesta por la inclusión, como posibilidades de construcción de relaciones basadas en la justicia, la paz, la convivencia ciudadana, la defensa de la vida y la solidaridad en un mundo cargado de realidades que es necesario leer, comprender, interpretar y transformar, para responder a los desafíos de la sociedad contemporánea en el contexto de un mundo globalizado (p. 34).

Acorde con lo anterior, es posible afirmar que un escenario de paz no es simplemente un espacio en ausencia de guerra, sino un concepto que se construye desde el interior del individuo y que se hace evidente en la sociedad y con aquellos con quienes debe compartir a diario. Es una condición que le permite trascender de individuo a ser humano, ya que se forma en valores y democráticamente para apuntar al desarrollo personal y social, transformando su cultura.

Finalmente, la cultura de paz debe ser entendida como un proceso de transformación de las comunidades, que aleje cualquier tipo de violencia que atente contra la integridad física, cultural o estructural, contra la dignidad humana, que se ven reflejadas en acciones negativas como: agresiones físicas y verbales, bullying, discriminación de género, raza, sexo, religión, discapacidades, nivel socioeconómico, entre otros; además del abuso en las relaciones de poder que coartan la libertad de expresión y la toma de decisiones de cada uno de los sujetos. Dicha violencia en el contexto escolar impide el pleno desarrollo del potencial humano.

Todas esas acciones deben ser reemplazadas por acciones como: la comunicación asertiva, el diálogo, la protección del otro, la participación, el respeto por el otro y sus ideales, la sinceridad, el reconocimiento de la diferencia y demás valores que promuevan la convivencia pacífica desde los hogares, las escuelas y sus comunidades. Significa trascender la posición individual y pensarse dentro de una comunidad como sujeto político que construye para favorecer la convivencia y con ella, el desarrollo de su entorno.

Como cierre- apertura del marco teórico evidenciado en este capítulo, privilegiando citas directas e indirectas que devienen de las fuentes de consulta y argumentadas por el pensamiento propio y apuesta de conocimiento de la investigadora, es importante, pero además estratégico para la comunidad científica destacar, a manera de resumen y referencia, los productos de las actividades formativas del doctorado y, de manera especial, de la tesis, en cuanto eje vertebrador de la generación de conocimiento en educación. La siguiente tabla da cuenta de ello con productos publicados y no publicados, pero con valor formativo para apoyar la docencia desde diferentes perspectivas en los programas de pregrado y postgrado de la UCM, y también como referentes para los docentes rurales.

Tabla 4. Trabajos publicados por la investigadora y sometidos a evaluación por pares.

ACTIVIDAD FORMATIVA	PRODUCTO Título	DESCRIPCIÓN	COMPETENCIA INVESTIGATIVA ALCANZADA
Artículo de revisión	La educación rural en escenarios de paz y posconflicto: un acercamiento al estado del arte.	Publicado en la revista Campos en Ciencias Sociales.	Comprensión del estado de desarrollo del conocimiento acumulado en el tema.
Artículo como resultado de investigación en revista Q1	El profesor como sujeto político para la educación rural.	Está en proceso de publicación en Revista Educación XX1. España	Rendición de cuentas de la generación de conocimiento en la tesis doctoral.
Congreso Iberoamericano de Educación, Sociedad y Cultura	El docente como sujeto político para la educación rural en tiempo de posconflicto con un enfoque sociocultural.	Publicación en Memorias del evento de la conmemoración de los 800 años de la Universidad Salamanca, España.	Proyección social del doctorado en eventos académicos nacionales e internacionales.
VII Coloquio Nacional y V Internacional de Metodología de la investigación en ciencias sociales.	El docente como sujeto político para la educación rural en escenarios de paz y postconflicto, una mirada desde el análisis del discurso.	Publicación en Memorias del evento de la Red de metodologías en ciencias Sociales, Nodo Colombia	Proyección social del doctorado en eventos académicos nacionales e internacionales.
III Simposio Internacional de Pedagogía y Desarrollo Humano Generación 4.0. Respuestas del mundo académico a los requerimientos industriales	El análisis del discurso como método de investigación en la tesis doctoral denominada "El docente como sujeto político para la educación rural en escenarios de paz y postconflicto".	Publicación en Memorias del evento de la Universidad Católica de Pereira.	Proyección social del doctorado en eventos académicos nacionales e internacionales.
Par evaluadora de La revista *Praxis* de la Editorial Unimagdalena (Universidad del Magdalena, Santa Marta-Colombia)	"Perdonarte: una experiencia de educación para la paz desde las voces de niños y niñas en situación de vulnerabilidad".	Certificación de la actividad académica.	Fomentar la reciprocidad para la generación de conocimiento desde la experiencia a las nuevas generaciones de investigadores.

Pasantía doctoral	Grupo de investigación "Comunicación, Educación y Cultura, línea Pensamiento educativo, proyecto Narrativas Pedagógicas y transformación reflexiva del maestro".	Compartir saberes y validar los instrumentos de recolección de información.	Fortalecimiento de la formación doctoral y ampliación del horizonte epistémico de la tesis, validación de instrumentos con expertos.
Ponencia Institucional virtual	El docente como sujeto político para la educación rural en escenarios de paz.	Presentar a la comunidad educativa el proceso investigativo en el municipio de Cartago.	Capacidad y dominio para comunicar los avances y resultados de la investigación y compartirlo con la comunidad académica del municipio de Cartago.
Coloquio I	El papel de la educación y del maestro en escenarios de posconflicto.	Productos para desarrollar la comprensión y los avances de la tesis.	Comprensión del valor de los antecedentes en la tesis doctoral.
Coloquio II	El docente como sujeto político para la educación rural en los nuevos escenarios de paz y postconflicto.	Productos para desarrollar la comprensión y los avances de la tesis.	Comprensión del valor de la teoría en la tesis doctoral.
Coloquio III	El docente como sujeto político: concepciones y competencias para una educación rural para la paz.	Productos para desarrollar la comprensión y los avances de la tesis.	Comprensión del valor del método en la tesis doctoral.
Coloquio IV	El análisis del discurso como método de investigación en la tesis doctoral denominada "El docente como sujeto político para la educación rural en escenarios de paz y postconflicto".	Productos para desarrollar la comprensión y los avances de la tesis.	Comprensión del análisis de los resultados en la tesis doctoral.

Fuente: elaboración propia (noviembre, 2020).

Capítulo 3. Siguiendo rutas y abriendo caminos… trasegar metodológico

De acuerdo con el propósito fundamental de esta tesis doctoral y la orientación de la formulación del problema, se determinó el tipo de investigación cualitativo, desde la perspectiva epistemológica de "la fenomenología interpretativa o hermenéutica, para entender y describir aquellos fenómenos humanos que interesan a los profesionales en educación." (Mora, 2005, p. 88)

Este tipo de investigación fue de carácter reflexivo, implicó un acercamiento a los fenómenos socioeducativos por parte de la investigadora, quien participó del contexto de los grupos sociales que investigó, asumió un papel fundamental en el diseño estratégico del proceso investigativo orientado por los objetivos planteados, la determinación dialéctica del sentido, el descubrimiento y la interpretación de significados. Así, el diseño de tipo cualitativo fue abierto, comprensivo, pues de él dependió la forma de acercase a la realidad (Galeano, 2004; Dávila, 1995, como se citó en Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012).

En cuanto al enfoque hermenéutico, se "busca descubrir los significados de las distintas expresiones humanas, como las palabras, los textos, los gestos, pero conservando su singularidad" (Martínez, 2011, p. 12). En ese sentido y en relación con el cumplimiento de los objetivos planteados, el análisis de la información se posibilitó desde la comprensión e interpretación de la realidad socioeducativa del docente para la educación rural, con un interés práctico; ubicó y orientó la acción humana como sujeto político en escenarios de paz, y conoció su realidad subjetiva.

Lo cualitativo remitió al estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos, experiencia personal, historia de vida, entrevistas, textos, observaciones, análisis del discurso, entre otras herramientas que permitieron describir los momentos habituales, problemáticos, y los significados en la vida de los individuos involucrados en el estudio (Vasilachis, 2006, p. 5)

De igual manera, según el objetivo de una investigación de tipo cualitativo, esta se enfocó en explorar, conocer y profundizar en un problema de interés para el investigador, quien indagó por el por qué o el cómo de aquella situación de manera relativista, subjetiva y participativa. Por esta razón se relacionó directamente con el método.

Entender este planteamiento significó que la producción del conocimiento no está determinada por una causa-efecto, sino que fue necesario el proceso de ir y venir sobre los conocimientos para alcanzar una autoproducción y autoorganización de la información. Dicha representación sirvió para describir las interrelaciones entre conceptos, fue una forma de representar el dinamismo de la realidad para descubrir que las vinculaciones no se dan linealmente, que no son relaciones de ida y vuelta. Estas ocurren y hacen posible la aproximación a la realidad, luego se vuelven a relacionar ya modificadas por el saber que las ha conocido y así se transforman continuamente, implantadas en un movimiento dinámico que las envuelve, independientemente de su intención o su voluntad. Aquí se observó cómo la realidad se puede construir en texto y, a su vez, este se convierte en nuevas realidades.

Por este motivo y teniendo en cuenta los objetivos del informe, el principal actor fue el docente con una condición humana y humanizante, que enfrenta una realidad controversial para Colombia. En el contexto en el que se desenvuelve se empleó un análisis del discurso como horizonte epistémico desde el cual se configuro la metodología porque a partir de este se identificaron las acciones realizadas por él y aquellas que no posee para llegar a catalogarse como un sujeto político para la educación rural en Colombia, especialmente en la zona donde se llevó a cabo el estudio.

El recorrido del trabajo se estructuró desde dos perspectivas teóricas, las cuales permitieron una conjugación importante para el método, análisis e interpretación de los resultados. El objeto de estudio fue el criterio determinante para la escogencia del docente como categoría, ya que se evidenció la necesidad de acercarse al conocimiento del mismo, desde su complejidad y en su contexto cotidiano. Por lo tanto, la parte epistemológica se abordó desde Van Dijk (2004) en donde se asume el carácter sociopolítico del sujeto con el fin de analizar las relaciones de dominación y exclusión social como aspectos que determinan el rol del docente en contextos rurales para esta tesis y los aspectos metodológicos desde Flick (2007), para desarrollar el proceso de codificación.

3.1 Análisis del discurso. Una mirada epistemológica

El Análisis Crítico del Discurso va más allá del uso del lenguaje oral o escrito, se refiere al uso del lenguaje en contextos de realidad donde se sitúan las interacciones humanas. En el documento *Discurso y dominación* de Teun Van Dijk (2004), el autor manifiesta que en los últimos 40 años se han elaborado diversos estudios que catalogan el análisis del discurso como una transdisciplina, ya que forma parte de varias disciplinas y subdisciplinas, entre las cuales se encuentran: la lingüística, la gramática, la pragmática, la sociolingüística, la sociología, la semiótica, la antropología, la etnografía de la comunicación, la psicología cognitiva y la educación, entre otras.

El Análisis Crítico del Discurso tiene sus orígenes en la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, con Adorno y Benjamín, además de los vínculos con Foucault y Bourdieu en Francia, y con Habermas en Alemania, quienes aportaron los cimientos para un modelo de Análisis Crítico del Discurso (ACD). En Van Dijk (2004), el ACD se relaciona con el poder y el abuso del poder, desde su producción y reproducción, cómo se crea y se mantienen las desigualdades sociales, cómo los grupos dominados se resisten y se oponen discursivamente a la dominación. Pero lo más relevante de este aspecto es cómo toman posición, asumen las responsabilidades y usan el conocimiento de forma solidaria con aquellos que están dominados.

Este aspecto es crucial dentro de la investigación, ya que se relaciona directamente con la naturaleza de la misma, con el enfoque pedagógico de la tesis que es la educación de carácter liberador, según Freire y, además, de una educación social según los postulados de Durkheim. Estos conceptos se conjugan para concebir una educación rural especial para la paz, con el actuar del docente como un sujeto político, a partir de un análisis crítico de su discurso y promoviendo unas aulas más reflexivas, capaces de transformar aquellos entornos violentos y restablecer los derechos de los estudiantes que llegan después de ser víctimas del conflicto.

El ACD requiere un análisis detallado de las relaciones entre el texto y el contexto, por lo tanto, vincula recursos sociales tangibles como el dinero, las tierras, lo material, y también recursos intangibles como el conocimiento, la cultura y lo simbólico. Cuando se menciona el contexto, no solo se habla de lo que está afuera, no solo hace referencia a lo objetivo o a una situación social específica; son también, aquellos constructos subjetivos de lo relevante de una situación que llegan a catalogarse como modelos mentales y se pueden definir por la experiencia personal guardada en

la memoria, y se construyen desde las experiencias comunicativas de carácter dinámico. En este aspecto, Arendt (2005) manifiesta:

> El discurso y la acción revelan esta única cualidad de ser distinto, mediante ellos, los hombres se diferencian en vez de ser meramente distintos; son los modos en que los seres humanos se presentan unos a otros, no como objetos físicos, sino hombres (p. 206).

Este trabajo considera que los docentes poseen un gran poder social porque dominan el discurso científico - disciplinar y su poder puede ser legítimo porque se basa en las normas, las reglas o los principios con los cuales funcionan las dinámicas del aula de clase. También, pueden ejercer un abuso de poder si su discurso se encuentra influenciado por la manipulación de las mentes, si está directamente relacionado con los miedos de sus estudiantes, pues no solo hay creencias personales, también existen las representaciones mentales socialmente compartidas. En palabras de Arendt (2005), cuando el hombre actúa empleando medios de violencia, el discurso se convierte solo en un medio para alcanzar un fin.

Dichas creencias compartidas no siempre tienen que ser declaradas, porque quienes están en ese círculo ya las conocen y las aceptan, pero quienes quieran ser nuevos miembros deben aprenderlas. Es el caso de los recién llegados, de los inmigrantes, de los reinsertados, de los desplazados, de los niños, entre otros, quienes no se hallan incluidos dentro del sistema educativo, pero por azar llegan a ser parte de él y deben cumplir con las funcionalidades que poseen las instituciones. Dicha situación genera unas preguntas de reflexión:

¿Qué hacer con aquellas personas que llegan a la escuela?

¿Cómo el discurso del docente influye en la mente de los estudiantes y en sus futuras acciones?

¿Cómo, mediante el discurso, recuperar las experiencias personales guardadas en la memoria que hacen parte de la historicidad de los sujetos que regresan a la escuela?

Responder estas inquietudes es posible si los docentes se convierten en sujetos reflexivos de su accionar: “Cuando uno se descubre a sí mismo en la acción o la palabra, voluntariamente se ha de correr el riesgo de la revelación” (Arendt, 2005, p. 209). Si con su discurso logran persuadir los modelos mentales de sus estudiantes y eliminar las etiquetas o ideologías que catalogan y estigmatizan a un pequeño grupo social. Como sujeto político, el docente reflexivo crea los ambientes propicios para el diálogo y la formación en valores, utiliza las experiencias propias y

las de sus estudiantes, para crear estrategias que promuevan el aprendizaje de la convivencia pacífica.

He aquí el valor que representa el desarrollo de esta tesis doctoral, donde lo primordial fue lograr la incorporación de aspectos sociales, pedagógicos, culturales y políticos en el discurso y la transdisciplinariedad, para alcanzar una producción del conocimiento, no solo como una causa-efecto, sino como un proceso de ir y venir sobre los mismos para alcanzar una autoproducción y autoorganización de la información y, finalmente, llegar a la construcción de sentido desde la reflexión crítica del docente como un sujeto político, capaz de promover una educación rural para la paz y el postconflicto.

En resumen, la tesis se llevó a cabo mediante un proceso investigativo de carácter cualitativo, desde la hermenéutica y transversalizado por el análisis del discurso como ruta para alcanzar los objetivos. Así, el proceso comprendió tres grandes momentos, explicados en el Gráfico 1: fase descriptiva, otra interpretativa y, finalmente, la construcción de sentido que permitió dar respuesta a la problemática abordada.

3.1.1 Análisis del discurso. Una mirada metodológica

Este apartado precisa la ruta metodológica y se aborda a partir de la teoría de Uwe Flick (2007), para evidenciar algunos aspectos relevantes que trazaron el camino de esta investigación. El capítulo en sí mismo, adquiere importancia en la medida en que expone la metodología aplicada para desarrollar una investigación novedosa, que aporta conocimiento para comprender el rol del docente de educación rural en un momento de postconflicto, cuando se requieren ciudadanos inmersos en una cultura de la paz, que trabajen solidariamente para alcanzarla y conservarla.

El inicio de la investigación registra que, para la entrada a campo, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- El establecimiento de relaciones y conversaciones frecuentes entre el entrevistado y el investigador. Es decir, entre la investigadora y los docentes actores de la investigación.
- La observación participante requirió de periodos un poco más largos, y se registró en el diario de campo.

- El deseo de implicarse en el mundo es necesario para comprenderlo a partir de la acción. La implicación dentro del contexto educativo investigado fue importante para comprender la realidad desde la acción educativa.
- Este ejercicio de investigación permitió el acercamiento a la comprensión de concepciones de los maestros implicados en el desarrollo de la investigación, frente a una educación rural para la paz.

En la entrada a campo se recurrió a tres momentos:

1. Acceso a la institución.
2. Acceso a los actores.
3. Definición del rol en el campo.

Para realizar este momento de acceso al centro educativo, se solicitó un consentimiento informado al rector de la institución educativa Zaragoza, quien autorizó realizar el trabajo de campo y otorgó los permisos para desarrollar los talleres con los docentes de básica primaria. Los procesos institucionales fueron un pretexto para aplicar el instrumento número 2 (ver anexo 2. Ficha familiar) para la caracterización de la población estudiantil, la cual se realizó al iniciar el año escolar para tener un acercamiento al contexto de los estudiantes y de sus familias.

Dentro del proceso cotidiano que constituyen las prácticas de aula, se aplicó el instrumento número 3 (ver anexo 3. Diario de campo abierto), momento en el que fue necesario ganarse la confianza y acercarse a los docentes, con el fin de que se sintieran a gusto e involucrados en el proceso de investigación.

Con la entrada a campo se tuvo un acercamiento preliminar con los actores, quienes manifestaron su deseo de participar desde sus expectativas e inconformidades en el proceso desarrollado. A cada docente se le asignó un código en el momento de aplicar y analizar los instrumentos, para proteger sus identidades. Los códigos van desde D1 hasta D17 (D: docente, 1 a 17: nombre del docente), por ejemplo, D: docente-1: Natalia Pérez, queda codificado D1, y así sucesivamente, hasta el nombre del docente D17.

El instrumento número 4 (ver anexo 4. Entrevista semiestructurada) sirvió para que los docentes expresaran las concepciones que tienen frente a la educación y a su labor docente,

también como proceso reflexivo de su práctica, por lo tanto, cumplió con el principio de dudar de lo socialmente evidente, ya que cada docente posee sus propias particularidades.

El rol asumido por la investigadora fue de visitante, quien dio a conocer el proceso, generó confianza con los actores para, posteriormente, estar de manera implicada durante la recolección de información, se fortalecieron lazos de cercanía ya existentes, por ser docente, compañera de los actores de la misma institución, por lo tanto, se favorecieron la realización de observaciones, los diálogos, entrevistas y talleres para la identificación de afirmaciones que permitieron el análisis categorial a través de las respectivas codificaciones (abierta, axial y selectiva).

El proceso de validación de los instrumentos mencionados anteriormente se llevó a cabo mediante el juicio de expertos teniendo en cuenta dos indicadores: validez y fiabilidad. Aquellos grupos de expertos son:

- Colectivo de doctores de la UCM (Universidad Católica de Manizales).
- Grupo de investigación "Comunicación, Educación y Cultura, línea Pensamiento educativo, proyecto Narrativas Pedagógicas y transformación reflexiva del maestro", en el cual se realizó la pasantía nacional.
- Colectivo de docentes y directivos docentes de la Institución Educativa Zaragoza

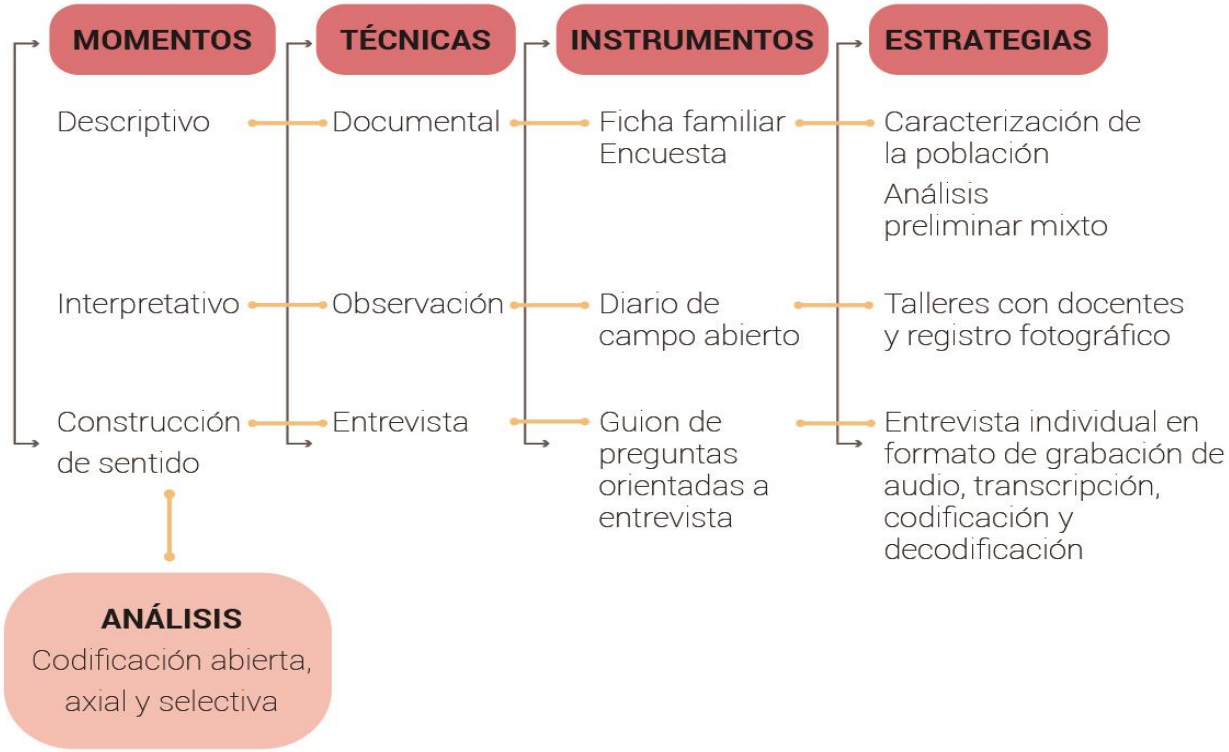
A continuación, se cita cada uno de los instrumentos con su proceso de validación.

Tabla 5. Validación de instrumentos.

INSTRUMENTO	**PROCESO DE VALIDACIÓN**
Anexo 1. RAE	Colectivo de doctores UCM
Anexo 2. FICHA FAMILIAR	Colectivo de docentes y directivos docentes IEZ
Anexo 3. DIARIO DE CAMPO ABIERTO	Grupo de investigación "Comunicación, Educación y Cultura, línea Pensamiento educativo, proyecto Narrativas Pedagógicas y transformación reflexiva del maestro".
Anexo 4. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	Grupo de investigación "Comunicación, Educación y Cultura, Línea pensamiento educativo, proyecto Narrativas Pedagógicas y transformación reflexiva del maestro".

Fuente: elaboración propia (noviembre, 2020).

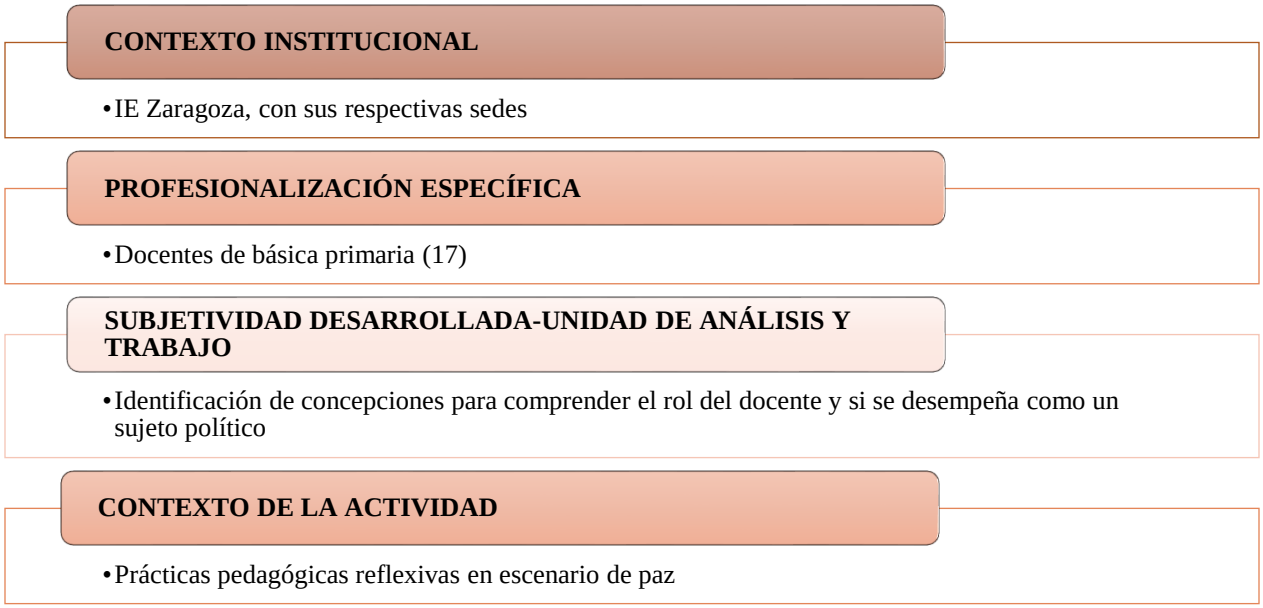
Ilustración 11. Diseño metodológico.



Fuente: elaboración propia (octubre, 2019).

La lectura dialógica de la ilustración anterior presenta un plano general de la estructura del diseño metodológico; es decir, la ruta que se marcó para desarrollar el proceso investigativo, desde la recolección de datos hasta el análisis y la interpretación de los mismos. Se observa una estrecha relación entre las técnicas, los instrumentos y las estrategias que se emplearon para llegar a los resultados obtenidos y a las conclusiones de la investigación.

Ilustración 12. Amplitud y profundidad del diseño muestral.



Fuente: elaboración propia (octubre, 2019), con base en Flick, 2004.

La ilustración anterior se refiere a la amplitud y profundidad como propósito de muestreo. Presenta la determinación a priori de la estructura de la muestra, dividida en diferentes tipos de muestreo, pero el que se relaciona directamente con la investigación es el muestreo con grupos sociales definidos, específicamente, con representaciones sociales de cambio, que alude en esta tesis a los docentes de la escuela rural IE Zaragoza.

La decisión de muestreo va y viene entre cubrir el campo lo más amplio posible y hacer un análisis lo más profundo que se pueda. Además, como expresan Denzin y Lincoln (1989, como se citó en Flick, 2007, p. 74), se tuvieron presentes en la triangulación de los datos los siguientes aspectos: tiempo, lugar y personas. Como se explicó en otro apartado, aunque es una sola institución educativa, cuenta con 9 sedes con características particulares respecto al tiempo, al lugar y a los actores.

El muestreo se relacionó directamente con 17 docentes de básica primaria de la IE Zaragoza, comprendidos en 7 sedes unitarias y 2 sedes graduadas, además de los elementos claves como la identificación de las concepciones de los docentes y la reflexividad de las prácticas que apuntan directamente a los objetivos de investigación, específicamente al objetivo general y al específico número dos.

A continuación se relaciona la información que caracteriza a los 17 docentes de la básica primaria que hicieron parte del proceso investigativo en cuanto a la aplicación de las entrevistas; las cuales fueron grabadas en voz y posteriormente transcritas por la investigadora. El proceso se llevó a cabo entre el 22 de julio y el 24 de septiembre del año 2019, en el municipio de Cartago Valle, dentro de las mismas sedes educativas a las cuales pertenece cada uno de los docentes.

Como ya se mencionó en párrafos anteriores, los docentes se encuentran codificados desde el D1 al D17 para la protección de sus identidades.

Tabla 6. Descripción de los docentes participantes.

Docente #	Género	Edad	Experiencia profesional	Formación académica
Docente investigadora	F	34	10 años	Licenciada en Pedagogía infantil, Magister en Educación Candidata a doctora en Educación
D1	F	52	30 años	Bachiller pedagógico Licenciada en Básica primaria Especialista en Pedagógica y Recreación Ecológica
D2	M	66	46 años	Licenciado en Administración Educativa
D3	F	66	20 años	Licenciada en Básica primaria con énfasis en sistemas Diplomado en Bellas artes y Políticas públicas Magister en Tecnología Educativa
D4	F	43	17 años	Licenciada en Educación básica con énfasis en orientación escolar Especialista en Lúdica educativa
D5	F	41	14 años	Licenciada en Educación Básica Magíster en Educación
D6	F	53	20 años	Normalista superior Licenciada en Básica con énfasis en Ciencias naturales y Educación ambiental
D7	M	67	15 años	Licenciado en Administración educativa Especialista en Lúdica educativa.

D8	F	50	28 años	Bachiller pedagógico Licenciada en Básica con énfasis en Ciencias naturales y Educación ambiental Especialista en Lúdica educativa
D9	F	35	10 años	Licenciada en Pedagogía infantil Magíster en Educación desde la diversidad
D10	F	38	8 años	Licenciada en Pedagogía infantil Magister en Educación de la Doctorante en educación.
D11	F	58	34 años	Licenciada en Educación preescolar Especialista en Pedagogía y docencia
D12	M	41	10 años	Normalista superior Administrador público
D13	M	33	12 años	Licenciado en Educación religiosa Especialista en Edumática Magister en Pedagogía y Desarrollo humano
D14	M	28	6 años	Normalista superior Licenciado en Educación básica con énfasis en Matemáticas, Lengua Castellana y Humanidades
D15	F	44	12 años	Licenciada en Básica primaria con énfasis en Tecnología e informática Magister en Educación comunicativa
D16	M	34	4 años	Licenciado en Pedagogía infantil Especialista en Edumática Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano
D17	F	49	31 años	Licenciada en Administración Educativa Especialista en Pedagogía de la Recreación Ecológica

Fuente: elaboración propia (noviembre, 2020).

En cuanto a las técnicas de recolección de información, para el desarrollo de esta investigación se caracterizó a la población objeto de estudio, y se llevaron a cabo diferentes estrategias de recolección de información, que van desde lo documental, los censos o registros, hasta lo contextual. Se emplea inicialmente la técnica documental:

> Aquella que el investigador utiliza para obtener datos contenidos en cualquier tipo de documento producido por una segunda persona u organismo […], tanto censos como estadísticas oficiales, cartas, diarios, publicaciones, pueden contener datos de interés para una investigación. Esta tarea

> debe ser realizada como paso previo a la aplicación de cualquier otra técnica, es decir, como una de las primeras etapas o fases de toda investigación (Perea C., 2011, p. 85).

Con esta técnica documental se realizó un rastreo bibliográfico para cumplir con el objetivo de realizar un acercamiento al estado del arte, sobre la conjugación de tres factores de interés: el docente como sujeto político, la educación rural y los escenarios de paz y postconflicto en Colombia, tras el Acuerdo de Paz firmado en noviembre de 2016, en la Habana, Cuba. Esta técnica fue un elemento clave al momento de analizar los resultados de investigaciones desarrolladas en el medio académico, relacionadas con el tema de estudio; sirvió, además, para confirmar el alcance a nivel investigativo respecto al objeto de estudio. En este momento se empleó el instrumento número 1 (RAE) para la elaboración de los resúmenes analitos en educación y que dio como resultado la selección de los antecedentes y el vacío teórico.

Las principales fuentes de información se tomaron de artículos científicos, a través del motor de búsqueda de la herramienta Google Scholar, la cual redireccionó a las bases de datos de Proquest, Eric, Educator's Reference Complete, Redalyc, Scielo, Dialnet, revistas indexadas y repositorios de diferentes universidades a nivel nacional e internacional. También, revistas indexadas a Publindex y en el buscador especializado Google académico, entre otras fuentes.

La búsqueda con las anteriores herramientas evidenció que, efectivamente, no se han desarrollado investigaciones que relacionen el problema situado desde el análisis de las concepciones de los docentes, especialmente de las zonas rurales. Además, lo no encontrado en la búsqueda de antecedentes radica en la construcción del método cuando centra las concepciones del docente en la vida socioeducativa, enfatizando en la acción para saber qué ocurre o qué ha pasado, con el fin de dar sentido a su práctica a partir de lo que está implícito en sus interacciones, en sus negociaciones y en sus consensos durante las situaciones educativas que se hacen vida a través del discurso.

Con el fin de ampliar las posibilidades de la revisión, se combinaron los siguientes términos de búsqueda: educación, ruralidad, educación rural, escenarios de paz y postconflicto, prácticas pedagógicas, docencia y sujeto político. En la indagación se evidenció un fuerte énfasis en investigaciones que relacionan la educación como un factor clave en los procesos que devienen de los escenarios de paz y postconflicto y, especialmente, el rol que deben desempeñar los docentes para transformar el entorno.

Adicionalmente, se aplicó el instrumento número 2 (ficha familiar), el cual corresponde a la técnica documental que permitió alcanzar el objetivo específico número 1, donde se caracterizó la población respecto a su contexto sociocultural y en relación con el conflicto. Este diligenciamiento de la ficha familiar de cada uno de los estudiantes se realizó por medio del docente en sus respectivas sedes.

Con Perea (2011, p. 85), se entiende que este tipo de instrumento sirve para "preguntar a los sujetos acerca del tema u obtener información de una muestra de personas representativas de un grupo mayor o universo" (la población objeto de estudio) que, en este caso, es la Institución Educativa Zaragoza.

La siguiente técnica empleada fue la entrevista, que corresponde al instrumento número 4 (entrevista semiestructurada); se abordó con un guión de 8 preguntas orientadoras que apuntaron a las categorías preconstruidas y dieron respuesta al rol que desempeña el docente en el aula como sujeto político y, por supuesto, cuáles fueron sus concepciones, además del conocimiento de su contexto como escenario de paz para la educación rural.

Las entrevistas se grabaron en audio para su posterior transcripción y análisis del discurso. Dentro de esta técnica se tomaron como referente los docentes que voluntariamente participaron en la investigación, específicamente, 17 docentes de la básica primaria distribuidos en 9 de las sedes mencionadas anteriormente. La selección de la entrevista se tuvo en cuenta pensando en las ideas de Arendt:

> La acción solo se revela plenamente al narrador, es decir, a la mirada del historiador, que siempre conoce mejor de lo que se trataba que los propios participantes […]. Aunque las historias son los resultados inevitables de la acción, no es el actor, sino el narrador, quien capta y hace la historia (2005, p. 219).

A partir de los planteamientos de Arendt se pudo comprender la importancia del discurso de los docentes, pues sus narraciones en manos de la investigadora se impregnaron de significados para develar sus roles y concepciones frente a los procesos educativos, especialmente en las zonas rurales. Al convertir a los docentes en narradores de sus historias cotidianas dentro del aula, se les concedió el poder de crear con el discurso una visión de su labor como sujeto político que transforma visiones de mundo y, al mismo tiempo, ve transformadas las suyas en el contacto con el otro.

Se empleó, además, la técnica de la observación, relacionada con el instrumento número 3 (diario de campo abierto), cuando se realizaron talleres con los docentes y se complementó con datos visuales, como fotografías: "La observación persigue la interacción del investigador y los sujetos investigados, teniendo contacto directo con el objeto de estudio […]; observar no solo se refiere a mirar o contemplar lo que ocurre, sino que requiere el uso de conceptos, ideas e hipótesis" (Perea, 2011, p. 95). En el diario de campo abierto se tomó nota de lo observando, de las conversaciones que surgieron, de los interrogantes y de las expresiones utilizadas por el docente dentro de su rol, como parte primordial para el análisis del discurso.

3.2 Descripción del corpus de análisis

En esta parte del documento se presenta el análisis de la información, con un carácter cualitativo, basado en el análisis del discurso que corresponde a un proceso de ir y venir sobre la información y sobre los hallazgos obtenidos para responder a los objetivos planteados y a la pregunta de investigación. Actitud crítica como forma de abordar las problemáticas sociales y políticas de los docentes, permite establecer una interacción entre los sujetos y los contextos, ya que sus discursos son el reflejo de las características sociales que comportan y de su comprensión de la realidad, a la cual se acercó la investigadora durante tres momentos: descriptivo, interpretativo y la construcción de sentido.

En el momento descriptivo se llevó a cabo el análisis documental, en el que se seleccionaron 50 referencias para el artículo de revisión, y desde las realidades de la institución educativa Zaragoza se aplicaron 315 encuestas cuyo análisis está contenido entre las páginas 78-92. El momento interpretativo comprendió el proceso de codificación abierta con la selección de 417 afirmaciones correspondientes a las categorías de despegue; en la codificación axial se seleccionaron 74 afirmaciones de las cuales 18 le dieron vida a una categoría emergente y, finalmente, el momento de construcción de sentido, se realizó la codificación selectiva en la que se privilegiaron únicamente 11 afirmaciones para la triangulación de la información respecto a la definición del rol del docente como sujeto político. A continuación, se describe cada momento de la investigación en donde se exponen los criterios de selección de las afirmaciones objeto de estudio.

3.2.1 Momento descriptivo

En este momento de la investigación se realizó una descripción del contexto de la escuela rural de básica primaria, en la Institución Educativa Zaragoza y en el escenario de paz y postconflicto, que corresponde al objetivo específico número 1 y para cuyo efecto se aplicó el instrumento número 2, "ficha familiar", con el fin de identificar algunas características de la población.

Para desarrollar el ejercicio se tomó una muestra representativa de los estudiantes de educación básica primaria, con el propósito de evidenciar algunas características y condiciones que identifican a esta población con respecto al tema de estudio. Lo anterior se fundamenta en la idea de que la educación, y más en este nivel de formación, debe direccionarse como un elemento acumulador de capital humano, siendo así un pilar y motor en el desarrollo y crecimiento económico del país. Se encontró que el total de la población en el nivel de formación básica primaria se suscribe en 350, de cuya población se toma una muestra representativa y determinada de la siguiente manera (Newbold, Carlson y Thorne, 2008):

$$n = \frac{Nz^2pq}{e^2(N-1) + z^2pq}$$

Donde:

N = Tamaño de la población

n = Tamaño de la muestra

p = Probabilidad de ocurrencia (éxito), o proporción esperada

Z^2= nivel de confianza.

q = Como la probabilidad de fracaso

E = Dicho factor es tomado como el porcentaje de error (Error máximo admisible en términos de proporción).

Es importante resaltar que, por efectos de estimación, se desconoce la proporción esperada, y por tal hecho, se toma como referencia el criterio conservador en donde (p = q = 0.5), lo cual genera que maximice el tamaño de la muestra de la siguiente manera:

N = 350

N=315

p = Proporción esperada (en este caso 50% = 0.5)

Z^2 = 1.96 (ya que la seguridad es del 95%)

q = 1 – p (en este caso 1 – 0.5 = 0. 5)

E = Precisión (en este caso se desea un 3%) quedando como resultado.

$$n = \frac{(350\ )(1.96\ )^2 * 0.5 * 0.5}{0.017^2 * (350\ \ - 1) + (1.96)^2 * 0.5 * 0.5} =$$

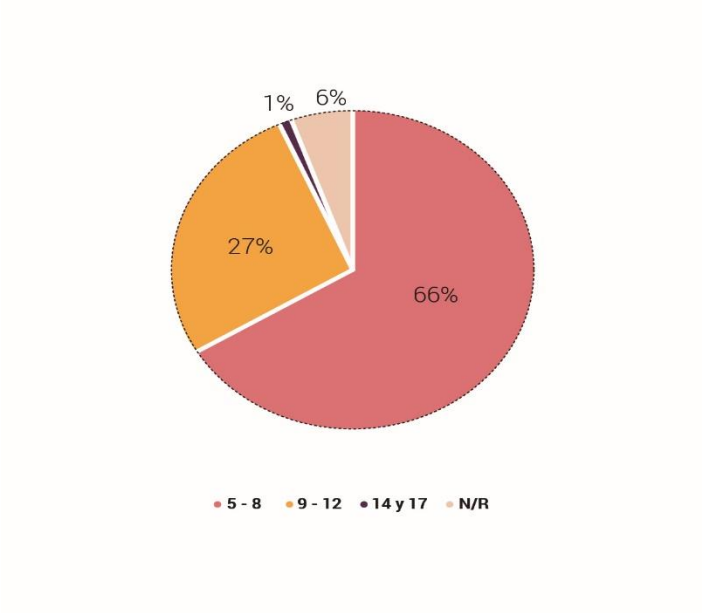
$$n = 315$$

De acuerdo con este análisis, se requeriría encuestar a no menos de 315 estudiantes de básica primaria para poder tener una seguridad del 95%.

De los cálculos realizados se pudo inferir que la muestra a trabajar para el desarrollo del presente apartado se enmarca en no menos de 315 estudiantes, pero fue imposible reunir el total de población objeto de estudio, debido a problemas de desplazamiento y tiempo para dicho ejercicio; sin embargo, la muestra descrita es lo suficientemente grande y permitió realizar una efectiva descripción de la misma.

Para el desarrollo del presente ejercicio se implementó el software Microsoft Excel, por cuyo medio se procesó la información. Los datos que se suministran corresponden al año escolar 2020 y, como se ha venido diciendo, corresponden a la población de básica primaria de la Institución Educativa Zaragoza.

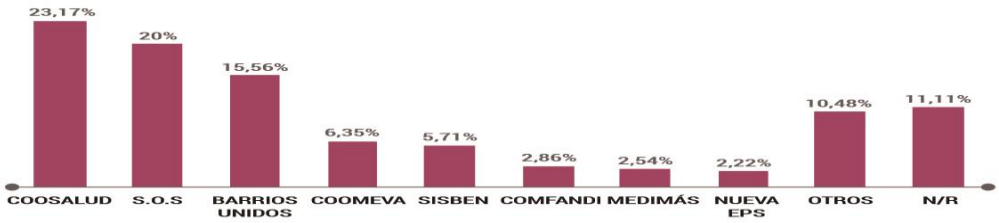
Ilustración 13. Participación %, según rango de edad de la población.



Fuente: elaboración propia (enero, 2020).

De acuerdo con los datos, la población objeto de estudio se concentra en el rango de edad entre los 5 y los 8 años, y representa casi el 66, 35% de la población muestral. En dicha población se centra gran parte de las descripciones del presente documento, sin desmeritar el grado de importancia que representa el 33, 65% restante.

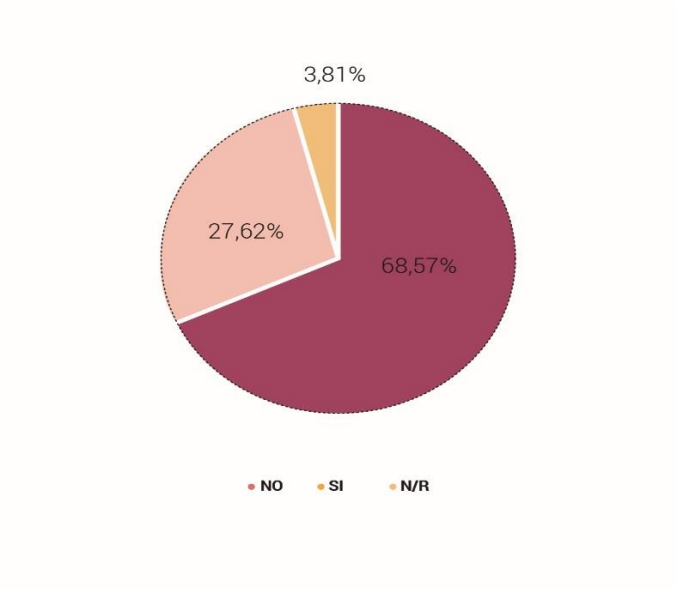
Ilustración 14. Participación %, según régimen prestadora de salud.



Fuente: elaboración propia (enero, 2020).

Para el caso de entidades prestadoras de salud a la población de la Institución Educativa Zaragoza, se evidencia que la EPS Coosalud, SOS y Barrios Unidos, son las organizaciones que presentan mayor participación, con el 58,73%, lo cual traduce que son estas las que presentan un alto nivel de cobertura y servicios. No obstante, es importante inferir que el hecho de que presente mayor nivel de cobertura no representa su nivel de servicios y la eficiencia de los mismos. Esto en razón de que gran parte de las EPS y de sus centros de atención especializada, se concentran en las ciudades, lo cual genera un efecto negativo en la calidad del servicio en caso de una eventualidad, exámenes y demás, afectando la calidad de vida de los estudiantes del colegio que viven en la zona rural.

Ilustración 15. Participación %, según el acceso al subsidio de Familias en acción.



Fuente: elaboración propia (enero, 2020).

Si bien es cierto que el programa de Familias en acción tiene como objetivo entregar un incentivo monetario a las familias en condición de pobreza y pobreza extrema, un subsidio orientado a la formación de capital humano se evidencia para el caso de los estudiantes de básica primaria de las sedes rurales de la Institución Educativa Zaragoza, una participación del 27,62% del total de la muestra que recibe esta clase de servicios. El hecho se explica en parte porque las

familias que tienen sus estudiantes en dicha institución no lo han solicitado, aunque es una población que cumple con las condiciones requeridas por la entidad pública que ofrece el incentivo. Esta es una política pública direccionada a mejorar la calidad de vida de las poblaciones más vulnerables en pro de la superación de la pobreza y pobreza extrema, pero muchas de las familias de la muestra no aprovechan este beneficio.

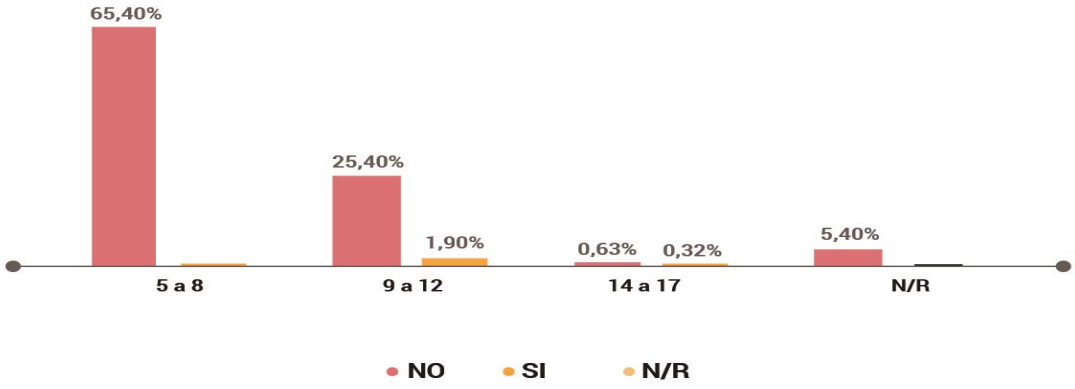
Tabla 7. Participación %, según grado de escolaridad y edad de los estudiantes.

CONCEPTO	5 a 8	9 a 12	14 y 17	N/R	TOTAL
PREESCOLAR	12,06%	------	------	------	12,06%
PRIMERO	23,17%	0,95%	------	------	24,13%
SEGUNDO	6,35%	0,63%	------	5,40%	12,38%
TERCERO	17,46%	10,48%	0,63%	------	28,57%
CUARTO	6,35%	13,65%	------	------	20,00%
QUINTO	------	1,59%	0,32%	------	1,90%
N/R	0,95%	------	------	------	0,95%
TOTAL	**66,35%**	**27,30%**	**0,95%**	**5,40%**	**100%**

Fuente: elaboración propia (enero, 2020).

Para el caso del grado donde se concentran los estudiantes de las sedes rurales de la Institución Educativa Zaragoza, se evidencia que el 72,70% se encuentra en primero, tercero y cuarto; dicha apreciación toma importancia en la medida en que es en estos grados donde se deben concentrar las actividades y los ejercicios de paz y postconflicto, claro está, sin restarle el nivel de importancia que presentan los demás; además, porque son grados con alta vulnerabilidad en temas de bullying, maltrato, violencia, violencia intrafamiliar, y otros.

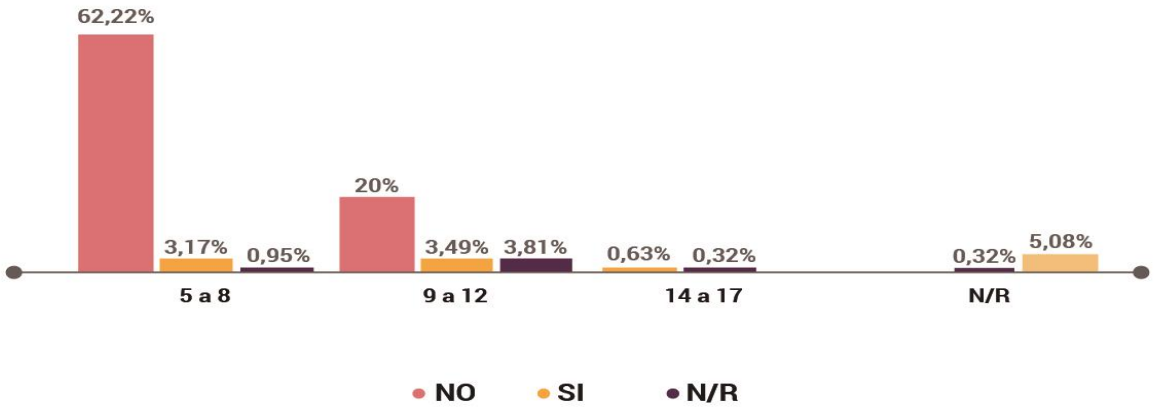
Ilustración 16. Participación %, discapacidad y rango de edad en los estudiantes.



Fuente: elaboración propia (enero, 2020).

Las discapacidades que presentan las personas son un factor sociocultural importante, y más en el desarrollo de las actividades del individuo en su diario vivir. En función de este aspecto, para muchas familias dicha condición se convierte en una situación que exige mayor compromiso. La participación de la muestra en este aspecto registra un 2,86%, y representa un nivel bajo frente a la totalidad de esta; sin embargo, la IE Zaragoza recibe muchos estudiantes con necesidades educativas especiales, pero los padres a veces no los reportan porque no cuentan con la documentación al día, ni con las valoraciones de los especialistas para hacer dicho registro ante el SIMAT (Sistema de Matrícula Estudiantil). También se explica porque los padres pueden no considerarlo como una discapacidad o, en el peor escenario, les da pena manifestarlo. Pero esta situación se observa en los salones y la expresan los docentes, quienes tienen el contacto directo con la población discapacitada.

Ilustración 17. Participación %, víctima de conflicto armado según rango de edad.



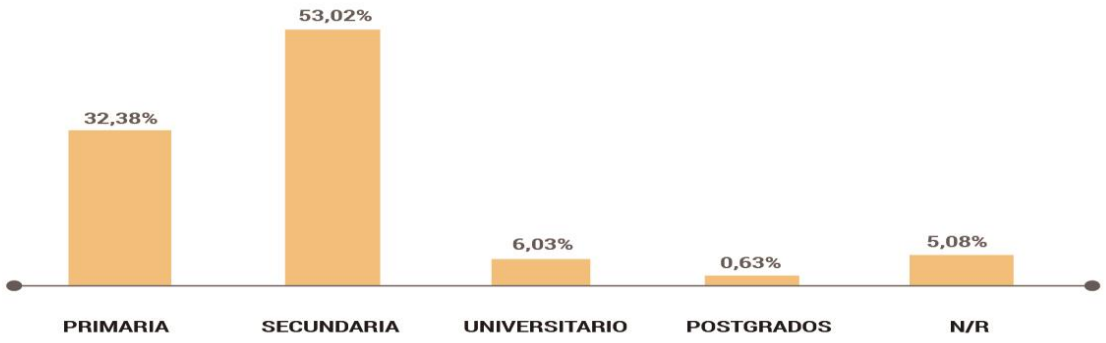
Fuente: elaboración propia (enero, 2020).

Para el caso de los estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado, se identifica del total de la muestra, una participación del 7,30% equivalente a 23 casos; en términos porcentuales es un dato muy significativo, y en términos absolutos es un número considerable de estudiantes afectados por la violencia. Lo anterior responde a hechos de desplazamiento forzado y amenazas contra la vida de los estudiantes y de sus familias.

Este análisis es relevante dentro de la investigación porque responde al postulado de que los campesinos son sujetos invisibilizados por el Estado y condenados por la violencia; los resultados son una fiel muestra de la realidad que ha tenido que vivir el país y, aunque en algunas zonas las consecuencias del conflicto son más marcadas que en otras, el desplazamiento forzado

es uno de los hechos que más daño ha causado a la población campesina, y muchos de los estudiantes de esta institución también lo vivieron.

Ilustración 18. Participación %, nivel de formación de padres o acudientes.



Fuente: elaboración propia (enero, 2020).

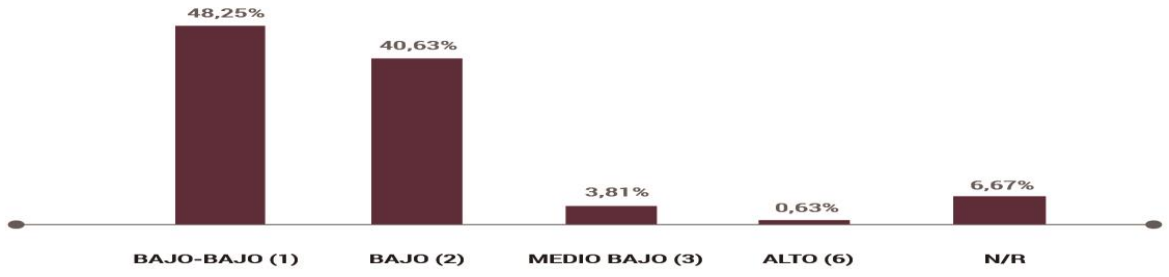
En la actualidad, el nivel de formación que presentan los acudientes o padres de familia es sin duda alguna un factor decisivo que influye en el desarrollo de los estudiantes; tal hecho responde a la idea de que son estos los guías, colaboradores, el ejemplo a seguir para la formación de los niños, y que las enseñanzas que reciben de estos les sirvan para aportar a la sociedad desde las diferentes instancias de la misma, impregnando valores, actitudes, creencias, normas, espíritu de lucha, superación personal, etc. Además, se considera que la formación de los mismos padres genera en sus hijos una amplitud del mundo de hoy, donde priman las oportunidades y los desafíos.

En función de lo descrito, para el caso de la IE Zaragoza, en la básica primaria se encontró que el nivel de formación que más predomina en los padres de familia y acudientes es la secundaria con 53,02%, y la primaria con 32,38%, para un total de 85,40% de participación del total de la

muestra, lo cual traduce en síntesis, que los padres y acudientes poseen una percepción limitada de la realidad, esto en función de las oportunidades y desafíos que presenta el mundo que los rodea. A pesar de las cifras, no se puede inferir que no sobresalgan en las actividades que realizan, como lo evidencian muchas experiencias que los han formado a través de la práctica empírica, la cual, en algunos casos, es igual o más valiosa que una formación profesional o posgradual.

Es importante resaltar que gran parte de los problemas que presentan los padres de familia y acudientes que no poseen un alto nivel de formación académica, responde al hecho de no haber tenido oportunidades para acceder a ella, razones que se enmarcan en los bajos recursos económicos de sus familias, largas distancias que los separan de las instituciones de educación técnica, tecnológica y universitaria, finalizando con el desconocimiento de becas y oportunidades que ofrecen diferentes estamentos gubernamentales, que buscan acrecentar el capital humano en las diferentes ramas de la economía.

Ilustración 19. Participación %, estrato socioeconómico de la vivienda.



Fuente: elaboración propia (enero, 2020).

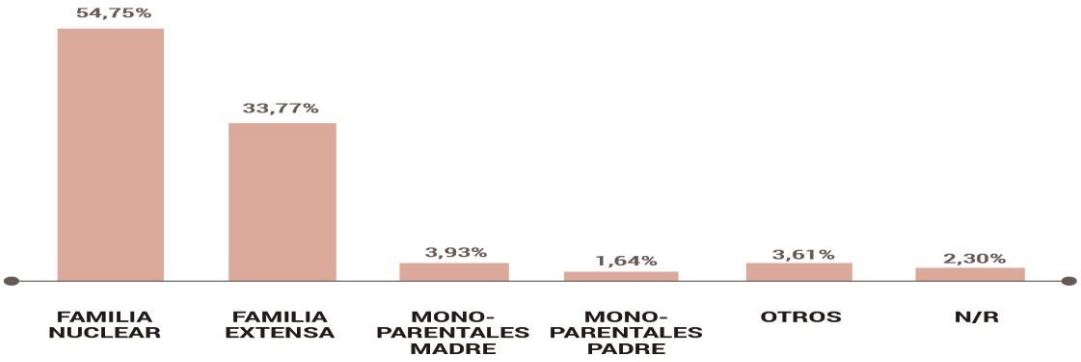
Es importante destacar que la estructura socioeconómica es básicamente una medida en la que se evidencian las diferencias monetarias que puede presentar una población en determinada área geográfica, respecto a la economía del país, con el objetivo de hacer una caracterización de

pobreza o riqueza en función de las particularidades de la vivienda para, de esta forma, determinar las necesidades de dicha población.

En función de la anterior descripción, las familias a las que pertenece los estudiantes de básica primaria se enmarcaron dentro de un estrato socioeconómico bajo y bajo – bajo en casi el 88,88% del total de la muestra poblacional, lo cual refleja en síntesis las carencias que pueden estar presentado.

En concordancia con lo descrito, la importancia de las estructuras familiares en el desarrollo de la sociedad de un país, se sustenta en la premisa de su naturaleza como centro de desarrollo y crecimiento del mismo; dicha apreciación parte del hecho de las funciones que representan estos en la formación del capital humano desde los hogares; en efecto, los estudiosos sobre el tema se centran en que el ser humano se define como un ser que constantemente busca conformar agrupaciones bajo la modalidad familiar muy afines, donde se genera un sentido de seguridad, transcendencia y estabilidad, sin importar el contexto geográfico donde se encuentre y en función del cuidado, la formación de sus hermanos, hijos y parientes.

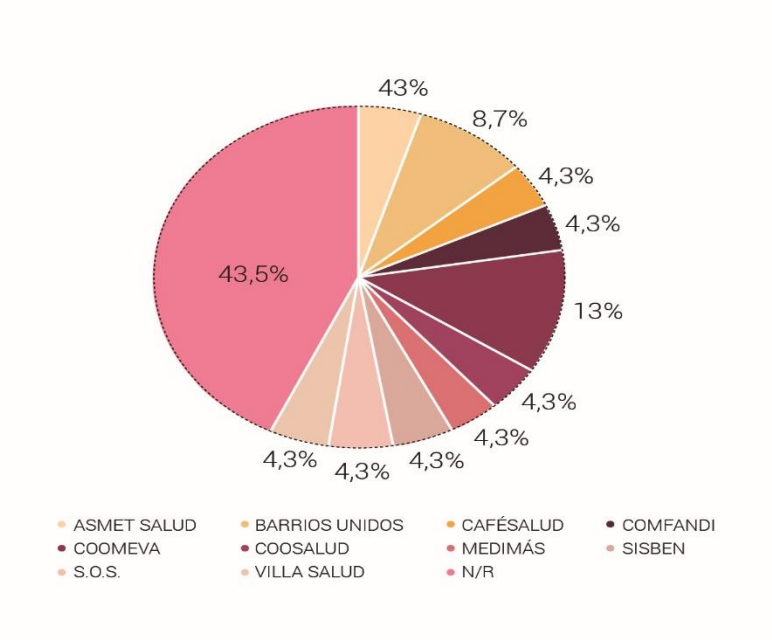
Ilustración 20. Participación %, según estructura familiar de los estudiantes.



Fuente: elaboración propia (enero, 2020).

En la ilustración anterior se evidencia que la estructura familiar que presenta mayor predominancia en las familias de los estudiantes de las escuelas rurales de la básica primaria de la IE Zaragoza, pertenece a las familias nucleares y extensivas, con 88,52%; se subraya en sí, que los estudiantes se encuentran vinculados en un núcleo de familias fuerte, donde su accionar se direcciona a brindar y formar bajo las creencias culturales que demarcan su núcleo. Sin embargo, desde el conocimiento de los contextos de los estudiantes y sus familias, los docentes expresaron la falta de acompañamiento y responsabilidad de las familias en el proceso educativo, y la falta de normas en el hogar para fortalecer la formación integral de los niños y jóvenes.

Ilustración 21. Participación %, según el régimen prestador de salud a las víctimas.

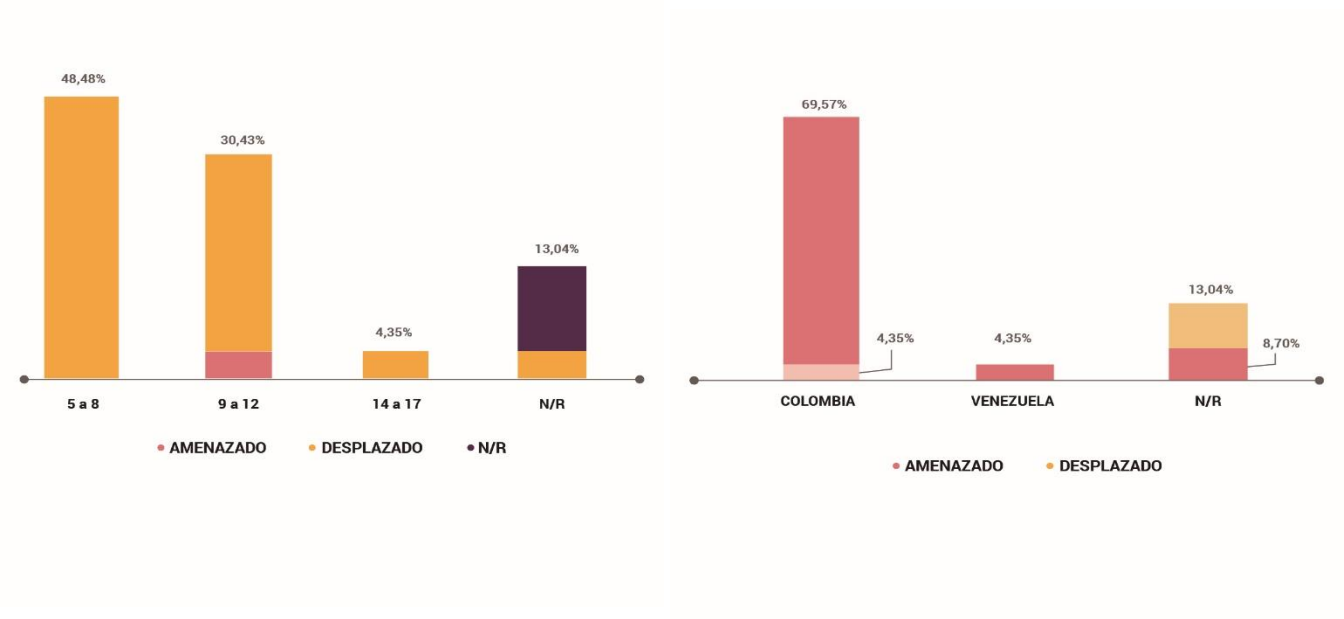


Fuente: elaboración propia (enero, 2020).

Del total de la población que se enmarca en la categoría de víctima del conflicto armado, se observa que el 43,48% da una respuesta negativa en esta pregunta, dando como resultado una cifra importante. El no acceder a un servicio de salud, o no presentar una clara respuesta en ello, demuestra que los estudiantes que se encuentran dentro de esta condición pueden no tener acceso a un sistema de salud, lo cual es una preocupación adicional porque se estaría vulnerando uno de los derechos fundamentes de la Constitución Política de la nación, sumado al hecho de pertenecer a una población altamente vulnerable por la historia que la precede.

Ilustración 22. Participación %, tipo de víctima según el rango de edad.

Ilustración 23. Participación %, origen y tipo de víctima.



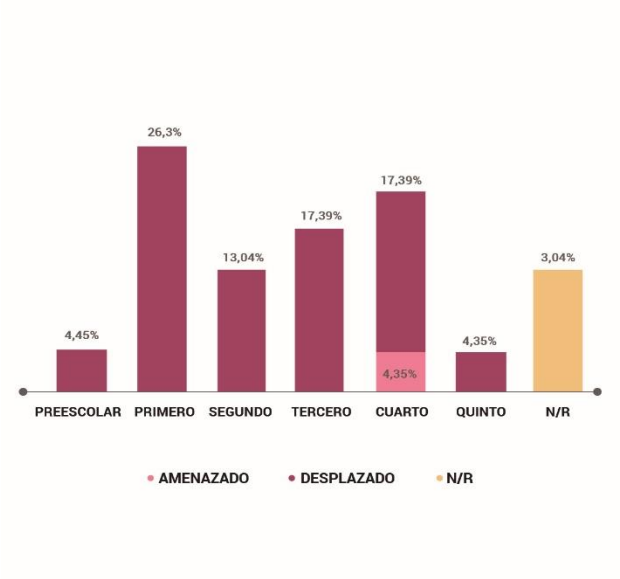
Fuente: elaboración propia (enero, 2020).

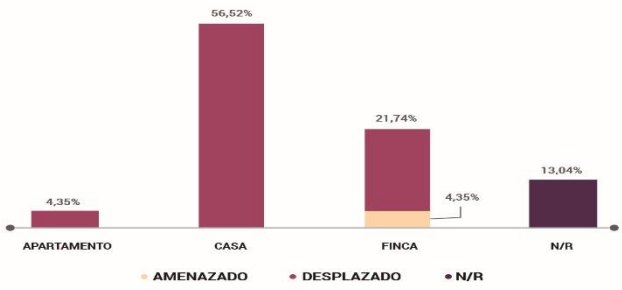
En función de las víctimas del conflicto armado, se observa dentro del total de la muestra poblacional de los estudiantes pertenecientes a esta categoría, que un 73,92% ha sido de Colombia y se encuentran en la institución; de estos, el 69,57% se suscribe en la modalidad de desplazamiento forzado, seguido de un 4,35% en la modalidad de amenazas. Por otra parte, se evidencian casos venezolanos, donde se registra un 4,35% en el total de casos presentados en la modalidad de desplazamiento por la situación económica del mencionado país. Del total de la muestra se desprende que los rangos de edad donde presenta mayor participación, se suscriben entre los 5 y 8 años de edad, con 43,48%, y la incidencia se observa en desplazamiento forzado.

Esta problemática ha ido creciendo con más fuerza en el último año, pues cada vez son más los niños que llegan a las aulas provenientes de Venezuela; así lo expresaron los docentes en sus relatos durante las entrevistas. De igual modo, en lo referente a la población desplazada o amenazada por el conflicto armado, los docentes en su mayoría manifestaron tener, o haber tenido, niños con estas condiciones, y hasta recordaron algunos relatos de sus estudiantes.

Ilustración 24. Participación %, tipo de víctima según grado cursado de básica primaria.

Ilustración 25. Participación %, tipo de víctima y tipo de vivienda de los estudiantes.



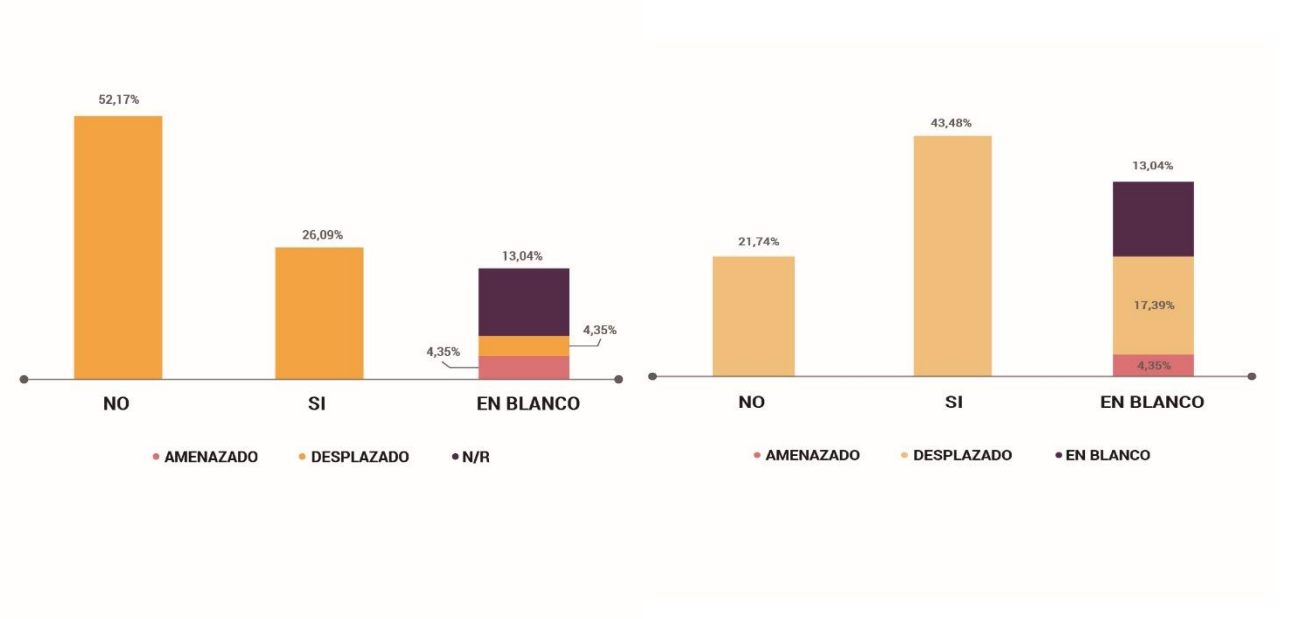


Fuente: elaboración propia (enero, 2020).

De las ilustraciones anteriores es importante resaltar que los estudiantes que se suscribieron en la modalidad de víctima de conflicto armado, los grados en los que presentaron una mayor participación en la modalidad de desplazamiento forzado, fueron primero, segundo y tercero con un 56,52%. En la misma línea, además, se observa que estos desplazados manifestaron estar viviendo en casa. Este hecho se encuentra articulado bajo el supuesto de que los estudiantes viven en casa bajo la modalidad de renta, o en casas de familiares; el 30,44% expresa estar viviendo en fincas y apartamentos, con menor prevalencia de este último en la muestra.

Ilustración 26. Participación %, tipo de víctima según suscripción al PAV.

Ilustración 27. Participación %, tipo de víctima según posesión del RÚV.



Fuente: elaboración propia (enero, 2020).

Siguiendo la línea de caracterización descriptiva del total de población en estado de victimización por conflicto armado, se evidencia que solo el 26,09% presenta una suscripción al Plan de Atención de Víctimas. Dicho accionar puede explicarse en parte, por el desconocimiento del tema que tiene esta población, privándose así de los beneficios que puede contraer tal hecho. No obstante, para el caso de la posesión de un Registro Único de Victimización, se observa que el 43,48% del total de la población que se enmarca en la modalidad de desplazamiento presenta este registro; el 21,74% no lo presenta, y esto se suscribe por el temor a denunciar los eventos ocurridos, por desconocimiento o descuido frente a las condiciones y características que se requieren para obtener tal registro.

Finalmente, este momento descriptivo permitió corroborar aquellos supuestos planteados desde los vacíos teóricos iniciales en los que se afirmó que las desigualdades sociales perpetúan los círculos de pobreza, situación que limita las posibilidades de los pobladores rurales en los que, claramente, se les vulnera sus derechos o se les impide el goce completo de los mismos.

La calidad de vida, el acceso a eventos sociales, culturales, deportivos, lúdicos, restringen el desarrollo de las comunidades rurales y son estas las menos favorecidas con los programas del gobierno local, departamental y nacional. Adicionalmente, el apoyo familiar en ocasiones se ve truncado por aspectos como el mismo nivel de formación académica de los padres, o por las condiciones propias de las familias, ya que si bien es cierto cumplen el papel de cuidadores, en la realidad se muestran ausentes en la incorporación a las actividades escolares, como se reflejó en los discursos de los docentes.

Asimismo, en el análisis institucional se presentó una realidad del país con relación a las víctimas del conflicto, y esta tiene que ver con la cantidad de persona que no poseen un registro único de víctimas (RUV) debido a que no han denunciado los hechos y, por consiguiente, no pertenecen al Plan de Atención a Víctimas (PAV), lo cual afecta sus condiciones de vida e impide que accedan a programas para la restitución de sus derechos.

3.2.2 Momento interpretativo

El análisis de la información se posibilita por la comprensión e interpretación de la realidad socioeducativa del docente vinculado a la educación rural, con un interés práctico, para ubicar y orientar la acción humana como un sujeto político en escenarios de paz, y conocer su realidad subjetiva.

Para develar dicha realidad se empleó la codificación categorial para el análisis del discurso, constituyendo así el método de investigación, ya que a partir de este se identificaron las acciones que realiza el docente y aquellas características que no posee, para llegar a catalogarse como un sujeto político para la educación rural en Colombia.

1. El Análisis Crítico del Discurso (ACD) necesita especialmente un análisis detallado de las relaciones entre el texto y el contexto, que se da desde un proceso investigativo de carácter cualitativo, con una postura hermenéutica y transversalizada por dicho discurso como ruta para alcanzar los objetivos propuestos; especialmente, el de identificar las concepciones sobre una educación para la paz en los docentes de básica primaria de la Institución Educativa Zaragoza.

El análisis de la información se enfocó desde la codificación y la decodificación de los datos que, según Flick (2007), incluye la comparación constante de fenómenos, casos, conceptos, etc., a la vez que preguntas que se derivan del texto. Para este momento interpretativo se diseñaron unas preguntas orientadoras contenidas en el instrumento número 3, que hacen referencia a las grandes categorías de análisis: sujeto político, rol docente, paz y educación. El proceso se describió a partir de tres tipos de codificacion: abierta, axial y selectiva, esta última se desarrolla en el apartado 4.3 que refiere a las consideraciones finales. A continuacion se describe el desarrollo de cada tipo de codificación

Codificación abierta: en esta tesis se requirió identificar unas categorias de despegue o preliminares que orientaron a la investigadora para el anclaje entre los datos empíricos y los referentes conceptuales, que permitió identificar las primeras afirmaciones movilizando las concepciones de los docentes, lo anterior, estableció la asignación de códigos iniciales que orientaron el análisis categorial, para posteriormente configurar conceptos en la codificación selectiva (aparatado 4.3). En esta investigación se identificaron los siguientes categorias de despegue: rol del docente, paz, educación rural y sujeto político, que llevaron a desenmarañar las propiedades y las dimensiones que se encontraban inmersas dentro de estas categorías. A continuación en la tabla 7 se muestra la codificación abierta.

Tabla 8. Codificación Abierta - Categorías Teóricas

CODIFICACIÓN ABIERTA- CATEGORÍAS TEÓRICAS				
CATEGORÍAS TEÓRICAS	**CONCEPTO**	**PROPIEDADES**	**DIMENSIONES**	**CÓDIGO**
SUJETO POLÍTICO	El sujeto político se configura como aquel que cuenta con la capacidad de gobernarse, en otras palabras, el sujeto libre del pensamiento y del actuar. Un sujeto político que se constituye a partir de un proceso de socialización que se da en una relación dialéctica individuo-sociedad orientado a un contexto histórico determinado.	Democracia	Relaciones de poder equitativas.	SPDRP
		Participación	Opinion de sus estudiantes.	SPPO
		Transformación	Acciones reflexivas en el aula.	SPTAR
ROL DOCENTE	Es la función que alguien o algo de sempeña. Se entiende al profesor como un sujeto estratégico que toma decisiones a partir de sus teorías y creencias antes, durante y después de la interacción con los alumnos. El conocimiento del maestro se construye a partir de la experiencia. Por lo tanto, una práctica reflexiva consiste en pensar en lo que se hace mientras se está haciendo. Además, las competencias se deben pensar como procesos complejos de desempeño ante actividades o problemas, mediante la articulación del saber ser con el saber conocer, el saber hacer y el saber	Formación Académica	Titulos obtenidos.	RDFATO
		Experiencia	Años en la docencia.	RDEA
		Competencias	Formas de enseñanza.	RDCFE

	convivir, con autonomía, creatividad y responsabilidad por los actos.			
PAZ	Paz significa o implica una ausencia o una disminución de todo tipo de violencia, ya sea directa (física o verbal), estructural o cultural, o vaya dirigida contra el cuerpo, la mente o el espíritu de cualquier ser humano o contra la naturaleza. La paz, por tanto, es la suma de la paz directa, la paz estructural y la paz cultural. La paz es también la condición, el contexto, para que los conflictos se transformen creativamente y de forma no violenta, de tal manera que creamos paz en la medida que somos capaces de transformar los conflictos en cooperación, de forma creadora y positiva, reconociendo a los oponentes y utilizando el método del diálogo.	Cultura de paz	Mediación de conflictos a través del diálogo.	PCPMC
			Control de emociones.	PCPCE
			Tipos de violencia.	PCPTV
		Educación para la paz	Formación en valores.	PEPFV
EDUCACIÓN	La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. La educación se adquiere cuando se cumple en su práctica la transmisión de generación en generación de estados físicos, intelectuales y morales, que derivan del medio social, del tiempo y del espacio en donde se dinamiza.	Educación rural	Fortalezas y debilidades.	EERFD
		Educación urbana	Fortalezas y debilidades.	EEUFD

Fuente: construcción propia (noviembre, 2019).

Posteriormente, se realizó manualmente la codificación de las 17 entrevistas, teniendo en cuenta los códigos que incluyen las dimensiones y las propiedades en relación con el color que le corresponde a cada categoría, para que de esta manera se tenga una visión más amplia de los datos y de la información recolectada.

A continuación, se presenta en la Tabla 9, el proceso de codificación abierta, el cual corresponde al registro de cada evidencia discursiva por cada uno de los actores, en relación con los códigos categoriales establecidos en el paso anterior (codificación abierta). Además, durante la codificación se realizó una depuración de los datos que permitió seleccionar aquellas evidencias discursivas pertinentes para cada categoría, para una totalidad de 417 afirmaciones.

Tabla 9. Codificación Abierta.

CODIFICACIÓN ABIERTA		
CÓDIGOS CATEGORIALES	**EVIDENCIAS DISCURSIVAS**	**CÓDIGOS DE ACTORES**
SPDRP	"Tengo en cuenta lo que proponen los niños, no soy tan tajante en eso, pero no siempre hago lo que ellos dicen". "El gobierno siempre le da más importancia al contenido, las pruebas y las familias cada vez más degradadas".	D1
	"Hay que tratar de unirlos y trabajar cooperativa y colaborativamente con ellos". "Póngase a hacer las planitas y luego sales, esa les duele y no se sale del parámetro".	D3
	"Es bueno guiarles el trabajo".	D4
	"Debemos estar informados sobre las situaciones para saber cómo actuar".	D5
	"Es necesario permitirles expresar esas emociones y que expresen juicios de valor sobre determinada situación". "Involucrarlos en esas decisiones que surgen de sus participaciones".	D6
	"Para que cada día las cosas sean mejores en un mundo altamente acelerado, en todos los aspectos: tecnológica, social, política y económicamente".	D7
	"Uno tiene en cuenta las opiniones de ellos". "La reacción de uno es interesarse por él, por la familia y preguntarse ¿qué pasa?".	D9

	"Los valores son básicos para que pueda seguir normas y las reglas de la institución". "Dejarlos sentados sin que jueguen o todo el desacanso sin salir".	
	"Para mí los estudiantes tienen la última palabra, ellos son los que me ponen a pensar".	D10
	"Uno se hace una autoevaluación para ver qué mejora y siempre pensando en el bien de los estudiantes". "Los dejamos sin recreo y ese patio para ellos es…"	D11
	"Yo les doy mucha participación a los estudiantes para que ellos vayan adquiriendo responsabilidad frente a los actos y que en el momento que empiecen a violar la norma hagan la corrección frente a ella". "Los niños entre más alejados de la zona urbana son más dóciles, son más fáciles de manejar".	D12
	"Cuando yo genero la planeación de mis clases, siempre me pongo en el lugar o en los zapatos de mis estudiantes". "Entender sus situaciones familiares para poder enfrentarse al padre de familia y lograr conectar todo". "Entablar buenas relaciones interpersonales con mis compañeras para generar un buen ambiente de trabajo, de colaboración y que se refleje en los estudiantes". "Los sistemas gubernamentales a veces atropellan mucho a los estudiantes y a los docentes del campo". "Tengo la oportunidad de intentar hacer una conexión amable con mis estudiantes". "Se supone que como profesionales debemos atender a todas las personas por igual, pero desde el desarrollo humano uno tiende a favorecerlos más desde el afecto".	D13
	"Todo se generaliza en conceptos pero no en esa forma de acercamiento a los niños". "Durante las clases yo converso con mis estudiantes cuando tenemos que tomar algunas decisiones". "Ellos todo lo tienen que someter a votación". "Ellos tienen que aprender y comprender que hay ciertas normas, derechos y deberes que tenemos que cumplir".	D14
	"A ellos no siempre se les tiene que dar libre lo que ellos quieran y piensen, hay que ir dando unas indicaciones necesarias y a partir de ahí irlos soltando poco a poco". "Se les castiga haciéndolos ir a la escuela y hacer el inventario de la biblioteca".	D15

	“Puedes tener muchos valores, pero si no trabajas, no tienes unos conocimientos, las personas pueden tender a aprovecharse”. “Cuando un niño entra en mi salón pierde el género, la religión, los aspectos políticos o económicos, porque para mi todos son iguales”.	D16
SPPO	“Si es un caso de indisciplina paro la clase y escucho a los estudiantes sobre lo que pasó y hago observaciones en general”. “Tengo en cuenta lo que proponen los niños”.	D1
	“Es muy importante que el niño exprese, participe y cuente el cómo entiende las situaciones”. “Otras veces uno toma a todos en conjunto y no analiza las situaciones”.	D2
	“A mí me gusta que todos participen”. “Hay que tratar de unirlos y trabajar cooperativa y colaborativamente con ellos”.	D3
	“Es bueno guiarles el trabajo pero también tener en cuenta las opiniones de ellos porque de todos se aprende”.	D4
	“Yo tengo en cuenta los puntos de vista de ellos y ellos qué pueden proponer de acuerdo a sus intereses”.	D5
	“Cada pregunta del niño así sea alejada del tema, debe ser atendida y canalizada”. “Es necesario permitirles expresar esas emociones y que expresen juicios de valor sobre determinada situación”. “Es necesario tener en cuenta la participación de los estudiantes”.	D6
	“Resolver interrogantes y dudas que se presentan dentro del salón de clase”. “El que imparte confianza y seguridad a sus estudiantes para que tomen sus propias decisiones y participen con autonomía en su propio desarrollo y crecimiento personal”. “Se debe dejar que los niños pongan de su iniciativa, responsabilidad y compromiso para que hagan de su aprendizaje algo motivante”.	D7
	“Los saberes deben ser compartidos, exploran, aportan y aporto”. “El estudiante sea partícipe activo de su formación”.	D8
	“Me parece mucho más fácil tener en cuenta la opinión de ellos, muchas cabezas piensan más que una”.	D9
	“Parto de sus intereses, necesidades y de cómo ellos aprenden para planear mis clases”.	D10
	“Yo les doy mucha participación a los estudiantes para que ellos vayan adquiriendo responsabilidad frente a los actos y que	D12

	en el momento que empiecen a violar la norma hagan la corrección frente a ella”.	
	“Me gusta tenerlos en cuenta a ellos, escuchar qué les gusta y cómo puede ser el proceso dentro del aula”. “No solo entablar unos conceptos con los niños sino también enteder sus situaciones familiares”. “Busco que puedan expresar sus quejas, de comentar con sus padres y manifestar sus inconformidades”.	D13
	“Durante las clases yo converso con mis estudiantes cuando tenemos que tomar algunas decisiones”. “Se implementa el buzón de sugerencias y de compromisos para hacer diálogo y permitir la participación de los estudiantes y se sientan parte principal del proceso educativo”. “Descubrir qué es lo que más le gusta al niño para establecer un acercamiento”. “Me hizo una cartica dándome las gracias por ser un buen profesor con él, por los dibujos y por enseñarle a ser un niño mejor portado”.	D14
	“A ellos no siempre se les tiene que dar libre lo que ellos quieran y piensen, hay que ir dando unas indicaciones necesarias y a partir de ahí irlos soltando poco a poco”.	D15
	“Uno en aula multigrado tiene mucho más en cuenta a los grandes”.	D16
SPTAR	“Lo más importante es la vocación”. “En cierta época no se tenía tanto en cuenta el estudio”. “Me he cuestionado por mi cierta manera como he actuado, si he gritado o he dicho algo que ha hecho sentir mal a un estudiante”. “Llego a mi casa, pienso las cosas y en otro momento le pido disculpas al estudiante”.	D1
	“Hay momentos en que los niños lo elevan a uno y tenemos dos formas: me calmo, converso y analizo lo que pasó, o me enojo y esto no me conduce a nada”.	D3
	“Con la formación académica uno aprende más cosas”. “Se siente uno conmovido y pensativo de tanta cosa que le pasa a ellos y uno no se da ni cuenta”. “A veces en situaciones no actúa de la forma adecuada y más tarde se da cuenta de que hizo bien o mal”.	D4
	“Hacemos una reflexión personal después de cada actividad o cada jornada”. “Analizo si ellos obtuvieron los logros y los que no, de qué forma se pueden alcanzar”. “En el momento de la evaluación nos toca reflexionar sobre el trabajo, si está acorde con las capacidades de él”.	D5

	“Soy docente por vocación, profesión y sentimiento”. “El repensar la práctica a raíz de situaciones que se dan en el aula, es la que permite mejorarlas”. “Un niño en situaciones extremas, requiere tenerse más cerquita de nuestra vista y corazón”.	D6
	“Cuestionándome sobre la forma de acompañar a mis estudiantes”. “Dejar de cuestionarnos sería como no estar comprometidos con nuestra función docente y permitir que las cosas sigan sin ningún cambio positivo”. “Que mi forma de enseñar siga inamovible, estática, sin ningún cambio que permita una oxigenación”. “Sentirnos impotentes y frustrados al no poder alcanzar las metas propuestas dentro del año lectivo”. “Transformación porque va cambiando sus paradigmas”.	D7
	“En el quehacer pedagógico se cometen errores”.	D8
	“Uno normalmente reflexiona y se hace preguntas porque en el aula pasa mucha cosa”. “Académicamente es un poco frustrante cuando uno tiene niños que no aprenden al ritmo de los demás”. “En reuniones con colegas exponer diferentes problemáticas académicas para ver cómo les podemos ayudar”. “Nos compartimos fichas de actividades y vivencias que tengamos en el salón de clase y esto me ayuda a solucionar situaciones”.	D9
	“Para mí los estudiantes tienen la última palabra, ellos son los que me ponen a pensar”. “Con el niño autista no tenía ni idea qué era eso, sin embargo me tocó acercame a él, averiguar, preguntar e investigar para que saliera adelante”. “Uno está en función de que sean felices”.	D10
	“Uno se hace una autoevaluación para ver qué mejora y siempre pensando en el bien de los estudiantes”. “Los microcentros deben ser para compartir fichas, rondas, trabalenguas, dinámicas, plegados…”. “Manejar estímulos, una compañerita fue la que me dio esa idea y es maravillosa”.	D11
	“Ellos hagan la corrección frente a ella y esto los hace mejor persona”.	D12
	“En la vida cotidiana hace que se me generen inquietudes de cómo mejorar mi desempeño, cómo hacer para que los niños aprendan mejor y sea significativo para ellos”.	D13

	“Trabajar con los niños que han sido objeto de vulneración de derechos y situaciones de pobreza extrema hace que uno observe con ojos diferentes el desempeño de estos niños”. “Los valores me han permitido que yo sea una persona sensible al momento de desarrollar mi profesión”. “Nosotros nos interpelamos constantemente por nuestra labor pedagógica”.	
	“La reflexión yo la hago cuando termina mi jornada sobre lo que estoy haciendo, qué necesito cambiar, mejorar o continuar y reforzar”. “Me hizo una cartica dándome las gracias por ser un buen profesor con él, por los dibujos y por enseñarle a ser un niño mejor portado”. “Por más que utilizaba diferentes estrategias, no me funcionaba nada”.	D14
	“Uno a veces sí reflexiona cómo debe de cambiar ese proceso para un nuevo encuentro”. “Es de calidad por la entrega de nosotros, porque uno lucha hasta lo último”.	D15
	“La mayoría de reflexiones parten de las vivencias de los niños y sus necesidades”.	D16
RDFATO	“Bachiller pedagógico, Licenciada en Básica y Especialista en Lúdica”.	D1
	“Licenciado en Administración Educativa”.	D2
	“Licenciada en Básica Primaria con énfasis en Sistemas, Magister en Tecnología Educativa”.	D3
	“Licenciada en Educación Básica con énfasis en Orientación Escolar y Especialización en Lúdica Educativa”.	D4
	“Licenciada en Educación Básica y Magister en Educación”.	D5
	“Normalista Superior, Licenciada en Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental”.	D6
	“Licenciado en Administración Educativa con Especialización en Lúdica Educativa”.	D7
	“Bachiller Pedagógico, Licenciada en Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, y Especialista en Lúdica Educativa”.	D8
	“Licenciada en Pedagogía infantil y Magister en Educación desde la Diversidad”.	D9
	“Licenciada en Pedagogia Infantil, Magister en Educación y estudiante de doctorado en Educación”	D10
	“Licenciada en Educación Preescolar y Especialista en Pedagogía y Docencia”.	D11

	“Normalista Superior y profesional en Administración Pública”	D12
	“Licenciado en Educacion Religiosa, Especialista en Edumática y Magister en Pedagogía y desarrollo humano”.	D13
	“Normalista Superior, Licenciado en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Lengua Castellana y Humanidades”.	D14
	“Licenciada en Basica Primaria con énfasis en Tecnología e Informática, y Magister en Educación Comunicativa”.	D15
	“Licenciado en Pedagogía Infantil, Especialista en Edumática y Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano”.	D16
	“Licenciada en Administración Educativa, Especialista en Pedagogía de la Recreación Ecológica”.	D17
RDEA	30 años	D1
	46 años	D2
	19 años	D3
	17 años	D4
	10 años	D5
	20 años	D6
	15 años	D7
	28 años	D8
	10 años	D9
	8 años	D10
	34 años	D11
	10 años	D12
	12 años	D13
	6 años	D14
	12 años	D15
	4 años	D16
	31 años	D17
RDCFE	“Le daba detalles y lo motivaba para que él cambiara”. “Cuando están en cualquier situación, uno los va corrigiendo”.	D1
	“Los niños con necesidades a veces uno no sabe cómo manejar la situación.	D2
	“Se desarrolle y se potencialice como persona”. “Trabajar con los niños de una forma práctica y constructiva”. “Utilizar juegos y algo práctico que los beneficie”. “Incluí a los más grandes, porque a los pequeños hay que estarlos guiando y decirles todo”.	D3
	“Tener en cuenta las opiniones de ellos porque de todos se aprende”.	D4
	“Compartiendo las experiencias en los grupos de trabajo (docentes)”. “Evaluar permanentemente a lo largo de las actividades”. “Ver el ritmo y lo que ellos van avanzando”.	D5

	“Contextualizar la práctica de aula”. “Desarrollar sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales”. “Los maestros rurales tienen la idoneidad para desempeñarse”. El maestro debe tener claro qué competencias se deben desarrollar de acuerdo al campo de conocimiento y el nivel del estudiante”.	D6
	“Impartir o acompañar a los educandos en su aprendizaje académico”. “Orientar y acompañar”. “Fortalece en los conocimientos y nos prepara para ir mejorando las metodologías”. “Oxigenación para que las cosas cada vez sean mejores”. “No es el profesor el personaje principal de la clase, ni un sabelotodo que impone”. “Es el que acompaña”. “El profesor es el capitán del barco”. “Que hagan de su aprendizaje algo motivante y enriquecedor”. “Un solo profesor impartiendo en todas las áreas fundamentales”. “Los educadores debemos poner de nuestra parte para lograr un alto porcentaje de nuestros objetivos propuestos”.	D7
	“Cada día es un aprendizaje diferente”. “El papel del docente sería menos motivador si me dedicara solo a impartir conocimiento”. “No somos seres repartidores de información, somos seres humanos”. “Se es docente de corazón”. “Formar, guiar, orientar, dar bases para la vida”. “El docente es un creador de estrategias e innovador”. “En el campo me formé y toda mi experiencia ha sido acá mismo”.	D8
	“Ese niño hasta yo no me lo gané, le entré en el corazón y me aprende a querer el niño no a poder salir adelante”. “Yo no voy a poder estar enseñándole letras y números si el niño y yo no tenemos una empatía”. “Guiar al estudiante en el conocimiento y entre todos construir un concepto para que el niño lo pueda aplicar a su vida”. “En lo académico depende más del docente que en la zona”. “Desde situaciones problemas que se dan en el aula generar proyectos para trabajar con ellos”.	D9
	“Los estudios le dan a uno bases para seguir la práctica, evaluarla, mejorarla y estar actualizada”.	D10

	“Con los que tienen dificultades de aprendizaje, me la juego como ensayo y error”. “Los proyectos me han dado muchísimas herramientas y he crecido profesionalmente”.	
	“La vocación y la entrega total sin herramientas no funciona porque la práctica hace al maestro”.	D11
	“Los compañeros son profesionales íntegros en sus áreas, son buenas personas y descienden de hogares bien constituidos”.	D12
	“Generar espacios de juego, de inquietudes o tener que salirme un poco de la clase planeada para resolver dudas que ellos tienen”. “Son niños y tienen muchos ¿por qué?”. “El lado humano, de aceptarlo, de quererlos, de brindarles ese amor, de acogerlos”.	D13
	“Cuando tengo problemas de asimilación de conocimientos, uno comienza preguntarse si lo está haciendo bien, la forma, el diálogo, si utilizo muchos tecnicismos o jergas”. “Si necesito más práctica o más teoría”. “Descubrir lo que le gusta al niño y dialogar con él sobre eso”. “Generar un acercamiento y así había más interacción conmigo”. “Problemas personales con la docente de allá de la otra escuela”.	D14
	“En lo académico uno tiene que estar cambiando de estrategia”. “Cuando ya se sienten motivados es más fácil llegar al conocimiento”. “También cuando están en confianza y dispuestos, enseñar se hace más fácil que educar en valores”. “A uno le toca sacar copias y llevar mucho material para poder brindarles todo a ellos”.	D15
	“Aplicar con ellos todo lo que le han enseñado y aprender de los muchachos en especial”. “Tomar casos hipotéticos, poner videos para enseñar cosas que pasan en la ciudad y aquí no pasan”.	D16
PCPMC	“Hablé con el niño y le dije que me disculpara que también soy un ser humano y cometo errores y me equivoco”. “Reconozco mi error frente a todos los niños”. “Los escucho y los aconsejo”. “Cuando hay peleas o agresiones a veces los aislo y cuando están más tranquilos los reincorporo nuevamente”. “Los castigos ellos mismos se los dan, se deben quedar sin descanso o a las doce después que salen todos”.	D1
	”Que haya un contacto más directo entre los padres de familia y nosotros los docentes”.	D2

	“Castigos no, pero correctivos si”.	
	“Conciliar es lo mejor, es la fórmula y la base”. “La comunicación es muy importante y hay que saberlo hacer con los niños”. “Ellos dicen: yo no lo hice, fue sin culpa profe…”. “Es como mediar, cálmese un poquito, es de diálogo y de concertar”.	D3
	“El comité de convivencia analiza la situación, para tratar de raíz el problema”.	D5
	“Confronto a los implicados y escucho la versión de cada uno y los dejo unos 5 minutos en el salón para que reflexionen”. “Deicrle que no lo volverá a hacer”.	D6
	“Llamar a las partes involucradas a escuchar sus descargos y procedo a orientarlos para que dicha situación no se vuelva a repetir”.	D7
	“Enseñarles que dialoguen entre sí, solucionen y luego ir a trabajar con los proyectos. Lo primero es que aprendan a dialogar y entenderse”. “Dejarlos sentados sin que jueguen“.	D9
	“Mostrar videos de valores, leemos cuenticos, que se pidan disculpas y se manejan caritas felices como estímulos y refuerzos”.	D10
	“Manejamos estímulos como la carita feliz y otras veces los dejamos sin recreo”. “Además de mucho diálogo con ellos”.	D11
	“Uno con cariño o con amor trata de que las cosas terminen en buen término”.	D12
	“Busco que tengan una solución pacífica a sus conflictos”. “Que tenga la posibilidad de expresar sus quejas, comentar a sus padres, tengo en cuenta el debido proceso de la IE”. “Generar espacios para conciliar y buscar la mejor solución”.	D13
	“Un diálogo para que haya más tolerancia y aceptación”. “Hablo con las partes involucradas, de dónde viene el problema, tratar de hacer olvidar lo malo y que aceptemos que todos tenemos errores”.	D14
	“Centrar a un niño, hacerle un ambiente amable, escucharlos, dialogar con ellos, aconsejarlos”. “He llamado a los papás y les he dicho que así tengan problemas afuera, acá están es en un ambiente académico donde necesitan trabajar como compañeritos”. “Existe un pacto de convivencia que ellos mismos lo redactaron y ya saben qué hacer”.	D15
	“Me he sentido ofuscada”. “Me ofusqué y lo grité”.	D1

PCPCE	“Intento abrazar a los niños y escucharles sus problemas”.	
	“Hay momentos en que los niños lo elevan a uno un poquito y uno se exaspera”.	D3
	“Era muy malgeniado en todo momento, peleando, golpes, azotando puertas, tirando mesas, sillas…”. “Tratar de enseñarle al niño a manejar sus emociones, a tranquilizarse”. “Que los otros también entiendan y reconozcan que tienen una dificultad emocional”.	D9
	“¿Cómo manejar las relaciones interpersonales entre los estudiantes?”.	D13
	“No están preparados emocionalmente y socialmente para afrontar todas las dificultades”.	D16
PCPTV	“He gritado o le he dicho algo que ha hecho sentir mal a un estudiante”.	D1
	“Niñitos que vienen sin desayunar, que tienen problemas en la casa o les falta mamá o papá”.	D2
	“No se ven casi insultos, pero sí se agreden”. “El uno empuja al otro, le pone el pie y lo tira al suelo”. “Debajo del pino, allí ellos pactan, hacen sus cosas, sus juegos y uno ve que discuten, manotean y friegan mucho”. “Agrede, empuja y golpea”.	D3
	“Entre ellos a veces son que me empujo, me pego, me tiro”.	D4
	“Hay situaciones normales de discusión”.	D5
	“Me conmueven las situaciones de mis estudiantes, sobre todo las relacionadas con el abandono, la negligencia y el maltrato”. “Una que otra discusión en los juegos”.	D6
	“Los conflictos entre familias, llevan a la niña a una inestabilidad emocional, inseguridad y falta de autoestima”.	D7
	“Maltratar física y verbalmente”.	D8
	“A los niños se les dificulta mucho convivir. Todo el tiempo son: me cogió, me miró, me señaló, me pegó…”.	D9
	“Se burlan, se pelean, pero no pasa a mayores”. “Se ve violencia intrafamiliar y abuso”.	D10
	“Un niño grande, de una agresividad total. Le pegaba a los chiquitos y se enfrentaba a los adultos”. “Uno ve papás que no piensan sino en trago, en comprarse el celular y los hijos los dejan… otros se van para el exterior”. “Se dicen cosas, burlas, pero no situaciones graves”.	D11
	“Estudiantes nuevas han sido rechazadas por los compañeros que han estado con más antigüedad en la escuela”. “Las familias optan por decirles, no se junte, no le hable a fulanito”.	D14

	“A veces los niños no quieren aceptar y comprender que hay que compartir y relacionarnos con todos sin discriminación de procedencia, etnia, raza o creencia religiosa”. “La indiferencia por parte de los padres, donde mandaban a los hijos solo para que uno los cuidara o comieran”. “Es bastante agresiva, grosera y eso afecta el clima en el salón”.	
	“Los niños se enfrentan de palabras e insultos”. “Esas peleas las traes de la casa al colegio y se dicen que no se hablen con fulanito”.	D15
PEPFV	“Les hablo mucho a ellos del respeto mutuo y la forma en como escuchamos a los otros”. “Ayudarlos a formar, a formar el ser”.	D1
	“Tiene en cuenta la forma en cómo se relaciona con los demás”	D2
	“Si los chicos no traen desde sus casas una buena cimienta en valores, en respeto, hay que dárselas”. “Nosotros estamos aquí para empezar a alimentar esa parte”. “Unos cuidan por una parte y otros están pendientes de las basuritas”.	D3
	“La formación en valores para que más adelante sean unos niños de bien”.	D4
	“Formar al niño de manera integral, preocuparnos por la persona, el ser humano”. “El contenido no tiene que estar aparte de la práctica de valores”.	D5
	“Los valores permiten asegurar que la escuela pueda ser constructiva y generadora de relaciones armoniosas y saludables…lo que tanto adolece nuestra sociedad”. “Vemos profesionales cada vez más jóvenes y con diferentes carreras pero carentes de empatía con el otro”. “Necesitan de toda esa comprensión, amor, atención y capacidad de escucharlos”.	D6
	“Participen con autonomía en su desarrollo y su propio crecimiento personal”. “Somos artífices de lo que en un futuro va a ser ese niño o joven”.	D7
	“Cada niño tiene su propia historia”. “La educación debe ser equilibrada, que forme en valores para que se pueda enfrentar su vida en sociedad”.	D8
	“Los valores son básicos para que el niño pueda convivir con los otros estudiantes”.	D9
	“Los valores son los que hacen a un ser humano crecer, darle herramientas para que elija lo que quiere para su vida, si quiere ser feliz y vaya por el camino”.	D10
	“Uno ve gente humilde pero con una formación en valores”.	D11

	“Los dejan a cargo de los abuelitos, de un tío… se pierden los momentos más importantes del crecimiento”. “Los valores son de casa”.		
	“Educar implica los buenos modales, el buen vivir, la responsabilidad y los valores”. “Los valores a nivel social hacen que nuestra sociedad mejore”. “A pesar de que viven en zonas rurales pero están creciendo en hogares integrales y les están inculcando buenos valores”. “Tratarlos con amor, amable, pero dentro del mismo trato haciéndoles saber que se le inculca el valor del respeto y la responsabilidad”.		D12
	“Si no tiene unas cualidades y unos valores interpersonales para desarrollar en su vida no van a lograr nada”. “La educación es un cúmulo de valores y de vivencias, no solo desde la escuela sino desde el hogar para poder lograr una serie de competencias sociales que le van ayudar a dar un espacio en la comunidad”.		D13
	“Formar en valores, formar en competencias para el desempeño en la sociedad”. “Las personas ya no se preocupan tanto por lo que es el civismo, la ciudadanía”. “Nosotros no debemos estar formando cerebros con contenidos sino corazones con emociones y sentimientos susceptibles a todo lo que pasa en la sociedad”.		D14
	“Hay muchos que vienen con muchos vacíos de la casa, sin reglas, ni nada”. “El ser humano como convive en sociedad y su estructura de ciudadanía”. “Tenemos que luchar con esa falta de valores con que llegan de la casa”. “Enseñar ya se hace más fácil que educar en valores”.		D15
	“Los valores deben estar incluidos en los procesos de formación académica”. “Uno trata de generarle al niño mucha autonomía porque no sabe a qué se va a enfrentar más adelante”. “Cuando un niño entra a mi salón pierde el género, la religión, los aspectos políticos y económicos, para mí son iguales”.		D16
	RURAL-FORTALEZAS	RURAL-DEBILIDADES	
	“Son muy poquitos niños en el salón”.	“Falta de tiempo para atender tantas necesidades y grupos a la vez”.	D1

EERFD		“Nombrar un solo profesor para todo”. “Los niños llegan más atrasados en comparación con los que tienen más horas y más profesores”.	
	“Se experimenta los aprendizajes de los niños”.	“No cuentan con las herramientas necesarias”.	D2
	“Un líder, él era el que movía toda la comunidad, todos muy unidos y trabajaban juntos” “Íbamos a festivales y hacíamos muchas cosas por la comunidad, es la única forma de sacar el campo a flote”. “Todo es práctica en el campo y luego en el salón se complementa”.	“Me tocaba caminar con botas pantaneras unos 40 minutos para llegar a la escuela”.	D3
	“La educación es como impartir conocimientos”.	“No se ven tantas oportunidades, porque son gente de muy bajos recursos”. “Son muy pocas las posibilidades de salir a la universidad”.	D4
	“Se desarrollan programas muy importantes desde el aula”. “No se presentan casi problemas de insdiciplina ni bullyng”. “Educar es formar integralmente”.	“Falta apoyo gubernamental, tanto local como nacional para que la educación rural sea de calidad”. “Faltan aulas especializadas, material, procesos más integrales”.	D5
	“Cada situación es un insumo para contextualizar la práctica”. “La educación es una posibilidad de desarrollar sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales”. “El maestro con las uñas y recursos propios asume su	“Los entornos familiares donde existen los mayores problemas de los niños”. “Ausencia de oportunidades de la gente del campo, que se resignó a vivir de lo que les toca”. “La educación rural es la más vilipendiada por el Estado,	D6

	labor y cumple con todos los roles habidos y por haber”. “Los maestro rurales tienen la idoneidad para desempeñarse”. “El campo debe ser visto como el espacio vital para la supervivencia de la ciudad”.	carente de recursos y de posibilidades”. “No tiene apoyo económico, social, educativo, por lo tanto no potencia el desarrollo de las comunidades”.	
	“Educación es formación, es transformación”. “Nos puede llenar de orgullo los logros alcanzados por ellos”. “Los educadores debemos poner de nuestra parte para lograr un alto porcentaje de nuestros objetivos propuestos”. “No se presentan situaciones graves de conflictos escolares”.	“Falta de acompañamiento familiar en el desarrollo de las tareas”. “Pobreza económica, que hace que no tengan todos los elementos necesarios”. “La convergencia de niños de diferentes edades, la edad cronológica no corresponde con los grados de escolaridad”. “Un solo docente impartiendo todas las áreas al mismo tiempo”. “Abandono de los gobiernos de turno“. Falta de dotación de materiales pedagógicos, capacitaciones sobre escuela nueva”.	D7
	“Educar es formar, es guiar, orientar, dar las bases para la vida”. “Tiene en el docente un creador de estrategias e innovador, que promueva dentro de su comunidad la participación”. “Creo en el campo porque me formé en él y toda mi experiencia ha sido acá mismo. 28 años”. “La educación en el campo es muy pacífica, poco conflictiva”.	“El descuido total del padre de familia, no tienen un hogar bien conformado, no viven con sus padres, otros no los tienen”. “Abandono del Estado”. “Actuar en medio de tanta carencia”.	D8
	“La calidad depende más del docente”.	“El acceso a la escuela, el tiempo que duran en llegar”. “Falta de agua potable”.	D9

		“Le faltan insumos y gente que se apropie, no porque les toque sino porque les apasiona”. “Falta profesores y padres de familia comprometidos”. “Que el Estado vaya más a las escuelas y lleve tecnología e insumos para que tengan una buena educación”.	D10
		“En ese tiempo tocaba solo ir con los libros o material didáctico”.	D11
	“Educar es una palabra integral y no es fácil, porque están los modales, la formación académica, el buen vivir y los valores”. “Es de calidad porque conozco mis compañeros y son profesionales íntegros”. “Me atrevo a decir que los niños entre más alejados estén de la zona urbana son más dóciles, fáciles de manejar”. “Se tratan con más respeto, como hermanos”. “Están creciendo en buenos hogares y les están inculcando buenos valores”.	“Muchas veces los procesos acadámicos los traen o los llevan incompletos”.	D12
	“Hay situaciones que uno siempre como docente tiende a buscar las formas de mejorarlas pero a veces sin poder hacerlo”. La educación en zona rural desde el docente es de calidad”. “Los docentes se preocupan por estudiar cada vez más”.	“No tener las condiciones necesarias para desarrrollar el potencial deportivo que tenía”. “Los docentes estamos solos desde las políticas educativas, la infraestructura y la falta de elementos propios del campo”. “Desde el punto de vista evaluativo, cómo valoramos la educación y cómo lo hace el ICFES”. “Se desconoce el contexto que ellos están habitando”.	D 13

		“Los procesos se cortan porque las familias se van”.	
	“Se implementa el buzón de sugerencias y de compromisos para permitir el diálogo y la participación de los estudiantes”. “Los estudiantes se sienten parte principal en el proceso educativo”. “Educación es la formación integral de la persona, no solo en conocimiento, sino en valores y competencias para el desempeño en la sociedad”. “Los niños dicen que prefieren estudiar para ser alguien en la vida porque qué pereza estar todo el día en la finca voliando machete o en el monte escondidos”.	“Por parte del MEN no está funcionando porque se requiere dotaciones, materiales y capacitaciones que muchos docentes no tienen”. “El MEN generaliza el estilo de educación para la zona rural y urbana”. “Llegan docentes en aulas multigrado, donde nunca habían estado y sin formación”. “Las universidades no los formaron”. “Las secretarías de educación no dan las capacitaciones pertinentes”. “No hay desarrollo en las comunidadades porque están aspirando a dejar el campo para irse a vivir en la ciudad”. “Las familias poco se preocupan por la agricultura, la ganadería, de mantener el campo, porque se sienten enfrascados en un lugar donde supuestamente no pueden progresar”. “La comunidad rural es muy fluctuante”.	D14
	“Los niños que viven tan lejos y todos los días llegan a la escuela, nunca se dan por vencidos en la distancia”. “Educación es transformación del ser, en valores, en convivencia y en ciudadanía”. “Es de calidad por la entrega de nosotros, preparando todo lo necesario para atenderlos”.	“Tener muchos grados al mismo tiempo”. “El factor que lo mata a uno es el tiempo, no cumplimos la intensidad horaria de cada asignatura”. “No se avanza lo mismo que en otras escuelas”. “El abandono de parte del gobierno, falta estructuras, acceso a la tecnología”.	D15

	“Construcción de los propios pactos de convivencia”.	“Zonas de difícil acceso, no tienen transporte”. “Los niños no tienen acceso a eventos como teatro, cultura, bibliotecas, el deporte…”. “Salen de la escuela solo a realizar labores de la finca”.	
	“Se les da más autonomía a los grandes”. “Educar es transformar, es una salida para que se puedan superar y salir adelante”. “Es de calidad porque lo hace uno como docente, en esos contextos difíciles es donde el profesor debe ser excelente”. “Es recíproco lo que uno enseña y aprende”. “El maestro está más pendiente de ellos porque es una educación más personalizada”.	“No tienen una buena alimentación, los recursos y las familias no los pueden apoyar porque mantienen trabajando”. “No hay apoyo del gobierno o de las secretarías de educación”.	D16
	“El trabajo con los niños es más personalizado, el ambiente es muy tranquilo y siempre tenemos unión entre las familias y la escuela”. “Los niños desarrollan mucho la autonomía y se vuelven líderes de sus compañeros más pequeños”.	“La falta de tiempo para abordar todos los grados al tiempo porque son atendidos por un solo profe”. “Los servicios básicos, por ejemplo esta escuela no tiene agua, siempre es agua lluvia y si hay mucho verano la trae un carrotanque de los bomberos”.	D17
	URBANO-FORTALEZAS	URBANO-DEBILIDADES	
	“Más horas de clase y más profesores”. “Educar es formar y también transmitir conocimientos”.		D1
	“Los urbanos todos tienen a la mano su computador”. “Buena dotación de las escuelas”.		D2

	“La educación ha tenido muchos cambios, antes era solo tiza y tablero”.		
	“Educar es formar”.	“Se manejan muchos niños de inclusión y clínicamente diagnosticados, hay niños psiquiátricos y otros con problemas comportamentales”. “Falta de recursos para trabajar los proyectos”. “Hay mucha disfunción familiar”.	D3
	“La educación es como impartir conocimientos”.	No tienen la posibilidad de poderle pagar una carrera al hijo”.	D4
	“Pertenezco a un grupo de docentes de diferentes instituciones de Cartago y hacemos reuniones constantemente”. “Educar es guiar al estudiante en el conocimiento y que el niño lo pueda aplicar en la vida”.	“Es un contexto muy difícil por las situaciones económicas, sociales y familiares de los niños”.	D9
	“Educar es como moldear, formar y llevarla por el mundo”. “Activacion de rutas de atención en casos de vuelnerabilidad”.		D10
	“Educación es la formación integral de un ser humano, los valores, el conocimiento, la parte física, es todo”.	“Ahora es más importante los libros reglamentarios, las capacitaciones…”. “Según la ley, en preescolar no pierden el año y todos no adquieren los mismos aprendizajes”.	D11
	“La educación es un proceso que no va desde lo cognitivo sino también desde los valores”. “Educación es un cúmulo de valores y vivencias”.	“Se tienen niños de la fundación los cuales han sido víctimas de vulneración de derechos”.	D13

		“En la ciudad se va a sentir más solo, sin tanto acompañamiento”. “El niño se debe enfrentar a más dificultades en la ciudad que aquí no pasan”.	D16
	“La educación es un proceso de formación personal, intelectual y social”. “Tienen más fácil acceso a recursos, aunque eso depende del tipo de familia”.	“En la ciudad la cantidad de estudiantes en el aula es desbordante de las capacidades del docente y eso si le agregamos los niños con necesidades educativas especiales”. “Se ven muchos problemas comportamentales y de convivencia que acá en el campo no sucede”.	D17

Fuente: elaboración propia (noviembre, 2019).

En la codificación anterior y teniendo en cuenta las evidencias discursivas entregadas por los docentes, se comprende que la educación cumple un papel fundamental en la sociedad, ya que, como afirman los participantes, tiene el propósito de formar y transformar al ser humano en sus diferentes dimensiones, como la cognitiva, la socio-afectiva y, por supuesto, el buen vivir desde una sana convivencia.

Desde la perspectiva de la investigadora, es importante reconocer el papel que cumplen los docentes dentro de estos contextos, porque son ellos quienes hacen la diferencia en sus entornos inmediatos, y aunque tengan múltiples carencias, como lo manifistan, están comprometidos de corazón y por vocación con la realidad que los afecta. Es por esta razón que se le debe apuntar a una educación rural para la paz, donde el docente es ese agente transformador de su práctica desde la acción y la reflexión de la misma para, de este modo, ir superando las brechas que acrecientan las desigualdades sociales y, por qué no, la crisis en el campo, de donde todos desean salir porque no ven en él un mejor futuro para sí mismos y para sus hijos.

Codificación axial: correspondió a la selección de aquellas categorías más prometedoras para responder a los objetivos propuestos, a las relaciones entre ellas y, a su vez, con las subcategorías que fueron surgiendo como producto de las vinculaciones entre el fenómeno, las

causas, las consecuencias y el contexto como tal. En este punto se seleccionaron 14 afirmaciones que generaliza el concepto de cada categoria en palabras de los docentes entrevistados.

Tabla 10. Codificación axial.

CATEGORÍAS	DISCURSO
EDUCACIÓN	"Educación es la formación integral de la persona, no solo en conocimiento, sino en valores y competencias para el desempeño en la sociedad" D14. "Educación es formación, es transformación" D7.
PAZ	"A los niños se les dificulta mucho convivir. Todo el tiempo son: me cogió, me miró, me señaló, me pegó…" D9. "Reconozco mi error frente a todos los estudiantes" D1. "Establecer un diálogo para que haya más tolerancia y aceptación" D13. "Hablo con las partes involucradas, de dónde viene el problema, tratar de hacer olvidar lo malo y que aceptemos que todos tenemos errores" D14.
SUJETO POLÍTICO	"Es necesario permitirles expresar esas emociones y que expresen juicios de valor sobre determinada situación". "Involucrarlos en esas decisiones que surgen de sus participaciones" D6. "Yo les doy mucha participación a los estudiantes para que ellos vayan adquiriendo responsabilidad frente a los actos y que en el momento que empiecen a violar la norma hagan la corrección frente a ella" D12. "A ellos no siempre se les tiene que dar libre lo que ellos quieran y piensen, hay que ir dando unas indicaciones necesarias y a partir de ahí irlos soltando poco a poco" D15. "Dejar de cuestionarnos sería como no estar comprometidos con nuestra función docente y permitir que las cosas sigan sin ningún cambio positivo" D7.
ROL DOCENTE	"La vocación y la entrega total sin herramientas no funciona porque la práctica hace al maestro" D11. "Los estudios le dan a uno bases para seguir la práctica, evaluarla, mejorarla y estar actualizada" D10. "El docente es un creador de estrategias e innovador" D8.

Fuente: elaboración propia (diciembre, 2019).

La Tabla anterior presenta la evidencia discursiva de los docentes, relacionada directamente con las categorías centrales y vinculada con los conceptos teóricos descritos en la Tabla 7, codificación abierta. A continuacion, se presentan los vacíos teóricos en relación con las 42 evidencias discursivas de los docentes de básica primaria de la IE Zaragoza en la zona rural de Cartago, Valle, lo cual corrobora las afirmaciones expresadas en el siguiente cuadro.

Tabla 11. Relación de vacíos teóricos con las evidencias discursivas de los docentes.

EMERGENCIA DE REFLEXIONES CATEGORIALES	CRUCE SIGNIFICATIVO DE LAS EVIDENCIAS DISCURSIVAS ENTRE DIMENSIONES
El campesino es un sujeto social histórico que ha sido invisibilizado por el Estado y condenado por la violencia.	"Tengo un niño que viene de una zona de conflicto, la mamá me dijo que estudiaba con personas que tienen que ver con grupos armados" D3. "En este momento tengo niños que vienen desplazados de Venezuela y tiempo atrás tuve uno que era desplazado por la violencia" D4. "Ahora que recuerdo, el año pasado tenía dos niñas que eran víctimas de desplazamiento, que venían de la zona de Buenaventura" D5. "Tuve un estudiante que venía de otro departamento porque su padre había asesinado una familia. Ellos eran cambiados de lugar frecuentemente por la fiscalía para protegerles la vida porque la familia víctima los buscaba para matarlos" D6. "En mi trayectoria como docente he tenido estudiantes que sus familias han sido desplazadas o desarraigadas de sus territorios. Una de ellas eran dos niñas que venían del departamento de Antioquia" D7. "Tenemos niños con esa vulnerabilidad, con unas crisis económicas impresionantes. Además conozco el caso de una mamá que fue abusada físicamente" D9. "Duré 5 años como docente en zona de conflicto armado, en el Alto Río Mira en el Pacífico" D12. "Un lunes cuando llegué a la escuela donde antes trabajaba me encontré con la noticia de que dos estudiantes habían pisado un campo minado donde uno

	de ellos falleció y la otra quedó mutilada de sus dos piernitas” D12. “Para ingresar a estas zonas teníamos que dejar en el pueblo todo lo que era electrónico y tecnológico, tocaba solo llevar los libros” D12. “Una noche empecé a escuchar ruidos de botas corriendo por la zona y cuando menos pensamos empezamos a escuchar gritos de un cerro a otro y el cruce de plomo… eran el ejército y la guerrilla” D12. “Constantemente nos llegan niños desplazados de otros lugares, ya sea por situación económica o de conflicto. Además de niños que hacen parte de la findación del ICBF porque han sido vulnerados en sus derechos” D13. “En el Chocó me tocaron niños que desertaron de la escuela para insertarse en grupos armados” D14. “En las escuelas había mucha presencia de las FARC, se quedaban en un rato de esparcimiento con juegos de mesa en el patio, pero no había ningún problema con los estudiantes ni con la docencia” D14. “Las FARC eran muy estrictas con el tema del reclutamiento, los entrenaban y los formaban en la parte del manejo de armas y de las ideologías políticas” D14. “Las FARC hizo más por el municipio que el mismo gobierno, ejercían un control social, arreglaban las carreteras, hacían puentes peatonales y por eso la gente les cogió aprecio (San José del Palmar)” D14. “En este momento tengo una situación por la violación de una niña, desplazados también tengo, son la casera y los hijos que vienen del Caquetá” D15. “Tengo una familia que son de zona de conflicto y vienen desplazados del Guaviare” D16. “He tenido estudiantes que vienen desplazados; es más, uno de ellos me contó que raspaba coca con su padrastro, pero les tocó salir de ese lugar” D17.
Los largos trayectos para llegar a la escuela, los trabajos en el campo, las oportunidades de permanecer en el sistema educativo gravitan sobre la deserción escolar y perpetúan los círculos de pobreza.	“Me tocaba caminar con botas pantaneras unos 40 minutos para llegar a la escuela” D3. “Los niños que viven tan lejos y todos los días llegan a la escuela, nunca se dan por vencidos en la distancia” D15. “Las zonas de difícil acceso, no tienen transporte” D15.

	“El acceso a la escuela, el tiempo que duran en llegar, la falta de agua potable” D9. “Tengo niños que caminan por más de una hora para llegar a la escuela, otros lo hacen a caballo y ni qué hablar de los días en que llueve; muchos no pueden venir o llegan después de las 8:00 a.m., cuando ha parado la lluvia” D17.
El problema de la ruralidad colombiana es la ausencia de políticas gubernamentales que fortalezcan explícitamente los polos de desarrollo regional.	“Falta apoyo gubernamental, tanto local como nacional para que la educación rural sea de calidad” D5. “Faltan aulas especializadas, material, procesos más integrales” D5. “La educación rural es la más vilipendiada por el Estado, carente de recursos y de posibilidades” D6. “No tiene apoyo económico, social, educativo, por lo tanto no potencia el desarrollo de las comunidades” D6. “La educación rural se encuentra en un estado de abandono por los entes gubernamentales y han descargado toda la responsabilidad a los docentes quienes intentan hacer lo mejor con lo poco o nada que tienen” D17.
La inequidad regional tiene un impacto negativo en los pobladores rurales, pero también en los habitantes de las ciudades.	“No se ven tantas oportunidades, porque son gente de muy bajos recursos” D4. “Son muy pocas las posibilidades de salir a la universidad” D4. “No tienen una buena alimentación, los recursos y las familias no los pueden apoyar porque mantienen trabajando” D16. “La comunidad rural es muy fluctuante” D14. “Los trabajadores del campo, en su mayoría son explotados por sus patrones y constantemente se van de la zona en busca de nuevas oportunidades” D17.
El crecimiento educativo ha sido mayor debido a la cobertura, pero se ve reflejado más en la ciudad que en el campo.	“En la ciudad se van a sentir más solos sin tanto acompañamiento, el niño se debe enfrentar a más dificultades en la ciudad que aquí en el campo no pasan” D16. “El gobierno solo se preocupó por incrementar las matrículas, pero descargó la obligacion en los docentes los cuales trabajamos sin recursos, sin materiales, sin capacitación, entre muchas más” D17.
Mientras persista la desigualdad, el país no será capaz de alcanzar mejores niveles de desarrollo humano.	“Ausencia de oportunidades de la gente del campo, que se resignó a vivir de lo que les toca” D6.

	"No hay desarrollo en las comunidadades porque están aspirando a dejar el campo para irse a vivir en la ciudad" D14. "Los niños no tienen acceso a eventos como teatro, cultura, bibliotecas, el deporte…salen de la escuela solo a realizar labores de la finca" D15.
El índice de ruralidad (IR) obliga a pensar el municipio como un todo en el territorio.	"Las familias poco se preocupan por la agricultura, la ganadería, de mantener el campo, porque se sienten enfrascados en un lugar donde supuestamente no pueden progresar" D14. "Los campesinos siempre están buscando irse para la ciudad y siento que dejaron de hacer el campo productivo porque ahora hasta sus alimentos deben conseguirlos en la ciudad porque no cultivan. La mayoría de las fincas se volvieron ganaderas" D17.

Fuente: elaboración propia (febrero, 2020).

En el comparativo se reflejó la situación que viven las zonas rurales del país, tomando como muestra la de la ciudad de Cartago, Valle, la cual evidencia una falta de apoyo gubernamental, desde las políticas públicas municipales hasta las nacionales, que fortalezcan los niveles de desarrollo en el campo, que brinden las oportunidades necesarias para que los pobladores campesinos no se encuentren en desventajas frente a los pobladores urbanos, y que no se continúen perpetuando los círculos de pobreza que dificultan la calidad de vida de las personas que allí habitan.

Además, la educación es un asunto primordial dentro de todos los procesos de desarrollo de las regiones, pues como se pudo evidenciar, la escuela es un órgano receptor de múltiples situaciones, transversalizado política, social y económicamente, y es un hecho que se refleja en la situación de los docentes, de los estudiantes y de sus familias, quienes reciben el impacto de las acciones positivas y negativas que realiza el gobierno y los grupos al margen de la ley.

Es válido afirmar que la sociedad colombiana se encuentra en un estado de aletargamiento, ya sea porque desconoce las situaciones reales que viven los pobladores de territorios marginados, que irrumpen violentamente en su cotidianidad, o por la indiferencia con que observan esas problemáticas cuando no la tocan de cerca; esas historias de vida donde recae el peso de la violencia y del abandono estatal, se volvieron tan comunes que simplemente pasan desapercibidas ante la mirada de los habitantes del país. Pero está la escuela rural con sus niños y sus docentes

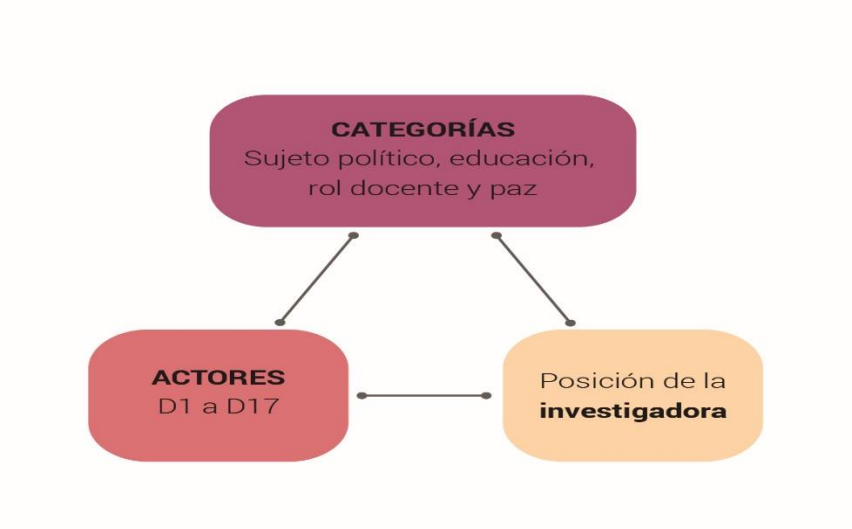
para recordar que en la educación rural se realiza un esfuerzo conjunto para superar las secuelas que va dejando el conflicto armado.

En este punto se encontró un aspecto relevante de la investigación, la categoría emergente, la cual se denominó: **"La educacion rural en contextos vulnerables de violencia y conflicto",** que hizo referencia a todas las 18 manifestaciones discursivas de los docentes donde señalan aquellas situaciones en las que estuvieron en contacto, de alguna manera, con la población víctima del conflicto que llega a sus escuelas, o lo que vivieron desde su experiencia como docentes en zonas afectadas por el mismo, o simplemente desde el desconocimiento de la situación. Esta categoría emergente devela la importancia del postulado: ***"El campesino es un sujeto social histórico que ha sido invisibilizado por el Estado y condenado por la violencia"*** que corresponde a uno de los vacíos teóricos planteados en esta investigación.

3.2.3 Momento construcción de sentido

Este momento permitió la construccion de sentido desde la codificación selectiva, que partió la relacion entre las categorías teóricas (autores), la información recolectada (actores) y la posición de la investigadora.

Ilustración 28. Triangulación de la información.



Fuente: elaboración propia (febrero, 2020).

La Ilustración 28 representa la triangulación de la información, en la que se seleccionaron las categorías centrales, con una breve descripción de la panóramica general del relato de los

docentes, cómo se dieron las relaciones entre dichas categorías para llegar a las conclusiones de acuerdo con los patrones de los datos analizados. Las categorías de análisis se denominaron:

"La transformación reflexiva del docente. Desde una mirada como sujeto político"

Los docentes, dentro de sus actos discursivos, reflejaron la importancia que tiene para ellos el reconocimiento y la participación de sus estudiantes dentro de los procesos que se llevan a cabo en la escuela. De acuerdo con lo anterior, **Baró (2006)** afirma que un sujeto político se forma a partir de procesos de socialización que se dan en una relación entre los individuos y la sociedad en contextos históricos determinados. Dicho postulado se evidencia en la expresión del docente **D6:** "es necesario permitirles expresar esas emociones y que expresen juicios de valor sobre determinada situación, involucrarlos en esas decisiones que surgen de sus participaciones". Es importante mencionar que el docente es el artífice de muchos procesos que implican el ejercicio de la autonomía y que, por sí mismos, la propician en sus estudiantes, permitiéndoles una valoración mutua para conocer el porqué de las cosas y así llegar a su transformación.

Según **Arendt (2005),** un sujeto político es un ser libre, único, singular e impredecible, que se muestra a través de la acción y del discurso en un entramado de relaciones humanas, donde los observadores, a través de la construcción de una identidad narrativa, determinan el sujeto. Por su parte, **D7** expresó: "dejar de cuestionarnos sería como no estar comprometidos con nuestra función docente y permitir que las cosas sigan sin ningún cambio positivo". Dicha afirmación se relaciona con la capacidad que los docentes poseen de reflexionar sobre sus quehaceres pedagógicos, el reconocimiento de sus errores, sus experiencias y las capacidades de comunicación y diálogo para apuntar a una buena educación rural.

Por su parte, **Shön** (**1983, como se citó en Pozo, 2006)** enfatiza en entender que "las situaciones educativas son complejas, inciertas, inestables, únicas y generadoras de conflictos de valor. Un enfoque que reconoce la necesidad de contrastar con los otros el conocimiento profesional de cada docente mediante la reflexión, para poder transformarlo" (p. 423). Es importante esta reflexión teórica que fundamenta los argumentos discursivos de los docentes, donde su preocupación va en dirección de lo que para ellos significa la educación y que, en sus generalidades, lo expresaron de la siguiente manera: **D14:** "educación es la formación integral de la persona, no solo en conocimiento, sino en valores y competencias para el desempeño en la sociedad".

Durante la investigación y a través de las manifestaciones discursivas de los docentes rurales, se percibió la capacidad de entrega y dedicación a los contextos y a las personas donde ejercen su labor, ya que a pesar de las dificultades a las que se enfrentan a diario, quieren que la educación que orientan sea de calidad y propenden por una formación en valores, más que en contenidos, manifestando que esta es la esencia de la formación integral para enfrentar cualquier situación que se les presente a los niños y jóvenes.

Según lo analizado dentro de la categoría nominal de sujeto político, específicamente en las relaciones que se entretejen entre las dimensiones y las propiedades como: democracia-relaciones de poder equitativas, participación-opiniones de los estudiantes, transformación-acciones reflexivas en el aula; se determinó que para llegar a catalogarse como tal, es necesario que tengan una visión más global de sus contextos, con capacidad de liderazgo y, por supuesto, de relacionar su actuar con su discurso de manera crítica, luchando contra todo tipo de dominación individualista que les impida una acción social colectiva.

A continuación, se describe otra categoría que agrupa aquellas concepciones de los docentes, la cual se nombró como:

“Concepciones del rol docente en contextos rurales, que propenden por una calidad de la educación”

A partir de las evidencias discursivas, los docentes manifestaron su empoderamiento por las zonas rurales, los sacrificios y las esperanzas que tienen que la educación en el campo sea diferente. Aunque en su mayoría coincidieron en que esta no es de calidad, refiriéndose al deterioro de las plantas físicas, la falta de recursos y de apoyo gubernamental, expresaron que los procesos que se llevan a cabo y que obtienen buenos resultados, es gracias al rol que ellos mismos desempeñan en dichas zonas.

Según la **Real Academia Española (2019),** el rol se define como “Función que alguien o algo desempeña”. Por su parte, el concepto de docente, según **Clark y Peterson (1986),** se define como “un sujeto estratégico que toma decisiones a partir de sus teorías y creencias antes, durante y después de la interacción con los alumnos”. Estos conceptos, el docente **D6** los refirió así: “los maestros rurales tenemos la idoneidad para desempeñarnos”; **D8** manifiesta: “El papel del docente sería menos motivador si solo me dedicara a impartir

conocimiento, ya que no somos seres repartidores de información, somos seres humanos. Por esta razón se es docente de corazón… yo en el campo me formé y toda mi experiencia ha sido acá mismo. Llevo 30 años en la docencia rural".

De la información suministrada se desprende que los docentes poseen la competencia para desempeñarse en dichos campos, en concordancia con lo que dice **Villada (2007)** al definir una competencia como: "una capacidad en acción demostrada con suficiencia es porque quien pretende ser competente tiene conciencia de su capacidad, de sus acciones y de la calidad en estas… quien pretende ser competente no sólo lo es de palabra sino también de hecho" (p. 23). Además, esta evidencia se relaciona con los postulados de **Pozo (2006)** cuando se refiere a las concepciones, las cuales avanzan desde posiciones más simples y reproductivas, hacia unas más complejas y constructivas, influenciadas tanto por factores evolutivos y educativos, hasta por la propia experiencia.

Acorde con los planteamientos de los mencionados autores: **Shön (1983), Villada (2007) y Pozo (2006),** se concluye que el docente es un ser reflexivo de su propia práctica, que adquiere la capacidad de desarrollarse a sí mismo en determinado contexto para generar una educación de calidad, pasando de unas teorías implícitas a unas explícitas. Es decir, las teorías implícitas restringen un poco el pensamiento y las distintas formas de interpretar los procesos de enseñanza-aprendizaje, basados primordialmente en la experiencia, mientras que las teorías explícitas privilegian el conocimiento formal y verbal sobre el práctico.

Dicho de otro modo, las teorías o concepciones implícitas están orientadas a la construcción del conocimiento y no solo a la trasmisión del mismo, y estos cambios llevarían a considerar la relación entre el conocimiento implícito y explícito, o entre lo teórico y lo práctico. Según lo anterior, los docentes **D10 y D11** corroboran lo dicho con las siguientes afirmaciones, y hacen que se tengan presentes al momento de realizar este análisis:

- **D10:** "los estudios le dan a uno bases para seguir la práctica, evaluarla, mejorarla y estar actualizada".
- **D11:** "la vocación y la entrega total sin herramientas no funciona, porque la práctica hace al maestro".

Tanto los conocimientos como las prácticas se entrelazan porque se necesitan entre sí para desarrollar procesos integrales dentro de las comunidades rurales, que propendan por una educación de calidad, teniendo en cuenta las particularidades de estos contextos. **Freire (2011)** afirma: "la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (p. 7), lo cual se corrobora con lo anteriormente expuesto.

Además, una hipótesis que existe frente a la formación profesional de los docentes rurales es que no se cuenta con una permanencia de docentes calificados, la cual se refuta desde esta investigación, porque de los 17 docentes de básica primaria entrevistados, 16 tienen como formación de base licenciaturas, 1 administración pública; 6 de ellos han realizado especializaciones, 7 maestrías y 1 cursa actualmente doctorado. Los datos demuestran que los docentes se preocupan por cualificar su labor de manera permanente, para afrontar los retos que trae consigo la sociedad y un mundo que cambia constantemente y que, como lo expresan, están en la zona rural porque quieren y no porque les toca.

Según el análisis en la categoría nominal rol docente, las relaciones que se dieron entre las dimensiones y las propiedades correspondieron a la formación docente-títulos obtenidos, experiencia-años en la docencia y competencias- formas de enseñanza. Estas observan una estrecha relación con la categoría educación, la cual se abordó desde las fortalezas y debilidades para las zonas urbanas y rurales.

Por lo anterior, se concluye que los docentes de la básica primaria se encuentran comprometidos con las finalidades de la educación en lo que respecta a los procesos de cualificación docente, el desarrollo de las competencias para generar cambios entre las concepciones implícitas y explicitas, que les permiten apuntarle a una educación de calidad en los contextos rurales.

Ahora, a partir del análisis de las categorías teóricas iniciales, en este caso, paz, se sustenta la emergencia de la categoría que se denominó:

“La educación rural en contextos vulnerables de violencia y conflicto”

La educación y la cultura de la paz son dos componentes fundamentales dentro del proceso de postconflicto que atraviesa Colombia. Por esta razón, mediante el proceso investigativo se indagó con los docentes sobre la relación entre las dimensiones y las propiedades de esta categoría. Dichas relaciones tuvieron que ver con la cultura de paz-mediación de conflictos en el aula, el control de las emociones y los tipos de violencia; además de la relación entre educación para la paz- formación en valores.

Sobre el tema, **Tuvilla (2019)** expone que la paz, en su concepción actual, es la suma de tres paces que conllevan a una paz imperfecta: la paz directa, que hace referencia a la regulación no violenta de los conflictos; la paz cultural, que habla de una existencia de valores mínimos compartidos; y una paz estructural, que permite la organización para conseguir un nivel mínimo de violencia y máximo de justicia social. Esto es importante, ya que, como se evidenció en el relato de los docentes, cuando se les presentan problemas en el aula coincidieron en la importancia del diálogo y la escucha de las partes involucradas. Por ejemplo, **D6** expresó: “confronto a los implicados y escucho la versión de cada uno y los dejo unos 5 minutos en el salón para que reflexionen, luego les pido que no lo vuelvan a hacer”.

De igual manera, es importante aclarar que los conflictos están presentes en todos los ámbitos cuando se habla de grupos sociales, sin importar la edad o el nivel escolar, porque, como dice el docente **D14:** “a veces los niños no quieren aceptar y comprender que hay que compartir y relacionarnos con todos sin discriminación de procedencia, etnia, raza o creencia religiosa”. Esta problemática la viven a diario los docentes y cada vez aqueja más a la sociedad en general. Es una situación que se ve a nivel personal, desde el manejo asertivo de las emociones y, socialmente, desde la falta de tolerancia y respeto por el otro, y repercute en la generación de más violencia que, si no se atiende de manera oportuna y apropiada, lleva a forjar nuevos conflictos.

Para **Fisas (1998), Galtung (2003) y Jares (1999)** citados en **Salamanca (2016),** es necesario reconocer que no existe una paz perfecta, que la paz no es solamente una ausencia de guerra, que más que procesos globales se requiere de la voluntad personal, pero con una proyección social que conlleve la recuperación y transformación de los conflictos de forma no violenta y utilizando el diálogo para alcanzar justicia social y desarrollo de las comunidades.

En este sentido, se comprende que la escuela cumple un papel fundamental en la formación de los individuos, por lo tanto, los docentes manifestaron que se debe propender por una educación basada en valores más que en contenidos, que conlleve a la formación integral. Al respecto, **D13** indicó: "la educación es un cúmulo de valores y de vivencias, no solo desde la escuela sino desde el hogar, para poder lograr una serie de competencias sociales que le van a ayudar a dar un espacio en la comunidad".

A partir de este vislumbramiento, en lo que tiene que ver con la paz, surgió una categoría que abrigó aquellos relatos de los docentes en los que mostraron cómo, de alguna manera, han sido tocados por el conflicto armado, desde las propias situaciones vividas o desde el recibimiento de aquellos estudiantes provenientes del mismo. Algunos de estos relatos fueron los siguientes:

- **D6:** "tuve un estudiante que venía de otro departamento porque su padre había asesinado una familia. Ellos eran cambiados de lugar frecuentemente por la fiscalía para protegerles la vida porque la familia víctima los buscaba para matarlos".
- **D12:** "Dure 5 años como docente en zona de conflicto armado, en el Alto Río Mira en el Pacífico… Una noche empecé a escuchar ruidos de botas corriendo por la zona y cuando menos pensamos empezamos a escuchar gritos de un cerro a otro y el cruce de plomo… eran el ejército y la guerrilla".
- **D14:** "En el Chocó me tocaron niños que desertaron de la escuela para insertarse en grupos armados".

Así como los relatos anteriores muestran la cruda realidad que ha vivido Colombia en el marco del conflicto armado, son innumerables las dolorosas historias de vida por las que han tenido que pasar muchas familias. Por esta razón, la mayoría de los docentes entrevistados expresaron tener o haber tenido estudiantes desplazados de sus territorios y que, como bien se sabe, llegan a diferentes partes del país en busca de refugio y buscan ser acogidos para continuar con sus vidas. Pero esta no es una tarea fácil, y la escuela no puede mostrarse indolente frente a esta situación, porque los niños y jóvenes necesitan sanar heridas y no que los discriminen. Es un proceso que exige la labor de los docentes, pero también, políticas gubernamentales que los apoyen para contribuir con la formación de una cultura y de una educación para la paz.

Capítulo 4. Cierre-Apertura de un proceso de construcción permanente de ser docente

El proceso de construcción de ser docente requirió la reflexión crítica sobre su quehacer pedagógico, teniendo en cuenta aspectos como la democracia, la participación, la mediación de conflictos en el aula, las debilidades y fortalezas de la educación rural y, por supuesto, su formación académica y su experiencia como docente que va directamente relacionada con sus roles y formas de enseñanza. Bonilla (2018) en su libro *Narrativas Pedagógicas I. una mirada a lo inusual*, destaca desde los teóricos la importancia de la reflexión de la práctica y su importancia en los procesos investigativos:

> Dewey (1989), Shön (1992) y Thompson (2008) coinciden en el postulado de aprender haciendo, dentro del cual la práctica pedagógica y la reflexión son objetos de análisis de la propia realidad, lo que permite recrear la vida institucional de acuerdo con las necesidades sociales (p. 14).

Con base en estos planteamientos, a continuación, se presentan aquellas voces de los docentes que permitieron la construcción de ese sujeto político para la educación rural en escenarios de paz y postconflicto, en relación con los vacíos teóricos encontrados en los estudios previos, los autores y los actores.

4.1 Tejido de conocimiento: antecedentes – teorías – evidencias discursivas

En los diferentes estudios revisados sobre el tema de investigación, se evidencia que existe una necesidad imperante de dirigir la mirada hacia el sector rural, el cual se ha visto marginado por las diferentes esferas políticas, económicas y sociales que impiden el logro de un desarrollo humano más equitativo para la población rural.

En el estudio denominado "*Colombia rural, razones para la esperanza*", realizado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2011), se evidenció el abandono rural presente en las últimas 40 décadas desde que surgió la modernización y la diversificación productiva del campo. Por lo tanto, se plantea que se debe hacer un análisis más local y regional para hallar soluciones a los problemas que se presentan en los diferentes territorios, y que es importante ponerle el lente a la zona rural del municipio de Cartago, Valle, lugar que carece de apoyo por parte de los entes gubernamentales, asunto que se evidenció en los discursos de los mismos docentes, quienes están en permanente contacto con los pobladores rurales.

Algunas de las expresiones que confirman la visión anterior, es la de la docente D5: “falta mucho apoyo de la parte gubernamental […] y que el gobierno tanto local como nacional esté verdaderamente pendiente de las necesidades de las comunidades rurales”. Por su parte, la docente D6 expresó que: “mientras no se mire el campo como el espacio vital para la supervivencia de la ciudad y no se le proporcione todo el apoyo en lo económico, social, educativo […] no podrá ser un espacio que potencie el desarrollo de las comunidades campesinas”.

Además, el docente D14 manifestó una realidad que es el común denominador para muchos de los docentes: “las comunidades rurales están aspirando a dejar el campo por irse a vivir en la ciudad […], por eso es que ahora las familias poco se preocupan por subsistir de la agricultura, de la ganadería, de mantener el campo […]; se proyectan en futuro a salir del campo porque se sienten enfrascados, encerrados o encasillados en un lugar donde supuestamente no pueden progresar”.

Las palabras de los docentes coinciden con el estudio del PNUD (2011) cuando dice que el modelo de desarrollo del país no promueve el desarrollo humano y hace más vulnerable a la población rural por las pocas opciones productivas y económicas, situación que repercute en la visión del campo como un sector en el que no es posible vivir porque no ofrece oportunidades a las personas para desarrollar sus proyectos de vida.

El discurso de los docentes indica que estos tienen esa mirada global que permite poner en evidencia el problema de la ruralidad colombiana y que no dista de la ruralidad del municipio de Cartago. Además, en la visión de los docentes es latente la necesidad de creer en el campo y mejorar las condiciones de vida de sus pobladores con acciones políticas de los sujetos, en este caso, del docente, a través de los procesos educativos para lograr una transformación de este.

Por su parte, en el estudio de Salinas (2011), *Educación para el desarrollo: una mirada desde el sur por la construcción de una educación para el cambio*, el autor propone realizar una autocrítica por parte de los docentes para que se piense en qué enfatizan los modelos de educación para el desarrollo y qué se debe transformar en las propias prácticas docentes.

Al respecto, se encuentra el discurso del docente D14, quien expresó: “uno se pregunta, qué es lo que estoy haciendo o qué necesito cambiar, mejorar, o qué necesito continuar y reforzar […] y esto es lo que le ayuda a uno a mejorar su práctica pedagógica”.

Es una reflexión que llevó a pensar cómo podía lograrse desde el mismo rol de los docentes, pensar en ese docente como agente transformador en el aula a partir de la reflexión crítica de su quehacer pedagógico. Esto, en consonancia con el planteamiento de Shön (1993) cuando señala que el conocimiento se construye a través de la experiencia, y se es capaz de ser un agente transformador cuando se generan cambios gracias a la reflexividad de la práctica y siendo consciente de las situaciones del contexto en el que se está inmerso.

En relación con este aspecto, Moreno (2013) en su investigación, *Pedagogía y calidad de la educación: una mirada a la formación del maestro rural* manifiesta que "podría pensarse en que una educación con calidad en el contexto rural es la que responde a los contextos de modo que haya coherencia entre el hacer y las realidades específicas" (p.20). De donde se deduce que el hecho de evaluar los procesos educativos genera cambios para lograr transformaciones en los actores y sus contextos, para que evolucionen las comunidades de acuerdo con las necesidades del día a día y, en especial, de un entorno determinado, a través de la reflexión del mismo docente cuando este logra establecer una relación entre el pensar, el sentir y el actuar. Características que, en palabras de Arendt (2005), permite insertarse en el mundo humano.

Para Raczynski y Román (2017), es urgente y relevante visibilizar las problemáticas y particularidades de la educación rural desde la política y la investigación, además de la necesidad de contar con una educación integral para alcanzar condiciones de igualdad y acortar las brechas de inequidad social. También manifiestan los autores:

> La educación rural no se extingue como a veces se piensa y lo más importante, sigue siendo para un importante número de niños, niñas, jóvenes y sus familias, la posibilidad de acceder al conocimiento, de fortalecer su cultura y lengua para desde allí, acceder en igualdad de condiciones a una real inserción en la sociedad global, para beneficio propio, de sus comunidades y del país (p.9).

Si bien es cierto que existen múltiples falencias en la educación rural, lo que se pretendió con esta tesis fue entrever aquella población invisibilizada o vulnerada por aspectos sociales, económicos, o por la violencia, además de profundizar en aspectos tan relevantes como las concepciones de los docentes rurales, las cuales se abordaron desde el autor Juan Ignacio Pozo (2006), quien habla de las concepciones como aquellas representaciones que están influenciadas por la propia experiencia y la cultura del entorno. Estas pueden ser implícitas o explícitas, las primeras, cargadas de intenciones y deseos, mientras que las segundas privilegian el conocimiento

formal y los saberes verbales. En este punto, Vera, Osses y Schiefelbein (2012) manifiestan que está presentando:

> La emergencia de un creciente interés por conocer el pensamiento de los profesores, dado que se ha comprobado empíricamente que la postura de los profesores ante los procesos de innovación y mejoramiento educativo representa un fuerte condicionante, sino determinante del éxito de cualquier iniciativa (p. 298).

En este sentido, Vera et.al. (2012) encuentra que diversas investigaciones citadas por De Miguel (2001), como las de Delandshere y Jones, 1999; Marcelo, 2002; Torrence y Prior, 2001, han buscado identificar y describir el pensamiento del profesor, y los resultados permiten conocer aspectos que en variadas ocasiones son ignorados y tienen directa relación con el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Lamentablemente, ninguna de ellas da cuenta de lo que ocurre en la educación rural, de sus falencias o logros, de sus características y del entorno que la rodea:

> Lo anterior implica, por tanto, considerar la incorporación de las variables personales del profesor que influyen en su desempeño profesional e impactan en el proceso educativo, ya que sus concepciones sobre la educación, les llevarán a interpretar, decidir y actuar en la práctica; de ahí la importancia de estudiar estas variables -dentro de las cuales se encuentran las creencias- que resultan centrales al plasmar en la relación pedagógica, la visión que el profesor tiene de su trabajo, de los alumnos y el desempeño de éstos (p. 298).

Sobre estas consideraciones, el docente D7 expresó: “En la educación, una experiencia sin el conocimiento o preparación académica estaría llena de vicios y errores, no tendríamos la fundamentación intelectual y científica necesaria para impartir o acompañar a los educandos en su aprendizaje académico. Igual sucede si tuviéramos excelentes estudios y poca experiencia, ya que esta es la que nos fortalece en los conocimientos, nos prepara para ir mejorando en las metodologías y la que al fin de cuentas nos muestra cuál es la mejor forma de orientar y acompañar a los estudiantes en la adquisición de sus conocimientos académicos, ya que la sociedad está evolucionando de una forma muy rápida”.

Se observa así que el proceso de paz en Colombia representa un gran desafío para el país, y específicamente para la educación rural, lo que lleva al desarrollo de estudios doctorales como el de Seva (2004), *Educar para la paz: el caso de un país dominado por la violencia: Colombia*, donde expresa la urgencia de un trabajo preventivo social y escolar para avanzar en la consecución de una verdadera cultura de paz, que impulse una salida al pesimismo determinista “Colombia=Violencia”. La pedagogía de la convivencia, una insurgencia desarmada, la ternura,

el cultivo de la singularidad y el respeto por la diferencia pueden ser los caminos para afirmar la civilidad, construir la paz y afianzar la democracia.

Las palabras de Seva (2004) se encuentran en relación con lo abordado desde Tuvilla (2019), quien plantea que la paz es un proceso de fortalecimiento de la seguridad humana, regulando los conflictos desde la consecución de una paz imperfecta. Para el autor, la cultura de paz es el resultado de un proceso de reflexión y de acción en favor de esta, la cual se dirige a los aprendizajes de la ciudadanía, la democracia, los derechos humanos, la tolerancia y la convivencia escolar respecto a la prevención de la violencia y a la resolución pacífica de los conflictos.

Respecto a estas afirmaciones, la docente D9 expresó que, frente a la resolución de los conflictos: "desde pequeños se les debe enseñar a que manejen sus emociones y enseñarles a que dialoguen entre sí, solucionen primero y ahí sí llegar a los proyectos. Lo primero es que aprendan a dialogar y entender por qué pasó, a saber, si fue con intensión o sin intensión […]. Entonces la manera es el diálogo con ellos".

Con relación al tema anterior, Pérez (2016) en su artículo *El papel de la educación en el posconflicto,* manifiesta que es indispensable formar educadores "emocionalmente inteligentes", que puedan cumplir el reto (en este caso, del posconflicto) de educar a sus estudiantes con un liderazgo democrático, libertario, que a través de sus experiencias puedan enseñar a reconocer, controlar y expresar respetuosa y claramente sus emociones.

Aquí es importante citar el discurso del docente D14, quien explicó cómo es su actuar frente a situaciones de conflictos escolares: "Primero que todo depende de la situación y la gravedad, hablo con las partes involucradas, de dónde viene el problema, muchas veces los niños no quieren aceptar y comprender que hay que compartir y relacionarnos con todos sin discriminación de procedencia, etnia, raza o creencia religiosa. Cuando no comprende eso, trato de darles a conocer las ventajas y que vean lo bonito, lo bueno que tiene la compañerita, tratar de hacer olvidar lo malo que han visto y hacer ver que todos tenemos errores y cosas que a los otros no les gusta, a nosotros como docentes o a la sociedad tampoco les gusta para que ellos también piensen en lo que está pasando realmente".

También Osorio (2016) en su artículo de investigación *La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos,* concluye que la labor de la escuela en escenarios de posconflicto tiene

que ir de la mano con la formación de sujetos de derechos, muy especialmente una educación que promueva el empoderamiento individual y colectivo, sobre todo de los grupos sociales desfavorecidos o discriminados. Para ello, debe aproximarse al tema partiendo de las historias de vida de los sujetos, construyendo una visión colectiva desde una visión individual. Es la posibilidad de trabajar la experiencia de otros para comprender cómo se configuran como sujetos políticos.

Por otra parte, Spairani (2015) en *La crisis de la sociedad y la construcción del sujeto político desde la perspectiva de Durkheim, Tönnies y Weber*, invita a pensar la idea de un sujeto político como actor capaz de evitar los males suscitados en la sociedad, y propone el desafío de no solo encontrar al agente, sino también de interpretar su accionar y las herramientas que pone en marcha para construir comunidades de paz, donde este se convierte en protagonista de los procesos de búsqueda de la solución de conflictos de manera pacífica.

Según los estudios mencionados, es relevante pensar al docente como ese agente capaz de generar cambios y transformar los escenarios educativos desde una postura de sujeto político, empoderado de sus contextos rurales y apuntando a la formación de sus estudiantes desde una educación para la paz. Para lograr este propósito, la reflexión de sus prácticas cotidianas dentro del aula es fundamental si se encaminan a transformar los conflictos en oportunidades para formar sujetos que viven y promueven acciones de paz.

El sujeto político abordado en esta investigación se enmarca dentro de las perspectivas de Arendt (2005), cuando lo describe como un sujeto esencialmente libre, único, singular e impredecible que se revela a través de la acción y el discurso, por eso, la acción humana es la categoría central de su pensamiento político. En palabras de Ranciére (2019), es un hombre que hace y habla de lo que hace, que transforma todas sus obras en modos de significar la humanidad; y para Baró (2006), es aquel hombre que se construye a partir de procesos de socialización en una relación dialéctica individuo-sociedad orientado a un contexto social determinado. La propuesta de los autores citados permitiría procesos de emancipación de los sujetos, visibilizando aquellos que no son escuchados y que, según Ranciére serían aquellos incontados, cuya voz es silenciada.

Finalmente, es importante resaltar en esta tesis doctoral que, en entrevista realizada a

Camilo Borrero García[5], coordinador científico del Instituto Colombo-Alemán para la paz, manifestó su visión de que la academia debe transformarse para aportar a la paz y es posible "llevando proyectos piloto o fortaleciendo investigaciones o investigadores en las regiones, para que poco a poco lleguemos a investigaciones de nivel doctoral que sustenten la necesidad del país en temas de construcción de paz, verificación y sostenibilidad del Acuerdo de Paz".

4.2 Hallazgos: Polifonías para la construcción del ser docente como sujeto político

En el desarrollo de este análisis de las 17 entrevistas realizadas a los docentes de la básica primaria de la IE Zaragoza, se redujo el material seleccionando los fragmentos más relevantes, directamente relacionados con la pregunta de investigación y con los objetivos, con el fin de dar respuesta a cada uno de ellos. Además, se presenta un análisis estadístico en lo que respecta a la caracterización de la población para, de este modo, afianzar la categoría emergente.

Las técnicas aplicadas para el presente análisis fueron: el parafraseo de algunas de los discursos de los maestros, la clarificación de aspectos confusos presentes en dichos discursos, y la descripción exacta de algunas afirmaciones relevantes para el estudio; en todos los casos, se conservó el significado inicial de los discursos de los docentes. Estas técnicas se expresan de la siguiente manera:

- Resumen del análisis del contenido mediante el parafraseo, reduciendo y conservando el mismo significado.
- Análisis explicativo del contenido, el cual se complementó con algunas definiciones y afirmaciones adicionales del texto para construir una paráfrasis más explicativa.
- Análisis estructurante del contenido, remite al análisis en el que se extrajeron y se condensaon ciertos dominios descritos con exactitud.

El proceso anterior dio respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuál es el rol del docente de básica primaria de la Institución Educativa Zaragoza, como sujeto político en una educación rural para la paz y el postconflicto en Colombia?

[5] Entrevista a Camilo Borrero García[5], coordinador científico del Instituto Colombo-Alemán para la paz, realizada el día 12 de enero de 2017, en la ciudad de Bogotá, Colombia

Se tomaron como argumentos los discursos de los docentes, a través de los cuales manifiestan, inicialmente, que ejercen un rol de guía, modelador o acompañante de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que les permite ser constructores del mismo basados en los gustos e intereses de los estudiantes. En dicho proceso practican las teorías y aprovechan el juego y las experiencias de vida para fortalecer los aprendizajes y, por consiguiente, ser un evaluador permanente de estos. Además, los docentes consideran que ejercen su labor por vocación, y que les preocupa más la formación en valores para potenciar la autonomía, el trabajo colaborativo y el respeto por el otro, que ser transmisores de conocimiento.

También, los docentes se identifican como sujetos capaces de reconocer sus errores y faltas frente a los estudiantes, demostrando su capacidad de resilencia y manejo adecuado de las emociones propias y las de sus niños. Muchas de las acciones de mediación que ejercen para la resolucion pacífica de los conflictos está enfocada a la conciliación, el diálogo y la comunicación asertiva. Esta estrategia les permite reflexionar sobre la raíz de los problemas que en el aula se presentan, y son acciones que promueven una educación para la paz, basada en valores propios y compartidos para el bienestar de sus contextos escolares, familiares y sociales.

En esta perspectiva, el docente se cataloga como sujeto político, ya que mediante acciones como el conocimiento de las realidades y las situaciones de los contextos, emite juicios de valor referentes a las condiciones de la educación rural y presenta un análisis crítico sobre las falencias que esta posee, por la falta de políticas gubernamentales y apoyo del Estado para que se pueda brindar una educación de calidad. A lo que también agregan que, a pesar de la falta de recursos económicos, culturales, deportivos, entre otros, cada quien ejerce su profesión por vocación, e intenta dar lo mejor de sí para que sus estudiantes puedan alcanzar buenos niveles de aprendizaje. Asimismo, se sienten comprometidos con sus procesos de formación y actualización pedagógica para complementar su experiencia laboral.

Desde el análisis descriptivo de la población atendida en la IE Zaragoza, se registran 23 casos de estudiantes, que representan un 7,30% de la población estudiantil, que fueron victimas del conflicto armado en condición de desplazados y amenazados, respectivamente. Por esta razón, es fundamental el rol que desempeña el docente dentro de estos contextos educativos, teniendo en cuenta que lo que se pretende es transformar las aulas desde la reflexividad de sus propias prácticas y desde la transformación creativa de los conflictos a través de la mediación y el diálogo.

En el análisis descriptivo se encontró que la población atendida pertenece a un estrato socio-económico bajo-bajo (1) y bajo (2), situación que corrobora la premisa de que mientras más persistan las desigualdades sociales, será más difícil alcanzar buenos niveles de desarrollo. Este aspecto se relacionó con los niveles de escolaridad de la población, en el presente caso, de los padres o acudientes que colaboran en el proceso de formación de sus hijos, los cuales se encontraron entre los niveles de primaria y secundaria, y unos pocos casos sin alfabetizar. Tal panorama demostró que se debe seguir luchando por la educación como un proceso emancipatorio, porque permite disminuir las desigualdades sociales y acortar las brechas que perpetúan los círculos de pobreza y, en muchos de los casos, son generadores de otros tipos de violencia y, por supuesto, de nuevos conflictos.

Lo expuesto en estos párrafos induce a la investigadora a concluir que los docentes del presente estudio son unos agentes transformadortes de sus entornos, que cada día, desde su labor en el aula, procuran que la educación en las escuelas rurales sea de calidad, se generen cambios que trasciendan a las comunidades para las cuales laboran y, de esta manera, ir poco a poco reconstruyendo el tejido social que requiere la paz.

Finalmente, se observa el compromiso de los docentes al procurar estrategias que ayuden a sus estudiantes a superar las heridas que les generó la experiencia del conflicto que vivieron, y su preocupación por continuar incrementando su formación profesional, la que ellos mismos consideran fundamental para ejercer su labor de manera crítica, reflexiva y orientada a la formación integral de los niños y jóvenes con quienes comparten el aula de clase.

4.3 Conclusiones: un abrir desde la codificación selectiva

4.3.1 La transformación reflexiva del docente. Desde una mirada como sujeto político

La construcción de sentido desde la comprension del rol docente como un sujeto político, ocupa un papel fundamental en el proceso hermenéutico del ser, que lo lleva a reconocerse, a pensar en sus necesidades, habilidades, debilidades y potencialidades con una perspectiva objetiva y estructurada. De este modo, los docentes realizaron una reflexión crítica frente al conocimiento que tienen de sus contextos, lo que implica la toma de conciencia de su presente y hacia su futuro,

razones que lo hacen privilegiar a los colectivos sobre las individualidades. En este sentido, los docentes que participaron en el presente estudio manifiestan que las comunidades rurales presentan poco desarrrollo debido a la falta de oportunidades que se les brindan, al constante deseo que tienen sus habitantes de abandonarlo, y a lo que realmente piensan que significa la educación para ellos, pues la asumen como una oportunidad para emigrar en busca de oportunidades, mas no para fortalecer sus entornos. Sin embargo, dicha migración profundiza los círculos de pobreza en las zonas urbanas, porque llegan sin empleo, sin vivienda y, peor aún, sin un oficio en el cual desempeñarse.

Por su parte, la calidad de los procesos educativos en las zonas rurales se ve afectada por aspectos como: inestabilidad de las familias, falta de apoyo escolar, el propio sistema de evaluación, la falta de contextualización de los aprendizajes y, por supuesto, las pruebas censales que no diferencian entre lo urbano y lo rural, que generalizan, totalizando a la poblacion e ignorando sus condiciones. A ello se suma la falta de apoyo gubernamental, desde el mismo Estado hasta los municipios, lo cual se refleja en el abandono, la falta de recursos y programas que apoyen más el deporte, la cultura y las oportunidades recreativas de los estudiantes. Estas carencias llevan a que los niños y jóvenes solo se enfoquen en ir a la escuela, carentes de todo, y en volver a sus casas a realizar labores propias del campo, realidad que impide el desarrollo de otros talentos y habilidades que tienen los estudiantes, y que los lleva a emigrar del campo a la ciudad.

Teniendo en cuenta lo anterior, se asume la escuela como un escenario de construcción social que debe admitir, mas allá de las aulas de clase, espacios que promuevan e integren la comunidad en procesos culturales, académicos, recreativos y deportivos, de la mano de las administraciones locales. Asimismo, se debe apostar por fortalecer la educación para adultos, ya que en este momento la zona rural de la ciudad de Cartago no cuenta con este servicio para la población que aspire a continuar o concluir sus estudios, y sea esta la manera en que se dé un empoderamiento para exigir sus derechos y mejorar su calidad de vida y la de sus entornos.

4.3.2 Concepciones del rol docente en contextos rurales, que propenden por una calidad de la educación

La calidad educativa no solamente debe estar ligada al rendimiento académico obtenido por los estudiantes, el cual se mide a través de pruebas estandarizadas y descontextualizadas que

solo permiten ver el desarrollo económico del país y prescinden de la realidad social y cultural de las regiones. La educación rural no puede seguir midiéndose con cifras que muestran el acceso y la cobertura, debe hacerse hincapié en que sea de calidad, por lo que es preciso diseñar currículos y planes de estudio acordes con los contextos educativos y, en especial, que favorezcan la vocación productiva de las regiones.

Además, los entes territoriales deben brindar apoyo técnico, formativo y administrativo para lograr la descentralización de los procesos que se llevan a cabo, y que deben atender a la diversas sedes que hacen parte de una misma institución, donde algunas veces no poseen personal administrativo suficiente, pero de igual forma deben garantizar la educación desde preescolar hasta grado once de los niños y jóvenes.

Algunos factores que influyen en la la calidad de la educación se enfocan en:

- Falencias en la infraestructura, situación que tiene que padecer la educacion pública, especialmente en las zonas rurales, ya que en ocasiones ni se cuenta con los servivios básicos como agua o energía, y ni qué hablar de la concetividad a internet.
- Debilidad en los procesos administrativos y el olvido de los entes territoriales certificados, como es el caso de la ciudad de Cartago, donde la zona rural se ha visto ignorada por gobiernos anteriores que lo que han buscado es acabarla en vez de fortalecerla.
- Poca participación de las comunidades en procesos de aprendizaje de los estudiantes, debido a la limitada visión que poseen de la necesidad de la educación, imaginarios sociales que la desvirtúan por la misma falta de alfabetización de los padres y por condiciones socioeconómicas como la falta de empleo o de un salario digno que permita suplir las necesidades básicas de la familia.
- La idoneidad y cualificación de los docentes en las zonas rurales es deficiente, ya que siempre son vistos como profesionales poco preparados o que no cuentan con un nombramiento en propiedad para garantizar la estabilidad laboral y es, en este punto, donde se realiza un análisis con detenimiento por estar directamente

relacionado con las concepciones de los docentes, en especial los de la institución educativa Zaragoza

Según algunos de los estudios realizados y consultados, los docentes de las zonas rurales están poco cualificados para desempeñar su labor; sin embargo, en esta investigación se demuestra que los docentes han alcanzado un nivel importante de cualificación: de 17 docentes de básica primaria de la zona rural, se tiene: 1 docente en formación doctoral, 7 con maestría, 8 con especialización, 16 son licenciados y 1 con formación en administración pública . Por su parte, los docentes que participaron del estudio, todos están nombrados en propiedad y a pesar de que han transcurrido varios años desde su nombramiento, aún siguen eligiendo desempeñar su labor en la zona rural.

Los años de experiencia en la docencia lleva a que los docentes replanteen o cambien sus concepciones, de acuerdo con la transformación que se va dando en el ejercicio de su práctica pedagógica. Al respecto, algunos reconocieron la importancia de la experiencia; hicieron hincapié en los estudios realizados como forma de superación y actualización de los conocimientos para mejorar su labor docente, y otros señalaron que asumen continuar con su formación para desarrollar nuevas hablidades como una manera de seguir creciendo en la parte humana y profesional, para ser más creativos y fortalecer su comprensión del contexto.

En cuanto a la calidad de la educación rural, esta depende en gran medida de la entrega y dedicación de los docentes de la IE Zaragoza; de los discursos de los mismos actores se desprenden los siguientes enunciados: docentes comprometidos, preparados en cuanto a su formación académica, y docentes entregados a sus comunidades. Las voces de los docentes expresan la dedicación y el esfuerzo que hacen para tratar de entregar una educación de calidad, además del compromiso que han adquirido no solo con la escuela, si no también con la comunidad del entorno escolar.

Lo anterior no significa que la responsabilidad social que tienen los docentes traspase el límite de sus funciones, sino que es un ejemplo del abando del Estado a las zonas rurales, donde las comunidades mismas se ven obligadas a organizarse para solucionar los problemas que las afectan, porque el aparato estatal no hace presencia en los procesos de desarrollo social y económico, ni garantiza los medios y fines necesarios para su fortalecimiento.

4.3.3 La educación rural en contextos vulnerables de violencia y conflicto

Un alto porcentaje de los docentes que labora en la zona rural ha estado expuesto a situaciones de violencia, ya sea por la presencia de grupos armados o ilegales que intervienen en dichas poblaciones, o por el constante flujo de estudiantes que llegan a la escuela, víctimas del conflicto. El principal hecho reportado por los estudiantes de la zona rural de Cartago es el desplazamiento, seguido de la amenaza, situación que ha marcado la vida de cada una de estas personas y de sus familias, que repercute en el entorno a donde llegan porque en sus recuerdos permanecen dolorosas historias de vida que, en algunos casos, determinan formas de ser y de actuar.

El desarrollo del presente estudio llevó también a encontrar en las palabras de los docentes, que es triste reconocer que muchas de las comunidades en donde había presencia de grupos armados o ilegales, los habitantes tuvieran más confianza en ellos que en el mismo Estado, porque de alguna manera los protegían de los hechos de violencia que los otros grupos, como los paramiliatares y las mismas fuerzas del Estado, ejercían contra los campesinos. También expresaron sentir más presencia y apoyo de estos grupos para el mantenimiento del orden público, el arreglo de las vías, la construcción de puentes peatonales, entre otras obras en beneficio de la población.

Pero esta situación, aparentemente positiva, también tiene un lado negativo, ya que los discursos de los docentes registraron situaciones difíciles provocadas por actores al margen de la ley, como el reclutamiento de personas, las amenazas, la muerte y la mutilación de niños con minas antipersonas, enfrentamientos entre el ejército y la guerrilla, entre otras acciones, que atemorizaron a la población y la llevó muchas veces a abandonar sus territorios. Esto se evidencia en la caracterización de la población de la básica primaria de la IE Zaragoza, donde se encontraron 23 casos de víctimas del conflicto, específicamente asociadas a eventos como el desplazamiento forzado y las amenazas.

El conflicto armado en Colombia representa una amenaza para los entornos educativos, ya que desmotiva a los docentes más cualificados a trabajar en estas zonas, se evidencia la poca presencia e inversión del Estado en infraestructura o programas que mejoren la calidad de la educación y el desarrollo integral de las regiones apartadas, y se aumenta así la presencia de grupos armados o ilegales en las mismas zonas, perpetuando el miedo y el silencio de las comunidades.

De igual modo, se plantea que a la guerra no solo la determina el conflicto armado, sino también aspectos como la violencia directa (física y verbal), y la violencia cultural y estructural. Estas dos últimas resultan invisibles para las personas, pero de igual manera son generadoras de conflictos. En este sentido, los docentes expresan que, generalmente, les toca resolver situaciones que implican el manejo adecuado de las emociones, aunque ellas se presentan con mayor frecuencia en las escuelas graduadas, es decir, en las que se encuentran ubicadas en la zona urbana del corregimiento de Zaragoza, porque en las zonas más dispersas son menos usuales las dos formas de violencia mencionadas.

Por otro lado, los docentes coincidieron en la importancia de que la educación se enfoque en la formación del ser, donde se privilegien los valores y la convivencia, porque a partir de ello los aprendizajes surgen con mayor facilidad. Además, consideraron esencial que se garanticen los derechos humanos en cualquier espacio e independientemente del rol que ejerzan las personas. Otro de los aspectos comunes en los discursos de los docentes, es que para resolver los conflictos en el aula, la estrategia que más utilizan es la confrontación entre las partes, la escucha de ambas posiciones y el reconocimiento de las responsabilidades, mediadas por el diálogo y una comunicaión asertiva.

En este apartado, con base en el análisis de los discursos de los docentes, se concluye que estos comprenden que la paz apunta a la supresión de cualquier tipo de violencia, al goce de los derechos humanos, a la seguridad humana libre de amenazas y peligros y, por supuesto, a la resolución pacífica de los conflictos. Los docentes asumen en el proceso educativo la opción de orientar sus acciones hacia una cultura de la paz, recurren al diálogo como una de las principales formas de solucionar los conflictos de manera pacífica, conocen el entorno de la comunidad donde se inscribe la escuela, y actúan con base en este conocimiento, como sujetos políticos que influyen en la formación del otro para empezar a transformar los contextos marcados por la violencia y educar en una cultura de la paz.

4.4 Recomendaciones: una alternativa para fortalecer la investigación educativa rural, la transformación de los docentes y sus comunidades

El trabajo desarrollado durante este proceso de investigación condujo al cumplimiento de los objetivos propuestos, pero también surgieron de él las recomendaciones que se exponen a continuación:

- Darle continuidad a la investigación a partir de la caracterización de la población, tomando para el siguiente análisis a los estudiantes de la secundaria que representan una gran parte de la población estudiantil de la Institución Educativa Zaragoza, con el fin de diseñar y ejecutar una ruta de atención para las necesidades de la comunidad educativa en general y la construccion del PER (Proyecto Educativo Rural).
- Promover en el doctorado el fortalecimiento del grupo EFE (educación y formación de educadores) desde los contextos rurales, para que se fomente la investigación aplicada y contribuir con la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes de las escuelas rurales, acordes con las necesidades reales de estos, de los estudiantes y de la comunidad del contexto.
- Afianzar las competencias ciudadanas en las instituciones educativas rurales para que se enfoquen hacia una educación para la paz, fortaleciendo los proyectos de vida y los proyectos productivos de acuerdo con las características de las regiones para que los estudiantes se queden en el campo, puedan mejorar las problemáticas que hoy enfrentan y generen mejores niveles de desarrrollo en sus comunidades.
- Es importante que los entes territoriales le apuesten a la educacion rural y mejoren los programas de escuela nueva, brindando formación a los docentes e invirtiendo presupuesto en la dotación necesaria para el desarrollo de las actividades propias de las escuelas, así como en el mejoramiento de la infraestructura física de las mismas.
- Promover procesos de capacitación y actualización permanente en metodologías flexibles que involucren formación, dotación, aplicación y seguimiento de estrategias para construcción de paz en la educación rural.
- Buscar apoyo en los gobiernos local, departamental y nacional para fortalecer procesos culturales y deportivos en las comunidades rurales, con el fin de promover escenarios de participación y desarrollo.
- Generar estudios e investigaciones económicas, contextualizadas en territorios específicos, de las zonas rurales, ya que un factor generador y perpetuador de la violencia es la pobreza y el dominio de los territorios. A partir de estos estudios se pueden gestionar recursos que apoyen la educación y los procesos de formación en y para el campo.

Capítulo 5. Generación de nuevo conocimiento. Educando para la paz.

Una mirada desde la transformación del docente como sujeto político

En el desarrollo de este capítulo se consolida el recorrido teórico, epistemológico, pedagógico y metodológico abordado en esta tesis doctoral para el alcance comprensivo de lo que implica la transformación del docente como un sujeto político para la educación rural en escenarios de paz y postconflicto.

Como sujeto en despliegue y desde la posición de investigadora, es pertinente en este momento de la tesis llegar a la articulación de los procesos abordados durante el desarrollo de los mismos, que permitió el alcance de los objetivos. Los apartados expuestos a través de este documento llevaron a comprender cómo los docentes de la educación rural se preparan para enfrentar la educación para la paz en una época de postconflicto, que resulta especialmente tensa e incierta en varias regiones del país.

Por lo tanto, en este apartado final de la presente tesis doctoral es importante resaltar que los docentes sujetos de estudio, en este caso, los docentes de la básica primaria de la Institución Educativa Zaragoza son sujetos de cambio y transformación, al igual que la investigadora, porque el ejercicio investigativo significó un momento de reflexión sobre las prácticas pedagógicas en los contextos rurales de la ciudad de Cartago, Valle. Esta reflexión se constituyó en un primer paso para vislumbrar el rol que desempeñan los docentes en los diferentes contextos donde laboran, pues cada comunidad tiene sus particularidades y hace que sean únicos, así estén presentes en una globalidad denominada zona rural.

La transformación de sí mismos de la que trata esta tesis doctoral, va acompañada de una reflexión crítica que llevaron a cabo los docentes sobre su quehacer pedagógico, lo cual permite afirmar que, quien es capaz de reconocer y reconocerse en los diferentes escenarios, es capaz de mejorar aquello que no está bien o, por el contrario, de potencializar las buenas acciones, permitiéndole recuperar el sentido de humanidad. A partir de allí surgen nuevas posibilidades, referidas a aspectos como la reflexividad, la intersubjetividad y el territorio, que se hacen vida desde las polifonías docentes.

El docente reflexivo se develó como ese sujeto político que, desde la subjetividad de sí mismo, accede a la subjetividad de los otros en una relación intersubjetiva que lo lleva a acompañar al otro, al estudiante, en ese proceso de encontrar su lugar en el mundo después de haber enfrentado una situación adversa como consecuencia del conflicto armado. Significa que ese docente, ese sujeto político ocupa el territorio, lo vive en todas sus dimensiones sociales y culturales al acercarse al ser humano que hay en sus estudiantes, y que a esto solo es posible llegar después de un proceso reflexivo que cambie las dinámicas pedagógicas y genere una relación, no solo pedagógica, sino humana, entre ambas partes.

El sujeto político presente en este documento, la investigadora, se vio igualmente involucrada por su relación con las personas que intervinieron en el proceso investigativo. Cada uno de los apartados llevó a la reflexión sobre la forma de pensar y de asumir la labor pedagógica; la teoría fundamentó la pregunta y los objetivos, que se consolidaron con la aplicación del método seleccionado, se tradujeron en unos resultados obtenidos durante un proceso intersubjetivo, es decir, en la relación que se tejió entre la investigadora y los docentes participantes. De igual manera, el desarrollo del proceso indujo a la comprensión del territorio, a vivirlo como un entramado de aspectos sociales, políticos, culturales, económicos, en síntesis, humanos, habitado por una comunidad diversa que desarrolla sus prácticas cotidianas de acuerdo con sus circunstancias.

En este marco, se afirma con base en los datos analizados, que la educación es un proceso cambiante que se adecúa al entorno sociocultural de las personas, a la época y a las vivencias colectivas. En tal sentido, como consecuencia de la firma del Acuerdo de paz que se vivió en Colombia, surgieron nuevos discursos y nuevas maneras de pensar y de actuar en la educación que se orientan a formar desde la escuela para vivir en sociedad, para fomentar la sana convivencia, el respeto y la tolerancia hacia el otro diferente: una educación para la paz en tiempos de postconflicto.

Esta mirada al sistema educativo exigió, a su vez, una transformación o inclusión de algunos contenidos curriculares (como la inclusión de la Cátedra de la Paz). También un cambio en la manera como los docentes asumen su práctica cotidiana en la escuela, lo que se traduce en una transformación de estos como sujetos políticos para asumir la formación de una población

afectada, directa o indirectamente, por los hechos propios del conflicto a que se vio enfrentada y que fueron configurando una cultura de la violencia generación tras generación.

Las anteriores apreciaciones llevaron a plantear, para la presente tesis doctoral, el propósito de comprender el rol que cumplen los docentes como sujetos políticos en la educación rural en escenarios de paz y postconflicto en Colombia, dadas las implicaciones sociales que conlleva el Acuerdo de Paz. De este propósito se desprende la tesis central de la investigación: "El docente es un sujeto político histórico que se transforma a través de la reflexión crítica sobre su quehacer pedagógico en contextos rurales en tiempos de paz y postconflicto".

Con el fin de responder a la tesis mencionada, durante el desarrollo de la misma se acudió a diferentes enfoques teóricos y a los autores que los fundamentan: el enfoque pedagógico se orientó desde la pedagogía liberadora; el enfoque teórico tuvo una perspectiva sociocultural; la parte metodológica se soportó en el análisis categorial, y para el sustento epistemológico se recurrió al análisis del discurso. Esta parte conceptual llevó a conjugar y tejer las categorías que orientan, y sustentan desde el conocimiento, la investigación sobre el tema del presente estudio. Con base en ellas, se llegó a la construcción y aplicación del método para alcanzar los objetivos propuestos.

Dentro de este marco de reflexión y de bases conceptuales, la problematización de lo rural es el asunto que define el desarrollo la tesis, con el que se buscó dar relevancia a la población campesina, a aquellos sujetos históricos que por tiempos han sido invisibilizados por el Estado y condenados por la violencia; una población golpeada por la inequidad y la desigualdad en cuanto a sus condiciones económicas, la precariedad en el acceso a servicios básicos como salud, educación, vivienda, deporte, cultura, etc. A la que le han robado sus garantías constitucionales y, en consecuencia, se le violan sus derechos humanos al ser marginados y al impedirles alcanzar otros niveles de desarrollo, explícitamente en lo que tiene que ver con su desarrollo humano.

Teniendo en cuenta lo anterior y con base en el postulado que se enunció al inicio de esta tesis doctoral, se reafirma que una de las claves para superar la violencia y el conflicto armado en Colombia es la educación, pues se considera que un pueblo educado tiene más posibilidades de mediar las brechas de la pobreza y la desigualdad social para poder desarrollarse de forma integral y sostenible. De allí el reconocimiento de la importancia de fortalecer la educación rural dentro de escenarios de paz y postconflicto, donde el actor principal es el docente, al considerarlo como

un sujeto político que puede intervenir con su reflexión y su accionar pedagógico en la construcción de sujetos emergentes, promoviendo la participación y la democracia en sus contextos inmediatos, en un trabajo constante con niños, jóvenes y con la comunidad del entorno para construir el futuro, con la conciencia de que el proceso para conseguir la paz ve sus frutos a largo plazo.

Para alcanzar los objetivos formulados y responder al problema de investigación, de acuerdo con la población y el contexto elegido para realizar el estudio, se empleó como método el análisis del discurso y el análisis categorial; que, conjugados, llevaron a la comprensión profunda del contenido y el significado del texto, el cual se hizo vida en las polifonías de los docentes de la básica primaria de la institución educativa Zaragoza. Asimismo, el análisis tanto inductivo como deductivo de la información y las relaciones categoriales que se establecieron, condujeron al surgimiento de la categoría emergente denominada **"**La educación rural en contextos vulnerables de violencia y conflicto".

El método también facilitó la interpretación de los datos obtenidos durante el proceso investigativo, para construir la realidad de manera cíclica, es decir, que indujo a establecer la relación entre el texto y el contexto porque se pudo ir y venir sobre los mismos con el fin de establecer relaciones teóricas, empíricas y demostrar los supuestos mediante la codificación abierta, axial y selectiva. Dicha codificación se realizó a partir de las respuestas de los docentes durante las entrevistas semiestructuradas, y de ellas se realizó un análisis del discurso, para lo cual se eligieron las frases que se relacionaban con las categorías nominales o de despegue para, posteriormente, dejar aquellas expresiones que dieron vida a la categoría emergente mencionada en el párrafo anterior.

Mediante el análisis del discurso emergió, por una parte, la realidad individual del docente desde su sentir y accionar, que le conduce a pensarse como un transformador social en el aula, que asume el reto de formar para la reconcialiacion y la paz, teniendo presente que muchos de sus estudiantes crecieron en contextos de violencia. Por otra parte, se contrastó esa realidad individual con el contexto social que atraviesa la escuela rural, en especial la institución educativa Zaragoza de la ciudad de Cartago, Valle.

Este entramado correspondió a la comprensión que el docente tiene de sus contextos y de la reflexión de su propia práctica en escenarios de paz y postconflicto. Por tanto, lo que se

pretendió en esta búsqueda fue aflorar las visiones que los docentes poseen de su realidad y que los llevan a catalogarse como sujetos políticos, desde el momento en que manifiestan de manera crítica lo que significa para ellos una educación de calidad. A ella buscan apuntar con la formación integral del ser, basada en valores como la tolerancia, la honestidad y el respeto por el otro, promoviendo espacios de participación democrática y donde las relaciones de poder se ejerzan de manera equitativa.

En este ejercicio se reconoció como necesario para construir espacios de paz que, en medio de la búsqueda de la transformacion social desde el aula, el docente empiece por acciones mínimas relacionadas con la convivencia entre sus estudiantes, que enseñe en la práctica a resolver conflictos mediante el diálogo y la comunicación asertiva. Son acciones tendientes a sembrar la paz, a educar en una cultura para la paz, y contribuyen a prevenir cualquier tipo de violencia con la que se incrementan los problemas sociales y se vulneran los derechos humanos.

En esta perspectiva, se comprende que la formación docente y las prácticas educativas no pueden separarse de los contextos sociales y culturales, es decir, constituyen una unidad dialéctica. Por tanto, el supuesto teórico que emerge en esta tesis doctoral, consiste en definir la formación del docente rural en concordancia con la reflexión y el análisis de las prácticas educativas situadas, que superen el concepto de educación como un “hacer”, como un “acto”, y el de formación como una simple instrucción, capacitación, especialización o actualización en saberes específicos.

En consecuencia, la unidad dialéctica que se expresa en este trabajo concibe a la praxis como acción política y se construye en el marco de lo histórico, social, y cultural del docente, quien se mueve en una realidad educativa. Por ello, en la base de los procesos discursivos y de formación en la transformación del docente, la teoría se somete al cambio como la misma práctica. Significa que el docente no actúa en un entorno cerrado, que su práctica no se limita al contexto del aula, sino que se inscribe dentro del contexto mismo de la comunidad educativa, y que su formación y su acción cotidiana se orientan a influir sobre ese entorno, en este caso, desde una formación para la paz.

Se entiende así que el sujeto político se construye cuando el docente se transforma a través del lenguaje y del discurso, pues por medio de ellos expresa su manera de ser y de actuar en el mundo, y la palabra es la que dice la forma como asume su práctica dentro del aula. En este proceso recorre un camino de ida y vuelta, es decir, que existe una relación entre la teoría y la

práctica como forma de articulación de los saberes y la cultura, lo cual implica que existen varias formas de construir la realidad y, como se presentó en el desarrollo de esta tesis, el proceso metodológico abordado es un modo de hacerlo, mas no el único. En dicho aspecto radica la novedad del proceso investigativo, porque se desarrolló para develar los pensamientos de los docentes rurales de la básica primaria que participaron del estudio, y se generó una reflexividad crítica acerca de sus prácticas como punto de partida para la transformación de las mismas.

De igual manera, el aporte que brinda esta tesis doctoral con respecto a la apropiación social del conocimiento es a la educación, especificamente a la formación de docentes desde la reflexión crítica de su quehacer pedagógico. Es preciso que a los docentes se les enseñe a pensar en su práctica, a evaluar el trabajo que realizan dentro del aula, a revisar las experiencias diversas que viven con sus estudiantes, para que, a partir de ahí, surjan otras maneras de hacer, se dé su transformación para adecuar los conocimietnos y su accionar, al contexto en el que se encuentran inmersos.

No obstante, en los discursos de los docentes entrevistados ya se observaba este pensar del ejercicio docente, pues se resalta el rol que desempeñan en los contextos rurales, sus relaciones con la comunidad y la persistencia en la formación integral que desean para sus estudiantes, basada en valores que promuevan la paz desde las aulas. Dicha actitud se manifieta más como una decisión autónoma, producto de las necesidades del contexto y de sus estudiantes, más allá de las exigencias institucionales o del Estado en lo referente a una educación para la paz. De este modo y con ciertas características, se apunta a la necesidad de formar docentes como sujetos políticos en tiempos de postconflicto, que impacten con sus prácticas y su discurso la vida de los estudiantes. En concordancia con estas ideas, Cardona (2018) manifiesta:

> […] pues se requiere de la educación hoy, enseñar la condición humana, dado que, si el ser humano no se toma a sí mismo como lo mejor y más valido y más digno de todas las cosas, difícilmente asistiremos a la construcción de sociedad de destino humano para la humanidad.

Esas acciones reflexivas, según Shön (1992), pueden realizarse de dos maneras: una, mientras se está en la práctica y la otra, después de esta. Sobre este mismo tema, Clark y Peterson (1986, como se citó en Pozo, 2006) dicen que la conducta de los docentes se encuentra influenciada por los procesos de pensamiento de los mismos. Según este planteamiento, se estableció la relación que existe entre lo que el docente piensa y la coherencia con sus actos dentro de los

espacios pedagógicos, ya que en los diálogos expresaron la forma como asumen sus prácticas pedagógicas y las acciones que desarrollan para formar a sus estudiantes en la cultura de la paz.

Dichos aspectos relacionados con la labor docente, en esta tesis doctoral, se incluyen también el Anexo 5; dentro de ellos se resumen los roles ejercidos por los docentes de la básica primaria de la IE Zaragoza, considerados fundamentales dentro de una educación para la paz, para la formación en valores y para la mediación de los conflictos escolares; finalmente, se presentan las características del docente como un sujeto político para la educación rural. En este punto se destaca lo que manifiesta Fernández (2018) con respecto al *sujeto político*:

> Reflexiona y se responsabiliza por su bienestar y el de los demás, busca y emplea mecanismos para transformar su propia realidad, en tanto esta no se presenta como un absoluto impuesto desde afuera, sino que es construcción de los sujetos mismos en sus interrelaciones, en la intersubjetividad, en el conflicto, en la asimilación individual y la aceptación del grupo, pero también en la tolerancia frente a las expresiones pluralistas, dispersas y divididas que deparan los tiempos postmodernos. Pero transformar la realidad implica cohesión y para que ello ocurra, es necesario que los individuos libres y fragmentados de las sociedades democráticas actuales, reconozcan la importancia del *nosotros* para instituir la nueva política y con ella, asegurar edificación y convivencia pacífica permanentes (p. 35).

El planteamiento anterior armoniza con la consecución del propósito general de la tesis: la comprensión del rol que ejercen los docentes como sujetos políticos para la educación rural en escenarios de paz y postconflicto, porque a partir de ella se determinan las relaciones existentes entre el territorio nacional y el territorio local con una perspectiva socio-constructivista, que busca el ejercicio del poder de manera equitativa para favorecer a las colectividades. Cabe aclarar que *territorio,* según Cardona (2016), se considera como:

> La medida del mundo externo, porque es una unidad tempo-espacial, posiblemente una integración de aldeas, barrios, vecindades, municipios en pro y beneficio de las comunidades que se relacionan interna y externamente, que hoy deben ser competitivos para enfrentarse a la aldea global; el territorio es porción geográfica, al que estamos obligados a vivir con ellos por la globalización (p. 3).

Resulta importante esta definición de Cardona (2016) para comprender las comunidades rurales, especialmente la que hizo parte del desarrollo de esta tesis, ya que desde análisis previos se evidenció la vulnerabilidad, el olvido y el abandono de las mismas. Tal condición del territorio rural fue corroborada por los mismos actores, quienes agregaron a la vulnerabilidad la condición de contener dentro de él a víctimas del conflicto, situación que exige una mayor participación del

Estado para la formación de los docentes, quienes, como sujetos políticos, pueden contribuir a incrementar su labor en favor de la construcción de la paz en tiempos de postconflicto.

En este sentido, se comprende la educación como el eje articulador entre las sociedades y los contextos, a partir de la cual se busca el desarrollo de las comunidades cuando se entiende que este no solo hace referencia a lo económico sino también al desarrollo humano de los integrantes de un territorio. Al respecto, Bonilla (2018) lee el concepto de desarrollo humano desde los planteamientos de Nussbaum (2012) y de otros teóricos:

> Indicadores sobre la formación ciudadana desde lo local, con una perspectiva universal, porque valores como la solidaridad, el respeto, la tolerancia y las humanidades son fundamentales y necesarios en la reconstrucción de sociedades democráticas, en las que la dignidad y la vida son factores que cobran sentido en la educación y formación de las personas, y en la construcción de una comunidad pacífica y armoniosa (p. 65).

Así lo comprenden los docentes de la IE Zaragoza, y por eso, durante sus diálogos, insisten en la importancia de una formación integral de los estudiantes, que potencie valores como la tolerancia, la solidaridad y el respeto por el otro; el reconocimiento de las emociones y el control sobre ellas. Los docentes enfatizan en la comunicación asertiva y en el diálogo para solucionar de manera pacífica los conflictos en la escuela, apuntándole a una educación rural para la paz.

Es importante destacar que la definición del rol de los docentes de la básica primaria se identificó según la formación académica, los años de experiencia y las formas de enseñanza, que los llevan a adquirir ciertas características, por ejemplo, cumplir el rol de modelador o guía, generador de estrategias, evaluador permanente de los procesos, fomentador de valores, entre otros. Este es el momento preciso para corroborar que las prácticas educativas situadas superan el concepto de educación como un hacer, ya que los docentes afirman que se es docente por vocación.

Además, los docentes reconocen la importancia y el equilibrio que encuentran entre la formación académica y la experiencia profesional, ya que ambas son importantes para pensar en una educación integral en contextos rurales que se ven afectados, de alguna manera, por el conflicto. La información obtenida demuestra, una vez más, que hay una coherencia entre el pensar y el actuar del docente, pues la mayoría de ellos posee una formación posgradual y registran varios años en la práctica educativa. El sujeto político del que se habla, se prepara para desempeñar, cada vez mejor, el rol de educador y formador, situado en un territorio y en constante interacción con quienes lo viven, lo habitan.

Los aspectos mencionados en este apartado se relacionan directamente con el enfoque sociocultural que propone el Doctorado en Educación, ya que, por medio de la reflexión y la transformación de las prácticas pedagógicas, se posibilita la reconstrucción de los entornos educativos a través del lenguaje y del discurso. Con estas herramientas, el docente se apropia de las realidades de su entorno inmediato y lejano, y busca trascender en coherencia con el sentir, el pensar y el actuar de su vocación, para alcanzar la calidad en la educación rural y, en especial, en una educación para la paz en tiempos de postconflicto.

En esta perspectiva, los docentes asumen la educación como un proceso emancipatorio, porque de esta manera se pueden disminuir las brechas de la inequidad social, se promueve la eleminación de aquellos factores que generan más círculos de pobreza y que conllevan a nuevos tipos de violencia. En este sentido, se plantearon los siguientes postulados que se relacionan con el enfoque sociocultural:

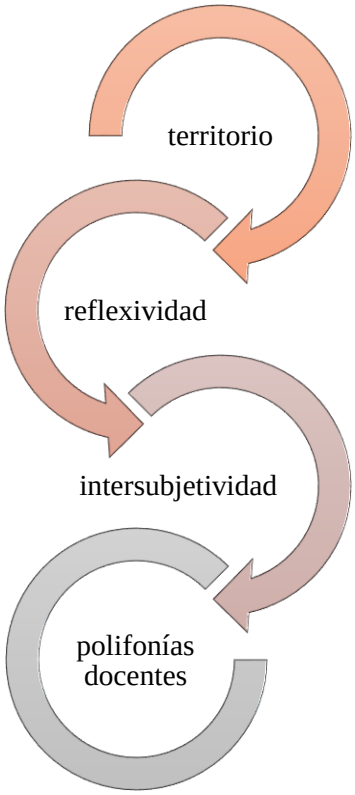
- La formación y la investigación en educación se apoyan en el análisis crítico de la realidad, desde el carácter emancipatorio de la educación, en la perspectiva de pensarla como un capital cultural.
- Propicia la expansión individual y social de la capacidad generativa de nuevos aprendizajes y competencias, mediante la investigación interdisciplinar que combina los campos de conocimiento.

A continuación, se presentan las relaciones vitales entre las categorías teóricas y la emergente, descrita en los capítulos anteriores; se reitera, además, que el conocimiento que surgió de la investigación desarrollada para esta tesis doctoral se construyó a partir de nuevas miradas y desde el análisis del discurso, elementos que ejercieron diferentes tensiones en pro de la educación rural en escenarios de paz y postconflicto. Asimismo, con ellas se entretejieron relaciones armoniosas y críticas de los pensadores de la educación, como es el caso de los docentes de la básica primaria de la Institución Educativa Zaragoza y de quien ejerció su rol de investigadora. De tal manera que, a estos problemas que tanto preocupan a la sociedad, se les plantean posibles soluciones o reflexiones que van en dirección de la apropiación social del conocimiento.

Las reflexiones surgidas en este trabajo se entretejen para abrir posibilidades a nuevas investigaciones que se desplieguen de la interpretación plasmada en esta tesis doctoral. Morín enuncia: “La teoría de los sistemas ha puesto de relieve de modo totalmente pertinente la idea de

que la apertura es necesaria para el mantenimiento, para la renovación" (1993, p. 5). Acorde con ello, el sistema educativo, como parte del sistema social, invita constantemente a renovarse, a reconocerse para generar cambios que impacten al sistema en su totalidad, es decir, que impacten a la sociedad. Tales cambios solo son posibles si el docente accede a la autocrítica, a la crítica y a la reflexión sobre su praxis, para promover cambios que se adapten a las realidades de las comunidades donde ejerce su labor.

Ilustración 29. Relaciones emergentes para nuevas categorías.



Fuente: elaboración propia (mayo, 2020).

Lo que muestra este entramado teórico son unas nuevas emergencias que nacen de las polifonías docentes, pasando por la reflexividad de las prácticas pedagógicas en los territorios rurales en los cuales se desempeñan; promoviendo espacios de socialización democrática y relaciones armónicas desde la intersubjetividad; es decir, el reconocimiento del otro para el establecimiento de unas buenas relaciones sociales.

Cuando se habla de polifonías docentes, se alude a la multiplicidad de voces que emergieron en los discursos de los docentes para referirse a la forma como expresan en su realidad escolar, el sujeto político que los habita, y que se construye, como en el sistema de Morin (1993), en un proceso de interrelaciones de estos docentes como partes de un sistema que los reconoce en la ruralidad del territorio, pero también, en el marco de un sistema general compuesto por el sistema educativo nacional: "el sistema es «una totalidad organizada, hecha de elementos solidarios que no pueden ser definidos más que los unos con relación a los otros en función de su lugar en esta totalidad» (Saussure, 1931, como se citó en Morin, 1993, p. 8).

Lo mismo sucede con las categorías emergentes representadas en la Ilustración anterior: con ellas se creó un sistema que significa su independencia, pero a la vez, se necesitan la una a la otra para darle sentido a los resultados de esta tesis doctoral: El docente se instala en un territorio; su formación permanente y su práctica en el aula, le llevan a reflexionar sobre un asunto específico, la educación para la paz; en esa reflexión se da una apertura a las relaciones intersubjetivas con los otros, docentes y estudiantes, para reconocer, reconstruir y expandir los horizontes de la formación que necesitan esos otros sujetos que habitan el territorio.

En ese hacer, habitar, interactuar, surge la polifonía, voces diversas que expresan la diferencia y buscan la unidad para construir la paz, donde se reconozca al otro, a ese "ser humano que forma parte de un sistema social" (Morín, 1993, p. 5) y que, como tal, necesita seguir siendo en su territorio, o en un territorio nuevo; esto solo es posible en ese compartir de subjetividades entre docente y estudiantes, y entre los mismos estudiantes, si lo que se busca es seguir sembrando una cultura de la paz para que, desde la escuela, los sujetos encuentren el camino para ser en sociedad.

Referencias

Arendt, H. (2005). *La condición humana*. 7ª edición. Traducción de Ramón Gil Novales. Bogotá: Planeta Colombiana S.A.

Arévalo, J. (2014). Construcción de paz y un nuevo modelo de construcción de Estado: una lectura de los dos primeros Acuerdos de la Habana. *Revista de Economía Institucional*, 16 (30), 131-169. Recuperado de: http://www.redalyc.org/html/419/41931001007/

Aristóteles. *La política*. Trad. Pedro Simón Abril. Madrid: Ediciones Nuestra Raza. Recuperado de: http://fama2.us.es/fde/ocr/2006/politicaAristoteles.pdf

Baró, M (2006). *El sujeto político*. Recuperado de: https://daca.wordpress.com/2006/10/23/el-sujeto-politico/

Bonilla M., O. P. (2018). *Narrativas Pedagógicas I. una mirada a lo inusual*. Pereira: Universidad Católica de Pereira.

Botero J. y Leal, Y. (2015). Sujeto y acción en el pensamiento político de Hannah Arendt. *Signos Filosóficos*, XVII (33), 52-76. Recuperado de: http://signosfilosoficos.izt.uam.mx/index.php/SF/article/view/1165/1081

Caballero, J. F. (2006). La Teoría de la Justicia de John Rawls. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 23.

Cardona, G. S. (2016). Educación, territorio y modernización en el contexto de la descentralización del sistema educativo en Colombia en orden al territorio. *Ideales*, 31-45. Recuperado de: http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/1078.

Cardona G., Silvio (2018). *Humanismos emergentes tejiendo gestión educativa territorial en perspectiva compleja y transdisciplinar* (Tesis de Postdoctorado). Universidad Simón Bolívar.

Chaux, E. (2015). Educación para la paz en tiempos de postconflicto. *Revista Digital Sextante*: Bitácora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de los Andes, Sección: Horizontes, 6. Recuperado de https://sextante.uniandes.edu.co/index.php/ejemplares/sextante-6/horizontes/educacion-para-la-paz-en-tiempos-de-postconflicto.

Corte Constitucional. (2015). Constitución Política de Colombia. Bogotá, D.C: Corte Constitucional, Concejo Superior de la Judicatura, Cendoj.

DANE. (07 de enero de 2015). *Encuesta de Goce Efectivo de Derechos (EGED 2013 -2014).* Recuperado de: https://www.dane.gov.co/index...y.../encuesta-de-goce-efectivo-de-derechos-eged

DANE. (2019). *Pobreza multidimensional por departamentos 2018.* Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2018/presentacion_pobreza_multidimensional_18_departamento.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2017). La población proyectada de Colombia es. Bogotá, Colombia.

Dijk Van, T. (2004). Discurso y Dominación. *Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas*, (pp. 1-27). Bogotá.

Durkheim, E. (1999). *Educación y Sociología*. Barcelona: Ediciones Altaya SA.

Echeverri, R. y Ribero, M. (2002). Lo rural como territorio. En: R. Echeverri & M. Ribero (Ed.). *Nueva ruralidad: Visión del territorio en América Latina y el Caribe* (pp. 23-43). San José, Costa Rica. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, IICA.

Fair, H. (2009). Arendt, Laclau, Rancière: Tres teorías filosóficas de la política para pensar, comprender y modificar el mundo actual. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (48), 97-116. Recuperado de: https://revistas.um.es/daimon/article/view/119591

Fernández A, O. L. (2018). *Construcción de ciudadanía desde la educación y las prácticas cotidianas.* Manizales: Universidad Católica de Manizales. Recuperado de: http://www.ucm.edu.co/wpcontent/uploads/libros/Construccion_de_la_ciudadania_desde_la_educacion_y_las_practicas_cotidianas.pdf

Flick, U (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S L

Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI Editores S.A de C.V.

Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores S.A de C.V.

Galeano, M. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. En. C. Botero (Ed.) *Teoría y metodología de investigación,* (pp. 64-65). Bogotá D.C.: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Galtung, J (1990) .La violencia: cultural, estructural y directa. Journal of Peace Research 1990 Aug 1990 Vol 27 nº3 291-305. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797

García, J. (1991). Sobre el concepto de ruralidad: crisis y renacimiento rural. *Política y Sociedad* (8), 87-94.

García, C. B. (20 de 01 de 2017). *La academia debe transformarse para aportar a la paz*. Recuperado de: http://colombia2020.elespectador.com/pais/la-academia-debe-transformarse-para-aportar-la-paz

Gibbons, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento: La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor S.A.

Gómez, M. (18 de noviembre 2017). Así está Colombia, un año después de las Farc: A cinco días del primer aniversario de la firma de la paz con esa guerrilla, evaluamos sus efectos. *Periódico El Tiempo (online).* Recuperado de: http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/efectos-en-colombia-tras-un-ano-de-la-firma-del-acuerdo-de-paz-con-las-farc-152740

Gómez, S. (2001). ¿Nueva Ruralidad? Un aporte al debate. *Revista Estudos Sociedade e Agricultura*. (17), 5-32. Recuperado de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/dezessete/gomez17.htm

Infante, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de postconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos* 11 (21), 223-245. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v11n21/v11n21n14.pdf

López, M. O. (junio de 1990). Acción política y condición humana según Hannah Arendt. *Universitas philosophica* (14-36). Recuperado de: file:///C:/Users/leidy/Downloads/11681-Texto%20del%20art%C3%ADculo-42236-1-10-20141217.pdf

Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de la Salle,* (57), 117-136. Recuperado de: https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/761

Lucio, R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*, Año XI (17), 35 -46.

Martínez, M. (2006). Disquisiciones sobre el sujeto político. Pistas para pensar su reconfiguración. Revista Colombiana de Educación, N.º 50. Primer semestre de 2006, Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7743/6244

Martínez, J. (2011). Métodos de Investigación Cualitativa. *Silogismo,* (8), 33. Recuperado de: http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación*. OCDE.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2018). *Plan especial de educación rural*. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. Bogotá. Recuperado de: file:///C:/Users/leidy/Downloads/plan%20especial%20de%20educacion%20rural%202028.pdf

Mora, A. (2005). Guía para elaborar una propuesta de investigación. *Revista Educación, Universidad de Costa Rica*. 29(2), p.88. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44029206.pdf

Moreno, J. A. (2013). *Pedagogía y calidad de la educación: una mirada a la formación del maestro rural. Revista SOPHIA*. Recuperado de: http://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/214/297

Morín, E. (1993 y 1995). Civilizar: La nueva conciencia planetaria. En E. Morín, *Tierra Patria y Mis demonios*.

Morín, E. (1993). *El Método*. Tomo I, Cap. II. Chile, Madrid: Cátedra. (Síntesis para Cátedra I.E.C. Sistémico, Universidad de Chile, 2009).

Municipio de Cartago Valle del Cauca: Caracterización. (28 de abril de 2018). *DOCPLAYER*. Recuperado de: https://docplayer.es/22648629-Municipio-de-cartago-valle-del-cauca-nit-891-900-493-2-caracterizacion.html

Newbold. P.; Carlson. W. y Thorne. B. (2008). *Estadística para Administración y Economía*. 6ª ed. México: Pearson Prentice Hall.

Osorio M., C. (2013). El modo 2 de investigación: la nueva forma de producción del conocimiento. *Revista Heurística, Heurística13-A01*, 5.

Osorio, J. J. (2016). *La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos*. Recuperado de: https://search.proquest.com/docview/1848098548/4C89C6BBDB994799PQ/8?accountid=36216

Perea, C. (2011). Cuadernos Metodológicos. En *Metodología de la ciencia política* (p. 85). Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México. Recuperado de: https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf

Pérez, F. (2016). *El papel de la educación en el posconflicto*. Recuperado de: http://viva.org.co/cajavirtual/svc0496/pdfs/Anexo_1.pdf

Petrus, A. (1997). Concepto de Educación Social. En: A. Petrus (Ed.). *Pedagogía Social* (pp. 9-39). España: Ariel.

Pozo, J. I. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje.* Barcelona: GRAO.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD-. (2011). *Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011*. Bogotá: INDH PNUD.

Raczynski, D y Román, M (2014). Evaluación de la Educación Rural. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 9-14. Recuperado de: https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3098/3297

Ramírez, A. (2015). La educación en lo rural y el postconflicto. *Revista en línea* "*Compartir Palabra Maestra".* Recuperado de: https://compartirpalabramaestra.org/articulos-informativos/la-educacion-en-lo-rural-y-el-postconflicto

Ramírez, F. y Zwerg-Villegas, A. (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. *AD-Minister*, (20), 91-111. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/3223/322327350004.pdf

Ranciére, J. (1996). La filosofía política de Jacques Ranciére. Nuevo pensamiento. *Revista de Filosofía* (36).

Ranciére, J. (2019). Disenso. Ensayos sobre estética y política. México: Fondo de Cultura Económica.

Real Academia de la Lengua Española. (16 de abril de 2019). Recuperado de: https://dle.rae.es/?id=WcgmTVE|WchhwHP

República de Colombia. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de la paz.* Bogotá, Colombia.

Retamozo, M. (2009). Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 51(206), 69-91. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182009000200004&lng=es&tlng=pt.

Salamanca, M. et al. (2016). *Cátedra de la Paz*. Bogotá: Editorial Santillana S.A.S.

Salinas, R. S. (2011). Educación para el desarrollo: una mirada desde el sur por la construcción de una educación para el cambio. *Ánfora*, 87-120. Recuperado de: http://publicaciones.autonoma.edu.co/index.php/anfora/article/view/92/90

Seva, J. M. (2004). Educar para la paz: el caso de un país dominado por la violencia: Colombia. Universidad Complutense de Madrid. Madrid. Recuperado de: http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t27290.pdf

Shön (1992). *La formación de profesionales reflexivos.* Barcelona: Paidós. Recuperado de: http://csmvigo.com/pedagoxia/files/2016/07/D.A.-SCH%C3%96N-LA-FORMACI%C3%93N-DE-PROFESIONALES-REFLEXIVOS.pdf

Sotelo A., J., Castellanos L., I. y Rodríguez A., R. (2017, octubre 30). La paz: una oportunidad de desarrollo social. *Revista de la Universidad de La Salle*, (73), 209-225. Recuperado de: https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/5091

Spairani, A. P. (2015). La crisis de la sociedad y la construcción del sujeto político desde la perspectiva de Durkheim, Tönnies y Weber. *Entramados y Perspectivas*, 179-201. Recuperado de: http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/view/1490/1363

Trujillo, L. y Cardona, S. (12 de Agosto de 2019). La educación rural en escenarios de paz y postconflicto. Un acercamiento al estado del arte. *Campos en Ciencias Sociales* (44). Recuperado de: https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/campos/article/view/5280

Tuvilla, R. J. (23 de abril de 2019). Recuperado de: http://ipaz.ugr.es/wp-content/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene_manual/Cultura_de_Paz_y_Educacion.pdf

UCM. (2016). Documento Maestro. Universidad Católica de Manizales, Caldas. Manizales: Doctorado en Educación. Recuperado de: http://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/2018/06/PEU_2018.pdf

UCM. (junio de 2018). *Plan Educativo Universitario.* Recuperado de: http:/ucm.edu.co

Unidad para la Atención y Reparación Integral de Víctimas (2017). Recuperado de: unidadvictimas: https://rni.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/Documentos/VALLE%20DEL%20CAUCA%20-%20CARTAGO.pdf

Unidad para la Atención y Reparación Integral de Víctimas. (2019). Bogotá. Recuperado de: https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394

Valencia, I., Corredor, O., Jiménez, A., De los Ríos, J. y Salcedo, L. (2016). Pedagogía, educación y paz en escenarios de postconflicto e inclusión social. *Revista Lasallista de Investigación*, 13 (1), 126-140.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de la Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa. Recuperado de http://jbposgrado.org/icuali/investigacion%20cualitativa.pdf

Vera B., D., Osses, S. y Schiefelbein F., E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios pedagógicos Valdivia, vol. 38*(1), 297-310. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018

Villada O., D. (2007). *Competencias.* Manizales: Sintagma.

Zamora, L., y Mendoza, A. (2018). La formación de educadores para el trabajo rural: el reto planteado por la escuela rural multigrado en Colombia. Nodos y nudos, 6(45), 74-87.doi: 10.17227/nyn.vol6.num45-8326.Recuperado de https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/8326/7486

Zaldua Garoz A. El análisis del discurso en la organización y representación de la información-conocimiento: elementos teóricos. Acimed 2006;14(3). Recuperado de: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol14_3_06/aci03306.htm.

Anexos

Anexo 1. Resumen Analítico en Educación.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES FACULDAD DE EDUCACIÓN DOCTORADO EN EDUCACIÓN RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN RAE			
Número de RAE		**Fecha de elaboración**	
Tipo de documento			
Acceso al documento			
Título del documento			
Autor (es)			
Director			
Publicación			
Palabras clave			
DESCRIPCIÓN			
FUENTES			
CONTENIDOS			
METODOLOGÍA			
CONCLUSIONES:			
Elaborado por:			
Revisado por:			
Fecha revisado:			

Fuente: elaboración propia (marzo de 2017).

Anexo 2. Ficha familiar 2019

INFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE

NOMBRES: _____

APELLIDOS: _____

FECHA Y LUGAR DE NACIMIENTO: _____

EDAD: _____

DOCUMENTO DE IDENTIDAD: _____

TIPO DE SANGRE: _____

DIRECCIÓN:_____

VEREDA/CORREGIMIENTO: _____

TELÉFONO: _____

SERVICIO DE SALUD: _____

FAMILIAS EN ACCIÓN: SI _____ NO _____

GRADO QUE CURSA: _____

¿POSEE ALGUNA DISCAPACIDAD? SI_____ NO_____

¿CUAL?_____

¿POSEE ALGUNA ENFERMEDAD GRAVE? SI _____ NO _____

¿CUAL?_____

INFORMACIÓN FAMILIAR

NOMBRE DEL ACUDIENTE: _____

PARENTESCO : _____

EL ESTUDIANTE VIVE CON: _____

Nº DE PERSONAS EN LA CASA: _____

TIPO DE VIVIENDA: CASA ____ APARTAMENTO_____ FINCA _____ HABITACIÓN_____ OTRO ____

CONDICION: PROPIA ____ ALQUILADA _____ USUFRUCTO _____ INVASIÓN _____

MATERIAL: BLOQUE O LADRILLO _____ ADOBE_____ BAHAREQUE _____ MADERA _____ CARTON _____

ZONA: URBANA _____ RURAL _____

ESTRATO: 1 ____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____

NIVEL ESCOLAR DE LOS PADRES O ACUDIENTE:

SIN ALFABETIZAR ____ PRIMARIA _____ SECUNDARIA _____ UNIVERSITARIO _____ POSTGRADOS _____

INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

¿ES VICTIMA DEL CONFLICTO? SI _____ NO _____

CONDICION: DESPLAZADO _____ AMENAZADO_____ DESAPARICION FORZADA_____ HOMICIDIOS _____ VIOLENCIA SEXUAL ____

LUGAR DONDE PROVIENE: PAIS _____DEPARTAMENTO _____

CIUDAD _____

¿HACE CUANTO TIEMPO ES VICTIMA?: 1 AÑO_____ ENTRE 1 Y 5 AÑOS ____ ENTRE 5 Y 10 AÑOS __ MÁS DE 10 AÑOS _____

¿POSEE REGISTRO UNICO DE VICTIMA?: SI _____ NO _____

¿ESTA EN ALGUN PLAN DE ATENCIÓN A VICTIMAS? SI____ NO ____ ¿CUÁL? _____

Fuente: elaboración propia (enero de 2019)

Anexo 3. Diario de campo abierto.

FECHA	LUGAR	HORA	ACTIVIDAD

Fuente: elaboración propia (junio de 2019)

Anexo 4. Entrevista semiestructurada para docentes julio 2019

INTRODUCCIÓN:

Saludo y presentación. (Nombre completo)

Cuénteme acerca de su formación académica y el tiempo de experiencia docente en la zona urbana y en la zona rural, si es el caso.

1. ¿Considera usted que son más importantes los estudios realizados o la experiencia adquirida en la docencia y por qué?
2. ¿Se hace usted preguntas sobre las situaciones (académicas o disciplinarias) que se le presentan en el aula y la forma en como actuó frente a ellas, y si debe mejorarlas? Dé un ejemplo.
3. Durante las clases ¿tiene en cuenta la participación de sus estudiantes para tomar decisiones o considera que es más fácil dar las directrices para que ellos las realicen?
4. ¿Se siente conmovido frente a las situaciones particulares de sus estudiantes y cuáles de ellas siente que lo han marcado?
5. ¿Para usted qué es la educación y qué considera que es más importante, el desarrollo de los contenidos o la formación en valores?
6. ¿Considera que la educación rural es de calidad y promueve el desarrollo equitativo de sus comunidades?
7. ¿En su aula de clase se presentan constantemente situaciones de conflictos escolares, por ejemplo: peleas, gritos, insultos, discusiones, rechazos, burlas, etc. Y, ¿qué hace frente a ellos o qué castigos imparte?
8. ¿Ha tenido o tiene estudiantes víctimas del conflicto armado ya sea por desplazamiento, amenazas, homicidios o violación, entre otros? ¿Qué opinión tiene frente a esta realidad y considera que estas personas merecen un trato diferente?

Fuente: elaboración propia (julio de 2019)

Anexo 5. Cartilla, Educando para la paz

Fuente: elaboración propia (marzo de 2020)