



Equidad y Desarrollo

ISSN: 1692-7311

ISSN: 2389-8844

Universidad de La Salle

Echavarría-Grajales, Carlos Valerio; Vanegas-García, José Hoover; González-Meléndez, Lorena

La educación rural en clave de equidad y paz*

Equidad y Desarrollo, núm. 37, 2021, pp. 145-167

Universidad de La Salle

DOI: <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss37.7>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=95776117005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La educación rural en clave de equidad y paz*

Carlos Valerio Echavarría-Grajales**

José Hoover Vanegas-García***

Lorena González-Meléndez****

145

Cómo citar este artículo: Echavarría-Grajales, C. V., Vanegas-García, J. H., & González-Meléndez, L. (2021). La educación rural en clave de equidad y paz. *Equidad y Desarrollo*, (37), 145-167. <https://doi.org/10.19052/eq.voll.iss37.7>

Recibido: 15 de octubre de 2020. **Aprobado:** 12 de abril de 2021.

Versión Online First: 20 de junio de 2021. **Publicación final:** 1 de julio de 2021

* El presente artículo de investigación se desarrolló en el marco del proyecto Narrativas de paz en contextos educativos rurales. Voces de maestros y maestras, financiado por Colciencias CT:039-2018 y cofinanciado por la Universidad de La Salle, la Universidad Autónoma de Manizales y la Universidad de Caldas. Por la Universidad de La Salle, el grupo de investigación en educación ciudadana, Ética y Política Para la Paz, se involucraron los investigadores Carlos Valerio Echavarría Grajales (investigador principal), Adriana Otálora-Buitrago, Irene Sofía Romero-Otero, Libardo Pérez Díaz, Paola Ruíz Gómez, Diana Esperanza Carmona, Lizeth Lorena González-Meléndez y Julián Santiago Bernal-Ospina; por la Universidad de Caldas, el grupo de investigación Mundos Simbólicos: Estudios en Educación y Vida Cotidiana, el coinvestigador Hernán Humberto Vargas López; y por la Universidad Autónoma de Manizales, el grupo de investigación Ética y Política, el coinvestigador José Hoover Vanegas García.

** Doctor y postdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Magíster en desarrollo educativo y social. Licenciado en educación. Actualmente líder del grupo de investigación educación ciudadana, ética y política de la Universidad de La Salle. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia y del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE. ✉ cechavarría@unisalle.edu.co,  <https://orcid.org/0000-0002-7824-6567>

*** Ph.D en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesor e investigador titular del Departamento de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Manizales, miembro del grupo de investigación Ética y Política de la UAM. ✉ hovg@autónoma.edu.co  <http://orcid.org/0000-0002-1424-7990>

**** Politóloga con énfasis en gobierno y relaciones internacionales de la Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia. Miembro del grupo de investigación Educación Ciudadana, Ética y Política para la Paz. ✉ loregom2@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-0950-0314>



Palabras clave

Construcción de paz, educación rural, formación docente, formación ético-política

Clasificación JEL

I24, I21, I25, R 59, D63

Keywords

Peace building, rural education, teacher formation, ethical-political formation

Resumen

Este artículo presenta las variadas comprensiones que un grupo de 120 docentes de escuelas rurales de Caldas, Huila, Casanare, Atlántico, Putumayo y Chocó tienen de su labor docente y sus impactos en el desarrollo de capacidades en sus estudiantes; comprensiones que evidencian un contexto de inequidad, pero también de oportunidad. Para dar respuesta a las preguntas por las capacidades ético-políticas, las experiencias y saberes pedagógicos y didácticos relacionados con la construcción de paz, primero, se aplicó una encuesta sobre capacidades, y luego se desarrollaron cinco talleres pedagógicos por departamento. En estos, los docentes narraron sus experiencias de paz, performaron sus críticas al sistema educativo rural, y discutieron críticamente acerca de sus necesidades de formación implicadas con la construcción de paz y la búsqueda de una sociedad más equitativa. A manera de resultados, la construcción de paz en la escuela rural pasa por un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que determina un currículo flexible y acorde con las condiciones de la comunidad; fortalece su autonomía e identidad territorial; responde a las necesidades de las diversas etnias y grupos poblacionales, y promueve la participación de la comunidad en la toma de decisiones.

Rural Education Driven by Equity and Peace**Abstract**

This article presents various understandings provided by a group of 120 rural schoolteachers from the provinces Caldas, Huila, Casanare, Atlántico, Putumayo and Chocó about their teaching practice and the impacts thereof on the development of skills in the students. These understandings evince a context of inequity but also of opportunities. To answer the questions about ethical-political capacities, experiences and pedagogical and didactic knowledge related to the peace building, a survey was firstly applied to ask about capacities. Afterwards, five pedagogical workshops were carried out in each province where the teachers told their peace experiences, *performed* their criticism to the rural education system and discussed critically on their formation needs in relation to the peace building and their quest for a more equitative society. The results show that the peace building in the rural schools is linked to a PEI (Institutional Educative Project) that provides a flexible curriculum in keeping with the community conditions. It also strengthens their territorial autonomy and identity, fulfills the needs of different ethnic groups and populations, and fosters the participation of the community in the decision-making.

Introducción

La educación es un vehículo para el desarrollo humano, el ejercicio ciudadano, la búsqueda de equidad y la consecución de una sociedad más justa. Es en esa dirección que la escuela —rural, urbana— colombiana tiene potencial para contribuir al desarrollo de las capacidades humanas, ya que su propósito formativo está fundamentado en la dignificación de los ciudadanos y en su constitución como sujetos de derechos.

La escuela garantiza el derecho a una educación de calidad con la cual los ciudadanos acceden al conocimiento, la ciencia y la cultura. Además, aprenden de los valores, los derechos, la paz y la democracia. Por tanto, la educación debe concebirse como un proceso permanente, para toda la vida, intencionado y sistemático. Dignificar la vida, vivir en los derechos y crear condiciones de calidad de vida y buen vivir constituye un proyecto de Nación al que no se debería renunciar. “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115 General de Educación, 1994, Artículo 1).

Martínez y van Dijk (2020) afirman que cultivar un pensamiento crítico e imaginativo contribuye a “ejercer una ciudadanía a la altura de los retos que enfrentamos como humanidad” (p. 65). Por su parte Valencia et al. (2016) plantean que todo lo transformable en la escuela está relacionado con las interacciones dadas entre los distintos agentes educativos, sus propuestas de convivencia pacífica y los modos de relacionamientos democráticos estructurados a partir de principios y valores coherentes con las demandas particulares del contexto social.

La escuela es una institución social responsable ética y políticamente de proveer condiciones para crear capacidades en la niñez y la juventud, para garantizar su desarrollo y potenciar sus proyectos de vida. Es un bien público que preserva la cultura y amplía los modos de interpretación de lo real; enseña a pensar, a vivir y a hacer con sentido. La escuela es concebida para garantizarles “a todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, oportunidades para desarrollar habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida” (MEN, 2006, p. 8). Así, es también un vehículo claro para la equidad y la inclusión social.

Por tanto, la escuela es un escenario propicio para que niños y jóvenes desarrollen su potencial pacifista; es uno de esos contextos que están concebidos para

contribuir al desarrollo del potencial humano de la niñez y la juventud. En clave de teoría de las capacidades, podría afirmarse que la escuela es una de esas capacidades combinadas que, a manera de condición, posibilita herramientas para que los seres humanos puedan ser dignos por sí mismos; “capacidad significa oportunidad de seleccionar” (Nussbaum, 2012, p. 45). El potencial de la escuela para alcanzar estos logros subyace en su capacidad para estructurarse como un escenario democrático, participativo, plural e incluyente, que posibilite a todos los seres humanos involucrarse en las dinámicas de distribución del poder, y de toma de decisiones.

Sin embargo, la historia de la humanidad es la historia de las luchas de poder. Por tanto, la escuela como institución social y construcción cultural no está exenta de involucrarse en estas lógicas de poder y dominación; debe enseñar sobre ellas y proponer mecanismos democráticos para contenerlas. “Todas las sociedades marginan o subordinan a ciertos grupos de personas” (Nussbaum, 2019, p. 123).

“Las historias de muchos ciudadanos de a pie, habitantes de territorios rurales, donde están las escuelas, encarnan los efectos del conflicto armado. Se trata de seres humanos sobrevivientes, que van a la escuela para reclamar su derecho a una educación de calidad”.

Quienes tienen mayor poder adquisitivo, o se sienten parte de alguna ideología dominante, suelen marginar a quienes no pertenecen, o no comparten sus mismos ideales y costumbres.

La historia del conflicto armado colombiano, en clave de memoria histórica, deja al descubierto modos de producción de unos sujetos humillados y acallados. Ellos son, así, sobrevivientes de una maquinaria de poder que banalizó sus vidas y las de sus seres amados y cercanos por asuntos de control del territorio. Aterrorizar a la sociedad civil con el despojo, secuestrándolos y quitándoles la vida fue una estrategia de guerra de la más alta crueldad (CNMH, 2013). Las historias de muchos ciudadanos de a pie, habitantes de territorios rurales, donde están las escuelas, encarnan los efectos del conflicto armado. Se trata de seres humanos sobrevivientes, que van a la escuela para reclamar su derecho a una educación de calidad. Hablamos de gran parte de la población rural que, como bien lo expresan Bautista y González (2019);

[p]erviven con el conflicto, las condiciones de pobreza, el abandono y la precariedad. [...] [L]os más pobres son los que han convivido y sobrevivido al conflicto armado interno por más de seis décadas. En un contexto como este, es fundamental focalizar la atención en la educación que se ofrece a las poblaciones rurales. (p. 49)

Educar, particularmente para la paz, demanda de una reflexividad acuciosa, profunda y detenida, organizada en torno a cómo se producen los conflictos, qué los ocasiona y cuáles son las formas más pacíficas de resolución que tienen. Conocer la dinámica del conflicto cotidiano parece simple, pero reconocer sus impactos en la subjetividad es profundamente complejo. Máxime cuando se trata de los efectos del conflicto armado en las historias de vida de familias y comunidades. Las cifras son escalofrantes, pero lo son aún más los testimonios de seres humanos que sintieron el paso de la guerra en sus pieles. La guerra dejó tatuadas sus almas y les vistió de luto.

Construir paz desde la escuela, según está planteado en la Ley 1732 y el Decreto 1038, es fomentar procesos de apropiación de conocimientos y el desarrollo de competencias relacionadas con el territorio, la cultura, el contexto social y económico, la memoria histórica, la construcción del tejido social y la garantía de derechos y deberes estipulados en la Constitución Política colombiana. El énfasis puesto en la Ley y el Decreto mencionados se sitúa en los conocimientos y las competencias. La propuesta que se hace desde esta investigación es el desarrollo de capacidades: construir paz, a partir de este referente, es una demanda social; un derecho exigible colectivamente, y una garantía que toda la sociedad debería estar dispuesta a sostener. Además, es un vehículo para la consecución de una sociedad más equitativa.

Educar para la paz, según Ortega-Iglesias y Valencia-Espejo (2021), requiere de un esfuerzo colectivo que intencionadamente se oriente hacia la reconstrucción del tejido social, al igual que hacia el reconocimiento de las emocionalidades entrecruzadas que buscan ser expresadas y aquietadas. Así mismo, requiere del posicionamiento ético, político y pedagógico del docente. Cabe señalar que aquello es entendido como formaciones discursivas locales y contextualizadas que delinear una producción de sujeto compasivo e interdependiente, que reconoce sus derechos y es consciente de que estos son referentes fundamentales para preservar la vida con otros.

El enfoque de las capacidades como referente de la construcción de paz guarda una estrecha relación con el lenguaje de los derechos humanos, en tanto posiciona la paz bajo una idea de derecho fundamental soportado en una noción de justicia y de equidad. “Nos recuerda que las personas tienen derecho, justificado y urgente, a reclamar ciertos tipos de trato, con independencia de lo que el mundo que les rodea haya hecho al respecto” (Nussbaum, 2012, p. 89).

La construcción de paz está intrínsecamente relacionada con el desarrollo de capacidades ético-políticas y ciudadanas, así como con la transformación de imaginarios sociales y la consolidación de prácticas pedagógicas de cuidado y compasión. Al respecto, Echavarría et al. (2016) plantean que toda construcción de paz se relaciona de manera directa con la constitución de un sujeto político, éticamente comprometido con las virtudes públicas, y fortalecido en sus prácticas ciudadanas. También, se postula “como demanda ética y moral que exige la creación de condiciones para que los seres humanos en sus diversas distinciones de lo real puedan convivir sin necesidad de arrastrarse unos con otros” (Echavarría et al., 2016, p. 180).

En esa línea, desarrollar capacidades, de acuerdo con Nussbaum (2012), responde a la pregunta que se interroga por aquello que pueden hacer y ser los seres humanos para alcanzar su dignidad. En el mundo contemporáneo, Bautista y González (2019) plantean que las escuelas aún siguen siendo un escenario primordial para el desarrollo social, la equidad y la construcción de paz. Chaux y Velásquez (2014) plantean que el sistema educativo colombiano actualmente dispone de una infraestructura favorable para el desarrollo de actitudes, creencias, valores y comportamientos que contribuyan a prevenir la violencia y a fortalecer la convivencia pacífica.

Desde la perspectiva de Echavarría et al. (2020), la escuela es el escenario de legitimación de la ciudadanía y de construcción de los sentidos ético-políticos del derecho a tener derecho. La escuela rural da evidencia de prácticas formativas que llevan a toda la comunidad educativa a vincularse solidariamente a acuerdos de interdependencia y dignificación, de apoyo y cuidado. Según afirman los autores, en la escuela rural los docentes materializan la política institucional y posibilitan condiciones pedagógicas para agenciar los desafíos del postconflicto. Dicho en palabras textuales:

el maestro y la maestra crean condiciones de florecimiento humano en oposición al mal de la imposibilidad de establecer proyectos de vida desde la propia decisión del aprendiz, a través de la construcción y reconstrucción de escenarios

pedagógicos y educativos, con miras a la formación, concebida como: proyectos de vida, comprensión del ser y sentidos de libertad. [...] [U]na actividad derivada del saber del maestro o maestra está en la posibilidad que da al aprendiz de hacer otras elecciones (más allá de la dicotomía entre grupos armados o no pasar de las paredes de su casa). Es la construcción de escenarios diferenciados entre el ser y la libertad del ser: decidir, formarse y reflexionar sobre la manifestación del ser, el relato de la vida en la acción o experiencia, el trasegar entre la discordia y la concordia del sí mismo y del otro. (Echavarría et al., 2020, p. 26)

Se trata de un maestro o maestra que “[c]ontribuye a ampliar las comprensiones públicas intersubjetivas de lo que significa la diversidad y la pluralidad” (Echavarría, 2020, p. 90). La escuela rural colombiana aporta a la construcción de paz porque cuenta con maestras y maestros comprometidos con su labor. “[L]legan con barro, pero llegan. Ante esfuerzos como estos, la única acción por ejecutar es abrir la escuela de par en par para que niñas/os conquisten la felicidad” (Testimonio de maestros de la Institución Simón Bolívar, Montañas del Totumo, Casanare) (Echavarría, 2020, p. 92).

Construir paz es crear capacidades, condiciones favorables para la dignificación, la justicia y la equidad; modos de asociación que desarrollen en los seres humanos, según Butler (1997), su potencial para hallar y forjar vínculos y alianzas, así como de conectar la interdependencia con el principio de la igualdad. Esto “habrá que hacerlo de una forma que resulte perturbadora para los propios poderes que distribuyen el reconocimiento de manera diferenciada o que altere su propia intervención” (p. 49). Desde el punto de vista de Nussbaum (2012), se trata de un objetivo común para toda la ciudadanía. Solo así es como puede tratarse a todos los seres humanos de una nación con igual respeto. En palabras de Gabriel García Márquez (1996):

Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quienes somos en una sociedad que se quiere más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética —y tal vez una estética— para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que

pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños. (p. 56)

Metodología

Se trató de una investigación mixta en la que se combinaron tanto metodologías cuantitativas como cualitativas. La consecución de la información se realizó en tres momentos. En el primero, para indagar por las capacidades éticas, políticas y ciudadanas relacionadas con la construcción de paz, se aplicó una encuesta a 524 maestros y maestras rurales del Chocó, Putumayo, Huila, Casanare, Caldas y Atlántico. El segundo abordó lo relacionado con los saberes pedagógicos y didácticos igualmente orientados a la construcción de paz. Para ello, se realizaron cinco talleres pedagógicos con 120 maestras y maestros, 20 por cada uno de los contextos educativos participantes de esta investigación. Finalmente, para explorar por las orientaciones de formación propuestas por los maestros y maestras como parte de su preparación para orientar la construcción de paz, se realizaron seis grupos focales, uno por contexto de 10 maestros y maestras. En términos analíticos, en primer lugar, se realizó una descripción de aquellas capacidades éticas, políticas y ciudadanas que, a juicio de los maestros y las maestras, tienen un mayor nivel de importancia para construir paz desde la escuela. Para ello, se utilizó el análisis descriptivo univariado. En segundo lugar, se hizo un análisis del discurso para describir las principales trayectorias discursivas en las que se significan los saberes, las prácticas y las experiencias de paz, así como las orientaciones, perspectivas y sentidos de la formación.

Resultados

Este artículo se enfoca principalmente en las condiciones que una institución educativa rural debe proveer para favorecer la construcción de paz. En concreto, se presentan los hallazgos relacionados con los énfasis que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) debe remarcar en su intención de formar para la paz. Se propone

el PEI como una condición de posibilidad estructurada y estructurante que sintetiza la intención formativa y orienta la dinámica escolar al logro de lo concertado: propósitos educativos, prácticas pedagógicas, mecanismos de participación. El PEI “concreta la misión y la enlaza con el plan de desarrollo institucional” (Carbo-Ramírez et al., 2020, p. 40). Es decir, traza un horizonte de sentido pedagógico, plantea finalidades y propósitos educativos, y determina valores, principios y criterios de la enseñanza y el aprendizaje. El PEI constituye, a juicio de las maestras y los maestros, el referente institucional inmediato en el cual se sustentan prácticas, relaciones y discursos pedagógicos, así como sentidos, propósitos y finalidades de la formación, y dinámicas de poder y de toma de decisiones. El PEI determina una originalidad de la institución educativa en su contexto de actuación. Estas afirmaciones son corroboradas en el PEI de la IE Simón Bolívar, 2021:

con este documento, la comunidad educativa de la Institución Educativa Simón Bolívar pretende dar a conocer el plantel, desde su aspecto histórico, sus ideales de ser humano que se propone formar, los medios materiales, humanos y técnicos con que se cuenta, los principios que rigen nuestra labor pedagógica e institucional, las proyecciones que se plantean para desarrollarlas dentro de la comunidad a la cual pertenece nuestra Institución. (p. 5)

Tomar como referencia de análisis de la construcción de paz la manera en que está concebido y constituido el PEI resulta relevante. En tanto, permite descifrar aquellas condiciones, capacidades combinadas mínimas requeridas para el desarrollo de capacidades internas pacifistas. En el PEI no solo se condensa una promesa educativa. También se acuerda una coherencia ética, política y pedagógica, sobre la cual reflexionar críticamente sobre el quehacer educativo y su función social. A partir del PEI se hace posible dar una mirada integradora de cómo se concibe la paz y la convivencia, ya sea en términos de equidad de género (Vizcanio, 2019), de justicia social y equidad (PEI, IE Simón Bolívar, 2021), de identidad institucional y territorial (Rivera & Vergara, 2021), y/o de participación y cualificación de la relación escuela-comunidad (Williamson et al., 2017), por citar algunos ejemplos.

De manera particular, esta investigación buscó responder a la pregunta por las capacidades ético-políticas y ciudadanas que, a juicio de 524 maestros y maestras de instituciones educativas rurales colombianas, están relacionadas con la construcción de paz. En esta primera fase de la investigación, se aplicó una encuesta en la que

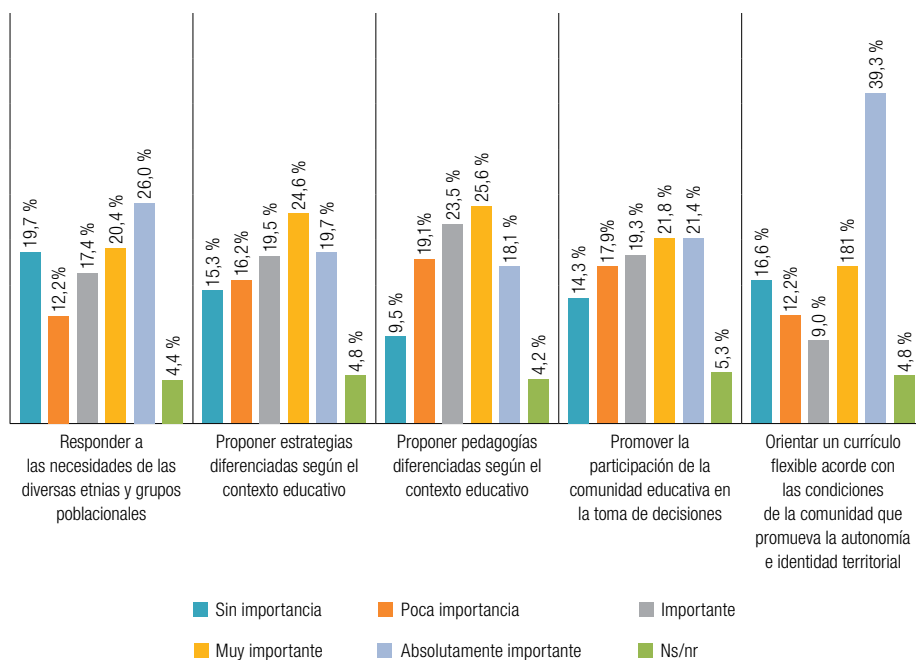
los maestros y maestras debían valorar de a 1 a 5 el nivel de importancia que tenía para ellos el contar o no con ciertas capacidades. En primer lugar, se indagó por la naturaleza del Proyecto Educativo Institucional (PEI), su propósitos y alcances. Se solicitó a los maestros y maestras que analizaran los distintos aspectos que un PEI debía incluir para cumplir con su propósito de formar para la paz. Para ello, debían ordenar de mayor a menor y valorar según nivel de importancia, donde 1 no tiene importancia, 2 tiene poca importancia, 3 tiene importancia, 4 es muy importante y 5 es absolutamente importante.

Construir paz requiere de una escuela flexible y contextualizada

Como puede observarse en la tabla 1, Aspectos que debe incluir un PEI para aportar a la construcción de paz, la mayoría de los maestros (39,3 %) manifestó orientar un currículo flexible acorde con las condiciones de la comunidad; un estándar que promueve la autonomía e identidad territorial. Esta proporción fue seguida del 26 %, que piensa en un PEI que responde a las necesidades de las diversas etnias y grupos poblacionales. Por su parte, el 21,4 % considera que ha de promover la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Y, en tanto, el 19,7 % opta por proponer estrategias para promover la calidad de la educación. El 18,1 % reconoce que sugiere pedagogías diferenciadas según el contexto educativo.

Ahora bien, construir paz en la escuela rural colombiana, de acuerdo con la tendencia de respuesta de los maestros y maestras, requiere de un PEI que proponga un currículo flexible, acorde con las necesidades de los contextos, que promueva la autonomía y la identidad territorial (el total de 66,4 % de las respuestas se ubican en absolutamente importante [39,3 %], muy importante [18,1 %] e importante [9,0 %]). Asimismo, que responda a las necesidades de las diversas etnias y grupos poblacionales (63 % de las respuestas están concentradas en absolutamente importante [26 %], muy importante [20,4 %] e importante [17,4 %]) y que promueva la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones (62,5 % de las respuestas están concentradas en absolutamente importante [21,4 %], muy importante [21,8 %] e importante [19,3 %]).

Tabla 1. Aspectos que debe incluir un PEI para aportar a la construcción de paz



Fuente: elaboración propia

Que la mayoría de los maestros y maestras pongan un mayor énfasis en la flexibilidad curricular demuestra en ellos y ellas, no solo un marcado interés por crear las condiciones educativas necesarias para que las niñas y los niños alcancen sus logros académicos. También es indicio de credibilidad en la institucionalidad y en lo que de ella pueda derivarse. Asuntos tales como un modelo pedagógico flexible y acorde con las vocaciones productivas de las regiones son un ejemplo de ello. Al respecto, una maestra manifiesta:

Yo también soy docente de un aula multigrado, pero con una gran ventaja y es que trabajo con Escuela Nueva, lo cual consiste en manejar cartillas, las cuales permiten que los estudiantes con orientación puedan desarrollar los diferentes contenidos y obviamente interactúen con la naturaleza. Este sistema de enseñanza - aprendizaje es flexible y ayuda a los estudiantes y los beneficia, al igual

que a los docentes, ya que no se siente como carga tener todos los niveles en un mismo salón. Todos los niños aprenden y avanzan a su propio ritmo. (Maestra rural de Caldas, comunicación personal, 25 de abril de 2018)

156

De acuerdo con lo planteado por la maestra, la flexibilidad curricular se expresa en una práctica pedagógica de acompañamiento cercano y de confianza, acorde con los ritmos productivos comunitarios y los cambios de vivienda de los padres de familia. Con este modelo de escuela nueva, diría la maestra “los niños pueden ir a su ritmo y si les toca cambiarse de vereda, no hay problema porque todas las docentes trabajamos con el mismo horario y los mismos contenidos para que los niños no se atrasen” (Maestra rural de Caldas, comunicación personal, 20 de marzo de 2018). Siendo así, la flexibilidad es mucho más que un concepto. Es un acuerdo pedagógico, una disposición formativa, una práctica de actuación pedagógica que comprende la vida y las situaciones que sortean las niñas y los niños, y propone alternativas para garantizarles equitativamente su derecho a una educación de calidad.

Además de reconocer las necesidades de los niños, de sus condiciones y de las situaciones que afectan el que puedan o no gozar de su derecho a la educación, los maestros y las maestras así mismo hablan de un currículo que fortalece la identidad territorial. Relatan una escuela que es reclamada por la comunidad; una escuela que enseña matemática con elementos del contexto; que se instituye en el territorio como centro de vida que dignifica, de acogida; que convoca y fortalece las decisiones comunitarias. “También hago énfasis en nuestro medio y en nuestra cultura para que no se nos acabe, para que no nos de pena decir a qué región pertenecemos” (Maestra rural de Caldas, comunicación personal, 25 de abril de 2018).

Este hallazgo coincide con los planteamientos de Rivera y Vergara (2021), específicamente cuando nos hablan de una institución educativa que lucha por mantener el sentido y los propósitos de la formación. Una escuela soberana y posicionada en el territorio, que ha construido sus horizontes educativos con la participación de la comunidad y que funda en los saberes de los maestros y las maestras un quehacer crítico y transformador. “La práctica reflexiva de los maestros ha fundado una soberanía pedagógica que les ha permitido concretar el proyecto educativo rural con la base social y territorial de la comunidad” (p. 88). Se trata de una acción pedagógica colaborativa que expande el saber a la comunidad y propicia espacios de diálogo, concertación y creación conjunta de instrumentos, sentidos

y horizontes que contribuyen a seguir fortaleciendo “una idea de educación con identidad campesina” (Rivera & Vergara, 2021, p. 88).

Contrastes y fisuras de la escuela rural colombiana

Aunque la flexibilidad está incorporada en los discursos pedagógicos de los maestros y las maestras, y parece abrir oportunidades equitativas de educación para las niñas y los niños, los desafíos de la educación rural siguen latentes. Construir paz en la escuela rural colombiana representa un desafío de grandes complejidades; específicamente en aquellos territorios en los que el conflicto armado colombiano ha dejado sus propios sedimentos. Uno de ellos está relacionado con la comprensión de los rescoldos, las huellas y las cicatrices que ha dejado el conflicto armado colombiano en las vidas de los ciudadanos habitantes de los territorios rurales. “La guerra ha dejado mucho dolor y profundos sufrimientos” (Maestra rural del Chocó, comunicación personal, 5 de abril de 2019). Bautista y González (2019) coinciden con la afirmación de la maestra y agregan a la discusión: “para quienes han sido víctimas de estos delitos, la historia es distinta. El conflicto ha marcado su memoria y la biografía de generaciones enteras de familias” (p. 21).

El conflicto ha transformado la existencia misma de quienes han padecido el dolor por la muerte de sus seres amados y cercanos y han sobrevivido al conflicto; ha cambiado sus proyectos de vida, sus maneras de pensar y de sentir; ha roto el arraigo, la confianza en lo público y la vida pacífica entre vecinos. La historia de Colombia y la vida de los colombianos está signada por la guerra. Sus impactos han dejado una marca indeleble en las estructuras sociales y en las subjetividades, así como en las

“Construir paz en la escuela rural colombiana representa un desafío de grandes complejidades; específicamente en aquellos territorios en los que el conflicto armado colombiano ha dejado sus propios sedimentos. Uno de ellos está relacionado con la comprensión de los rescoldos, las huellas y las cicatrices que ha dejado el conflicto armado colombiano en las vidas de los ciudadanos habitantes de los territorios rurales”.

dinámicas sociales y los modos de interacción que se entablan entre los habitantes de los territorios rurales. La sociedad colombiana está marcada por el trauma de la guerra, afirma Bouvier (2019).

Son varios los relatos de maestras y maestros que nos advierten de una escuela que ha sido abaleada por el conflicto y derruida, en muchas ocasiones, en sus intenciones formativas. “Acá se reunían para sus cosas y a mí me tocaba dejarlos”, afirma una maestra rural del Casanare. “Eran tiempos difíciles”, dice un maestro, “cuando acepté el trabajo en la vereda, me dijeron mis amigos ‘¡y usted se va para allá donde están matando a los profes!’”. El maestro añade:

Yo llegué aquí para los grados sexto y séptimo. Yo venía del Llano para acá y era un cambio terrible. Entonces me dijo el profe que estaba de director: allá está séptimo, allá arriba en la caseta, y abajo el sexto. Me dijo: según el horario tiene clase de biología; pero según el horario no ha tenido tiempo para que prepare su clase, ahí está el libro y hable con ellos. Yo venía de advertencias duras de que aquí mataban los profes. Me decían en Paz De Ariporo: eso es mejor que deje las medidas para el cajón. Yo que entro a la caseta vieja cuando veo a los de sexto. (Maestro rural del Casanare, comunicación personal, 20 de marzo de 2018)

Construir paz teniendo en cuenta la historia del conflicto y la memoria de lo que este ha dejado sembrado en las subjetividades requiere de procesos pedagógicos de reflexión (Otálora-Buitrago, 2020), mayor cercanía, escucha y diálogos con los estudiantes y los habitantes de la comunidad. Una práctica pedagógica que conquista la voluntad y la disposición del aprendiz para construir con él las condiciones de posibilidad de nuevos proyectos de vida; una reflexividad de lo posible, que exalta la formación y halla en ella una condición para el bienestar y la dignificación. Construir paz en la escuela rural colombiana, por otra parte, y apoyados en los planteamientos de Bouvier (2019) es “enfrentar el acumulado de traumas y daños (individuales tanto como colectivos, directos tanto como indirectos) que manifiestan en sistemas de indiferencia, escepticismo, depresión, desconfianza, dolor, rabia y odio” (p. 13).

De acuerdo con el informe *Misión para la transformación del campo* (2015),

[l]a población rural sigue siendo más pobre que la urbana, tiene menores oportunidades –tanto económicas como sociales– y menos acceso a los servicios del

Estado, lo que repercute directamente en su calidad de vida, en las oportunidades para su desarrollo y, en definitiva, en la movilidad social. (p. 35)

El 30,4% de la población colombiana que, según el informe en el año 2014, vive en zonas rurales, está siendo afectada por esas condiciones de pobreza, de inequidad y falta de oportunidades. En relación con el tema educativo, habría que reconocer que

la mejora presentada hasta ahora en cierre de brechas en escolaridad se dio gracias al esfuerzo, desde los años setenta, por la universalización de la primaria en la zona rural con base en el modelo flexible Escuela Nueva (Colbert, 2000). Hoy, la tasa de cobertura neta en este nivel es del 82% y no hay gran diferencia entre ambas zonas. Sin embargo, la cobertura de educación secundaria y media es baja y presenta un rezago importante frente a la zona urbana [...] mientras que la tasa de cobertura neta en la zona urbana de secundaria y media es del 79% y 48% respectivamente, en la zona rural es del 55% y el 25%. (p. 41)

Estos datos se complementan con lo dicho por varios maestros de las zonas rurales colombianas, cuando afirman que son muchos los jóvenes que no tienen nada que hacer en sus veredas más que trabajar o gastar su dinero en las cantinas¹. En la Encuesta de calidad de vida 2013-DANE, se habla de una cobertura alta en primaria y de esfuerzos importantes, pero no suficientes en preescolar, secundaria y media, y precaria en términos universitarios. En el 2013, el 29,7% de las personas de 17 años ubicadas en la zona urbana alcanzaron algún título de educación superior —técnica, tecnológica o superior—, mientras que, en la zona rural, la cifra alcanzó tan solo el 5,1%.

Según el Conpes 3809 (2014), la probabilidad que tiene un joven campesino de alcanzar un nivel de formación es mucho menor que la que tiene un joven urbano. Algunas razones que allí se esgrimen están relacionados con la pertinencia de la oferta, la situación económica de las familias, y la falta de interés por parte de los jóvenes. Esta última razón está asociada con la pertinencia de la oferta, la calidad de la educación y los posibles beneficios que les reporta en cuanto a mejoramiento de su calidad de vida, y generación de ingresos. Se dice que para el 2013, el 13,8% de los niños entre 12 y 15 años en la zona rural no estaba asistiendo a educación

¹ Hace referencia a espacios para beber cerveza, jugar billar y divertirse.

secundaria. El desinterés por seguir en el ciclo de formación fue la principal razón por la cual no se encontraban estudiando —44,5 % de los no asistentes a educación secundaria en la zona rural, versus el 33,4 % en la zona urbana—. El 14,1 % de los jóvenes rurales no asistentes a secundaria identificaron que la falta de dinero y los costos de la educación afectaron su asistencia a la escuela, en comparación con 8,2 % en la zona urbana. Entre otras razones de la no asistencia, los jóvenes la atribuyeron a la falta de una institución educativa cercana, aunque las cifras no son muy altas: 5,3 % para jóvenes campesinos y 0,3 % para jóvenes urbanos. Estas cifras también cuentan como parte de los factores que afectan la equidad en la oportunidad.

En ese mismo año, el Conpes 3809 (2014) reporta que el 39,4 % de los jóvenes rurales entre 16 y 17 años estaban por fuera del sistema educativo. Entre las razones, el desinterés, los costos de la educación y la falta de dinero vuelven a prevalecer. El 28,6 % de los jóvenes manifestaron estas razones, en comparación con un 26 % de la zona urbana. Con otras justificaciones, los jóvenes campesinos (22,5 %) y los jóvenes rurales (18 %) las atribuyen a la necesidad de trabajar y de encargarse de oficios del hogar. En ese sentido, el 11 % de los jóvenes campesinos tiene que encargarse de oficios varios, y el 8 % debe trabajar. En cuanto a los resultados de aprendizaje, según datos del DANE (2019) la tasa de analfabetismo para las zonas rurales es del 18 %; del 13,3 % para la población que viven en las cabeceras municipales, y del 21,5 % para quienes viven en centros poblados y ruralidad dispersa. En ese mismo informe se reporta que el 70,4 % de los hogares campesinos tiene bajo logro educativo, distribuido así: el 55,8 % en las cabeceras municipales, y el 81,5 % de los centros poblados y ruralidad dispersa.

Como tercer desafío, se alude a las condiciones de precariedad de las escuelas rurales colombianas. Muchas de ellas no cuentan con los recursos suficientes y adecuados para que los docentes desarrollen su labor pedagógica con los más altos niveles de calidad. Esta situación deja al descubierto una serie de contradicciones entre lo que plantean las políticas educativas y las condiciones reales de calidad que tienen las escuelas. Las maestras reportan que la mayoría de las dificultades que tienen para ofrecer una educación de calidad corresponden a la falta de aulas, el acceso y conectividad a internet, el no tener el material didáctico adecuado para enseñar en las aulas multigrado, la falta de colaboración de algunos padres de familia, y la falta de capacitación a los maestros en sus territorios de actuación.

En el Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (1991), se plantea que la educación es un derecho de todos los ciudadanos. Por tanto, es de obliga-

torio cumplimiento ofertar procesos de formación que contribuyan a que toda la ciudadanía tenga acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica, los bienes y los valores de la cultura. También se habla en este mismo artículo de la intención educativa, cuya finalidad social y política es formar en derechos humanos, paz y democracia, así como en prácticas de trabajo y recreación. Todo ello se adelanta en pro del mejoramiento cultural, científico, tecnológico, y para la protección del medio ambiente. De igual manera, se afirma que brindar una educación obligatoria es corresponsabilidad tanto del Estado y de la sociedad, como de la familia. El Estado es garantista de este derecho. Regula y ejerce inspección y vigilancia. Busca que la educación sea de calidad y de cumplimiento con la formación moral, intelectual y física de niñas, niños y adolescentes.

Bajo estas obligaciones constitucionales, la inversión en educación debería ser el rubro más alto de un gobierno. Sin embargo, en Colombia, aún se invierte más en la guerra que en educación. “En mi escuela los niños escriben en la tierra [... C]amino entre escombros y polvaredas. [...] Mi escuela es una choza, como un bohío. [...] Esa pared se está cayendo, pero no se puede hacer inversión en la escuela porque pertenece a un privado. [...] La profesora duerme, cocina y da clase en el mismo salón que enseña a los niños” (Maestros y maestras rurales del Casanare, Chocó y Caldas, comunicación personal, 2018-2019). De acuerdo con esos enunciados, puede inferirse que, si bien la calidad de la educación es una finalidad que no podría ponerse en discusión, es real que este atributo de lo educativo está puesto en un alto porcentaje en las manos de los maestros y maestras. Se espera que sean ellas y ellos quienes hagan gestión, comprometan a la comunidad y administren recursos con el Gobierno para mejorar, por ejemplo, la infraestructura de la escuela. “Por ahí un político me regaló unas mochilas con cuadernos” (Maestra rural de Caldas, comunicación personal, 24 de abril de 2018). Se pretende comprometer a la escuela en la construcción de paz, en tiempos del posacuerdo. Sin embargo, al parecer, no se ha provisto ni de los recursos necesarios, ni de las condiciones mínimas para hacer de la escuela un ambiente de aprendizaje de los conocimientos, las actitudes y las habilidades para la paz, la justicia y el cuidado del medio ambiente. Algunos maestros nos hablan del abandono, la depresión, la soledad e incluso del estrés causado por no saber qué hacer con ciertas situaciones de los niños:

Me da una piedra que el Gobierno tenga tan descuidada la educación; me da una piedra que algunos profesores no valoren el trabajo de un docente multigrado; me da piedra cuando no me llegan todos los estudiantes a clases; me

da piedra que mis estudiantes me llegan sin tareas; la educación se derrumba porque no hay entrega total; la escuela se derrumba lentamente cuando su docente no es su mediador [...]. El Ministerio exige una buena o una educación con excelencia, pero no cumple con sus compromisos. (Maestra rural del Casanare, comunicación personal, 20 de marzo de 2018)

También nos cuentan sobre las realidades que tienen que sortear para llegar a la escuela; de lo que tienen que decir para que los padres no saquen a niños de la escuela. Ellos, ellas, nos hablan acerca de cómo enseñan, y de cuánta felicidad surge cuando los niños aprenden a leer, a escribir, a recitar o a hacer una excelente descripción. Nos han contado de sus molestias, de la indolencia del Estado, y de la despreocupación de la familia y de la comunidad por sostener la escuela y sus propósitos formativos.

Los maestros y maestras se muestran preocupados porque no tienen suficiente capacitación. Dicen, al evaluar las capacitaciones que reciben, que, o bien son para aprender a realizar formatos, o para implementar un modelo pedagógico que no tiene en cuenta sus historias. Sienten que todo lo relacionado con la política educativa es unidireccional, de obligatorio cumplimiento, pero con muy pocos incentivos para mantener viva la profesión de ser maestra o maestro, en su dignificación y posicionamiento social como un agente de cambio de la cultura. “Estamos limitados para trabajar porque el gobierno nos tiene abandonados. Exige una educación con excelencia cuando no capacita al maestro ni le brinda las herramientas necesarias para desarrollar sus actividades pedagógicas” (Maestra rural del Casanare, comunicación personal, 20 de marzo de 2018).

Se exige que la escuela y el maestro o maestra eduquen para la vida, la productividad, la democracia, la dignificación y la justicia social. No obstante, ¿qué se puede hacer, cuando muchos de los estudiantes llegan sin desayunar porque sus familias son exageradamente pobres? La escuela tiene límites, el maestro o maestra es un agente de transformación, pero jamás podrá resolver la violencia estructural a la que están expuestos sus aprendices, como tampoco podrá dignificar la vida de sus aprendices mientras sus condiciones de vida no sean las mejores y, por ejemplo, la vivienda en la que trabaja durante toda la semana es precaria y descuidada. Jamás podrá ser coherente con la enseñanza de la democracia, la participación, la equidad mientras su institución siga siendo jerárquica, androcéntrica y politizada.

Está bien pensar que parte de la calidad educativa está enfocada en los modelos pedagógicos, la inversión en infraestructura y la dotación de material pedagógico.

Pero mientras no haya una inversión importante en potenciar el capital cultural de maestros y maestras, la calidad de la educación seguirá cojeando por sus partes más débiles. “Gracias a Dios, ninguno de los licenciados reclamó esta plaza, porque o, si no, me habría tocado coger llano adentro”; esas son las palabras de un maestro rural del Casanare que lleva más de cinco años esperando ganar un concurso y poder quedarse de planta en la Institución (Comunicación personal, 20 de marzo de 2018).

A modo de cierre, podría afirmarse que un buen número de maestras y maestros consideran que el PEI, el currículo, el plan de estudios, los planes de área y los planes de aulas son instrumentos que coadyuvan a su labor, así como sincronizan intenciones, lenguajes y rutinas. En ese sentido, estos representan incluso una estrategia para responder a aquellos desafíos que las familias ponen a la escuela, concretamente cuando sin previo aviso se cambian de veredas y los niños deben ir a otra escuela. La idea, según lo expresa muy bien un maestro, es que “si un niño se tiene que cambiar de escuela dentro del mismo territorio, lo pueda hacer sin ningún problema, y no sienta que está atrasado en sus aprendizajes” (Maestra rural de Caldas, comunicación personal, 23 de abril de 2018). En ese sentido, el llamado a valorar positivamente la naturaleza del PEI, y los propósitos del currículo, es indicativo —a nuestra manera de ver— de su actitud favorable y propositiva frente a las condiciones combinadas que la institución educativa propicia y puede mejorar para sostener la paz.

En contraste, del otro lado de la balanza y, por supuesto con muchos matices también, se encuentran otros testimonios que explicitan una institucionalidad pesada, repetitiva, descontextualiza y ausente de lo que sucede con las niñas y los niños en las veredas, y de las situaciones que tienen que sortear los maestros y maestras para llevar a cabo su labor educativa. Algunas de estas situaciones están relacionadas con sus propias falencias, preocupaciones y emocionalidades; otras, con las interpretaciones que las familias hacen de la escuela y de lo que allí sucede y se espera alcanzar; y otras más, con las condiciones físicas, sociales, pedagógicas y simbólicas con las que cuenta la escuela para poder ofrecer un servicio de calidad y promover la paz.

A manera de conclusión

164

La educación crea capacidades y, por tanto, fomenta la equidad. En ese sentido, estructura condiciones necesarias y fundamentales para el desarrollo del potencial humano de niños y jóvenes; y provee de saberes, conocimientos y aprendizajes que contribuyen a ampliar los marcos de comprensión de lo real, y a proponer claves de interpretación y de transformación de los conflictos (Echavarría, 2020; Comisión de Sabios, 1996).

Frente a estos posibles logros de la educación, se requiere de docentes comprometidos con los temas de lo público, que promuevan un pensamiento crítico, la compasión y prácticas pedagógicas democráticas. La paz no solo es un propósito educativo. También es una capacidad combinada, una condición de posibilidad que favorece la elección y las libertades de los seres humanos en una comunidad política democrática como la que se pretende consolidar en Colombia.

En suma, la paz es una construcción social que cada vez más exige la corresponsabilidad de todos los ciudadanos vinculados con una comunidad política. Es una conquista por ser alcanzada, que implica a distintos actores, sectores e instituciones. De manera particular, compromete al sistema educativo nacional, y con él, a la escuela y sus maestros, para que desde su quehacer contribuyan al desarrollo del país desde una perspectiva ética, política y de desarrollo humano integral y sustentable.

La construcción de paz es un proyecto educativo de dignificación y humanización de los ciudadanos, que pretende aportar a la justicia social, al reconocimiento de la diversidad y la pluralidad y a que niñas, niños y jóvenes sean sujetos de su propio desarrollo, interlocutores válidos ante las instancias de poder y sujetos de derechos y de deberes.

Adicionalmente, la construcción de paz es una apuesta política que posiciona a los ciudadanos como seres humanos que constantemente están buscando ser dignos por sí mismos, y como ciudadanos que regulan sus acciones de una lectura de los derechos. De ahí, entonces, que una propuesta de construcción de paz desde la escuela necesariamente tenga que estar relacionada con el desarrollo de capacidades políticas, éticas y ciudadanas, así como con la creación de condiciones institucionales que favorezcan el encuentro con el otro bajo condiciones de reconocimiento, dignificación y cuidado. Esto es, una escuela que trabaja arduamente para evitar la humillación, contrarrestar la violencia y promover la denuncia de la violación de derechos. Esto implica reconocer al otro como sujeto de cuidado

y de compasión, sujeto de derechos y deberes, y sujeto aportante al logro social colectivo.

La construcción de paz está motivada ética y moralmente por la configuración de un proyecto de humanidad y, por tanto, está orientada hacia el florecimiento humano. Los variados rostros de humanidad están allí para interpelarse unos a otros y movilizar formas no violentas de convivencia. Cultivar la humanidad, precisamente, está relacionado con estos asuntos. Todos sabemos que continuamente nos enfrentamos unos a otros desde una simple y superficial lectura de nuestros egoísmos, pero el desafío no está allí.

El mayor reto está en reconocer rasgos de humanidad que nos llevan a crear condiciones para vivir en la pluralidad. Esto significa explicitar el deseo y disponerse a construir deseos colegiados, comunes y profundamente respetuosos de la particularidad de cada ser humano, y de cómo, en el ejercicio de su libertad, nos impelen a ampliar los marcos comprensivos de regulación de la interacción para que, en su aplicación, estos eviten la humillación, la injusticia y la desigualdad. Esto significa aprender a vivir en la pluralidad. Generar aprendizajes a partir de este principio ético es la condición de toda vida política.

Referentes

Bautista, M., & González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*. Fundación Compartir.

Bouvier, V. (2014). *Colombia. La construcción de paz en tiempos de guerra*. Universidad del Rosario.

Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.

Carbo-Ramírez, I.C., Céspedes Quiala, A., & Frómata Díaz, O. (2020). El currículo institucional en las condiciones de la escuela primaria rural. Algunas consideraciones. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11, 27-51.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional de Colombia.

Chaux, E., & Velásquez, A. (2014). Educación para la paz en Colombia: la promesa de las competencias ciudadanas. En Bouvier, V. (ed.), *Colombia: la construcción de la paz en tiempos de guerra* (pp. 211-224). Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.

Congreso de la República de Colombia. (Febrero 8, 1994). Ley N° 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* 41214. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1645150>

- Congreso de la República de Colombia. (Septiembre 1, 2014). Ley N° 1732. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Diario Oficial 43261. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>
- Consejo Nacional de Política Económica y Social - Conpes 3809. (2014). <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3809.pdf>
- Constitución Política de la República de Colombia (1991). Artículo 67. *Gaceta Constitucional* No. 116 de 20 de julio de 1991.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2013). *Encuesta de calidad de vida 2013-Dane*. DANE. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/calidad-de-vida-ecv/encuesta-nacional-de-calidad-de-vida-2013>
- Echavarría-Grajales C.V. (2020). Semánticas de la educación rural. Lenguajes de maestras y maestros. En H. F. Rodríguez (ed.), *Contingencias del lenguaje* (pp. 81-94). Ediciones Unisalle.
- Echavarría-Grajales, C. V., Bernal Ospina, J., Murcia Suárez, N. A., González Meléndez, L., & Castro Beltrán, L. A. (2016). Contribuciones de la institución educativa al postconflicto: Humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz. *Cuadernos de Administración*, 28(51), 159-187. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao28-51.ciep>.
- Echavarría, C. V., Vanegas, J. H., González-Meléndez, L. L., & Bernal-Ospina, J. S. (2020). Rumor del mal, escenarios de paz: narraciones de maestros rurales. *Educación y Educadores*, 23(1), 9-28. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.1>
- García Márquez, G. (1996). La proclama: por un país al alcance de los niños. En miembros de la Misión Ciencia Educación y Desarrollo (ed.), *Informe conjunto: Colombia: al filo de la oportunidad*. Tomo I. *Colección documentos de la Misión*. (pp. 47-56). Presidencia de la Republica y Colciencias.
- Institución Educativa Simón Bolívar. (2021). *Proyecto Educativo Institucional*. (Documento de consulta interna).
- Martínez Ruiz, X., & van Dijk, S. (2020). Formación ciudadana y construcción de paz con equidad. Retos actuales de la educación media superior. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 29, 59-88. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i29.1610>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y competencias ciudadanas*. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. (Documento N° 3). Imprenta Nacional de Colombia.
- Misión para la transformación del campo. (2015). *Misión para la transformación del campo*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/prensa/documento%20marco-mision.pdf>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2019). *La monarquía del miedo. Una mirada a la crisis política actual*. Paidós - Editorial Planeta Colombiano.
- Ortega-Iglesias, J.-M., & Valencia-Espejo, V.-E. (2021). El perfil docente constructor de paz: concepciones emergentes desde la escuela en el posconflicto colombiano. *Ánfora*, 28(50), 103-132.
- Otálora-Buitrago, A. (2020). *Jóvenes universitarios y ciudadanía corresponsable: Reflexiones y lineamientos para la formación política y ciudadana*. Universidad de la Salle.
- Presidencia de la República de Colombia. (Mayo 25, 2015). Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz.

Diario Oficial 49522. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>

Rivera, Á., & Vergara, M. (2021). La escuela rural frente a la expansión urbana: conflictos y oportunidades. *Educación y Educadores*, 24(1), 71-90. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.4>

Valencia Álvarez, I., Corredor, O., Jiménez Coronado, A. M., de los Ríos Castiblanco, J. C., & Salcedo Díaz, L. (2016). Pedagogía, educación y paz en escenarios de posconflicto e inclusión social. *Revista Lasallista*

de Investigación, 13(1), 126–140. <https://doi.org/10.22507/rli.v13n1a11>

Vizcaino Villa, A. (2019). Equidad de género en el marco de la convivencia social. Discursos y prácticas disciplinares: Una experiencia investigativa en la escuela militar. *Palobra*, 19(1), 62-76. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.19-num.1-2019-2468>

Williamson Castro, G., Torres Huechucura, T., & Castro Machuca, Y. (2017). Educación rural: proyecto educativo institucional desde un enfoque participativo. *Sinéctica*, 49, 1–16.