

Cicatrices de la escuela rural. Aproximaciones al impacto del conflicto armado en la obra Silencios de Juan Manuel Echavarría y Fernando Grisales

Daniela Mendivil Junco

María Fernanda Quinche Otavo

Asesora

Cindy Johana Quintero Garzón

Trabajo de grado para optar por el título de pedagogo(a)

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Programa en Pedagogía

Bogotá D.C. Colombia.

Mayo del 2024

Tabla de contenido

Contenido	
1. Introducción	3
2. Planteamiento del problema	5
3. Reflexiones metodológicas	20
4. Antecedentes investigativos	24
5. Referentes conceptuales para abordar los silencios	35
6. Silencios con cicatrices	48
6.1 Silencio Político	53
6.2 Silencio con grieta	59
6.3 Silencio armado	66
7. Conclusiones y proyecciones	78

Tabla de Fotografías

Fotografía 1. Silencio político, Chengue, Ovejas; Sucre, 2015	53
Fotografía 2. Silencio con grieta, Las Palmas, Bolívar; Colombia, 2011	59
Fotografía 3. Silencio armado, Bajo Grande, San Jacinto, Bolívar; Colombia, 2011	66

Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1. Proceso metodológico de la investigación documental	23
Ilustración 2. Fuentes primarias y secundarias utilizadas en la investigación	23

1. Introducción

Esta investigación plantea la pertinencia de analizar el impacto del conflicto armado colombiano en la escuela rural teniendo en cuenta tres fotografías de la obra Silencios de los artistas Juan Manuel Echavarría y Fernando Grisales. Para ello, se apoyó en los siguientes conceptos: *escuela, escuela rural, pedagogía e imagen*.

La obra “*Silencios*” fue creada en el año 2010, esta pretende compartir una narrativa visual sobre el conflicto armado colombiano. En el caso de esta investigación, el análisis se enfoca en tres fotografías, las cuales son: *Silencio político, Silencio con grieta y Silencio armado*, donde los protagonistas son las escuelas rurales y sus tableros afectados por la guerra que se dio en la Subregión de Montes de María, especialmente en el Municipio de Mampujan.

En el siglo XXI, la educación se encuentra en constante evolución por la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación y la creciente diversidad de estudiantes en las aulas. En este contexto, el papel de la imagen se ha vuelto fundamental en la enseñanza. Las imágenes, ya sean visuales o gráficas, tienen el poder de transmitir información de manera eficaz, estimular el pensamiento crítico y fomentar la retención de conocimientos.

Para comprender el lugar de la pedagogía en las tres fotografías seleccionadas, se formularon dos objetivos específicos que le dieron orden y estructura al desarrollo de la investigación, el primero se planteó identificar la materialidad de la escuela rural colombiana a través de las tres fotografías seleccionadas de la obra Silencios y el segundo,

visibilizar los efectos de la guerra en Colombia en la escuela rural a partir del análisis de los elementos materiales encontrados en las fotografías seleccionadas.

En consecuencia, el capítulo *Silencios con cicatrices* recupera el análisis del entorno social, cultural, político y económico de los Montes de María, específicamente en los municipios de Chengue, Las Palmas y Bajo Grande; así mismo, el contexto y relación de la imagen, el conflicto armado, los objetos materiales y la escuela como actor principal de las fotografías presentadas.

En el capítulo *Silencio político* se realiza un análisis de la fotografía ilustrada, en donde se da cuenta de los objetos materiales trayendo a colación a Brailovsky, planteando así los objetos propios de la escuela y aquellos que son externos, pero que se adentran al escenario escolar a raíz del conflicto armado.

En el capítulo *Silencio con grieta* se recopila desde los aportes de Dussel una intensidad visual en cuanto a los objetos que están presentes, pero así mismo a los que ya no están, el significado de un aula solitaria sin objetos ni sujetos materiales y un solo objeto como muestra de resistencia como consecuencia del paso de grupos armados.

Finalmente, el capítulo *Silencio armado* que da cuenta de aquellos objetos externos que se han infiltrado dentro del escenario escolar, dando un panorama irónico, puesto que son objetos de grupos armados los que yacen en la escuela, dando un significado totalmente distinto al que debe dar el espacio escolar.

2. Planteamiento del problema

La escuela rural en Colombia está caracterizada por las condiciones socioeconómicas, culturales y de infraestructura del territorio en el que está enraizada, de ahí que, al buscar elaboraciones de orden teórico sobre sus particularidades y configuración se remita al modelo pedagógico sobre el que se ha sustentado por más de setenta años, la escuela nueva o se remita a referencias sobre la población o el grupo que acoge la vereda o la región en la que se ubican.

Por lo general, las escuelas de la ruralidad suelen ser pequeñas, cuentan con un número reducido de estudiantes y profesores. La mayoría se encuentran en zonas apartadas, con acceso limitado a recursos y servicios básicos. De allí que, para comprender sus dinámicas, sea necesario realizar un acercamiento a la realidad de la ruralidad y a las particularidades de funcionamiento de estos escenarios escolares en los territorios.

El informe de análisis estadístico del laboratorio de economía de la educación, entregado por la Pontificia Universidad Javeriana en 2023 demuestra que,

De acuerdo con las proyecciones poblacionales del DANE, en 2023 en Colombia hay 13'631.928 personas en edad escolar (personas entre los 5 y 21 años), de quienes el 26,7% (equivalente a 3.639.736 personas) habitan en zonas rurales. Sin embargo, este último grupo cuenta con menores oportunidades educativas a las que pueden acceder los niños, niñas y adolescentes en las zonas urbanas. Nacer en la ruralidad es un evento fortuito, pero determina el tipo de educación al que se puede acceder y condiciona las oportunidades de quienes habitan estas zonas.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Calidad de Vida -ECV del DANE, para el año 2022 habitaban en Colombia 39'839.574 personas de 15 años o más. De esta población, el 95,9% sabían leer y escribir. Sin embargo, existen fuertes diferencias geográficas: el 2,7% de la población urbana de 15 años o más no sabía leer y escribir, frente al 9,2% de la población rural. Además, el nivel educativo de la población urbana y rural difiere fuertemente: Por ejemplo, el 11,8% de la población urbana contaba con un título universitario como máximo nivel educativo, frente al 1,8% de los habitantes en zonas rurales. Por su parte, en 2021 en las zonas rurales de los municipios PDET (Municipios más afectados por el conflicto armado) el 88,5% de la población de 15 años o más sabe leer y escribir. (Pontificia Universidad Javeriana, 2023, p. 1)

Todas estas dificultades y los desalentadores resultados del informe muestran una realidad que afecta a un sector mayoritario del país marcado por barreras económicas, sociales, de acceso y garantía de uno de los derechos fundamentales de los que debería gozar cualquier colombiano, el de la educación. En contraste con esta realidad, el informe permite entrever la importancia de la escuela en las poblaciones más alejadas del país y el desastre social y cultural que representa el cierre de escenarios educativos en las zonas rurales de nuestro país.

Aunado a esto, el informe presentado en 2017 por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL refiere que el territorio colombiano tuvo una transformación en el siglo XX, pues pasó de ser mayoritariamente rural a urbano.

En el censo de 1938, la población urbana era menos de la mitad de la población del país y, en 1993, casi el 30% vivía en la zona rural. Fue en la década de 1960 cuando

el país realizó su transición de mayoría rural a mayoría urbana. La actual metropolización de Colombia no obedece a la misma lógica de los años sesenta, cuando prevalecían el crecimiento demográfico acelerado, la industrialización, las migraciones rural-urbanas, que privilegiaron a cuatro ciudades. Actualmente, inciden en la primacía de Bogotá el cambio en el mejoramiento del transporte y de las comunicaciones, así como el desarrollo de grandes empresas de servicios, del sector financiero, del comercio y de los supermercados (terciario superior), y el fortalecimiento del sector público. (Rivera, 2003, p.2 citando a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2003, párr. 2)

Dicha transición, ha traído consigo el desdibujamiento de la ruralidad y sus condiciones, fenómeno que se ha agudizado por los procesos de industrialización que han marcado la vida económica del país en las últimas décadas, el agravamiento del conflicto armado, las lógicas internacionales que demanda el mercado, entre otros.

Si bien este panorama presenta una radiografía de las transiciones y condiciones que ha afrontado la ruralidad en los últimos años, un análisis publicado en el 2022 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a partir de la revisión de la Política Rural de Colombia, en él se destacan los avances en la mejora de condiciones en las zonas rurales a partir de la implementación de políticas de paz en los territorios, no obstante, señala que persisten dificultades que pueden ser subsanadas desde 3 acciones:

El estudio de la OCDE propone 3 acciones principales, soportadas por 15 recomendaciones para mejorar el bienestar y los ingresos rurales. Estas acciones son: i) la creación de una política rural nacional comprehensiva de largo plazo que

se centre en el bienestar de las personas y adopte un enfoque intersectorial para el desarrollo rural, ii) Una mayor priorización para solucionar los factores claves de desarrollo rural (ej. transporte multimodal, conectividad digital, informalidad de tierra y acceso a educación y salud) y iii) la creación de una instancia de coordinación interministerial con mandato presidencial para armonizar el diseño y la implementación de políticas rurales a nivel nacional y local. (Departamento Nacional de Planeación, 2022, párr. 8)

Se destaca lo sugerido en la segunda línea de acción, la cual refiere el acceso a la educación como uno de los retos que persisten para potenciar el desarrollo nacional y rural, de allí lo perentorio de tomar en serio una de las principales conclusiones del informe sobre las características y retos de la educación rural en Colombia, pues plantea la necesidad de garantizar el acceso a escuelas y procesos educativos que permitan el cierre de brechas de distinto orden, pues:

De este análisis se deriva la necesidad de que las políticas públicas de educación focalicen mejoras educativas especialmente en sedes educativas oficiales ubicadas en las zonas rurales de Colombia. Las inversiones deben ir desde infraestructura y seguridad, hasta profesores, reforzamiento de entornos saludables, adaptación de los currículos al contexto y seguimiento de cada niño, niña y adolescentes que no acuden a las escuelas. Aumentar la cobertura, la calidad impartida y su pertinencia, especialmente en zonas rurales, no solo aumenta las oportunidades de desarrollo y progreso de los beneficiarios y su región, sino que además ayuda a prevenir hechos como la deserción, la delincuencia juvenil y los conflictos armados. La inversión en

educación rural tiene beneficios incalculables para el país. (Pontificia Universidad Javeriana, 2023, p. 19)

Se reitera de este modo, la necesidad de pensar en las particularidades que demandan la educación y especialmente las escuelas rurales en Colombia, pues de acuerdo con López (2016) afirma que la ruralidad tiene formas de vida, valores, actividades económicas y culturales propias de las zonas que la conforman.

En consecuencia, las zonas rurales se distinguen por tener menos habitantes en comparación con las urbanas pues dependen más de la agricultura, la ganadería y otras actividades primarias, están más conectadas con la naturaleza y tienen menos infraestructura urbana. Vivir en un entorno rural implica un estilo de vida más ligado a la tierra, la comunidad y las tradiciones locales. No obstante, se ha tejido el imaginario de la ruralidad como territorio menos avanzado en comparación con el urbano, debido a la influencia del paradigma de la industrialización y la modernización.

Los términos indígena y campesino han sido vistos como sinónimos de inferioridad, de marginalidad y pobreza. Esto constituye un accidente cultural que ha venido acompañándonos desde hace más de cinco siglos. Si habláramos de lo rural también existiría esa connotación, pues como colombianos hemos olvidado que los ciudadanos no solamente somos los que vivimos en la ciudad, sino que el campo es parte esencial del desarrollo de las ciudades. Tal olvido refleja el gran desequilibrio que ha existido entre lo urbano y lo rural; la educación no es la excepción. (Carrero y Gonzáles, 2016, p. 81)

Por lo tanto, cuando se menciona la ruralidad, se asocia con adjetivos peyorativos, que parecen en contra de los imaginarios sobre la urbanidad, lo que puede generar un estigma en relación con los procesos de estos territorios.

Una mirada menos simplificada permite entender lo rural como el territorio en el que se dan formas particulares de uso del espacio y donde las relaciones sociales están determinadas por la interrelación con la naturaleza y la convivencia con los demás pobladores. A continuación, se presentan algunas características de los territorios que permiten complejizar dicha reducción.

La primera característica de la ruralidad es que, a diferencia de las ciudades, tienen densidades poblacionales bajas y menos construcciones, lo que permite resaltar paisajes naturales o culturales. Una segunda característica sugiere el tipo de desarrollo económico, que tradicionalmente se relaciona con la explotación agropecuaria, minera o de conservación. La tercera característica refiere la pertenencia de la población a sociedades pequeñas en donde priman el conocimiento y las relaciones directas dentro las personas. (Mejía, 2003, como se citó en López, 2006, p. 139).

En esta complejidad de significaciones y representaciones de lo rural, se destaca el lugar que ocupa la escuela en el fortalecimiento de las comunidades locales y del desarrollo geográfico, social y cultural que circunda el territorio, pues no solo proporciona educación básica, sino que se convierte en el centro de encuentro y desarrollo comunitario. Las escuelas rurales se esfuerzan por preservar y transmitir la riqueza cultural y las tradiciones locales, así como una serie de saberes de distinto orden que les permiten a sus pobladores acceder a derechos básicos y al ejercicio de derechos culturales y ciudadanos.

Si bien la escuela rural se ha definido en Colombia a partir de la consolidación del modelo de la escuela nueva, también es necesario señalar que ha estado marcada por los escenarios de conflicto armado y violencia política que ha sufrido el país en los últimos cincuenta años.

Respecto a los procesos de violencia política y lucha armada en el país, es fundamental indicar que sus causas están relacionadas con la desigualdad, la inequitativa distribución de tierras y el temor de las clases dominantes hacia la clase obrera, lo cual conlleva a emplear la violencia como mecanismo de dominación e incluso de gobierno en las zonas rurales del país. Además de ello, la irrupción del narcotráfico, el narcoterrorismo, entre otros, ha transformado el conflicto que en sus orígenes tuvo idearios políticos.

Un ejemplo de lo mencionado aparece con la institucionalización de los partidos Conservador y Liberal, el primero apelaba por un sistema político y social que salvaguardara los intereses de las clases más acomodadas económicamente; y el segundo, se caracterizaba por defender los intereses de los grupos menos favorecidos, “La lucha entre ambas fuerzas se evidenció a través de 54 guerras civiles: 14 de conservadores contra liberales, 2 de liberales contra conservadores y 38 de liberales contra liberales”. (CIDOB, S.F., párr. 3).

De acuerdo con el centro de investigación en relaciones internacionales CIDOB, tal enfrentamiento desencadenó el denominado “periodo de la violencia”, luego de que el país quedara envuelto en una crisis de inflación e impacto económico ocasionado por la Segunda Guerra Mundial. A esto se sumó el asesinato del que era entonces candidato a presidencia Liberal, Jorge Eliecer Gaitán en abril de 1948 en la ciudad de Bogotá, provocando un caos que se extendió por todo el país.

Tres decenios después, en los primeros años de la década de los años ochenta, el presidente Belisario Betancourt Cuartas impulsó una política de paz que, paradójicamente produjo una ola de asesinatos, dominio de tierras, amenazas y desapariciones en las regiones del país donde hacia los años noventa tomaron fuerza los grupos paramilitares.

En los años ochenta, en el contexto de la política de paz impulsada por el presidente Belisario Betancur Cuartas (1982-1986), los militares, la derecha y los narcotraficantes consideraron que el Estado había otorgado ventajas inadmisibles a las organizaciones subversivas y desde su perspectiva ideológica e intereses se consideraron obligados a asumir la defensa del establecimiento y para ello impulsaron, crearon y financiaron grupos paramilitares como estrategia contrainsurgente, entre ellos: Muerte a Secuestradores (MAS), el Escuadrón de la Muerte, Muerte a Abigeos (MAOS), Castigo a Firmantes o Intermediarios Estafadores (CAFIES), el Embrión, Alfa 83, Prolimpieza del Valle del Magdalena, Tiznados, Movimiento Anticomunista Colombiano, los Grillos, el Escuadrón Machete, Falange, Muerte a Invasores, Colaboradores y Patrocinadores (MAICOPA), los Comandos Verdes, Terminador, Menudos, Justiciero Implacable, Mano Negra y Plan Fantasma, 18 los Grises, Rambo, Toticol, los Criollos y Black Flag, entre los más conocidos.

En este ambiente fueron incrementadas las organizaciones paramilitares, como complemento a la lucha antsubversiva, hasta convertirse en la principal estrategia del Estado colombiano en ese sentido, cuando esas organizaciones, entre 1996 y 1997, se aglutinaron en torno a las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), comandadas por Carlos Castaño Gil. (Rivera, 2010, p. 138)

Sin embargo, estos no eran los únicos grupos armados ilegales que patrullaban el territorio, desde los años sesenta los grupos revolucionarios ganaron visibilidad en la escena nacional. Entre las más conocidas y que han afectado de manera importante a diferentes regiones del país se encuentran las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo (FARC-EP), el Ejército de Liberación Nacional (ELN), el Movimiento Diecinueve de Abril (M-19) y el Ejército Popular de Liberación (EPL).

Dichas organizaciones guerrilleras desarrollaron acciones y ejercieron influencia en regiones particulares -especialmente rurales – y agenciaron acciones de confrontación con el Estado y otros grupos armados y delincuenciales respaldados por sus ideales políticos, orientaciones especialmente a los campesinos y los territorios rurales. Al respecto es necesario indicar que como respuesta de algunas fracciones armadas o fuerzas de seguridad del Estado como: la Policía Nacional, el Ejército colombiano, la Armada y la Fuerza Aérea, entre otros, se gestaron alianzas con grupos paramilitares y organizaciones armadas ilegales para enfrentar el avance guerrillero, lo que complejizó la dinámica del conflicto armado en el país.

En esta guerra, que supera los cincuenta años de confrontación, la escuela rural se utilizó como trinchera y eso afectó tanto a su infraestructura como al desarrollo de las actividades educativas y pedagógicas cotidianas, decantó la toma del poder en aquellos territorios donde los grupos armados circularon, y la institución escolar también se erigió como zona de combate o como a zona intermedia del fuego cruzado.

Las comunidades que rodeaban la escuela en la ruralidad vieron los modos en los que se instauró el conflicto armado en sus territorios, vivieron en carne propia un sinnúmero de hechos victimizantes que se constituyeron en una expresión concreta de la

violación y vulneración de sus derechos, pues fueron objeto de secuestros, torturas, asesinatos y desplazamiento.

En efecto, la escuela, los maestros y los estudiantes quedaron atrapados por un conflicto que los sorprendió y que en algunos casos los llevó a abandonar su vida en los territorios, no obstante, esto se tradujo -en algunos casos- en una negativa a ser parte del conflicto y ceder la institución educativa a los actores violentos que buscaron dominar los territorios por la vía de la fuerza y la intimidación. La violencia infringida a los maestros y estudiantes se manifestó en reclutamiento forzado, secuestro, tortura, asesinatos y abandono de los espacios físicos, sin embargo, los niveles de afectación no solo deben ser valorados desde la perspectiva de los hechos victimizantes hacia los diferentes actores, también debe contemplar los modos en los que las estrategias de intimidación y de control ganaron espacio hasta apropiarse de los procesos, las instituciones y los sujetos.

En este escenario, el hecho de mantener abierta la escuela, se constituyó en una acción de resistencia que desafió los intentos de cooptación de instituciones del Estado, y que especialmente afrontó las demandas por tomar niños como actores de guerra. Al respecto, es fundamental indicar que son incalculables las consecuencias de arrebatar escenarios relacionados con el saber y la cultura al servicio de las comunidades, aunque se estima que se arrebatan posibilidades de construcción para futuro distinto, por lo que es legítimo reconocer la escuela, en sí misma como una víctima del conflicto armado en Colombia.

Las escuelas –y en general los centros educativos– han sido utilizados por los actores armados, legales e ilegales, como cuarteles provisionales; algunos han sufrido ataques armados y en ocasiones sus profesores han sido asesinados o

amenazados. En las escuelas también los actores armados acosan y abusan sexualmente de niños y niñas:

Escuelas que sirven de helipuerto para el desembarco de tropas y sus “juguetes”; escuelas que sirven de campamento; escuelas que son trincheras para protegerse del fuego cruzado (con niños incluidos); que sirven de parqueadero de tanques de guerra; escuelas de muerte, para enseñar a matar a personas secuestradas por los paramilitares, para torturar y descuartizar; para abrir y crear fosas comunes, entre batallones y estaciones de policía... escuelas para todo, menos para enseñar y proteger a la infancia. (Romero, 2012, p.18)

Se constata, como la escuela rural se tomó como trinchera para grupos armados de algunos territorios del país, entre ellos los de la subregión de Montes de María, pero este acontecimiento no parece afectar al imaginario de los colombianos y tampoco se reconoce desde la historia oficial que algunos sectores de la sociedad civil insisten en negar un conflicto armado de más de cincuenta años. Todo ello afecta a los educadores y sus apuestas por formar desde el reconocimiento de la realidad que ha atravesado la vida de los colombianos en las últimas cinco décadas.

Resolver el conflicto armado en Colombia no se trata sólo de difundir los detalles de los acontecimientos; es cuestionar los valores que sustentan la conexión y una estructura social cada vez más fragmentada e indiferente a los demás. Estas reflexiones y las acciones resultantes contribuyen a una ciudadanía más informada que se esfuerza por construir una sociedad justa y pacífica.

En este sentido, la obra *Silencios* de los artistas visuales colombianos Juan Manuel Echavarría y Fernando Grisales - quienes se apoyan en el arte para documentar, por medio de fotografías, las huellas del conflicto social y político que afecta a Colombia – se constituye en una apuesta por mostrar cómo el conflicto armado ha impactado a las escuelas rurales, al punto de provocar su abandono y la poca relevancia que dicho fenómeno ha tenido en la sociedad colombiana.

La exposición inició el 11 de marzo de 2010 en los corregimientos de los Montes de María, época en la que, en el corregimiento de Mampuján se celebraban 10 años de desplazamiento por parte del grupo paramilitar “Héroes de los Montes de María”. Juan Manuel Echavarría observó y fotografió el entorno, encontrándose con la Escuela Rural de Mampuján, allí se detiene en las aulas de clase deterioradas; sus paredes, techos y suelos absorbidos casi en su totalidad por la vegetación. Letras desvaneciéndose por la humedad, mapas, números, figuras geométricas y por último el tablero, este objeto que se integra a la materialidad y espacialidad escolar, se mimetizó ante la vegetación, lluvia, pinturas, humedad y detrimento.

De la mano del artista plástico Fernando Grisales, Juan Manuel Echavarría captura a través de una colección de fotografías de más de 200 tableros el impacto de la guerra en la ruralidad y el consecuente abandono o exterminio al que se vio puesta la escuela en el territorio una vez que los niños la abandonaron.

Desde el 2006 Grisales y Echavarría crearon la Fundación Puntos de Encuentro, responsable de innumerables iniciativas que, a partir de interacciones con comunidades de algunas zonas afectadas por el conflicto armado, apoyan el crecimiento, la reconstrucción y

el fortalecimiento del tejido social de Colombia, así como el reconocimiento de las particularidades de los territorios urbanos fuertemente afectados por la guerra.

Dentro de sus apuestas se resalta la necesidad de retratar la realidad de la violencia y de establecer una cultura de paz, convivencia y tolerancia. Destacan la educación a través del arte y el reconocimiento de las afectaciones del conflicto, desde un tamiz estético y simbólico imprimido a cada fotografía, en ese sentido cabe preguntarse: ¿Cómo el conflicto armado colombiano ha afectado a la escuela rural colombiana? ¿Cómo leer la obra *Silencios* de Juan Manuel Echavarría y Fernando Grisales desde la pedagogía, para comprender los modos en los que el conflicto armado afectó a la escuela rural en Colombia?

Para dar respuesta a esta pregunta se seleccionaron tres imágenes: *Silencio político*¹, *Silencio con grieta*² y *Silencio armado*³, pues dan cuenta de elementos materiales de configuración de la escuela y permiten analizar desde referentes pedagógicos los efectos de la guerra en la escuela rural colombiana. Esto implicó aproximarse a categorías como: Pedagogía, Escuela, Escuela rural e Imagen.

En consecuencia, se planteó como objetivo general: analizar los impactos del conflicto armado en la escuela rural colombiana a partir de una lectura pedagógica de tres fotografías de la obra “*Silencios*” de Juan Manuel Echavarría y Fernando Grisales. A su vez, se asumieron como objetivos específicos:

¹ *Silencio político*. Fotografías tomadas de la página oficial de Juan Manuel Echavarría

² *Silencio con grieta*. Fotografías tomadas de la página oficial de Juan Manuel Echavarría

³ *Silencio armado*. Fotografías tomadas de la página oficial de Juan Manuel Echavarría.

1. Identificar la materialidad de la escuela rural colombiana a través de tres fotografías de la obra *Silencios* de Juan Manuel Echeverría y Fernando Grisales.
2. Visibilizar los efectos de la guerra en Colombia en la escuela rural a partir del análisis de los elementos materiales encontrados en tres fotografías de la obra *Silencios*.

De este modo, se enfatizó en la necesidad de adelantar un análisis desde una mirada pedagógica a la escuela rural a través de las fotografías en la obra “*Silencios*” de Juan Manuel Echavarría y Fernando Grisales, pues ello permitió entrever el leer el lugar de la escuela rural en la actualidad y la afectación del conflicto a este escenario social, a los sujetos y a los vínculos que la atraviesan.

Como indica Inés Dussel (2010) el análisis de imágenes permite explorar la relación entre el discurso visual y otros discursos que atraviesan la sociedad y la cultura. A su vez, implica una reflexión sobre la relación entre la imagen y el poder, las subjetividades, los afectos y las emociones. Los estudiantes deben aprender a mirar críticamente su entorno, así como a comprender y analizar los discursos visuales que se les presentan como parte de su educación visual. Por lo que, se presenta la necesidad de indagar sobre el lugar de la imagen como dispositivo central en la pedagogía.

Frente a lo expuesto y ante la interpelación recurrente sobre las historias no narradas en el aula sobre el conflicto social y político del país, el formato de la imagen y la fotografía se hacen lugar dentro de los procesos de transmisión. Con ello, Ponce, (2020) citando a Pierre Bourdieu (1979) expresó respecto al lugar de la fotografía en la consolidación de la cultura, que:

La fotografía es el único bien cultural universalmente consumido y es la única práctica con dimensión artística accesible para todas las capas de las sociedades, pues “a diferencia de actividades culturales más exigentes, como el dibujo, la pintura o la práctica de un instrumento musical, a diferencia incluso de la visita a museos o de la asistencia a conciertos, la fotografía no supone ni la cultura transmitida por la escuela, ni los aprendizajes y el "oficio" que confieren su precio a los consumos y a las prácticas culturales habitualmente consideradas como las más nobles, prohibidas a un recién llegado”, en esto no indica un menosprecio por el medio, por el contrario, se entiende la fuerza e importancia que tiene al ser practicada por toda la sociedad (Ponce, 2020, p. 3).

Se expone la lectura crítica, desde una perspectiva visual, a toda imagen o fotografía, ya que puede tener un poder significativo al configurar la percepción del mundo. En este sentido, Inés Dussel (2009) menciona que educar la mirada es un proceso importante en la construcción de una sociedad justa e inclusiva porque nos permite desarrollar la capacidad de percibir, interpretar y comprender el mundo que nos rodea, pues no es sólo una acción individual, está fuertemente influenciada por factores socioculturales y políticos.

Se infiere en este sentido, el lugar que ocupa la imagen para educar la mirada y ofrecer otros modos de avizorar el mundo, dicho encuadre permite analizar y reflexionar sobre los elementos tangibles e intangibles de las fotografías de la obra Silencios. Un uso de la imagen en los términos planteados anteriormente admite reconocer las particularidades de la escuela rural y la huella que las situaciones de violencia le han dejado, todo ello por cuenta del conflicto armado que ha atravesado el país y que ha dejado múltiples

afectaciones en su materialidad y su función. De allí surgen incógnitas frente a: ¿Hay posibilidad de configurar escuela sin condiciones materiales? ¿Qué pasa en la escuela cuando los elementos que la configuran han sido eliminados? ¿Acaso ésta sigue siendo igual?

3. Reflexiones metodológicas

En la vía de comprender estas cuestiones, la investigación acudió a la estrategia de análisis documental, a partir de la cual, la imagen se entiende como un documento que puede interpretarse. Según Galeano (2004), dicha perspectiva acude a la obtención de fuentes primarias y secundarias que pueden combinarse con técnicas de recolección de información como la entrevista, el cuestionario, la observación, entre otros, para dar lugar a la interpretación de los registros seleccionados. Cabe señalar que desde los planteamientos de la autora un documento es entendido como:

... una amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y dato disponibles. Así, los documentos incluyen (...) relatos históricos o periodísticos, obras de arte, fotografías, memorandos, registros de acreditación, transcripciones de televisión, periódicos, folletos, agendas y notas de reuniones, audio o videocintas, presupuestos, estados de cuentas, apuntes de estudiantes o Profesores, discursos. (Erlandson, citado por Galeano, 2004, p. 115)

Con ello, queda claro que la fotografía se reconoce como documento que puede ser problematizado e interpretado. En el caso de esta investigación, fue fundamental acudir al registro visual para analizar el impacto del conflicto armado en la escuela rural de Colombia a partir de una obra como *Silencios*.

En los estudios documentales se recopila y analiza información que ya existe en forma de documentos, registros, o cualquier otro material elaborado. En efecto la imagen se constituye en un documento susceptible de analizarse y retrata algunos elementos de la realidad. Por tanto,

Las técnicas de búsqueda más usadas son la revisión documental y la revisión de archivos. La información nueva llega para complementar o confrontar la que se encuentra en archivos públicos y privados o en documentos de amplia circulación, y para obtenerla se acude a técnicas tradicionales como la entrevista, el grupo focal, la observación, la encuesta, etc. (Galeano, 2004, p.119)

El análisis de documentos es la estrategia privilegiada para realizar dar cuenta de un fenómeno a partir del seguimiento, localización, inventario, selección y examen riguroso de las fuentes y documentos que conforman la base de una investigación. Estas fuentes se dividen en primarias y secundarias, las cuales se configuran en los registros a partir de los cuáles se responderán a las cuestiones planteadas durante la investigación.

Las fuentes primarias se encuentran en los archivos públicos (locales, regionales y nacionales) o en archivos privados y de baúl. Contienen documentos históricos y de "primera mano", fotografías, mapas, cartas, declaraciones, procesos judiciales, documentos notariales y eclesiásticos. Los archivos privados y de baúl son aquellos conservados por personas o familias, de carácter privado, con acceso restringido, y que requieren la autorización expresa de sus dueños para ser estudiados. Las fuentes secundarias, denominadas también "otras versiones", incluyen monografías, informes de investigaciones, biografías, cartografías, memorias de personajes, y obras generales sobre la región o el grupo que se investiga. (Galeano, 2004, p.120)

En consecuencia, en la presente investigación se asumió como fuentes primarias tres fotografías de la obra: *silencio político*, *silencio con grietas* y *silencio armado*, que desde el lente del artista retratan de primera mano un escenario que denota los efectos de la guerra en la escuela rural. Como fuentes secundarias se asumieron las fuentes teóricas de autores que permitieron contrastar las imágenes con análisis de orden pedagógico, informes que recogieron la naturaleza del conflicto y sus impactos, y algunas sentencias que proponen un análisis de la imagen de los derechos violados a la comunidad.

La revisión de fuentes implicó una revisión inexorable de estas, para adelantar elaboraciones que aporten vías de análisis para comprender —desde otros registros— el impacto del conflicto armado en la escuela rural colombiana. La investigación se planteó una ruta, que en un primer exige seleccionar los documentos considerados relevantes para la investigación, en este caso un muestreo basado en criterios referidos a la materialidad de la escuela. En el segundo momento y tras esta revisión se analiza cada imagen desde los referentes ofrecidos por la pedagogía y tomando como punto de partida los dispositivos escolares.

Finalmente, el tercer momento requirió de la elaboración de un informe analítico que incluyó horizontes de reflexión a propósito de las fotografías seleccionadas, contrastado con los documentos encontrados, las fuentes consultadas, y las categorías utilizadas para el análisis. A continuación, se presenta una figura en la que se detalla el proceso metodológico de la investigación.

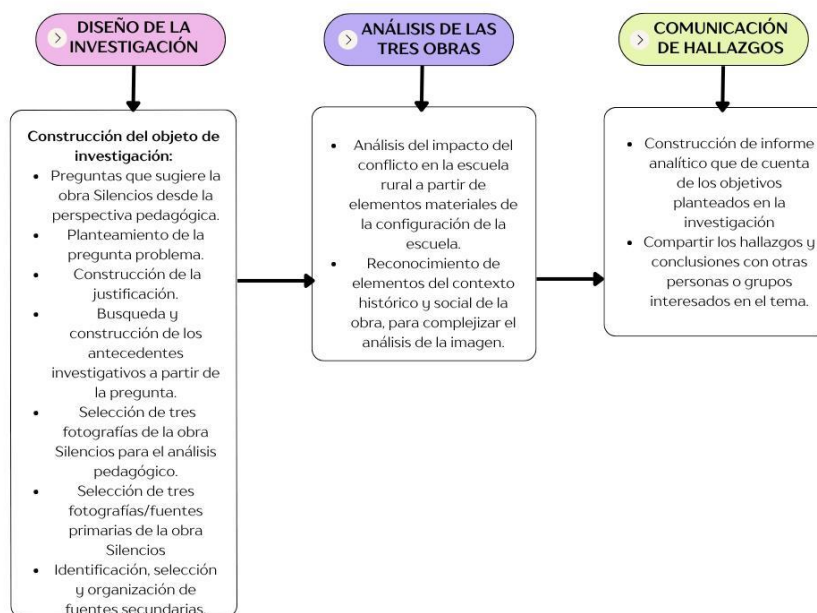


Ilustración 1. Proceso metodológico de la investigación documental⁴

FUENTES PRIMARIAS	FUENTES SECUNDARIAS
Fotografía: Silencio político. Sentencia: T-336 de 2005 de la Corte Constitucional que estimula la permanencia y exige un entorno acogedor en los espacios destinados a la educación.	14 Artículos tomados de diferentes fuentes, por ejemplo, Universidad Pedagógica, UPTC, Unviersidad de Barcelona, etc. Los cuales fueron utilizados como antecedentes para analizar las relaciones entre, imagen, pedagogía, conflicto y escuela rural.
Fotografía: Silencio con grieta Sentencia: T-339 de 2009 de la Corte Constitucional que, ordena la protección de los espacios destinados a la educación.	Contenido audiovisual: https://www.youtube.com/watch?v=LrK2tCII9hs https://www.youtube.com/watch?v=S1FazOaSxM https://www.youtube.com/watch?v=2j11ezw4WV4
Fotografía: Silencio armado. Sentencia: C-535 de 2017 de la Corte Constitucional, relaciona el Acuerdo de Paz de 2016 con la priorización de la educación en las zonas más afectadas por la violencia.	Páginas web: Fundación Puntos de Encuentro https://fundacionpuntosdeencuentro.org/ Juan Manuel Echavarría https://jmechavarría.com/es/#1

Ilustración 2. Fuentes primarias y secundarias utilizadas en la investigación⁵

⁴ Ilustración 1. Procesos metodológicos de la investigación documental. Elaboración propia.

⁵ Ilustración 2. Fuentes primarias y secundarias utilizadas en la investigación. Elaboración propia.

4. Antecedentes investigativos

Para construir antecedentes investigativos se hizo un rastreo preliminar de investigaciones nacionales e internacionales. Estas se analizaron bajo tres grandes ejes: en primer lugar, la relación entre imagen y pedagogía; en segundo lugar, se recuperaron textos sobre la relación entre conflicto e imagen y por último los referidos a la escuela rural y el conflicto.

Con respecto al primer eje, el texto “Análisis sobre el uso de la imagen en el aula un estudio de caso” de los autores Mónica Barrero y Javier Rojas (2013), indican que la imagen “ligada a la idea de artefacto o uso de un medio a través del cual se expone una información que es de carácter no verbal y que se encuentra relacionada al tema propuesto para la clase” (Barrero y Rojas, 2013, p.41). Asimismo, se evidencia que los usos que le dan a la imagen son aquellos,

elementos de la comunicación escolar en su mayoría tiene como función evocar, traer a la memoria, insinuar, aludir un "algo" al estudiante sobre el tema o ciertos referentes teóricos compartidos por el docente de la asignatura que son diferentes a los mostrados en la imagen misma. (Rojas y Barrero, 2013, p.43)

Se sugiere que los docentes entienden que las imágenes desempeñan un papel crucial al evocar el gusto y el placer recreativo al pensar o al observar. Esto significa que, al utilizar imágenes en actividades de aprendizaje, los docentes reconocen que estas pueden hacer que el proceso de enseñanza sea más atractivo, interesante y placentero para los estudiantes. Las imágenes pueden estimular la imaginación, el interés y el disfrute, lo que a su vez puede contribuir a un aprendizaje más efectivo y a una comunicación más efectiva.

En el texto de Runge, Piñeres e Hincapié (2007) “Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el Orbis sensualium pictus de Juan Amós Comenio”, se encontró que, en el ámbito pedagógico, la imagen y la imaginación pueden utilizarse para facilitar la enseñanza. La comprensión de las imágenes puede ayudar a los estudiantes a visualizar conceptos abstractos, mientras que la imaginación puede ayudar a los estudiantes a comprender conceptos complejos.

El Orbis sensualium pictus de Juan Amós Comenio es un ejemplo de cómo la imagen y la imaginación pueden utilizarse para la formación humana. Este libro, publicado en 1658, es considerado el primer libro ilustrado para niños. Comenio creía que la imagen era un medio esencial para la enseñanza, y que las imágenes podían ayudar a los niños a comprender el mundo que les rodeaba. El Orbis sensualium pictus está compuesto por 1500 imágenes y textos que ilustran una amplia gama de temas, desde el mundo natural hasta la sociedad humana. Las imágenes son sencillas y directas, y están diseñadas para captar la atención de los niños.

Las imágenes del Orbis sensualium pictus ayudan a los niños a comprender el mundo que les rodea a través de sus sentidos. Las imágenes de animales, plantas y objetos cotidianos ayudan a los niños a desarrollar su vocabulario y a aprender sobre el mundo natural.

Por lo tanto, los autores refieren que la mirada pedagógica es una actitud fundamental para el mundo, ya que Comenio fue uno de los primeros en ver el mundo como una intencionalidad pedagógica y con un propósito formativo, de este modo nos menciona que:

1. A la imagen como fuente de saber pedagógico, es decir, a la problemática de la “formación en las imágenes” (Pöggeler, 1992) o imágenes sobre la formación.
2. A la imagen como medio formativo, es decir, a la “formación a través de las imágenes” (Pöggeler, 1992).
3. A la imaginación y a la sensibilidad —percepción visual— como importantes fuerzas impulsoras del proceso de formación de las personas, es decir, a la formación humana mediante la imaginación y la sensibilidad. (formación estética).
4. A la imaginación como fuerza creativa y productora de saberes pedagógicos, es decir, en nuestro caso, al discurso pedagógico como discurso metafórico cargado de imágenes (metaforología e imagología pedagógicas). (Runge, Piñeres e Hincapié, 2013, p. 74 citado por Pöggeler, 1992).

Asimismo, en la investigación titulada “Posibilidades de la imagen y la fotografía para la pedagogía contemporánea” del licenciado Juan Ramón González (2007), quien mediante recoge la historia cubana, hace referencia a la importancia del plasmar dicho acontecimiento en la imagen. Menciona que el hacer análisis desde el recurso de la imagen permite informar, persuadir, recrear, expresar, etc. En los procesos de enseñanza - aprendizaje se debe tener en cuenta la descomposición y composición a la hora de realizar una lectura visual; teniendo en cuenta las modalidades de uso que no solo serían lúdicas, sino que también estéticas, cognoscitivas e informativas, por ende,

Dada esa capacidad de impacto de la imagen visual que se expande por el mundo con propósitos contrastantes se impone la necesidad de una «alfabetización visual» mediante una acción que debe involucrar, en primer lugar, a los

centros educacionales forjadores de los primeros niveles de cultura humana y, simultáneamente, a las propias fuentes de emisión de dichas imágenes, es decir, los medios masivos de difusión (cine, televisión, prensa plana, plataformas informáticas, etc.). (González, 2007, p. 6).

Por consiguiente, en el texto titulado “Las tentaciones de la pedagogía ante la educación para la imagen”, el autor plantea cuestiones sobre la enseñanza que invitan a desligarla del escenario exclusivamente escolar y que en diferentes escenarios prevalece una actitud recelosa ante la imagen, por tanto, pregunta: “¿No sería más útil pedagógicamente pensar en las condiciones en que como educadores mandamos al espectador ante la imagen?”.

El autor considera que la imagen es mucho más potente que la clasificación “auxiliar de la palabra”, por lo cual, menciona que “Lo audiovisual no es una fuerza complementaria, esclava de la palabra oral o escrita. Es una palabra, una palabra que hay que saber entender, que hay que saber hablar” (Guerra, 1978, citando a Barin, p. 9).

En este orden de ideas, en el texto titulado “El cine, estrategia para el desarrollo del pensamiento” escrito por Luz Marina Rodríguez Romero, en un trabajo Investigativo presentado dentro de la Línea de Innovaciones Pedagógicas de la Maestría de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) Grupo de investigación: Si mañana despierto, presenta tres aristas relevantes de su investigación y afirma que

"El propósito es continuar con este trabajo en la cotidianidad del aula de clase y en el trabajo con el semillero de investigación, pues es una innovación pedagógica, concebida como un proceso reflexivo y práctico, susceptible de ajustes y cambios, y

de incertidumbre, ya que se trabaja con seres humanos, complejos e impredecibles".

(Rodríguez, 2010, p. 91)

La innovación pedagógica a que hace referencia la autora proviene de los aportes de la pedagogía crítica, y los usos de cine en la escuela. Rodríguez (2010) destaca en la investigación el lugar de la comunicación y como los conversatorios permiten abrir el espacio para compartir el punto de vista personal y complementar con lo que dijeron los compañeros en una comunicación más directa; por la confianza que se establece, sirvieron para descubrir nuevos elementos de las películas y expresar oralmente lo que se piensa, para interpretar la vida, para tener un sentido más pedagógico de ver el cine; de esta manera, se aprenden múltiples enseñanzas, mensajes, moralejas, y se vive una experiencia de ponerse en el lugar del otro, no solo alrededor del resumen, como se hace en otras clases.

La comunicación entre los participantes después de ver una película o un fragmento de ello es importante para generar un pensamiento crítico, eso es lo que la autora permite intuir. En segunda instancia está el concepto-imagen elaborado por Julio Cabrera expresa que se instaura dentro de un contexto y una experiencia, se trata de un lenguaje instaurador que exige pasar por una experiencia para ser consolidado; no se trata de tener informaciones, sino de dejarse afectar, una comprensión que solo podrá realizarse viendo el filme, lo que constituye una experiencia emocional que no puede proporcionar la lectura de la sinopsis o el comentario; más allá de la experiencia estética, el concepto-imagen otorga una dimensión comprensiva del mundo (Cabrera, 1999, p. 18).

En el segundo eje, se encuentra la investigación titulada Los documentales audiovisuales y el conflicto armado en Colombia: el caso de “cero y yo”, escrito por Miguel Salazar (2020), quien recalca la importancia de los formatos audiovisuales – imagen - ante su valor político al abrir posibilidades de representar situaciones de la vida cotidiana o de los contextos sociales, logrando un acercamiento por parte de los espectadores a dichas situaciones.

La investigación es de alto valor testimonial al transportar las historias de vida narradas desde la voz de las víctimas; la significancia del formato audiovisual (imagen) se enmarca en la facilidad de transmitir y llegar a diversos públicos con acceso a información impactante, masivo, facilitando una conexión entre el espectador y plasmarlo en la pantalla; además, contribuye a recuperar la memoria individual para transformarla en memoria colectiva.

En el artículo investigativo conflicto armado y cine colombiano de los dos últimos gobiernos, elaborado por Sandra Ruiz (2007), se identifica que, al referirse al cine de un país, se remite al mismo pueblo desde la experiencia, el sentimiento y los sueños de sus habitantes, puesto que, el cine expone el sentir de la realidad y permite la reflexión sobre el sujeto y su entorno.

El trabajo de grado titulado “La imagen del recuerdo y el olvido. La memoria a través de la experiencia formativa del grabado” de Dayana Suarez (2020) reitera que la construcción de memoria histórica es susceptible de ser repasada a partir de los elementos estéticos que aporta la educación artística visual, por lo que los recuerdos son susceptibles de ser recreados y transformados desde la experiencia estética.

En cuanto a la relación entre historia y memoria se puede decir que existe una tensión entre los dos conceptos debido a que “La pretensión de objetividad, se piensa, viene garantizada cuando se establece una prudente distancia entre los hechos y su análisis. Este es el núcleo de debate entre la historia la memoria” (Suarez, 2020, p. 15 citado por Arias, 2018, p. 28)

Así, la memoria histórica crea un lenguaje visual donde su propósito es transmitir información y significado de forma que represente los eventos ocurridos.

En el libro titulado “Imagen artística en la enseñanza de las víctimas del conflicto armado en Colombia” de Sandra Marcela Ríos Rincón de la Universidad Autónoma de Barcelona, se plantea como objetivo, entender cómo los profesores de ciencias sociales enseñan sobre el conflicto armado colombiano y sus víctimas y los modos a partir de los cuales los estudiantes aprenden sobre este tema. Además, se examina el papel de las emociones en la percepción de la violencia política en Colombia a través del análisis de imágenes artísticas. Utilizó una propuesta educativa para analizar textos y obras de arte relacionados con la violencia en Colombia.

Los resultados muestran que las emociones y actitudes de los estudiantes hacia la guerra influyen significativamente en cómo utilizan los materiales educativos sobre el conflicto armado. Sus reacciones emocionales pueden entenderse como juicios morales arraigados en sus conceptos sociales. Los métodos de enseñanza de los profesores varían según sus intereses personales, ya que los conflictos armados y las referencias a las víctimas no están incluidos en el plan de estudios de las instituciones educativas, lo que termina dependiendo de la iniciativa de cada maestro.

El uso de imágenes artísticas es una herramienta valiosa para enseñar historia, ya que activa conocimientos históricos y fomenta la empatía emocional. También, se destaca la influencia duradera del conflicto armado en el imaginario colectivo colombiano, a pesar de la falta de claridad sobre sus orígenes, actores y características.

Asimismo, en el artículo de investigación de Viviana Svensson (2013) de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina titulado “Relaciones entre cine, literatura y educación”, identifica los modos en los que diferentes teorías respecto a la imagen permiten la construcción de lo audiovisual como objeto de conocimiento y su relación con la literatura y la educación. Reflexiona sobre esta potencialidad vinculando su carácter formativo en las aulas y espacios formales o no formales. Para estudiar y aprender acerca del fenómeno fotográfico, propone lo audiovisual como herramienta pedagógica trabajada en las aulas en educación formal y no formal, que reconoce los distintos formatos de la imagen como una máquina de sueños, de crear historias y también como una máquina de ideologizar, ya que en este espectáculo de masas el espacio era compartido colectivamente y frecuentado por las clases sociales.

Para el último eje, referido a la escuela rural y el conflicto armado se destaca la tesis de grado titulada “Toda la gente se metía en ese salón para cubrirse. la escuela y sus actores en medio del conflicto armado en los llanos del Yari.” de la Universidad Pedagógica Nacional escrita por Daniel Alberto Pérez Farigua en 2016, este trabajo buscó generar un conocimiento sobre las dinámicas de la escuela en una zona afectada por el conflicto armado, los llanos del Yari. También, hace un aporte al reconocimiento de los sujetos que están en medio de los actores armados de los cuales pocas veces se habla.

Se dice, que el considerar la escuela en contextos de conflicto ganó relevancia con la Resolución 48/57 de 1994 de la Asamblea General de la ONU. Esta resolución se materializó en el Informe Machel, que examinó la situación de los niños en medio de los conflictos armados. El informe destacó cómo los niños pueden ser reclutados por diferentes grupos armados, los peligros que enfrentan al huir de los conflictos y la vulneración de sus derechos fundamentales, incluido el derecho a la educación. Gracias a este informe, se impulsó la investigación en el ámbito de la educación en situaciones de emergencia.

Respecto a lo educativo se comenta que la escuela puede llegar a ser un espacio de seguridad para los niños, niñas y jóvenes. El estar en la escuela permite contacto con otros niños y con el profesor, lo que puede poner la mente del niño, en otro espacio distinto al de la guerra (Machel, 2001). Esto permite ver una relación de respeto y cercanía entre los maestros y la comunidad, pese a los temores lógicos en una zona de conflicto.

En la investigación denominada “Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz. Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano” UNAD escrito por Alexander Monroy, Jesús María Pineda, Héctor Betancur y Daniel Olivera en 2021, exploran las prácticas pedagógicas de un grupo de maestros rurales en contextos de conflicto armado, centrándose en la memoria histórica y la promoción de una cultura de paz en su labor educativa. Se considera la diversidad cultural del área y las necesidades particulares de las comunidades afectadas por la guerra interna y el abandono estatal.

La investigación se basa en perspectivas teóricas narrativas que dan voz a los maestros a través del Análisis del Discurso en la Sistematización de Experiencias, para profundizar en la promoción de la paz, la reconstrucción de la memoria y la reparación

desde la perspectiva educativa. Buscan contribuir a una educación inclusiva que reconozca las diversas realidades de las personas. Se concluye que la pedagogía debe desempeñar un papel ético y político en la reinterpretación de las experiencias del conflicto armado colombiano, promoviendo la comprensión y transformación de la realidad a través de la memoria, la reconciliación y la construcción de la paz en el país.

Por consiguiente, es importante presentar algunas consideraciones relacionadas con la educación rural y el conflicto armado colombiano. Dentro de estas, los efectos generados por la confrontación interna y su impacto en la educación. Giraldo (2018), señala que: “es una temática que ha emergido en el campo de la Educación, las Ciencias Sociales y Humanas, abordada desde diferentes perspectivas de análisis, ya que su proceso de configuración posee una dinámica compleja” (p. 150). De igual manera, señala que establecer un análisis sobre la educación rural y el conflicto armado en medio de las nuevas lógicas en que discurren los procesos educativos se constituyen en un asunto acelerado “toda vez que los campos de estudio que la han abordado están en estrecha relación con casi la totalidad de las relaciones sociales y humanas que se establecen entre los individuos” (Giraldo, 2018, p. 150). Esto permite afirmar que las formas de abordar el fenómeno son problemáticas por tratarse de temas neurálgicos y que discurren en la realidad del país.

La investigación titulada “Los efectos y la resistencia civil al conflicto armado en Colombia, a través de la escuela rural: el caso del bajo Putumayo, 2002-2010” de Jenny Gamboa en 2019, plantea las consecuencias que ha dejado el conflicto armado en zonas rurales de Colombia, provocando los desplazamientos masivos de los pobladores campesinos quienes han dejado atrás sus actividades productivas; en el medio de dicho

desplazamiento la escuela tuvo consecuencias como la destrucción de la infraestructura y las agresiones hacia los alumnos y los docentes, esto, como estrategias militares,

Con los constantes ataques a la escuela, usada como trinchera, lugar de dormir de los grupos armados, espacio de reunión con la comunidad de paramilitares y guerrillas entre otras, se ha venido desplazando el lugar educador que le corresponde a la escuela. No solo los niños, niñas y adolescentes ven amenazado su espacio de aprendizaje, sino que aquellos que son desplazados son despojados del derecho a la educación. (Gamboa, 2019, p. 23)

Es así como se refleja el uso con fines bélicos de la escuela, ya que ha sido empleada como trinchera por parte de los paramilitares, los estudiantes dejan de asistir por estar concentrados en la guerra, por los desplazamientos, porque la ausencia del maestro que murió o huyó, e incluso, por el bajo presupuesto destinado para infraestructura, indumentaria, textos, etc.; todo ello conduce a la renuncia a la educación por la vía de la fuerza, es así como la escuela entra a ser parte de la problemática de guerra del país.

En las investigaciones consultadas se identificaron como categorías teóricas recurrentes las de: escuela rural, conflicto armado colombiano, imagen y pedagogía, a partir de las cuales se infiere estas relaciones permiten entender otros modos de habitar, configurar y abandonar la escuela. En las investigaciones consultadas predominó el método cualitativo y el análisis de contenido como estrategia metodológica. También se observó el desarrollo de talleres, entrevistas y encuestas.

En estas investigaciones la pedagogía guarda estrecha relación con el arte, pues se comprende su capacidad para crear e interpretar experiencias educativas significativas para los estudiantes. Allí los educadores deben utilizar estrategias y recursos para llegar a los

estudiantes de diversas formas, los elementos visuales son un medio de comunicación que se puede utilizar para transmitir ideas, emociones y valores. El conflicto armado es un fenómeno social que puede tener consecuencias devastadoras para las personas y las comunidades.

Por ende, la imagen mediada por la fotografía y su circulación como arte, constituye un dispositivo poderoso que puede utilizarse para abordar el conflicto armado y ampliar comprensiones frente a cómo se visibiliza. Son los educadores, los artistas y los mediadores quienes permiten que dichos dispositivos hablen, pues los dotan de contenido y de sentido.

5. Referentes conceptuales para abordar los silencios

Las categorías definidas para analizar las representaciones de escuela en la ruralidad a partir de tres fotografías de la obra “*Silencios*” de Juan Manuel Echavarría y Fernando Grisales, fueron: Pedagogía desde la perspectiva de Klaus Runge, Alexander Hincapié, Alejandro Muñoz Gaviria y Carlos Ospina Cruz (2018), Escuela con Brailovsky (2012); Escuela rural con Pilar Abós Olivares (2015, 2020) e Imagen desde Inés Dussel (2006, 2009, 2010).

Referirse a la *pedagogía*, según Runge (2018) citando a Kant (2003) es comprenderla como una teoría de la educación. La pedagogía no es ciencia porque, a su juicio, no puede haber ciencia del hombre, no puede considerarse una ciencia en el sentido estricto, ya que no puede haber una ciencia del hombre como sujeto y objeto de conocimiento. La pedagogía se ocupa del estudio sistemático de los procesos educativos, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y de los contextos en los que se desarrollan.

Sostiene que la situación del hombre como sujeto y objeto de conocimiento es única y diferente a la relación entre un observador y los objetos del mundo físico. En ciencias naturales el observador puede analizar y comprender objetos externos, en el caso del estudio humano, el sujeto que investiga es también el objeto de estudio, lo que introduce una complejidad y subjetividad adicionales que no se encuentran en otras áreas de estudio.

Sostiene que la pedagogía debe avanzar en su formalización pues, si se espera que por la educación los niños y los jóvenes sean mejores, la pedagogía debe ser una disciplina –ciencia–, o, de lo contrario, nada puede esperarse de ellos. Por inferencia, nada racional puede esperarse de la pedagogía —y su práctica— si no se formaliza. Por consiguiente, pedagogía será la reflexión en torno a los procesos de educación y formación, sin recurso alguno que le permita saber del hombre —como puede saberse de los objetos del mundo—, puesto que, en el sentido de la crítica trascendental, no tiene conocimientos a priori que sirvan de guía. (Runge, 2018, p.17)

Por lo tanto, al afirmar que la pedagogía no puede ser considerada una ciencia en el mismo sentido que las ciencias naturales, el autor sugiere que la comprensión de los procesos educativos y el fenómeno humano requiere un enfoque más amplio e interdisciplinario que incluya aspectos sociales, culturales, psicológicos y filosóficos.

Con base en estos aportes, de afirmar que educar es humanizar y ello debe realizarse con la pedagogía como una teoría o conjunto de teorías que iluminen el quehacer del maestro. Runge (2018), educar significa vencer el impulso y la fuerza animal; en este sentido, la pedagogía y la antropología guardan una estrecha relación, pues conciben el

hombre como ser perfectible, formable y requiere de un saber pedagógico y antropológico. No hay posibilidad de abordar la pregunta por la educación y la formación separando las reflexiones antropológicas que destaca el autor. En este orden de ideas:

a) Pedagogía para referirse a un obrar humano que tiene como propósito orientar e influir sobre la educación. La pedagogía en este sentido es entendida y considerada como un arte.

e) Pedagogía como los saberes para la acción del educador, lo que lleva, en este sentido, a una comprensión de la pedagogía como una técnica de la acción educativa, como un conjunto de saberes estratégicos, como saberes orientadores de la acción o como saberes tecnológicos.

f) Pedagogía abarca todo tipo de discusión sobre la educación en un sentido amplio; o sea, educación en el mundo, en la vida y más allá de los límites de la escuela.

g) Pedagogía como reflexión, reflexión sistemática y estudio científico de la educación y la formación. (Runge, 2018, p. 235)

De este modo, cabe resaltar la dualidad o los dos campos que configuran a la pedagogía, por un lado, el campo disciplinar y por el otro el profesional.

Así pues, entendemos por campo disciplinar y profesional de la pedagogía un espacio de producción de capital, en este caso, de capital simbólico —saberes pedagógicos teóricos y prácticos— y de capital social —interacciones, profesiones— sobre la educación, la cual funge como nucleador de dispersión. El campo se objetiva en las prácticas entendidas como prácticas educativas y como

prácticas de producción de discursos. Entendemos la producción de conocimientos y de saberes —la actividad científica o ciencia— como una actividad humana en un contexto histórico y social determinado, y que, por tanto, para su análisis, es indispensable atender a las condiciones sociales, materiales e institucionales de producción científica y disciplinar de los saberes y conocimientos; sin olvidar la reconstrucción teórica de las operaciones y acciones de la práctica científica.

(Runge, 2018, p. 241)

La noción de pedagogía como disciplina dedicada al estudio de los fenómenos educativos, comprende e interpreta los fenómenos de manera detallada, de manera relacionado, pero paradójicamente separada de otros aspectos de la vida. En este contexto, se refiere a los esfuerzos por desarrollar un enfoque sistemático y riguroso para abordar los procesos educativos, reconociendo su complejidad y singularidad como objeto de estudio separado de otras áreas de la experiencia humana.

Por consiguiente, habría que concebir la pedagogía no como una disciplina que se deriva de determinada materia,

Sino como un campo que se constituye a partir de los estudios y de la práctica de los que en ella participan. Por tratarse de una construcción histórica, el campo es afectado por diferentes demandas culturales, sociales e institucionales. Es decir, los límites entre las exigencias intrínsecas a una materia y los procesos sociales por los cuales una disciplina se conforma no son absolutamente determinables (Runge, 2018, p. 25).

En suma, la pedagogía se revela no solo como un conjunto de estudios teóricos, sino como un campo que se forja a través de la interacción entre teoría y práctica, nutrido por la participación de quienes lo integran. Esta comprensión implica reconocer que el campo pedagógico no es estático ni definitivamente delimitado, sino que está constantemente moldeado por influencias culturales, sociales e institucionales cambiantes a lo largo del tiempo.

Por otro lado, se aborda la categoría *Escuela* teniendo en cuenta los aportes que hace Brailovsky (2012). En su obra plantea una idea de la escuela que va más allá de lo que se suele considerar: una institución urbana, con estudiantes ciudadanos, en la que solo de adelantes procesos de aprendizaje, formación y trabajo con maestros. Para el autor dicha institución social, está configurada a partir de los objetos que le configuran una huella particular entre los que se puede encontrar la escuela, los gestos del aula, el ambiente escolar, los objetos, las paredes y, por último, el pizarrón.

Un punto clave para el autor al entrar en contexto con los objetos, es la cultura, pues (...) “los problemas tienen un base cultural”, pero a la hora de analizar el modo en el que esta influencia amplia ejerce su poderoso efecto, quedamos desorientados” (Brailovsky, 2012, p. 13). Por ello acude a Pineau (2001) quien plantea la idea de cultura, al indicar que la escuela triunfa pues se encuentra ligada a procesos sociales y culturales que permitieron la educación en un sentido amplio, configurándola como generador de ciudadanía.

La escuela a la vez es una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la

construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos. (p.28).

Podría decirse que Pineau (2021) plantea la escuela como un escenario fuertemente vinculado con elementos materiales, sociales e incluso de relaciones de poder, que guarda una relación particular con el tiempo y el uso del espacio. La relación entre maestro y estudiante, figuras principales de la escuela, propenden por la formación del sujeto desde la autonomía, asunto central en la definición del que hacer de la escuela.

Por otra parte, Brailovsky (2012) retoma el simbolismo de los objetos, para dar cuenta de la identidad de los escenarios escolares:

Los objetos poseen una utilidad porque solucionan problemas y realizan tareas. Pero también funcionan como vehículo de mensajes que no caben tan cómodamente en las palabras: los objetos son metáforas. Tenerlos y usarlos sirve a las personas para expresar el modo en que se sitúan frente a los dilemas y los debates del día a día en la escuela. (p.14).

Brailovsky (2012) menciona cuatro dimensiones que para él son “vías oportunas” para mirar la escuela desde sus objetos: En primer lugar, los saberes desde los que la escuela adelanta procesos de enseñanza - aprendizaje. En segundo lugar, la disciplina escolar que se ve reflejada en el “encierro”, las jerarquías y las normas. En tercer lugar, la definición de las identidades escolares, es decir lo que representa ser maestro o estudiante, el pensar, hablar, actuar, sentir y moverse; Y, por último, la estética escolar, el modelo que permite ver algunos rasgos técnicos, como el aura de clases, lo que se hace y se deja de hacer. Las cuatro dimensiones configuran lo que el autor denomina escuela y añade que en todas ellas hay objetos que deben hacer presencia para configurarse en tanto tal.

Por lo anterior, se puede decir que los objetos pasan a tener voz, poseen un sentido de identidad que inconscientemente se van convirtiendo en un elemento significativo dentro del ámbito escolar, estos “son la prueba tangible de que nunca estamos solos, aunque cerremos la puerta y creamos ser libres por completo” (Brailovsky, 2012, p.21). Ello permite desnaturalizar los objetos que configuran la materialidad de la escuela y despojarla de la mirada superficial o mecanicista general, al asumirlo como un recurso más.

Así, el objeto cobra existencia desde dos dimensiones, pues dentro de la estructura se usa y dentro del ambiente se significa, adquiere una gestualidad que incide en las disposiciones humanas para la acción. Sin embargo, “los objetos no están en uno u otro dispositivo: forman parte del ambiente - aula tanto como de la estructura-aula, porque producen efectos a ambos niveles” (Brailovsky, 2012, p. 24).

La apreciación de esas significaciones escolares permite entrever que los objetos son, en cierto sentido, la escuela. Así, cada una de las cuatro dimensiones antes se representa dentro de la escuela y el uso de los objetos las hace más significativas; por ejemplo, los saberes escolares se acumulan en libros, pizarrón, cuadernos, guías, entre otros. Son utensilios propios de la escolaridad.

Ahora, al pensar en lo que ello significa en el marco de la escuela rural, Pilar Abós (2015) reitera que esta institución tiene un modelo diferente o guarda particularidades ancladas a sus condiciones de existencia, que pasan por las edades hasta las capacidades de cada individuo que asiste a ella; considerando esto como un reto para potenciar la inclusión y la justicia social. Asimismo, sugiere tomar dichas características para fortalecer la idea de escuela creativa, abierta y conectada con el territorio, conduciendo a la reflexión de las

prácticas pedagógicas, los contextos y la relación de éstos hacia el ideal de un cambio de la sociedad educativa a través de la diversidad. Por tanto,

La escuela rural se convierte en un espacio para la innovación y la mejora exprimiendo aquellas potencialidades que, aunque en muchas ocasiones hayan sido consideradas como deficiencias, posibilitan el desarrollo de prácticas pedagógicas aplicables a cualquier situación educativa (Santos, 2011. Citado por Abós, 2015, p.669).

Es así, que la autora señala algunas prácticas pedagógicas que permiten afianzar el vínculo de la escuela rural con el territorio. Una de ellas es el medio como posibilitador del aprendizaje experiencial, seguido de la heterogeneidad y diversidad que permite la inclusión; al mismo tiempo, el aprendizaje cooperativo como apoyo de la individualidad. A partir de esto, se plantea que, si dichas prácticas son ciertas, y permiten una escuela rural como espacio generador de respuestas educativas innovadoras de calidad, “¿qué necesita para que se convierta en realidad?” (Abós, 2015, p. 671).

Para lograrlo surge la necesidad de hablar de investigación, de acuerdo con los postulados de la autora a través de argumentos rigurosos y consolidados en la investigación de tipo social, se lograría la visibilidad de las pluralidades sociales, políticas educativas y económicas que contextualizan y significan a la escuela rural, pues para entenderla no basta con mirar su infraestructura, los insumos, los suministros educativos y demás; es necesario reconocer el entorno y el territorio como influenciadores constantes del día a día tanto de los estudiantes como de los maestros,

Además, el conocimiento riguroso de algunas de las características de la escuela rural tales como la atención a la diversidad, el respeto a los ritmos de aprendizaje de los alumnos, el fomento de la autonomía, la responsabilidad y los hábitos de trabajo (Marland, 2004), así como su vinculación al territorio, podrán convertirla en un modelo para el desarrollo de aquellas competencias docentes dirigidas al logro de aprendizajes significativos (Abós, 2015, p. 672).

En las ideas anteriores, se puede mencionar que la escuela rural tiene retos presentes y entre ellos está la consolidación del territorio; un lugar diverso y cambiante en un contexto como el colombiano donde el conflicto armado continúa ejerciendo presencia, todo ello exige adelantar acciones en pro de su crecimiento, consolidación de relaciones, construcción de identidades con y para de las comunidades, entre otros.

Así, el papel de la escuela rural toma impulso y potencia planteamientos educativos adaptados a su realidad, en procura de fomentar un aprendizaje significativo y abierto a cada niño, niña y adolescente y a la comunidad.

“Los vínculos entre la educación y las escuelas, los territorios y las comunidades son múltiples y complejos porque las escuelas constituyen un elemento del territorio y la educación va dirigida a educar a las comunidades”. (Abós, 2020, p. 47.),

En este sentido,

La diversidad y la heterogeneidad como notas de identidad de la escuela rural en la que los grupos están formados por alumnado de edades, intereses, capacidades y expectativas diferentes se convierten en un reto para la mejora, en el marco de un espacio educativo en el que hay que ofrecer a todos y a cada uno distintas

oportunidades para aprender. A ello debemos unir la existencia de condiciones socioculturales heterogéneas propias de los diferentes contextos rurales. (Abós 2020, p. 49).

Todo ello implica contemplar el quehacer de la política educativa en vía de pensar modificaciones para el sistema educativo, favorecer la participación de la comunidad, promover procesos participativos culturales que busquen una identidad, la formación inicial y permanente de los docentes, así como estrategias que posibiliten la trayectoria del aprendizaje de un alumno diverso en intereses, edades y capacidades.

En definitiva, los elementos que caracterizan a la escuela en territorios rurales como una escuela diferente nos llevan a una reflexión crítica sobre los contextos, las prácticas pedagógicas y la relación entre ambos, así como el reconocimiento de la diversidad como referencia para transformar la realidad, considerando el derecho de quienes acceden a ella. Planteamiento que permitirá que los procesos que se produzcan en el marco de las escuelas ubicadas en territorios rurales sean procesos de transformación y renovación de un sistema educativo organizado en torno a la inclusión. (Abós, 2020, p. 50).

En este escenario el concepto de *imagen* Inés Dussel, se vuelve fundamental para interpretar las relaciones entre la escuela rural y la materialidad de la escuela, así como los impactos del conflicto armado que revelan las imágenes en el escenario escolar.

Para la autora las imágenes son válidas en tanto disparadoras de un conocimiento verdadero, que estaba contenido en unos conceptos abstractos, “desprovistos de forma”. Como resultado, se lanza un análisis que presta atención a las maneras en las que las formas

transmiten y construyen identidades. Aquí el dilema estético comienza a mostrarse en la obra, pues ésta plantea la necesidad de una pedagogía de la mirada que permita tensionar el debate la potencia de la imagen para ver efectos de la guerra en la escuela que de primer momento no parecen estar visibles.

De esta manera, en la obra “*Silencios*” se lleva a cabo una reflexión sobre el lugar de la escuela en territorios donde el conflicto armado ha dejado sus huellas; la imagen de los tableros en las aulas abandonadas, constituyen una estrategia para la transmisión de las historias no narradas en las instituciones escolares. Así, Dussel (2006) indica que "La educación visual debe orientarse a que los estudiantes aprendan a mirar críticamente el mundo que les rodea y a que puedan comprender y analizar los discursos visuales que se les presentan" (p. 169), por lo que las imágenes pueden influir en las actitudes, valores y creencias de quienes las observan, de allí que sea fundamental analizarlas críticamente y comprender su lenguaje.

Por otra parte, en su obra “Aportes de la imagen en la formación docente: Abordajes conceptuales y pedagógicos” en el apartado “La imagen en la formación docente: ¿Por qué y para qué trabajar con imágenes?” Dussel (2010) observa dos perspectivas frente al uso de registros visuales en la educación.

En primer lugar, se encuentra el argumento cultural, esta perspectiva resalta la importancia cultural de las imágenes en la sociedad contemporánea. Ahora se reconoce que lo visual ha adquirido una gran relevancia como principal medio de comunicación, especialmente entre los jóvenes. Por lo tanto, se sostiene que la educación debe adaptarse a este cambio cultural integrando de manera más profunda las imágenes en los procesos de

enseñanza y aprendizaje. Esta postura implica un diagnóstico crítico de la situación cultural actual y aboga por una reestructuración de la enseñanza para reflejar este nuevo paradigma.

En segundo lugar, el argumento didáctico, este enfatiza el potencial didáctico de las imágenes en el aula. Se reconoce que las imágenes pueden funcionar como herramientas motivadoras y captar el interés de los estudiantes, especialmente en un entorno educativo donde el engagement puede ser un desafío. Sin embargo, se sostiene que el verdadero valor educativo de las imágenes radica en su capacidad para servir como punto de partida para explorar temas y conceptos más profundos. En este sentido, las imágenes se consideran como un medio para introducir y contextualizar contenidos educativos, pero es el análisis y la discusión que siguen a la exposición visual es lo que realmente enriquece el proceso de aprendizaje. Por lo cual, se indica que

Estos dos argumentos tienen grandes méritos, como es el de reconocer que hay un problema en la organización actual de la enseñanza y de la formación docente, y la búsqueda de estrategias para salir de esta situación problemática a partir de renovar las formas, lenguajes y contenidos de la educación. Sin ir más lejos, estos argumentos fueron parte de la motivación inicial en el año 2007 para constituir a la línea de Pedagogías de la Imagen en una orientación explícita para la acción de los CAIE y ayudar a que los institutos de formación docente pudieran producir acciones concretas para promover el uso de la imagen en su tarea cotidiana. (Dussel, 2010, p. 3)

En este orden de ideas, Dussel (2010) hace referencia a que, el uso de la imagen pensado exclusivamente como puente hacia los jóvenes o como excusa para acceder al

contenido que se pretende enseñar, sigue relegando a la imagen a un lugar subordinado y subsidiario del “conocimiento verdaderamente valioso”, que parece estar fuera y más allá de la imagen. Por ende,

Lo que queremos subrayar es que no es nuevo el peso de la imagen en las sociedades humanas; más bien, podría argumentarse que en sociedades no letradas su influencia era aún mayor a la actual, ya que no tenían la competencia con la escritura que tienen ahora. Lo que es nuevo son sus modos de producirse y circular, su participación en un cierto régimen visual; o, para decirlo en términos más sofisticados y usando las palabras del filósofo francés Jacques Rancière, lo que es nuevo es su inscripción en un nuevo “dispositivo de lo sensible” que tiene que ver con maneras de ver, de sentir y de decir distintas a las que estábamos habituados (Rancière, 2010, p. 39. Citado por Dussel, 2010, p. 4)

La idea es que la imagen no se limita a ser una representación visual, sino que va más allá, siendo una práctica social basada en esa representación. La imagen implica un proceso activo que involucra tanto la imaginación individual como la colectiva, así como los sentidos que le atribuimos y las tecnologías que la hacen posible y la traen a nuestra percepción. En resumen, la imagen es un fenómeno complejo y dinámico que abarca tanto la representación visual, así como las diversas interacciones sociales y tecnológicas que la rodean.

En consecuencia, el lenguaje visual transmite información de manera efectiva y emocionalmente significativa. Por ende, los artistas Juan Manuel Echavarría, Fernando

Grisales capturan unas realidades que son susceptibles de ser analizadas pedagógicamente, al dar cuenta de representaciones e interacciones que podrían escapar al uso de la palabra.

6. Silencios con cicatrices

A continuación, se presentan los análisis de las imágenes seleccionadas, a la luz de los referentes previamente descritos. Los Montes de María son una región que se encuentra ubicada al norte del país, entre los departamentos de Bolívar y Sucre, cuenta con quince municipios, de los cuales siete hacen parte del departamento de Bolívar y ocho del departamento de Sucre. Este territorio se ha caracterizado por ser el epicentro del conflicto armado. Desde los años noventa se intensificaron las disputas entre diferentes grupos insurgentes y paramilitares con apoyo de algunos grupos del Estado que actuaban en la zona.

Existen varios factores que han estado involucrados en dicho conflicto histórico, entre ellos la desigualdad económica y social, así como la corrupción, que conlleva a las tensiones y disputas entre terratenientes y comunidades campesinas que han surgido como resultado de la concentración de la tierra y la riqueza de sus territorios.

Más de medio centenar de masacres, miles de personas desaparecidas y desplazadas, pueblos arrasados, entre otros factores, hicieron de los Montes de María uno de los puntos de la geografía nacional con mayores impactos en el marco del conflicto armado. (Centro de Memoria Histórica, 2018, párr. 2).

Uno de los escenarios en los que más se visibiliza dicho impacto es en la escuela y ello lo captura la obra *Silencios*. En ella las imágenes tienen una particularidad en cuanto a la estructura, ya que estas fotografías además de evidenciar el desenlace de la problemática

surgida a través del conflicto armado en este territorio, refleja un símbolo social -si se puede llamar así- como la escuela; no una escuela como las que abundan en el imaginario, sino aquella que ha sufrido un impacto enorme a raíz de dicha problemática. Reflejado ello en elementos que van desde la infraestructura hasta la comunidad educativa.

Todas las fotografías hacen que surjan algunas preguntas: ¿qué ha pasado con la escuela en la ruralidad? ¿Aún hay escuela? ¿Cuáles son las condiciones de la escuela rural? ¿Qué impacto ha tenido la violencia en la ruralidad y cómo este se visibiliza en sus escuelas? Para dar respuestas a algunas de estas cuestiones se seleccionaron tres fotografías de la obra *Silencios*, que dan cuenta de algunos elementos que desde la perspectiva de Brailovsky (2012) caracterizan a una escuela. Entre estos objetos se encuentran las sillas, el patio de juegos, el aula y demás, no obstante, a partir del análisis de la obra se destaca el tablero,

El mismo pizarrón que a nivel de la estructura es universalmente definible, aquí es infinitamente variable: puede ser reconocido y significado como ícono de la vocación docente y la resistencia a las políticas neoliberales, cuando un grupo de docentes lo adopta como símbolo para oponerse a una determinada política estatal (...) pero también como espacio de cooperación democrática en la construcción del saber, o incluso como espacio de humillación, premio, vergüenza o distinción, y hasta como escena de una travesura infantil resquicio de una subcultura que los alumnos reclaman para sí (p. 24).

Aquel artefacto denota que hay un maestro, estudiantes, relaciones con los saberes y con la educación. En las fotografías de la obra es uno de los objetos más vulnerados, refleja

las huellas del conflicto y su impacto en la escuela rural; un símbolo que da lugar a un grave acontecimiento, un dolor y un uso particular como herramienta.

En este contexto, la escuela rural se convierte en un símbolo icónico que resalta el impacto multidimensional de eventos traumáticos en la vida cotidiana de estas comunidades. El análisis de la fotografía permite entrever las manifestaciones de vulnerabilidad en las escuelas de las zonas rurales, los deterioros en su infraestructura, los factores económicos y psicosociales que influyen en las experiencias educativas de los estudiantes, profesores y personas que viven allí.

Por consiguiente, las fotografías retratan la escuela como un lugar donde convergen el dolor, la perseverancia y la esperanza de una comunidad que vive la adversidad. Abre preguntas sobre las historias individuales y colectivas de aquellos que fueron directamente afectados por la violencia, así como las estrategias de afrontamiento y resiliencia que han surgido dentro del contexto.

Según Brailovsky (2012), la escuela tiene significado y vale la pena pensarla como un espacio atravesado por la historia, la política y los conceptos. Hay un aspecto de la escolarización que, quizá por ignorar que nuestro sentido común dicta que el material merece contenido conceptual, ha llevado a que los elementos materiales se exploren menos. Se trata del conjunto de condiciones materiales que la conforman.

No tanto en el sentido de su equipamiento o arquitectura en forma literal, sino en cuanto a la posibilidad de realizar un análisis del lugar funcional y simbólico que ocupan en la escuela ciertos objetos, aquellos que se definen como “objetos escolares”: el pizarrón, la campana que anuncia el fin del recreo, la bandera en el mástil, son algunos de ellos. Las

imágenes seleccionadas para el análisis de este documento son *Silencio político*, *Silencio con grieta* y *Silencio armado*.

La primera imagen es *Silencio político* tomada en el año 2015 en Chengue, Sucre, Colombia. En esta fotografía se observan los mapas de Suramérica y de Colombia que enmarcan una habitación que en otro tiempo fue una escuela. Asimismo, asisten objetos que no hacen parte de la escuela, pero que penetran el lugar haciéndose parte de éste, objetos que atraviesan el rastro de un salón de clases.

El lugar parece resignado y apacible al destino otorgado por sus nuevos ocupantes.

La obra confronta la sentencia T-336 de 2005 de la Corte Constitucional que estimula la permanencia y exige un entorno acogedor en los espacios destinados a la educación. (Universidad del externado, 2021, párr. 1)

Por otro lado, *Silencio con grieta*, fue tomada en el año 2011 en Las Palmas, Bolívar, Colombia. En esta imagen se refleja el tablero, objeto que se encuentra atravesado por una grieta, lo cual anuncia un grave acontecimiento: la ausencia de la comunidad escolar, estudiantes, docentes, libros y cantos. Ojos de luz bañan tímidamente el salón abandonado, y se refleja una resistencia, una guerra entre el tablero y la ruptura que quiere apoderarse de él.

“Esta fisura generalizada en los campos de Colombia podría ilustrar perfectamente la sentencia T-339 de 2009 de la Corte Constitucional que, ordena la protección de los espacios destinados a la educación”. La imagen permite ver cómo la escuela se abandonó por el conflicto, pero el espacio físico se resiste a ceder a la guerra y se

mantiene despintado, como refleja en sus paredes y pizarrón. (Universidad del externado, 2021, párr. 1)

Por último, *Silencio armado*, tomada en el año 2011 en Bajo Grande, Bolívar, Colombia. En esta imagen el pizarrón de la escuela se encuentra atravesado por una hamaca militar, teniendo como contenido dos frases: por un lado, “Velasco, asegure el kit de explosivista” y por otro, “cambios y etapas”. Mensajes alusivos a instrucciones y organizaciones militares que, pese a no pertenecer a la escuela, se encuentran allí, postrados en esta herramienta, cuya función es plasmar ideas. “En este mismo sentido, la sentencia C-535 de 2017 de la Corte Constitucional, relaciona el Acuerdo de Paz de 2016 con la priorización de la educación en las zonas más afectadas por la violencia”. (Universidad del externado, 2021, párr. 1)

A continuación, se hará un análisis detallado de cada una de las imágenes de la obra seleccionadas anteriormente descritas a partir de los aportes de Brailovsky, Abós, Dussel y Runge en el que se analizará los impactos del conflicto armado en la escuela rural colombiana, desde una lectura en clave pedagógica que privilegia el análisis de elementos materiales de esta institución social, llamada escuela y particularmente la escuela rural.

6.1 Silencio Político



Fotografía 1. *Silencio político, Chengue, Ovejas; Sucre, 2015*

Esta imagen fue retratada en Chengue, un corregimiento ubicado en el departamento de Sucre. El silencio de la fotografía se asume como forma de protesta y resistencia en la lucha por la justicia social y la rendición de cuentas. En medio de la opresión y el abandono sistemático por parte de las autoridades, los habitantes de la región decidieron adoptar una forma poco convencional pero profundamente significativa de protesta política: el silencio. En 2013, marcado por la corrupción rampante y la falta de atención a las necesidades básicas de la comunidad, la serie fotográfica "Silencio Político" capturó este momento crucial en la historia local.

Silencio político, fotografía tomada en el año 2015, es una imagen que logra atraer la atención en todo su esplendor, a partir del análisis de dos tipos de objetos: los propios, es decir aquellos que forman parte de la escuela y permanecen atados a ella siendo olvidados por obligación o ante la necesidad de proteger la vida; y, aquellos que no son propios del escenario escolar, pero que tras la tormenta del conflicto se hicieron un lugar dentro de ella.

Es así, como las figuras que se reflejan destacan las representaciones que se vive a través del conflicto armado colombiano, este acto de silencio puede interpretarse como una resistencia pacífica y de expresar descontento ante la situación política y social en la que se encuentran. La imagen transmite el sentimiento de unidad y determinación de la comunidad. Dejando aquellos símbolos que atribuyen a la escuela, en donde se entiende que fue un lugar en donde lo que primaba era la enseñanza.

De esta manera, se expone una concepción de la escuela como un espacio crucial en el que se desarrollan y mantienen valores, prácticas y formas de vida fundamentales para una sociedad democrática. Según esta perspectiva, la escuela es un lugar para formar ciudadanos donde se aprende a convivir con personas de diferentes orígenes, experiencias y perspectivas, desarrollando una comprensión más amplia y profunda de la realidad social.

Silencio político logra reflejar este lugar formador de ciudadanos, justamente dentro de la imagen se puede observar en las paredes los mapas, lo que de cierta manera da identidad a un ciudadano, la marca y pertenencia de un territorio. En sus paredes casi desteñidas y garabateadas, hacen presencia por un lado “Sur América Político” mapa que como su nombre indica muestra el croquis de Sur América, dividido por diversos colores, como si cada uno diera pertenencia de los países que se reflejan en él. Por otro lado, “Mapa político de Colombia”, que al igual que Sur América está lleno de color en todo su esplendor, y no solo eso, es más grande que el anteriormente mencionado, lo que de cierta manera da una impresión fuerte del territorio que se está habitando.

El pizarrón, grande, extenso y colorido, es otro actor presente en la imagen que plasma una utilidad (aunque no la adecuada), pues sus funciones son plasmar ideas,

mostrar, enseñar, ayudar y apoyar la interacción entre maestro y alumno; y, por el contrario, en la fotografía se observa que este ya no tiene borradores, sino objetos de uso personal.

Los objetos están vivos y nos dan vida. Nos llamamos con sus nombres, nos vestimos con sus formas. Por eso, conocer los objetos de la escuela es un modo de emprender una aventura interior, un desafío de envergadura. Los gestos que adoptamos para enseñar se prolongan y se precisan en los objetos que sostenemos. Cada movimiento con sentido se apoya en discretas pero poderosas tecnologías materiales que oficializan y promueven un ideario que, al conservarlas, se afianza y fortalece. Por eso, en parte, no hacemos todo lo que decimos y no dejamos de hacer todo lo que criticamos. No estamos solos. Nos acompañamos de objetos que nos vigilan y cuidan que no nos desviemos de la senda. (Brailovsky, 2012, p. 22)

En la imagen se refleja que hay una escuela, aunque no hubiese paredes o estas estén atravesadas por hamacas, cuerdas, trinchas, ropa, latas y demás; siempre habrá la huella de una escuela, porque los objetos que están allí hablando de una materialidad que permanece en el tiempo.

En palabras de Inés Dussel (2010) la aproximación y el análisis de la imagen desde una mirada pedagógica permite,

explorar la relación entre el discurso visual y otros discursos que atraviesan la sociedad y la cultura. A su vez, implica una reflexión sobre la relación entre la imagen y el poder, las subjetividades, los afectos y las emociones. (p. 20)

Tanto los mapas como el pizarrón se encuentran atravesados por algunos intrusos, que tal vez no están allí de manera voluntaria, pero que, aun así, invaden este escenario. Y

no solo están siendo “invadidos” de esta manera, sino que también se logra observar que están siendo “tachados” o “garabateados” con lo que parecen ser números de teléfono e incluso algunas letras, y no estaría mal si fuese el pizarrón quien tuviese estas marcas ya que este instrumento existe para tener plasmada información; sino que son los mapas que un día fueron hechos con tanto esfuerzo, los que contienen estos números.

Tal como menciona Brailovsky (2012) “los objetos tienen voz” y en este caso no solo podría ser el tablero, también las paredes del aula, aquellas que visten enseñanza a través de los mapas políticos, de letras que le dan el nombre de representación a dichos mapas y de la barra inferior que porta el pizarrón; que ya no tiene postrado borradores y tizas sobre sí, sino que son reemplazados por objetos externos dentro de la escuela.

Es así como en la imagen se ven objetos que atraviesan el escenario escolar, aquellos que como se puede observar no son propios de la escuela pero que aun así están allí. Prendas de vestir, sandalias, toalla corporal, productos de aseo personal, zapatos, hamaca e incluso machetes; son los nuevos habitantes dentro del escenario escolar, que en este caso no sería un espacio escolar ya que está siendo penetrado por aquellos objetos que no son pertenecientes a éste.

Estos objetos “intrusos” o externos del escenario escolar tienen voz y se deduce que han sido introducidos con un fin, pues a raíz de la situación del conflicto diversos actores buscan un refugio dentro de la escuela, teniendo en cuenta que aún hay paredes de pie, un techo que resguarda y al parecer electricidad. Son artículos básicos que necesita para vivir el individuo que introdujo los objetos. Es un lugar que se adapta o que “adaptaron” a las necesidades que tiene una persona que posiblemente fue abatida o desplazada por fuerzas militares.

Por lo cual, en la interpretación contextualizada de la imagen de "Silencio Político", revela así un simbolismo sutil pero profundo que va más allá de la mera presencia de objetos escolares visibles en el escenario. Desde una perspectiva crítica, las dinámicas de poder y control inherentes a las instituciones educativas adquieren especial importancia.

De este modo, el verdadero poder de la imagen reside en la presencia de objetos que parecen trascender los límites tradicionales asociados con la escuela. Estos elementos, que podrían ser interpretados como símbolos de la vida cotidiana y la comunidad, emergen como fuerzas contrapuestas, desafiando la autoridad implícita de los objetos escolares. Esta dualidad simbólica entre lo escolar y lo no escolar revela una narrativa más profunda: la percepción de que los objetos que no pertenecen a la escuela, lejos de ser meras herramientas utilitarias, poseen un poder inherente más grande e influyente que los propios artefactos educativos.

El ejemplo de la pizarra, objeto frecuentemente asociado al proceso de enseñanza y aprendizaje, muestra que su significado puede ir más allá de su función original y convertirse en un símbolo de valores más profundos. Cuando un grupo de profesores decidió utilizar la pizarra como símbolo de protesta contra las políticas neoliberales, el objeto adquirió un nuevo significado más allá de su utilidad práctica. Se convirtió en un símbolo de la lucha por la educación pública y la protección de los derechos de los educadores.

Es así como, el impacto que se ha reflejado en Chengue después de la masacre en el municipio de Ovejas por el conflicto armado, ha sido de gran magnitud que no sólo el pueblo es quien ha recibido la conmoción de dicho dilema; sino que también ha arrasado con la escuela a través de los desplazamientos forzados. Muchos de los habitantes de

Chengue se vieron obligados a abandonar sus hogares debido a las amenazas y violencias de los grupos armados. Este desplazamiento dejó a muchas personas sin sus hogares y en busca de un refugio. Tal como se muestra en la fotografía, algunas personas optaron como recurso tomar el escenario escolar como un nuevo hogar, como aquel refugio tras la pérdida que han tenido.

Así mismo, la masacre en Chengue y otros actos de violencia durante el conflicto armado resultaron en la pérdida de vidas humanas, dejando un profundo dolor y sufrimiento en las familias afectadas, quedando cicatrices psicológicas y emocionales en la comunidad. Y dentro de esta comunidad están los maestros, que además de lidiar con las condiciones económicas y sociales que se presentan en las escuelas, también lo hacen con la presencia del conflicto armado, tan solo por estar presentes viviendo y laborando en estos lugares remotos.

La presencia de grupos armados y la inestabilidad causada por el conflicto dificultaron el acceso de la población a servicios básicos como la educación, puesto que la violencia presentada llevó a la interrupción de las clases en la escuela rural de Chengue. La seguridad de los estudiantes y el personal escolar se vio comprometida, lo que dificultó la continuidad del proceso educativo. Esta inseguridad dificultó el acceso de los niños y jóvenes a la educación. Muchas familias optaron por mantener a sus hijos en casa por temor a la violencia, lo que resultó en una disminución en la asistencia escolar y el abandono educativo.

La escuela quedó sola y abandonada porque la población jamás se recuperó del impacto que causó el asesinato de por lo menos seis personas, la quema de varias casas y comercios y el fuerte bloqueo que impuso ese grupo impidiendo incluso el

transporte de alimentos y de personas por varias semanas. En ese momento, las AUC ocuparon la pequeña escuela por varios días. (Caro y Castrillón, 2020, párr,18)

En algunos casos, la infraestructura escolar, como aulas, instalaciones sanitarias y equipos educativos, sufrió daños durante la violencia asociada con la masacre y el conflicto armado, lo que afectó aún más la capacidad de la escuela rural para funcionar adecuadamente.

Silencio Político demuestra el dolor que se ha vivido en Chengue, no poder descifrar lo que estaba escrito porque la tiza ha sido limpiada, una palabra borrada, e incluso ya no está esa persona que mantenga viva la palabra. Si no hay estudiantes ni maestros, la palabra se borra, se va. En el pizarrón ya no se encuentran palabras, números ni letras, existe ahora una sombra, unas manchas de colores, de aquellos colores de una relación que alguna vez existió entre una maestra y sus estudiantes.

6.2 Silencio con grieta



Fotografía 2. *Silencio con grieta, Las Palmas, Bolívar; Colombia, 2011*

En el corregimiento de Las Palmas del departamento de Bolívar, Colombia ocurre una masacre el 27 de septiembre de 1999. En esta, paramilitares del Bloque Montes de María asesinaron a más de 30 campesinos. Esta masacre fue parte de una serie de actos de violencia por parte de grupos paramilitares y guerrilleros en el contexto del conflicto armado en Colombia.

Los ‘paras’ retuvieron a los niños de la escuela para convocar a los pobladores y, en modo de “celebración”, chocaron dos jeeps que los palmeros usaban para comercializar sus productos. Antes de salir, amenazaron con perpetrar una masacre en diciembre de ese año, por lo que cerca de 500 familias se desplazaron principalmente hacia San Jacinto, las ciudades de la Costa y la localidad de Suba en Bogotá. El desplazamiento fue masivo y convirtió a Las Palmas en un pueblo fantasma (Rutas del conflicto, 2019).

Las Palmas, como muchas otras comunidades en Colombia, ha sido testigo del sufrimiento, violencia y brutalidad causado por décadas de conflicto armado. Estas masacres han dejado legado de trauma y dolor en los campesinos, las comunidades afectadas, y han sido un recordatorio de la urgente necesidad de construir la paz y la reconciliación en el país.

A raíz del conflicto armado el territorio ha sido afectado de diversas maneras, como lo es el trabajo agrario, las viviendas, las convivencias, la política, la economía y por último y más resaltante, la escuela. Escenario donde no solo asistían los niños y las niñas, sino que también parte de los campesinos del territorio, puesto que esta permite la identificación del individuo con su espacio. Es por lo que “La escuela rural se encuentra en espacios vinculados estrechamente al territorio sobre el que está construida y el territorio se caracteriza justamente

porque tiene identidad propia” (Bustos, 2009 citado por Abós 2015, p. 670). Las escuelas son representación del territorio y esto se presentaba en el corregimiento de Las Palmas.

Al ser representaciones territoriales se convierten en parte de una cultura emblemática, así como las costumbres, las edificaciones, la flora y la fauna. Sin embargo, cuando este escenario escolar se pierde, con él se va una identidad que ya está establecida, una identidad que sobresale en un territorio, se pierde un símbolo que ha sido construido. Cuando desaparece la escuela, se pierden vínculos entre los maestros y los niños, entre los maestros y el territorio, se va en un abrir y cerrar de ojos la identidad de un escenario que ha sido servidor de lo intelectual, de lo innovador, de conexiones profundas y de un espacio único.

Silencio con grieta es una obra fotografía tomada en Las Palmas, Bolívar, Colombia en el año 2011. Dicha imagen hace representación visual de la idea del silencio fracturado. La grieta que se refleja como un rayo, simboliza las divisiones causadas por la violencia o los conflictos, mientras que el silencio se refiere al dolor y la dificultad de expresar las experiencias traumáticas. Asimismo, se visualizan formas, texturas, detalles entre las luces y sombras que llevan a una reflexión de la violencia presentada en este territorio.

Es así como esta imagen incluye aspectos como la distribución del espacio, la elección de colores, el mobiliario, la iluminación y otros elementos visuales que pueden influir en la experiencia estética y emocional de los estudiantes y maestros en la escuela, es decir, que la estética es “un registro constitutivo e inescindible del conjunto de las experiencias de los sujetos individuales y colectivos que, por tal, establece diversas relaciones de efectividad con otros registros sociales” (Pineau, 2014, p. 22).

Como consecuencia de esta violencia abrumadora el escenario donde se puede debatir, preguntar, cuestionar, es asechado e impactado. Este impacto se evidencia desde el

inicio en la falta de alumnos cada día, por el miedo de sus familias a que desaparezcan; también, el desplazamiento forzado que imposibilita las clases, la desaparición de niños, jóvenes y docentes y las amenazas de grupos armados que sufren campesinos y maestros, lo que hace que se rompa la relación escolar con la comunidad.

Esta sensibilidad también puede influir en cómo las personas abordan los desafíos éticos y morales, enriqueciendo su comprensión de la complejidad de la vida. En este sentido, el pizarrón expuesto en la obra muestra que la figura del tablero y como este termina teniendo una metamorfosis, un cambio en un contexto, o sea, la escuela en diálogo con el contexto puede ser también afectada.

El espacio del aula casi inexistente, el pizarrón, esos *Silencios*, la metáfora del silencio que es muy representativa. Efectivamente la escuela requiere sistemáticamente estar en diálogo con los problemas sociales y con esas estructuras que se cree que no deberían golpear las puertas del aula.

Cuando ya no está el escenario de la escuela con quien se podría entrar en diálogo, no se puede tramitar las cosas de otra manera, no se puede acceder a recursos simbólicos, a la cultura. Todo se vuelve en una supresión del otro, de las armas, del miedo, el derecho que da a pertenecer a cierto grupo; el escenario en donde se puede pensar poner en diálogo los problemas se va esfumando abruptamente bajo la manga de unos fusiles.

Aquí hay una belleza, pero es una belleza dolorosa, desde el punto de vista estético de la fotografía, pues el impacto visual y las emociones que producen son dolorosa. Una de las fotografías que más ha logrado impactar, es una en donde el pizarrón es tomado a contraluz y tiene una grieta, es como si fuera una herida porque por la grieta se mete la luz,

entonces aparece una herida grave, que atraviesa de arriba abajo el pizarrón y que lo deja en dos mitades solitarias.

Algunos de estos objetos se han consolidado sólidamente, logrando permanecer en las aulas con sutiles o fuertes modificaciones de su estructura o estética (como el pupitre, el pizarrón, o los mapas y láminas de pared) y otros han desaparecido o tienden a hacerlo (...)” (Brailovsky, 2012, p.17).

Es un dolor plasmado no solo por el pizarrón, sino que el escenario en sí tiene una apariencia frívola, solitaria y fragmentada, pues el suelo y las paredes también corren con la mala suerte de tener grietas en sí, el techo que logra dar sombra a esta infraestructura que pareciese estar peleando por quedarse allí y no caer; es una observación de dolor no solo por el hecho de que ya no hay libros, niños y niñas, un espacio para enseñar y aprender, sino que también representa la ausencia de aquel individuo que logra hacer de ese escenario una escuela, el maestro.

A raíz de esta observación las reflexiones de Dussel adquieren sentido, pues la pedagogía como campo constituye un puente para interrogarnos sobre cómo se ha educado la mirada. Así, lo que se logra ver de “cierta manera”, está atravesado por una variación visual puesto que la imagen constituye otras formas de ver. Las obras sirven para decir cómo se constituyen formas de ver socialmente. La visualidad, la imagen ayuda a configurar un modo de ver, contribuye a la configuración de la subjetividad porque la visualidad hace parte de todo el cuerpo.

Esto que se logra ver en las fotografías, logra decir lo que no se ve, permite ver el silencio, lo que ya no está, lo que se quedó atrás y lo que borra el conflicto armado de una

manera tan sencilla como lo es borrar tiza de un pizarrón. Borra lo que alguna vez hubo dentro del escenario escolar, borra un mapa, una letra, un número, un maestro conectando con los niños, una relación cultural.

Es por ello que la imagen ayuda a pensar las maneras en que constituimos formas de ver y en el caso particular de las obras de Juan Manuel Echavarría y Fernando Grisales, hacen ver la guerra desde el dolor de los sufrientes, desde el dolor de las víctimas, a pesar de que en la obra *Silencios* no aparezcan víctimas, sino que la mirada nos dirige a pensar en quiénes vivieron en esas escuelas, qué sufrieron, cómo lo sufrieron cómo lo entendieron; por ende, se dice que es necesario ver para imaginar,

Se parte de que aquello que se transmite en la escuela no es lo mismo que se produce en los discursos científicos (técnicos o artísticos), sino siempre una “variante escolar” de ello (un saber escolar, una epistemología escolar). Esto es, aquello que se transmite en la escuela sirve, en primera instancia, a propósitos pedagógicos – socializadores, individualizadores y formativos si se quiere-” (Runge, 2018, p. 57).

A través de lo visual aprendemos significaciones sociales ya que estas están permeadas por un discurso cuyo contenido puede ser político, social, económico, educativo. Así, analizando las fotografías, se accede al conocimiento sobre un fenómeno histórico importante en Colombia y como educador se accede a un dispositivo muy potente, que apoya la práctica pedagógica e interpela sobre los saberes ausentes del currículum oficial y lo imperativo de educar la mirada.

El impacto de la escuela rural se refleja en el acceso a la educación, ya que muchas regiones como Las Palmas, afectadas por el conflicto, tienden a tener grupos armados que ocasionan la falta de recursos y condiciones inseguras que dificultan la asistencia a escuelas de niños, jóvenes y maestros. Asimismo, los traumas se pueden generar la violencia y la inseguridad. Esto presente tanto en niños como los maestros que son azotados y amenazados por estos grupos al querer insistir en su trabajo, el educar.

Además, el desplazamiento forzado es una realidad común en muchas comunidades rurales afectadas por el conflicto. Las familias desplazadas pueden perder el acceso a la educación para sus hijos debido a la interrupción de sus vidas y la falta de recursos en las nuevas áreas donde se establecen. También, la destrucción de infraestructuras educativas para forzar dicho desplazamiento de maestros y estudiantes por parte de los entes participantes del conflicto armado, obstaculizando así el acceso a la escuela.

Silencio con grieta puede representar visualmente el impacto emocional del desplazamiento, de quienes pueden perder el sentido de pertenencia y estabilidad que les ofrece las escuelas. Sin embargo, las escuelas rurales también son espacios de resiliencia y esperanza. En esta imagen se encuentra representaciones de la fuerza y la determinación, tal vez no de los maestros y las comunidades, pero sí del tablero que lucha contra la grieta gigante que lo atraviesa, esto para resistir y demostrar una posible reconstrucción en medio del conflicto armado. Es una imagen que recuerda los procesos de aprendizaje y la resistencia cultural que profundiza en la comprensión del impacto del conflicto armado en la educación. Acerca a una reflexión de la importancia de las escuelas rurales como espacios de esperanza y transformación en medio de la adversidad.

6.3 Silencio armado



Fotografía 3. Silencio armado, Bajo Grande, San Jacinto, Bolívar; Colombia, 2011

Desde la creación del corregimiento de Bajo Grande, situado en la subregión de los Montes de María, las familias que lo habitan han mantenido su memoria histórica como un tesoro preciado, resguardando sus tradiciones y experiencias como si estuvieran atrapados en un cuadro de Marc Chagall⁶, el cuadro pintado demuestra que, a pesar de los desafíos y la adversidad, estas comunidades han resistido valientemente el paso del tiempo, enfrentándose a la violencia y el olvido con una fortaleza que inspira admiración.

En este contexto, se revela un relato fascinante y conmovedor de resiliencia, donde cada familia del contexto rural se convierte en un testigo vivo de la capacidad humana para perseverar frente a las circunstancias más difíciles. Bajo Grande se encuentra en las elevadas montañas de Carmen de Bolívar. Las estructuras que lo componen tienen su origen en la década de 1950. Las viviendas, dispersas por este rústico pueblo, fueron construidas

⁶ Esta obra enfatiza en la palabra Chagall —que en ruso significa «¡camina!, ¡marcha!»— fue también un judío errante. Sorteando el hambre, el frío, las guerras, los pogromos, en 1923, en medio de un clima que anticipaba el horror de la Segunda Guerra Mundial, logró trasladarse desde su Rusia natal a París;

con métodos tradicionales utilizando materiales como caña, madera resistente, tierra, estiércol de vaca y clavos.

El terror comenzó a infiltrarse en las calles llenas de polvo de esta comunidad el 7 de enero de 1996, según relatan algunos residentes. En ese fatídico día, desconocidos acabaron con la vida de los propietarios de la única tienda del pueblo. Pocos días después, dos campesinos fueron brutalmente asesinados. Posteriormente, grupos armados empezaron a merodear por las esquinas, forzando las puertas de los vecinos en plena noche, exigiendo respuestas por crímenes que estos inocentes desconocían. Finalmente, el 13 de enero de ese mismo año, los aproximadamente 1500 habitantes de la localidad tomaron la decisión de abandonar sus hogares para escapar de la creciente violencia.

Por lo tanto, a los habitantes del corregimiento para indagar a propósito de la experiencia sobre el desplazamiento, cuenta: “en los corregimientos de Bajo Grande y las Palmas, los paramilitares cometieron el 28 de septiembre de 1999 una masacre que provocó el desplazamiento de casi toda la población” (Rutas del conflicto, 2019).

Toda esta violencia hace que los estudiantes que asisten a clases en los centros educativos también arriesguen su vida al transitar por vías de acceso peligrosas, debido a la necesidad urgente de recorrer largas distancias, ya que, surgió la imperativa necesidad de trasladarse hacia distancias más remotas esto alteró significativamente la percepción de seguridad arraigada en el entorno escolar previamente establecido, obligando a los estudiantes a abandonar los lugares de aprendizaje que alguna vez fueron su refugio. Esta transición propició una fuerte presencia de grupos armados, quienes tomaron el control de la institución, cambiando su verdadera naturaleza y finalidad educativa.

La escuela, en lugar de ser un espacio dedicado al desarrollo del conocimiento y el carácter, se ha convertido en un escenario marcado por el acoso y la violencia, debilitando así su capacidad de servir como un entorno seguro y estimulante para el desarrollo intelectual y emocional de sus miembros. Por consiguiente, mantenían con ese sentimiento de angustia hacia lo sucedido en su población, y sobre todo en su entorno educativo que claramente se puede ver reflejado en la obra titulada "*Silencio armado*" que es el análisis en esta investigación, específicamente el tablero como herramienta pedagógica, que es entendida, como esa excusa para poder entender qué sucede en la escuela rural a través de una imagen, en este caso de la obra anteriormente mencionada.

Es por lo que, en palabras de Brailovsky (2012) el pizarrón en la estructura escolar es universalmente definible e infinitamente variable: puede ser reconocido y significado como ícono de la vocación docente y la resistencia a las políticas neoliberales cuando un grupo de docentes lo adopta como símbolo para oponerse a una determinada política estatal. Por ende,

El pizarrón es herramienta y símbolo. Se le presta escasísima atención en la formación de los maestros, tanto como en la teoría sobre la enseñanza. Pero trabajar correctamente con el pizarrón, como afirman Zaldivar Carrillo y Rodríguez, "exige una preparación específica por parte de los que nos dedicamos a la educación de las nuevas generaciones" (2009:6). (Brailovsky, 2014, p.56)

El pizarrón trae a escena, una serie de asuntos que podrían enumerarse del siguiente modo:

1. Próximos al espacio del pizarrón, en el frente del aula, están también los demás atributos materiales que simbolizan la autoridad docente: el escritorio, los libros del docente, las listas, etc.
2. El pizarrón contiene una serie de operaciones didácticas específicas relacionadas con los procedimientos de la clase, a saber: instala el tema, apoya o enfatiza a la comprensión del alumno o a la explicación del docente, dota de mayor fuerza-perceptiva- a la explicación, expone jerarquizando, mostrando un tema y sus conceptos centrales, pudiéndose realizar uniones entre los elementos con líneas, rodeos, subrayados, etc., ofrece un apoyo personal del docente a su explicación, "como si estuviera haciendo dibujos o escribiendo notas en una hoja cuando explica a otro en una situación reducida" (Litwin, 2008, p. 169).
3. Un pizarrón deja una huella de la clase. Favorece "a la evaluación de la comprensión o el análisis del cumplimiento de los propósitos de la clase" (Ibid.).
4. Un estudio de Beinotti y Frasson (2006) destaca que el pizarrón es "el lugar, el espacio en que a los alumnos se les permiten las equivocaciones, el error, en el que se puede borrar y reescribir, en el que la maestra y el alumno interactúan, entre ellos y con el contenido, y en el cual en algunas ocasiones los compañeros indican lo que el otro debe hacer o escribir" (Brailovsky, 2014, p. 57)

Se podría decir, que el pizarrón en medio del conflicto armado, el tablero en las escuelas rurales adquiere una dimensión nueva y oscura cuando los grupos armados lo utilizan para propaganda y manipulación. De igual manera, se puede mostrar cómo el conflicto impregna la pizarra: es un lugar donde se destruye el conocimiento para usarlo

como arma en la guerra, un objeto de comunicación entre ellos, donde las ideas que resuenan en esta aula, las lecciones, enfatizan sólo la violencia.

De este modo, la metáfora del tablero en el aula adquiere una resonancia profunda al considerar su transformación en el contexto del entorno escolar. Este espacio, una vez central en el proceso de enseñanza - aprendizaje, se ve reducido casi a la insignificancia, reflejando la disolución del propio espacio del aula.

Igualmente, en lugar de ser un símbolo de conocimiento y comunidad, la pizarra se convirtió en una herramienta para difundir ideologías brutales, infundiendo miedo en los estudiantes y la población local; mensajes de odio, lemas políticos y símbolos violentos están grabados en su superficie, distorsionándola en una herramienta de división y opresión. Esta manipulación del tablero no solo afecta la calidad de la educación y el ambiente escolar, sino que también socava la integridad misma de la comunidad, alimentando la desconfianza y el conflicto entre sus miembros.

La existencia de esta expresión artística propicia la reflexión sobre la relación entre la escuela y su entorno, y cómo esta relación dialéctica puede conducir a la transformación de espacios tanto físicos como objetivos. ¿Cuál es el propósito de la educación? Esto muestra que las escuelas necesitan dialogar constantemente con los problemas y estructuras sociales circundantes que parecen violar sus límites tradicionales. En última instancia, la escuela ya no puede considerarse un espacio aislado e inmune a las realidades externas, sino que debe enfrentar estos desafíos y buscar cómo abordarlos dentro de sus propias fronteras.

La irrupción de la guerra en las escuelas rurales es un fenómeno profundamente perturbador que va más allá de la simple intrusión de elementos extraños al entorno educativo, como hamacas o fusiles. Este contexto de violencia y conflicto armado altera drásticamente la dinámica de aprendizaje, transformando el espacio escolar de un ambiente de seguridad y crecimiento en uno marcado por el miedo y la incertidumbre. Los efectos de esta realidad se propagan, afectando a estudiantes, profesores y padres por igual, y teniendo repercusiones en el desarrollo de la educación rural.

En primer lugar, los estudiantes enfrentan experiencias traumáticas que impactan profundamente su salud emocional y mental. La presencia de armas y la constante amenaza de violencia crean una atmósfera de ansiedad y tensión, lo que dificulta que los niños se concentren en sus estudios y absorban conocimientos de manera efectiva. La escuela, que debería ser un refugio seguro para el crecimiento y el aprendizaje personal, se convierte en un lugar de miedo y peligro, dejando cicatrices emocionales que pueden perdurar mucho después de que termina el conflicto.

En segundo lugar, los profesores también sufren las consecuencias de este entorno hostil. Precisamente esto se refleja en lo siguiente:

Aquí se define el rol del maestro desde los principios de inclusión, protección y garantía de derechos; es el maestro quien lee el contexto, y a partir de allí planea su acción educativa. El docente tiene entonces unos retos pedagógicos y la necesidad de desarrollar metodologías adecuadas. La formación es para la transformación, aprender haciendo, diálogo de saberes, educación en contexto y educación por procesos. Además del desafío de mantener la atención y el compromiso de los

estudiantes en medio de la violencia, también deben lidiar con el miedo por su propia seguridad y la de sus alumnos. (Medina, 2012, p. 27)

Esta situación puede afectar su capacidad para enseñar de manera efectiva y proporcionar el apoyo emocional necesario para ayudar a los estudiantes a enfrentar las dificultades que viven día a día.

La falta de recursos adecuados y de apoyo de las autoridades puede generar sentimientos de desesperanza y agotamiento en los docentes. Los padres eventualmente se enfrentan a esta inquietante realidad, ante el desgarrador dilema de enviar a sus hijos a un entorno de aprendizaje que ya no puede garantizar su seguridad y bienestar. La incertidumbre sobre el futuro de sus hijos y el miedo a las consecuencias de la violencia en su desarrollo emocional y académico se convierten en una carga emocional adicional para las familias, afectando su estabilidad y felicidad familiar.

Este miedo constante puede crear un ambiente de ansiedad y tensión en el hogar, afectando no sólo a los padres sino también a los niños, quienes pueden percibir e internalizar sentimientos de inseguridad y ansiedad. Los padres que se preocupan constantemente por la seguridad de sus hijos pueden experimentar altos niveles de estrés, lo que puede provocar problemas de salud mental como ansiedad y depresión.

Este estado constante de ansiedad y preocupación puede afectar su capacidad para participar plenamente en las actividades diarias y disfrutar de los momentos con su familia, destruyendo gradualmente el vínculo y la alegría en su familia. De manera similar, los niños expuestos a entornos dominados por el miedo y la ansiedad pueden tener dificultades para desarrollarse emocionalmente. Pueden volverse más ansiosos, desarrollar miedos

irracional o incluso retirarse socialmente. Estos problemas emocionales pueden manifestarse en su rendimiento académico, dificultando su concentración, participación y aprendizaje. Las escuelas deben ser lugares de seguridad y crecimiento, pero pueden convertirse en una fuente de estrés adicional si los niños no se sienten seguros o si la violencia afecta directamente el entorno escolar.

El conflicto armado en Colombia ha dejado una profunda huella a lo largo de su historia, manifestándose en diversas escalas y motivaciones. Aunque su impacto se siente más en las zonas rurales, las ciudades también se ven afectadas, aunque en menor medida. En estos espacios la escuela es primordial, un lugar de aprendizaje y un punto de referencia para la comunidad local. Este rasgo lo convierte en un activo militar estratégico en muchos casos, ya que controlarlo le permite influir en la población circundante.

Además de ser un centro educativo, la escuela también cumple importantes funciones en situaciones de emergencia. En tiempos de crisis, a menudo se lo ve como un lugar de refugio, que proporciona un lugar seguro para albergar a los afectados por desastres naturales o conflictos armados. También, se considera un factor importante para una respuesta rápida en situaciones de crisis complejas como la guerra. A pesar de su importancia crucial en la sociedad y en la respuesta a las crisis humanitarias, la situación de las escuelas en los conflictos armados de Colombia rara vez recibe la atención adecuada. Se ha perdido la realidad de las comunidades escolares y el papel más importante que desempeñan en este contexto.

El reconocimiento posterior enfatiza la necesidad de prestar más atención a la situación de las escuelas en el contexto de conflictos y políticas armadas, asegurando su plena protección y actividades en todos los casos. El silencio que ahora domina este

entorno sirve como una poderosa metáfora del silencio impuesto, en el que las voces de estudiantes y profesores ahogan la intrusión de los problemas y estructuras sociales. La sociedad parece estar excluida del campo de la educación.

En contextos de educación rural, donde los recursos suelen ser escasos y las comunidades son más vulnerables a los estragos de la guerra y la violencia, estas consecuencias se exageran. La interrupción de la educación causada por el conflicto armado ha perpetuado un círculo vicioso de pobreza y marginación en estas comunidades, privando a niños y jóvenes de oportunidades de desarrollo y prolongando sus vidas, ampliando la brecha educativa entre las zonas urbanas y rurales.

También, la destrucción de infraestructuras educativas y la falta de acceso a servicios básicos como la salud y la alimentación pueden tener efectos duraderos en el bienestar y el futuro de estas comunidades. La educación, que debería ser un motor de cambio y progreso, se convierte trágicamente en otra víctima de la violencia y la inestabilidad, perpetuando el ciclo de desigualdad y privación en las zonas rurales más marginadas.

Ahora bien, las relaciones que se dan en la Escuela como campo no son solamente relaciones de fuerza entre agentes, sino de sentido que se enmarcan en una dimensión simbólica de las interacciones sociales; de manera que la Escuela también posibilita o limita el acceso al capital simbólico, y es ese espacio de interacciones el que determina las características del “ambiente educativo” que va a reproducir o a transformar los significados violentos enquistados en la cultura.

(Romero, 2012, p. 44)

El entorno educativo se convierte en un escenario de intercambio simbólico donde se moldean colectivamente los significados atribuidos a los entornos, individuos y objetos. En este sentido, se forja una percepción del mundo que no se limita a lo racional, sino que también emerge de una sensibilidad afectiva, alimentando una actitud estética hacia el entorno.

Por ello, la estética no se limita a las artes, sino que puede atravesar a todas las áreas del conocimiento, en este sentido, no se relaciona solo con la apreciación visual, sino con la forma en que pensamos, exploramos y nos relacionamos con el mundo. La estética escolar, puede pensarse como un acto de interpelación en el que distintas formas escolares (objetos, sujetos, espacios, tiempos, etc.) convocan a los sujetos en tanto seres sensibles. La escuela quedaría definida, en este sentido, como un espacio posibilitador y sancionador de determinadas experiencias estéticas. (Pineau, 2014, p. 29).

En coherencia con ello, la escuela deja de ser pensada como mera comunicación de contenidos, para entenderse como el reparto de una herencia que hace posible una experiencia sensorial y emocional en la que el tablero es protagonista. De igual modo, en la transmisión son importantes tres aspectos: el objeto de transmisión (saberes, maneras, valores, entre otros); el transmisor quien es consciente del acto, y el sujeto a quien se le transmite, que puede ser consciente o no del acto. En consecuencia, los artistas Juan Manuel Echavarría, Fernando Grisales, los Docentes y mediadores, cumplieron un papel central en la tarea de transmisión de la obra *Silencios* (objeto de transmisión).

Desde la perspectiva de Restrepo (1993) “se puede entender el ambiente educativo como un clima cultural, campo de agenciamientos simbólicos que inscriben al sujeto en ese medio de cultivo específicamente humano, el lenguaje” (p. 21); En consecuencia, en el contexto escolar y de acuerdo con la naturaleza del ambiente educativo que se establezca, se lleva a cabo un proceso continuo de formación de identidades individuales y colectivas.

Estos encuentros influyen la sensibilidad y percepción hacia los valores, así como la configuración de una ética basada en las experiencias vividas en las instituciones educativas, Restrepo afirma que:

Lo que determina nuestra actitud ética es a la larga nuestra afectación sensible, la disposición corporal a convivir en ese engranaje de implícitos y no dichos que caracterizan el espacio humano. Afecciones y no argumentos, hábitos y no juicios, gestos más que palabras y proposiciones, es lo que nos queda después de muchos años de trajar por las aulas y la academia, como sedimento residual de experiencias y aprendizajes (Restrepo, 1993, p. 22 citando a Romero, 2012, p. 22).

Por ende, a pesar de la influencia destructiva de la guerra, el tablero en las escuelas rurales también ha sido un lugar de resistencia y esperanza. A menudo, los maestros y estudiantes han utilizado este espacio como un refugio para expresar mensajes de paz, reconciliación y solidaridad, desafiando así la narrativa de violencia impuesta por los actores armados. A través de dibujos, poemas y actividades educativas, el tablero se convierte en un lugar donde se promueven valores de respeto, tolerancia y entendimiento mutuo, ofreciendo un rayo de luz en medio de la oscuridad del conflicto.

En este contexto, el tablero no solo representa un espacio físico en el aula, sino también un símbolo de la resistencia y la perseverancia del espíritu humano frente a la adversidad.

En las escuelas rurales, los consejos no son sólo vehículos para el aprendizaje, sino también faros de oportunidades y centros de participación comunitaria. En un entorno así, donde los recursos son limitados y las distancias enormes, la pizarra se convierte en el punto focal del aprendizaje, lo que crea caminos hacia el conocimiento y cultiva relaciones de apoyo entre estudiantes y profesores. El tablero es más que una simple superficie para escribir, un símbolo de esperanza y progreso, un lugar donde los sueños de los jóvenes encuentran voz y donde la comunidad se une para promover el crecimiento y el desarrollo de las generaciones futuras.

Además de su función educativa, el tablero en las escuelas rurales desempeña un papel vital en la preservación de la identidad cultural y el legado local. En un entorno donde la tradición y la historia son fundamentales, el tablero se convierte en un espacio donde se transmiten conocimientos académicos y enseñanzas ancestrales por igual. Desde la enseñanza de técnicas agrícolas hasta la narración de leyendas locales, el tablero actúa como un puente entre el pasado, el presente y el futuro de la comunidad, fortaleciendo así su identidad y su sentido de pertenencia.

En resumen, *Silencio Armado* da cuenta como el tablero en las escuelas rurales es más que una simple herramienta pedagógica: es también un símbolo de esperanza, un catalizador del cambio y un protector del patrimonio cultural de las comunidades rurales. En un panorama donde la educación es a menudo el único camino hacia un futuro mejor, el

consejo se convierte en un faro que ilumina el camino del progreso y el empoderamiento de las generaciones futuras.

7. Conclusiones y proyecciones

Con las fotografías seleccionadas se evidenció que el problema del conflicto armado sigue presente en Colombia y esto ha afectado mucho a las regiones por donde ha tenido paso, especialmente a escenarios como la escuela rural y en este caso los Montes de María.

Por ello, una lectura pedagógica apoyada desde la mirada de autores como Brailovsky evidencia que la pedagogía facilita el análisis para entender cómo está configurada una escuela y qué es lo que hace que una escuela sea una escuela, evaluando los elementos materiales e incluso inmateriales, los cuales tienen que ver con el uso de ciertos objetos como el pizarrón, las paredes, el suelo, hamacas, etc., mencionados en el transcurso del trabajo realizado. A partir de esto se hace una lectura de imagen, un análisis de los objetos materiales que son los que se pueden apreciar en las fotografías que permite dar cuenta de los efectos de la violencia en la escuela rural colombiana y las implicaciones del desplazamiento o borramiento de esta institución social.

Entonces, se observa la representación de la escuela a través de elementos materiales, ya que estos objetos como dice Brailovsky “tienen voz” y al tener voz relatan las relaciones de un escenario y en este caso, dicha materialidad escolar proyecta las relaciones que existen o existieron dentro de las escuelas rurales y permite entrever las implicaciones del borramiento por cuenta de la guerra. No obstante, vale la pena indicar que, para poder llevar a cabo esta lectura pedagógica es necesario educar la mirada ya que,

en las fotografías seleccionadas para esta investigación no sólo se analizó lo que estaba presente, también aquello ausente.

Una de las preguntas más interesantes y desafiantes tiene que ver con la relación entre imagen y conocimiento, y entre imagen y verdad. ¿Qué produce en nosotros una imagen? (Dussel 2009, p. 190).

Dussel (2009) menciona que a través de lo visual se aprenden significaciones sociales ya que están permeadas por un discurso cuyo contenido puede ser político, social, económico, educativo. Así, a través del análisis de las fotografías, se accede al conocimiento sobre un fenómeno histórico importante en Colombia y se instala la reflexión desde el campo de la pedagogía acerca de los usos de la imagen en tanto dispositivo que potencia la práctica pedagógica, también interpela sobre los saberes ausentes del currículum oficial y lo imperativo de educar la mirada.

Es así como la escuela en su totalidad es una representación cultural en la sociedad, y en el caso de la escuela rural es partícipe de la imagen del territorio haciendo parte de la identidad, es así como Abós (2015) menciona que, la escuela dentro del medio rural supone una referencia de un escenario que implica entender todo aquello que tiene que ver con el territorio; lo social, lo económico y lo que se concreta en opciones políticas. Estas último se han olvidado en su mayoría del escenario escolar, especialmente en la ruralidad y sus impactos son susceptibles de verse a través de la fotografía, educar la mirada permite analizar pedagógicamente el impacto del conflicto en la escuela rural, con el fin de movilizar acciones para mantener la escuela abierta y accesible para todos, independientemente del territorio que se habite.

La escuela se ha visto afectada a raíz del conflicto armado presentado en las zonas rurales de Colombia, el impacto ha sido tan grande que con el intento de borramiento de la escuela rural se ha afectado la constitución de la identidad en los territorios. La violencia ha arrasado con la comunidad, ha generado el fenómeno del desplazamiento para salvaguardar la integridad, ello ha traído amenazas a los maestros por parte de los grupos armados, un descenso en la asistencia de niños y jóvenes a las escuelas, y, por último, el daño a la infraestructura del escenario escolar.

De este modo, se responde a las preguntas que fueron planteándose a lo largo del trabajo; ¿Hay posibilidad de configurar escuela sin condiciones materiales?, ¿Qué pasa en la escuela cuando los elementos que la configuran han sido eliminados?, ¿Acaso ésta sigue siendo igual?

La educación tradicionalmente se basa en un espacio físico donde se facilita la interacción entre estudiantes y maestros, y donde los recursos educativos tangibles juegan un rol crucial. Aunque la tecnología ofrece herramientas para la enseñanza y el aprendizaje en línea, eliminar por completo las condiciones materiales plantea preguntas sobre la accesibilidad, la equidad y la calidad de la educación. Las condiciones materiales, tales como edificios, aulas, libros y otros recursos educativos físicos, proporcionan un entorno estructurado y seguro que facilita el aprendizaje. En ausencia de estos elementos, la escuela debe encontrar formas alternativas de proporcionar un entorno educativo adecuado.

Por lo cual, cuando se eliminan los elementos físicos que componen una escuela, se producen cambios profundos en la dinámica educativa y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. En primer lugar, eliminar espacios físicos como aulas y bibliotecas puede alterar la estructura y la rutina diaria, lo que puede dificultar que los estudiantes se

mantengan concentrados y activos. La falta de un entorno físico también puede limitar las oportunidades de interacción social y el desarrollo de habilidades comunicativas.

Además, la falta de recursos de aprendizaje físico, como libros de texto, laboratorios de ciencias y equipos deportivos, puede limitar las oportunidades de aprendizaje práctico y experiencial. Esto podría afectar especialmente a las industrias que requieren un enfoque más práctico, como las ciencias y las artes.

La falta de estos recursos puede llevar a una dependencia excesiva de materiales digitales que pueden no ser igualmente accesibles para todos los estudiantes debido a la brecha digital. Por ende, la eliminación de elementos tangibles también puede tener implicaciones para los docentes, quienes pueden enfrentar desafíos adicionales al intentar adaptar su enseñanza a un entorno particular completamente virtual. Esto puede incluir la necesidad de desarrollar habilidades en nuevas tecnologías y encontrar formas creativas de involucrar y motivar a los estudiantes sin utilizar recursos tradicionales.

Entonces, una escuela no dejaría de ser sin los objetos materiales utilizados, no se afirma que no se requieran esos objetos, claro que sí son fundamentales, es solo que el escenario escolar tendría limitaciones en la enseñanza y aprendizaje con la ausencia de éstos. Los maestros siempre encuentran una manera de enseñar, en la escuela rural por ejemplo se podría utilizar el suelo de tierra, piedras, ramas, etc. Sin embargo, cuando ya no hay sujetos materiales, ya no está el sujeto que enseña y el sujeto que aprende, allí ya no habría escuela.

Asimismo, la naturaleza y la identidad de una escuela están profundamente arraigadas en los elementos físicos y las interacciones interpersonales que sustentan, una

vez que se eliminan estos factores, la escuela no puede mantener la misma experiencia educativa y ambiente de aprendizaje.

La interacción personal, el ambiente físico del aula y el uso de recursos físicos son los elementos fundamentales que definen la experiencia de aprendizaje tradicional.

Por consiguiente, *Silencio político* precisamente desarrolla un análisis sobre la violencia presentada en el territorio y la escuela, puesto que en esta fotografía se observan los objetos propios de la escuela; el tablero, los mapas políticos y la información plasmada allí, que han sido olvidados de una manera posiblemente forzada, plasmando de cierta manera lo que se ha dejado atrás, las relaciones que ya no existen y la enseñanza y aprendizaje que alguna vez hubo. Además, de esa materialidad nueva que invade el espacio escolar, objetos que no son propios de la escuela, pero que, como los objetos olvidados, solo tienen alternativa que establecerse en este espacio como última opción.

Por otro lado, *Silencio con grieta*, reflejando un dolor que penetra a la escuela rural. Una ruptura de aquel espacio que alguna vez tuvo un maestro, alumnos, pupitres y relaciones educativas; y que es arrasado por la violencia, dejando en últimas instancias un pizarrón, un suelo y unas paredes en una oscuridad con grietas a su alrededor, que se aferran a la esperanza de volver a ser rodeados por un ambiente escolar. Representando así, no haber perdido la batalla, sino haber resistido y seguir demostrando fuerza esperanzadora.

Por último, *silencio armado* permite comprender como la escuela ha sido invadida por los actores que desalojaron a los dueños de este escenario, a los maestros y niños que día a día impartían conocimiento allí. Además, la curiosa utilidad que los personajes de los grupos armados le dan al pizarrón, que a última instancia esa es una de sus funciones,

plasmar ideas. Sin embargo, es bizarro que las mismas personas que desalojaron la educación de ese escenario, estén dando uso a una de las herramientas escolares.

Por lo anterior, la conexión entre pedagogía e imagen evidencia una apuesta formativa en los entornos educativos a partir de la incorporación del arte, lo visual, lo estético y lo simbólico. *Silencio político, silencio con grieta y silencio armado*, reflejan una sensibilidad ante una narrativa histórica poco difundida en el currículum oficial. Así mismo, la impactante capacidad de una imagen para transmitir emociones y su influencia en la percepción de la realidad, especialmente en relación con el conflicto armado en Colombia, demuestra la importancia de abordar estos temas en la educación. Las fotografías no solo generan emociones encontradas, también otras vías para la investigación y las narrativas sobre la complejidad que atraviesa la historia de nuestra nación.

Así, se podría concluir que la escuela rural se retrata como un espacio fuertemente afectado por conflictos, reflejando las tensiones locales y los problemas diarios de la comunidad, lejos de los centros de la ciudad. En las obras seleccionadas, la escuela rural no solo es un lugar de educación académica, también un refugio y un símbolo de esperanza para los estudiantes y sus maestros. Sin embargo, el conflicto armado convierte este espacio en un campo de batalla físico y emocional, donde estudiantes y profesores enfrentan violencia, desconfianza y pérdidas personales.

Este contexto adverso no sólo afecta los procesos educativos, también afecta la estabilidad emocional y el desarrollo integral de los niños que ven desperdiciadas oportunidades de un futuro mejor. Los maestros, figuras centrales de estas narrativas, a menudo se convierten en líderes comunitarios que, además de enseñar, deben proteger y guiar a los niños en entornos cada vez más hostiles. Es así como, las escuelas rurales se ven

envueltas en un conflicto complejo y permanente en las que sus actores luchan cotidianamente por mantener sus apuestas formativas ante las realidades abrumadoras.

Las narrativas muestran cómo los profesores intentan mantener un ambiente de formativo a pesar de las constantes amenazas. Las comunidades a menudo luchan contra la desesperanza y acuden a la educación para enfrentar y desafiar la violencia que los rodea. Este dualismo, en el que la escuela se constituye en un espacio disputado por actores en contienda, reflejan la complejidad de la vida rural durante la guerra.

La pedagogía ha reconocido la importancia de desarrollar la capacidad de lectura pedagógica y una comprensión profunda de la realidad en respuesta a la creciente prevalencia de los medios visuales en la vida diaria de los estudiantes. Esta forma de comprensión visual se centra en interpretar y analizar imágenes y también en comprender el contexto, los mensajes ocultos y los propósitos detrás de ellas. Al explorar imágenes, los estudiantes y maestros aprenden a descubrir significados ocultos y cuestionar las historias que se les presentan, desarrollando un pensamiento crítico que les permite interactuar de manera significativa y ser más conscientes del mundo que los rodea, también proporciona a los estudiantes herramientas para reconocer las influencias culturales, históricas y sociales que dan forma a la producción y percepción de imágenes.

A modo de cierre, este trabajo ha demostrado que los reportajes pueden enriquecerse significativamente adoptando un enfoque artístico. Las investigaciones futuras podrían explorar más a fondo cómo la integración de la imaginación y los elementos visuales específicos del arte no solo mejora la comprensión y la retención de información, sino que también facilita su transmisión de ideas complejas de una manera accesible y atractiva.

La incorporación de símbolos y símbolos artísticos al reportaje abre un campo prometedor para la creación de obras interdisciplinarias, donde la estética y la funcionalidad se unen para ofrecer una experiencia cada vez más rica. Este método puede cambiar la forma en que se presentan los informes en muchos campos diferentes, promoviendo un mayor contacto emocional e intelectual con la sociedad.

Referencias Bibliográficas:

- Abós, O. (2015). El modelo de escuela rural ¿Es un modelo transferible a otro tipo de escuela? *Educação e Realidade*, 40(3), 667-684.<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645781>
- Abós, O. (2020). *La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Pineda, J., Monroy, A., Betancur, G, Paniagua, D. (2021). Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz. Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano. *Encuentros*, 19(02).
- Klaus, A. Runge, P. Hincapié, G. Muñoz, A. Ospina, C (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Recuperado de: <https://repositorio.uco.edu.co/handle/20.500.13064/823>
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17.
- Brailovsky, D. (2012). *La escuela y las cosas: la experiencia escolar a través de los objetos*. Homo Sapiens Ediciones.
- Cabrera, B. (2016). La enseñanza de la lectura y la escritura a partir de las técnicas de Freinet, sobre situaciones cotidianas escolares. Universidad del Cauca.
- Carrero, M. y González, M. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*. No.19. p. 79 - 89.

Caro D y Castrillón G. (2020). El conflicto armado les arrebató las escuelas a las comunidades de los Montes de María. *El Espectador*.
<https://www.elespectador.com/colombia-20/paz-y-memoria/el-conflicto-armado-les-arrebato-las-escuelas-a-las-comunidades-de-los-montes-de-maria-article/>

Centro de Memoria Histórica. (2018). *Montes de María - Recorridos por los paisajes de la violencia en Colombia*.
<https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/recorridos-por-paisajes-de-la-violencia/montes-maria.html>

CIDOB. (S, F). *Conflicto en Colombia: antecedentes históricos y actores*. Obtenido de
https://www.cidob.org/publicaciones/documentacion/dossiers/dossier_proceso_de_paz_en_colombia/dossier_proceso_de_paz_en_colombia/conflicto_en_colombia_antecedentes_historicos_y_actores

Departamento Nacional de Planeación. (2022). Colombia tiene todo el potencial en su economía rural. Recuperado de:
<https://www.dnp.gov.co/Prensa/Noticias/Paginas/colombia-tiene-todo-el-potencial-en-su-economia-rural.aspx>

Dussel, I. (2009). *Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos*. Colombia: Universidad Central.

Dussel, I. (2010). La imagen como campo de investigación en educación. En P. Zigrino (Ed.), *Investigar con imágenes*. Ediciones CICCUS.

Dussel, I., Abramowski, A., Igarzábal, B., & Laguzzi, G. (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Tomado de:
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89762/Pedagog%C3%ADas%20de%20la%20imagen..pdf>.

Echavarría, J. (s, f). *Silencios*. Obtenido de Casa, Juan Manuel Echavarría:
<https://jmechavarria.com/es/work/silencios/>

Fattore, N. (2017). *Pedagogía y Estética: Diálogos y disciplinas*. Universidad Nacional de Rosario.

- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La carreta editorial.
- Gamboa, J. (2019). *Los efectos y la resistencia civil al conflicto armado en Colombia, a través de la escuela rural: el caso del bajo Putumayo, 2002-2010*. Repositorio institucional FILO UBA.
- González, J. (2007). Naranjo, J. R. G. (2007). Posibilidades de la imagen y la fotografía para la pedagogía contemporánea. *Revista Varela*, 7(18), 1-10.
- Guerra, M. (1978). Las tentaciones de la pedagogía ante la educación para la imagen. *Revista Española de Pedagogía*.
- López, L. (2016). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de educación*, (51).
- Machel, G. (2001). *The impact of war on children*. UNICEF
- Medina, A, Lizarralde, M, Torres, C y Cañón, L. (2012). *Violencia y educación. Historia de la Educación, la Pedagogía y la Educación Comparada*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pérez, D. (2016). *Toda la gente se metía en ese salón para cubrirse. La escuela y sus actores en medio del conflicto armado en los Llanos del Yari*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/2344>.
- Pineau, Pablo (2014). A modo de introducción. Estética escolar: manifiesto sobre la construcción de un concepto. En: *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar. (1870-1945)*. Editorial Teseo.
- Pontificia Universidad Javeriana. (2023). *Características y retos de la educación rural en Colombia*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/8102914/Informe-79-Educacio%CC%81n-rural-en-Colombia-%28F%29oct.pdf>

- Ríos, S (2017). *Imagen artística en la enseñanza de las víctimas del conflicto armado en Colombia*
https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_458622/jpib1de1.pd
- Rivera, E. (2010). *Historia del paramilitarismo en Colombia*. Obtenido de SciELO Scientific Electronic Library Online:
<https://www.scielo.br/j/his/a/tg74msZHyzy6BMnmVCfjh/?lang=es#:~:text=En%20Colombia%2C%20desde%20la%20d%C3%A9cada,expresa%20como%20terrorismo%20de%20Estado>
- Rivera, R. (2003). *Estudio sobre la distribución de la población en Colombia*. UN.
- Rodríguez, L. El cine, estrategia para el desarrollo del pensamiento. *Praxis and Saber*, 1 (2), 87–110. <https://doi.org/10.19053/22160159.1100>
- Rojas, F. & Barrero, B. (2013). *Análisis sobre el uso de la imagen en el aula. Un estudio de caso*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Romero, L. (2010). *Vista de El cine, estrategia para el desarrollo del pensamiento*. Educa.co. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1100/1099.
- Romero, M. (2012) *Conflicto armado y escuela en Colombia*. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/conflicto_armado_y_escuela_en_colombia_0.pdf
- Ruiz, S. (2007). *Conflicto armado y cine colombiano en los dos últimos gobiernos*. 10 (2). P. 47 – 59
<https://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/1282/142>
- Runge, A., Piñeres, J., & Hincapié, A. (2018). Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el *Orbis sensualium pictus* de Juan Amós Comenius. *Revista Educación Y Pedagogía*, 19 (47). Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6675>

- Rutas del Conflicto. (2019). *Rutas del Conflicto*. Recuperado a partir de <https://rutasdelconflicto.com/masacres/las-palmas-bolivar>
- Salazar, M. (2020). *Los documentales audiovisuales y el conflicto armado en Colombia: el caso de "ciro y yo"* [Tesis de maestría Universidad Distrital Francisco José de Caldas] <http://hdl.handle.net/11349/28793>
- Suarez, C. (2020). *La imagen del recuerdo y el olvido, la memoria a través de la experiencia formativa del grabado*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12965>
- Svensson, V. (2013). *Relaciones entre cine, literatura y educación*. Universidad Nacional del Comahue. Argentina. <https://cuatropalabras.org/memorias/bajo-grande-una-historia-de-casas-y-resistencia>
- Universidad Externado de Colombia. (2021). *Silencio con grieta, Las Palmas, Bolívar, Colombia*. <https://www.uexternado.edu.co/amaranto-museo-virtual/el-museo/silencio-con-rayo/>