

Experiencias de niños, niñas y adolescentes rurales en el conflicto armado colombiano y
el lugar de la escuela en sus memorias de infancia

Karen Daniela Angulo Jimenez

Paloma Quintero Díaz

Alison Sharay Riaño Castro

Trabajo de grado para obtener el título de Pedagoga

Asesora:

Cindy Johana Quintero Garzón

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Programa en Pedagogía

Bogotá, 2025

Contenido

Introducción.....	1
1. Antecedentes y Planteamiento del problema.....	3
1.1 Antecedentes.....	3
1.2 Planteamiento del problema.....	8
1.3 Objetivos.....	14
1.4 Justificación.....	14
1.5 Las Comisiones de la Verdad en América Latina.....	15
2. Referentes teóricos.....	27
2.1 Escuela.....	28
2.2 Infancia.....	31
2.3 Experiencias de infancia.....	34
2.4 Memorias de infancia.....	36
3. Marco metodológico.....	37
4. Las afectaciones de la escuela en el conflicto armado.....	40
4.1 La escuela como escenario de resistencia.....	41
4.2 La escuela como sinónimo de horror, opresión y control.....	43
4.3 La escuela como objetivo militar.....	49
4.4 La escuela despojada de lo escolar.....	53
5. Conclusiones.....	57
Referencias bibliográficas.....	61

Introducción

El presente trabajo tuvo como propósito comprender el lugar que ocupó la escuela en el marco del conflicto armado colombiano a través de las memorias recogidas en el informe “No es un mal menor” particularmente en el capítulo: El conflicto armado en la escuela y sus entornos, de la Comisión de la Verdad (2022). La investigación retoma los propósitos fijados en los diálogos de paz adelantados entre el gobierno y el grupo armado Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), proceso que emerge como consecuencia de los hechos de violencia ocurridos principalmente en las zonas rurales del país en los últimos setenta años y como una apuesta por buscar una salida negociada al conflicto del país.

Es en este contexto que aparece la Comisión de la Verdad (2022) como un mecanismo que, a través de la información recogida, permitió identificar una serie de ataques violentos en contra de las comunidades, de la población civil, de instituciones del Estado, entre otros. De allí que cause inquietud reconocer el lugar que ocupó la escuela en el marco del conflicto armado, sus ausencias y las dinámicas de guerra que se desarrollaron especialmente en las zonas rurales del país. Por ello, urge preguntar: ¿Cómo los relatos recogidos por la Comisión de la Verdad permiten analizar el papel que desempeña la escuela en las memorias de infancia de niños, niñas y adolescentes que transcurrieron sus primeros años de vida en el marco del conflicto armado colombiano?

Para dar respuesta a ello, se propuso rastrear, identificar y analizar las memorias recogidas por la Comisión de la Verdad en el informe “No es un mal menor” en el capítulo denominado el conflicto armado en la escuela y sus entornos, asunto que permitió dar cuenta del lugar que ocupó la escuela en las memorias de infancia recogidas por la Comisión de la Verdad.

Para el desarrollo de la investigación se acudió a contextualizar los referentes orientadores para la constitución de la Comisión de la verdad en Colombia, así como los referentes teóricos que sustentaron el presente trabajo a partir de cuatro categorías: infancia desde los aportes de autores como: Ariés (1986); Cárdenas (2018); Rincón (2018) y Carli (1999), quienes la destacan como una construcción histórica y sociocultural compleja, debido a las singularidades que se ponen en juego. La categoría de escuela desde los aportes de:

Bourdieu (1990); Durkheim (1975); Giroux (1990); Simons y Masschelein (2014); y Meirieu (2006) quienes coinciden en su comprensión como un espacio – tiempo que propicia unos modos distintos de estar en el mundo, pero que está fuertemente asediada por asuntos de orden político, económico, social y cultural que en ocasiones la exceden y enrarecen.

En este orden las experiencias de infancia se asumen como las formas de vivir y comprender lo vivido en el conflicto armado, esto desde los aportes de Herrera y Cárdenas (2013); quienes destacan la necesidad de analizar los modos en que se resignifica la mirada de hechos sociales e históricos en función de lo vivido. Finalmente, se recogieron las memorias de infancia como una categoría que, como lo mencionan Sosenski y Osorio (2012) alude a relato biográfico invaluable para indagar sobre la infancia y la reconstrucción de la memoria histórica y colectiva.

Todo ello permitió la revisión analítica de las memorias de infancia recopiladas en el capítulo *El conflicto armado en la escuela y sus entornos*, ubicado en el tomo número ocho del informe final de la Comisión de la Verdad. En los análisis se logró identificar que de las experiencias y memorias de infancia, la escuela se dibuja como: un escenario de resistencia, un espacio sinónimo de horror, opresión y control, en otras oportunidades un objetivo militar y la escuela como un espacio despojada de sus objetos simbólicos.

De los análisis desarrollados en la investigación se derivaron una serie de reflexiones respecto a la pertinencia de la pedagogía para indagar asuntos de orden político y social que afectan todavía a escenarios como la escuela. Desde los referentes que ofrece la pedagogía para leer dichas memorias de infancia fue posible establecer que, en las experiencias de quienes fueron niños y niñas en el marco del conflicto armado aparecen los vestigios de una escuela fundada como escenario para la cultura común, un lugar dispuesto para el juego, el saber y tiempo libre, pero también como lugar que sufrió la pérdida de sensibilidad y la negación por la humanidad del otro, en suma un escenario de barbarie, pues como lo señala Charlot (2024) “cuando negamos la humanidad del otro, lo tratamos como un objeto, a menudo de manera cruel, inhumana, bárbara” (p.3).

1. Antecedentes y Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes

A través de una revisión documental cuidadosa en torno al conflicto armado; la infancia en zonas rurales y su relación con la escuela, fue posible encontrar una serie de documentos de orden nacional e internacional que constituyeron una aproximación a las inquietudes respecto a la escuela en el marco del conflicto armado. A continuación, se presentan los principales hallazgos de la búsqueda nacional.

En el estudio realizado por Aguirre et al. (2011) denominado *Niñas, niños y jóvenes excombatientes: revisión de tema*, se realizó un análisis de los espacios en los que crecieron los niños, niñas y jóvenes que fueron combatientes en el periodo de 1995 y 2010 en Colombia. Por otro lado, el trabajo de investigación realizado por Aponte (2015), *Encuentros, narrativas y experiencias con jóvenes desvinculados del conflicto armado colombiano*, permitió evidenciar la implementación de estrategias educativas que permitieron la inclusión de comunidades víctimas de la violencia. En este sentido, ambos estudios, aunque con propuestas investigativas distintas, lograron, a través de un enfoque de tipo cualitativo, comprender las implicaciones que dejó el conflicto armado en la vida de los niños y jóvenes que en algún momento de sus vidas fueron reclutados y pertenecieron a distintos grupos armados al margen de la ley.

En esta búsqueda se hallaron trabajos que reivindicaron las experiencias de infancias de niños y niñas que crecieron en el marco del conflicto armado y allí se destaca el trabajo de Barrera et al. (2016), *Infancia en el conflicto armado: un asunto de memoria*, quienes realizaron una aproximación a las implicaciones de la violencia en la vida de los niños, niñas y jóvenes desde la reconstrucción de la memoria con el fin de visibilizar los hechos más cruentos de la historia colombiana. Igualmente, se retomaron los aportes del estudio de maestría adelantado por Gómez (2017), *Memorias del conflicto armado en los niños y niñas desplazados por la violencia en el municipio de Inzá-Cauca*, el cual se reconoce como una fuente para indagar por las experiencias de la guerra que se recogen en las memorias de infancia, así como el reconocimiento de las afectaciones que dejó la violencia en sus vidas y la vulneración de sus derechos e integridad.

Ambas investigaciones se desarrollaron desde un enfoque de tipo cualitativo y adelantaron la recopilación de una serie de documentos que permitieron visibilizar las experiencias de niños, niñas y jóvenes que crecieron en el marco de la violencia con la finalidad de construir una memoria colectiva e histórica para reivindicar la infancia como una víctima del conflicto armado colombiano.

Ahora bien, con el fin de visibilizar las afectaciones que dejó el conflicto armado en contextos rurales y urbanos se destaca el trabajo de investigación doctoral de Romero (2020), *Legitimación de la violencia en la infancia en contextos rural, semi rural y urbano: un acercamiento comparativo en Antioquia y Atlántico, Colombia*, el cual constituye una aproximación para establecer las afectaciones de la violencia en niños entre los siete y los doce años en el contexto rural, urbano y semi rural en zonas afectadas por el conflicto interno colombiano. De igual forma, el trabajo de investigación de Cortes (2021) *Infancia rural: Una mirada a la construcción de identidades a través de las narrativas de niños y niñas de la vereda Márquez, La Calera*, constituye una aproximación para la comprensión sobre el desarrollo de la identidad de los niños y niñas entre los tres y doce años, que vivieron el conflicto armado en el contexto rural.

Estas investigaciones, con un enfoque de tipo cualitativo, destacan la importancia de visibilizar hechos de violencia que se perpetraron mayormente en contextos rurales y que afectaron la construcción de la identidad de los niños y niñas. Con este fin Romero (2020), adelantó la revisión de observaciones extraídas por parte de entidades sociales de diverso orden y Cortes (2021) adelantó una revisión y análisis de las historias de vida de los niños que habitaban la vereda Márquez desde su nacimiento. Estas dos investigaciones permitieron evidenciar la influencia que tienen las prácticas, los roles y rasgos físico-psicológicos del entorno que deja la violencia y que incide en la construcción de la identidad de cada sujeto.

El trabajo de investigación de Jara (2021), *La infancia que nos dejó la guerra: La construcción de las nociones de infancia y el despojo educativo en narraciones infantiles en el conflicto armado colombiano*, indaga sobre los discursos erigidos sobre la infancia y sus experiencias de vida. Este trabajo permitió visibilizar las particularidades que trae consigo concebir la infancia en contextos marcados por la violencia. En esta línea el trabajo de

maestría de Sepúlveda (2023), *Infancia, ruralidad y otras extranjeridades: experiencias de un grupo de niños y niñas del campo en un corregimiento del Nordeste antioqueño* tuvo como propósito indagar en las experiencias relatadas las características de niños y niñas que atravesaron su infancia en contextos rurales marcados por la violencia.

Las dos investigaciones asumen un enfoque de tipo cualitativo y reconocieron en las experiencias de infancia de niños y niñas que crecieron en la ruralidad pueden reconstruirse a partir de: fuentes documentales, fotográficas y narraciones audiovisuales. En el caso de Jara (2021) y en el caso de Sepúlveda (2023) se destacó la revisión documental de autobiografías de niños y jóvenes que crecieron en medio del conflicto. El análisis de estos trabajos permitió reconocer los modos en los que diferentes hechos de violencia inciden en las formas de concebir la infancia en medio de la guerra.

En la búsqueda de documentos de orden internacional se evidenció una serie de trabajos que indagaron por las afectaciones que sufrió la escuela en el marco del conflicto. Allí se reconoce el estudio de Reyes (2013), *Los niños y niñas como víctimas en los conflictos armados: participación en las hostilidades, que* permitió analizar el reclutamiento e instrumentalización de niños y niñas en operaciones de combate en el marco del conflicto armado, situación que vulneró el Derecho Internacional Humanitario (DIH). Esta investigación tuvo un enfoque de tipo cualitativo y en él se destacan seis tipos de violaciones graves sobre los derechos de la infancia considerados como crímenes de guerra.

En el marco de los trabajos que indagan por los efectos que dejó la guerra en contextos de zonas rurales se destaca en el artículo de investigación de Vera et al. (2014), *Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia*, el cual permitió comprender las situaciones que atravesaron las comunidades educativas de diferentes zonas urbanas y rurales del país y que llevan a asumirlas en tanto víctimas del conflicto armado. La investigación asume un enfoque de tipo cualitativo y adelantó el análisis de veinticinco entrevistas aplicadas a diferentes actores escolares. Los resultados allí arrojados lograron visibilizar las dificultades y tensiones de la escuela para adaptarse a nuevas dinámicas sociales y las dificultades que representa la inclusión de población víctima del conflicto armado.

En el artículo de Bácares (2020), *Notas para una memoria histórica sobre las infancias producidas por el conflicto armado en Colombia*, se evidenciaron los impactos del reclutamiento de menores y, por tanto, la necesidad de construir una memoria histórica en la que se reconocen cuatro representaciones de infancia en el marco de la violencia en el país: la desplazada, la masacrada, la desaparecida y la violentada sexualmente. Esta investigación, en conjunto con la de Reyes (2013), exploran las narrativas de los niños, niñas y adolescentes víctimas de la guerra, con el objetivo de visibilizar las afectaciones producidas en el marco de la violencia.

En esta perspectiva y con el fin de indagar y contrastar el impacto que tuvo la violencia en el país se destacaron autores como Cuesta et al. (2021); Bernate et al. (2022); y Moreno et al. (2022) quienes destacan las afectaciones y vivencias en la escuela en el marco del conflicto armado. En el caso de Cuesta et al. (2021), en el artículo, *La escuela rural colombiana en medio del conflicto armado: un análisis desde la información publicada en noticias* se determinó el impacto del conflicto armado en Colombia en las escuelas rurales a partir de la información publicada en diferentes medios de información. Los autores adelantan reflexiones orientadas desde el enfoque cualitativo en las que subrayan los modos en que los actos de violencia en el marco del conflicto armado, impactaron tanto a las escuelas como a las comunidades educativas. Las investigaciones coinciden que por su ubicación en la mayoría de poblaciones, la escuela se encontró en estado de vulnerabilidad frente a los diferentes grupos armados, asunto que se reforzó por la condición de abandono por parte del Estado.

El artículo de investigación de Bernate et al. (2022), *Afectaciones, retos y desafíos educativos del conflicto armado en Colombia* realiza una revisión de orden histórico que desde un análisis cronológico del conflicto armado en Colombia adelanta reflexiones respecto a los modos en los que la violencia impacta en la vida de las comunidades educativas de Iracá, en el Meta. Este trabajo se desarrolló desde la investigación narrativa y con un enfoque de tipo cualitativo.

La investigación de Moreno et al. (2022), *Educación por la paz y el impacto del conflicto armado en instituciones educativas de Colombia*, adelantó análisis respecto a la

educación para la paz y el impacto del conflicto armado en las instituciones educativas. Esta investigación se desarrolló desde el paradigma cualitativo y cuenta con una robusta revisión de normas, leyes y artículos que abordaron la relación entre el conflicto armado y la educación para la paz. En esta investigación se concluyó que el efecto de la violencia provocó múltiples experiencias desfavorables en los niños, niñas y adolescentes, traducidas en deserción escolar y abandono de sus familias.

En síntesis, a partir de las investigaciones reseñadas, se visibilizan las narrativas de los niños y adolescentes víctimas de la guerra, así como las afectaciones que dejó la violencia a la escuela, tales como: la violación al derecho internacional humanitario, la deserción y el despojo de lo escolar. Los trabajos visibilizan las complejidades de la reinserción escolar de niños y niñas excombatientes que, en su mayoría, fueron afectados por las dinámicas de exclusión que surgen en los entornos escolares producto de las influencias del entorno.

Esta revisión documental permitió adelantar una aproximación a estudios que desde diversas regiones y con diferentes fuentes acuden a indagar los efectos del conflicto armado en las diferentes dimensiones de la vida de los niños y las niñas, especialmente en zonas rurales en Colombia y con particular atención a los análisis y reflexiones respecto a la escuela y a asuntos de orden pedagógico. En los estudios de orden nacional fue posible evidenciar la vulneración a los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en contextos rurales; así como la necesidad de construir una memoria colectiva a partir de las narrativas, relatos y autobiografías de quienes fueron víctimas de la violencia en Colombia principalmente de zonas rurales.

Por otro lado, las investigaciones de orden internacional, permitieron identificar las afectaciones del conflicto armado en contextos educativos, tanto en su estructura física como en las relaciones que se establecen con el contexto, el saber y la comunidad educativa, lo que llevó en algunos casos al desdibujamiento o desaparición de la escuela en algunas zonas rurales que carecían de recursos suficientes para resistir ante las situaciones de violencia recurrentes. Esto también permitió evidenciar las repercusiones que tuvieron estos hechos de violencia en la infancia de quienes crecieron en medio del conflicto al impedir el desarrollo cotidiano de sus actividades en los entornos escolares.

Finalmente, es importante resaltar que los hallazgos de estas investigaciones no serán objeto del presente estudio, no obstante, permitirán indagar por el papel que ocupó la escuela en un contexto permeado por la violencia. Estos hallazgos se constituyen en una aproximación a discusiones recientes que reconocen la necesidad de asumir las experiencias de infancia como una fuente primaria que permite la construcción de una memoria colectiva e histórica, para adelantar preguntas de orden pedagógico por las generaciones que han visto impedido el acceso y garantía del derecho a la educación en zonas fuertemente afectadas por la guerra.

1.2 Planteamiento del problema

Colombia ha sido reconocido como uno de los países marcados por una historia que supera el medio siglo de su existencia en el marco del conflicto armado. Sus ciudadanos han crecido al menos la mitad de la vida en medio de formas de violencia de distinto orden que han marcado su cotidianidad y los modos de relaciones entre ellos y con las instituciones. Un conflicto que ha estado permeado por la presencia de grupos de diverso orden que se han disputado el control político y territorial.

El anhelo de paz de muchos de los ciudadanos colombianos surgió como una esperanza latente frente al acuerdo de Paz formulado al finalizar el primer mandato de Juan Manuel Santos y como una posibilidad para poner fin a los hechos de violencia que han azotado al país en los últimos setenta años. En el 2010 el candidato electo “[...] prometía continuidad y firmeza contra la guerrilla, pero sin las rigideces y arbitrariedades del gobierno que terminaba” (Melo, 2017, p. 278). En medio de los debates que ello generaba al interior del país, el gobierno decidió establecer una fase exploratoria de negociaciones en el periodo comprendido entre el 2010 y 2012.

Esta fase exploratoria de conversaciones fue presidida por el representante máximo del gobierno, Juan Manuel Santos, en compañía del jefe de la delegación, designado Humberto de la Calle, y como representante y comandante máximo de las FARC-EP, Rodrigo Londoño, alias (Timochenko). Esta propuesta emergió con el fin de iniciar la construcción de una agenda de negociación sobre la cual plantear una mesa de diálogo.

Ahora bien, a partir de una serie de encuentros privados, se conoció el 18 de octubre de 2012 la instauración de la mesa de conversaciones, la cual dio paso a la fase pública del proceso de paz de La Habana, con la suscripción del nuevo *Acuerdo Final Para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. Este proceso de negociaciones fue firmado el 26 de septiembre de 2016 en Cartagena (Biblioteca Abierta del Proceso de Paz, 2016).

En el marco de dicho proceso, las víctimas tuvieron un lugar predominante en el que se planteó la necesidad de un sistema integral de verdad, justicia y no repetición. En este contexto se nombra la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición y es allí donde aparece lo que se conoce hoy como la Comisión de la Verdad (CEV).

En el marco del Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, suscrito entre el Gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo FARC-EP, mediante el Acto Legislativo 01 de 2017 y el Decreto 588 de 2017, se creó la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, como un mecanismo de carácter temporal y extrajudicial del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición - SIVJRNR, para conocer la verdad de lo ocurrido en el marco del conflicto armado y contribuir al esclarecimiento de las violaciones e infracciones cometidas durante el mismo y ofrecer una explicación amplia de su complejidad a toda la sociedad (Comisión de la verdad, 2022, párr. 1).

En este sentido, la comisión surgió como una vía para ofrecer mecanismos de reparación integral para la construcción de paz y, por tanto, ofrecer garantía de no repetición. La comisión nace como un escenario que buscó ofrecer respuesta a las víctimas desde procesos de participación amplios y plurales. Con la implementación de la CEV¹ y la construcción de los informes derivados de su misión, se destacó la creación del informe que otorgó reconocimiento a las afectaciones de la guerra en la voz de los niños y las niñas. De allí surgió la necesidad de construir un tomo dedicado a visibilizar sus memorias, esto es los

¹ En adelante, la sigla se utilizará para referirse a la Comisión de la Verdad.

relatos en los que recuerdan las acciones a las que se vieron forzados, los diferentes modos en los que el conflicto atravesó sus trayectorias vitales, las afectaciones sobre instituciones fundamentales encargadas de garantizar su educación y cuidado, tales como: la familia, la escuela, entre otras.

Asimismo, la Comisión de la Verdad realizó una serie de investigaciones que derivaron en la necesidad de adelantar la construcción del informe final “Hay futuro si hay verdad”, compuesto por once tomos que dieron cuenta de las múltiples formas de violencia que asumió el conflicto armado colombiano desde su origen y el efecto o impacto en diferentes sectores de la sociedad civil. El informe tuvo como propósito evidenciar los múltiples hechos de violencia en la historia reciente del país con el fin de contribuir en su reconocimiento y en la no repetición de estos. La CEV estableció las directrices de la investigación, esto es, “[...] la escucha amplia y la sistematización de la información, pasando por el análisis, contrastación y profundización, hasta la elaboración y redacción del informe, que llevaron a la divulgación y el legado de la entidad” (Comisión de la Verdad, 2022, párr. 1)

En arreglo a ello, desde la lectura de dicho informe, que marcó un hito en la historia del país y en los modos de relatar la violencia desde la voz de las víctimas y de las comunidades que vivieron de manera directa la guerra y experimentaron en primera persona sus efectos, surge el interés investigativo de este trabajo, el cual se centra en las memorias de infancia recopiladas en el tomo número ocho del informe de la CEV, titulado “*No es un mal menor: niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado*”. Los testimonios allí recogidos dan cuenta del desamparo y las afectaciones contra las instituciones educativas y sus alrededores, así como experiencias cotidianamente invisibilizadas que sufrieron niños y adolescentes colombianos en contextos fuertemente marcados por la violencia física, simbólica, psicológica, sexual, entre otras. A partir de allí, fue posible establecer que el desplazamiento forzado fue una de las formas de violencia con mayores índices de repetición y que afectó a números importantes de la población rural. Este tomo, también abarca:

La vinculación de niñas, niños y adolescentes en actores armados como fenómeno intencional y sistemático del conflicto colombiano y, finalmente trata los

afrontamientos y resistencias de estas víctimas que a pesar de estar marcadas por experiencias tan dolorosas encontraron formas de luchar por sus derechos y resignificar sus historias. (Biblioteca Abierta del Proceso de Paz, 2022, párr. 1).

En el reconocimiento del pedagogo como un intelectual de la cultura que se preocupa por asuntos que inciden de manera directa en la escuela, surge la preocupación por identificar y analizar las principales afectaciones evidenciadas en las experiencias de niños, niñas y adolescentes en el marco del conflicto armado y especialmente sus comprensiones a propósito de la escuela, desde lo relatado en sus memorias de infancia. En razón a ello, se pretende realizar el análisis del capítulo denominado *El conflicto armado y la escuela en sus entornos*, el cual da cuenta de experiencias de infancia de niños, niñas y adolescentes y el lugar que ocupa la escuela en sus memorias, que son publicadas en el tomo “*No es un mal menor*”.

En este informe se recogen una serie de testimonios que dan cuenta de la crudeza de la violencia en los escenarios escolares y que fueron asediados por cuenta del conflicto entre distintos grupos armados, quienes no distinguieron a la población infantil en sus acciones:

Se puede decir que los niños y las niñas han sido víctimas de manera directa o indirecta de todas las afectaciones que se dan en el conflicto armado como el secuestro, la vulneración a los entornos escolares, la violencia sexual, los falsos positivos y el desplazamiento forzado, entre otros (Registro Único de Víctimas, 2023, párr. 1).

En razón de ello, se adelantaron análisis que permitieran comprender el impacto que ha tenido el conflicto armado en los entornos escolares, principalmente en zonas rurales y cómo estos incidieron en la vida de los niños y jóvenes que habitaban estos espacios, con consecuencias: físicas, emocionales, sociales, culturales, entre otros efectos devastadores que les ha dificultado la integración en la sociedad y la relación con sus familias. Ello deriva en el cuestionamiento a las ideas hegemónicas a propósito de la infancia y con ello, los modos de habitar, reconocer y resignificar el lugar de la escuela.

En este escenario, es pertinente resaltar que algunos espacios destinados a los niños, niñas y adolescentes, considerados socialmente seguros - como la escuela - fueron quebrantados por efecto de la guerra, asunto que condujo a la vulneración de sus derechos y la irrupción de dinámicas ajenas al interior del espacio escolar. Esta investigación adelantó indagaciones respecto a los modos en los que se afectan, interrumpen o desdibujan escenarios como la escuela en las zonas rurales del país, por cuenta de una violencia que se retrata en las memorias de quienes habitaron estos escenarios durante sus primeros años.

Según la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas del INDEPAZ (2015), es evidente que, en un país marcado por el conflicto armado, instituciones como la escuela y su lugar en la sociedad se difumina, pues esta queda soslayada o reducida a un asunto menor, su función se subestima y al ubicarla en discusiones en el marco de escenarios bélicos, quedan reducidas a daños colaterales. En este sentido, los niños, niñas y adolescentes de las zonas rurales vieron cómo sus escuelas fueron destruidas por confrontaciones entre diversos grupos armados, que dejaron huellas en ellos y en las diferentes dimensiones de su vida, asunto que ha trascendido generaciones.

La falta de oportunidades educativas por efecto de la guerra retratadas en las experiencias de niños y jóvenes recogidas en el Informe Final de la Comisión de la Verdad (2022) dan cuenta de los modos en que los sujetos se insertaron a grupos guerrilleros por la falta de oportunidades para escolarizarse o ante la imposibilidad de encontrar caminos para continuar sus estudios. Esto provocó la intensificación del reclutamiento por parte de los grupos armados, según el Registro Único de Víctimas (2023) “[...] 3.707.111 [...] sufrieron un hecho victimizante siendo niñas y niños entre 0 y 17 años” (Párr. 2).

En consecuencia, las instituciones educativas se vieron afectadas por el recrudecimiento de la violencia, puesto que, eran tomadas por diferentes grupos al margen de la ley quienes, en beneficio propio, utilizaron las escuelas para resguardarse e incluso atacar a sus enemigos. Según relata el portal periodístico *Las rutas del conflicto* (2021), la comunidad infantil fue instrumentalizada con propósitos perversos, muchos de ellos fueron usados como escudo para la guerra o con fines de explotación sexual. Allí se asegura que el Ejército Nacional presentó varias denuncias por las pernoctaciones de los diferentes grupos

en las escuelas; sin embargo, estos llamados no fueron atendidos. En consecuencia, fueron enviadas las Fuerzas Militares a estos sectores para investigar los espacios que ocupaban varios grupos guerrilleros, con lo que se evidenció que no solo los grupos al margen de la ley se apropiaron de estos espacios, también lo hicieron las fuerzas del orden constitucional.

Identificar las afectaciones que en la vida de niños, niñas y adolescentes tuvo la guerra, los modos en que afectó la escuela, así como los procesos que se adelantaron en su interior y la tergiversación o no, del lugar y la función que cumple en la sociedad requiere de un análisis que reconozca sus realidades y así enfrentar los retos que implica asumir la infancia y, por tanto, la juventud y la adultez, como una experiencia marcada por los efectos de un conflicto de diverso orden y en diferentes dimensiones.

Reconocer la serie de ataques violentos que en contra de las comunidades educativas y de las instituciones se perpetraron, invita a visibilizar los señalamientos de los que fueron víctimas estudiantes, maestros, directivos y comunidad cercana a la escuela al ser consideradas como sospechosas y objeto de amenazas. Un asunto como éste tendría que inquietar a la sociedad en general, pero especialmente a los profesionales de la educación que reivindican la escuela como un escenario – tiempo fundamental para el ser humano y en el que se accede a bienes culturales que escasamente se alcanzan por fuera de ella o sin su intervención.

Causa inquietud la ausencia, debilitamiento o borramiento del papel y función de la escuela por cuenta de las dinámicas de la guerra, especialmente en las zonas rurales, donde esta institución terminó convirtiéndose en un escenario de riesgo, pues “Tanto los espacios escolares como quienes permanecían en ellos fueron usados para los intereses de la guerra. En algunos casos, las canchas fueron trincheras, y las niñas, niños y adolescentes, emisarios de los actores armados” (Comisión de la verdad, 2022, p. 152).

De allí la necesidad de preguntarse: ¿Cómo los relatos recogidos por la Comisión de la Verdad permiten analizar el papel que desempeña la escuela en las memorias de infancia de niños, niñas y adolescentes que transcurrieron sus primeros años en la ruralidad y en el marco del conflicto armado colombiano?

1.3 Objetivos

A continuación, se presentan los objetivos que orientaron la propuesta investigativa, con base en el planteamiento del problema y la pregunta de investigación.

Objetivo general

Analizar el papel que desempeña la escuela en las memorias recogidas por la Comisión de la Verdad en el informe “*No es un mal menor*” en el capítulo denominado *el conflicto armado en la escuela y sus entornos* y que dan cuenta de las experiencias de infancia de los niños, niñas y adolescentes que crecieron en zonas rurales permeadas por el conflicto armado.

Objetivos específicos

- Rastrear las memorias que recogen las experiencias de infancia de los niños, niñas y adolescentes del capítulo, *el conflicto armado en la escuela y sus entornos* del informe de la Comisión de la Verdad.
- Identificar el papel que ocupa la escuela en las memorias de los niños, niñas y adolescentes recogidas en el capítulo, *el conflicto armado en la escuela y sus entornos* del informe de la Comisión de la Verdad.
- Analizar el lugar que ocupa la escuela en el marco del conflicto armado a través de las experiencias y memorias de infancia de los niños, niñas y adolescentes de las zonas rurales que se recogen en el capítulo *el conflicto armado en la escuela y sus entornos*.

1.4 Justificación

Esta investigación surgió producto de la reflexión y el cuestionamiento sobre el lugar de la escuela en las experiencias y memorias de los niños, niñas y adolescentes rurales que fueron víctimas del conflicto armado en Colombia, pues, desde la perspectiva pedagógica se destaca la importancia de adelantar análisis desde el campo pedagógico que interroguen fenómenos contemporáneos y de la vida nacional, de lo que se colige la importancia de comprender el fenómeno de la guerra y sus efectos en la escuela desde lecturas provenientes de referentes de la pedagogía.

Reconocer las reconfiguraciones de la escuela en el marco de la violencia, requiere de profesionales de la educación que se interroguen por las demandas, interrupciones y afectaciones a las dinámicas escolares que se vuelven cotidianas en algunas zonas rurales del país y que terminan por afectar el goce, acceso y garantía del derecho a la educación en condiciones dignas. En este sentido, vale la pena destacar la urgencia de construir horizontes de acción y reflexión que desde el campo de la pedagogía contribuyan a la no repetición y al reconocimiento y respeto de la escuela como un espacio vital e irrenunciable para la población en general.

Se destaca en este punto, la vigencia de adelantar análisis que comprendan que la escuela no es únicamente una estructura física y que en escenarios complejos esta se ve afectada, experiencias, encuentros y desencuentros de diverso orden que plantean preguntas respecto a sus limitaciones, potencialidades y silencios es una tarea crucial para los pedagogos. En este sentido, vale la pena afirmar y aun en contextos fuertemente marcados por la violencia, las preguntas respecto a la escuela, el maestro, el saber y los estudiantes deben interrogar al profesional en pedagogía, quien desde su campo disciplinar tiene la responsabilidad de reflexionar respecto a su función cultural y el lugar clave que ocupa en la superación de violencias estructurales.

1.5 Las Comisiones de la Verdad en América Latina

Comprender la necesidad de asumir el informe de la Comisión de la Verdad como una fuente necesaria de análisis e investigación, implica revisar las comprensiones que se han adelantado respecto a sus fines y mecanismos, así como una mirada a los aportes y reflexiones que desde algunos países de América quedan, luego de que han operado en diferentes momentos. Por ello, en primer lugar se presentan reflexiones generales respecto a qué son las Comisiones de la Verdad, cuáles han sido sus mandatos y apuestas metodológicas para posteriormente reconocer sus aportes en el trámite de algunos conflictos en latinoamericanos como Argentina, Chile, Salvador y Guatemala, las cuales se constituyeron en referente para la conformación de la Comisión para el esclarecimiento de la Verdad y la no repetición de Colombia, para finalmente destacar los resultados de su implementación durante el proceso de negociación con las FARC – EP.

Las comisiones de la verdad

Las Comisiones de la Verdad se constituyen como un mecanismo oficial no judicial establecidas en un tiempo específico, con el objetivo de hacer visibles hechos, causas e impactos que ha tenido la violencia, en particular situaciones de conflicto armado o dictadura militar y con ello, la promoción de escenarios de paz o democracia en relación con hechos violentos. Las Comisiones de la Verdad han surgido con la responsabilidad de advertir una serie de sugerencias en beneficio de afianzar las bases para la reconciliación y la no repetición, con el ideal de proponer transformaciones sociales, culturales y políticas.

En este sentido, emergen con el fin de esclarecer las causas sistemáticas de violencia e infracciones a los derechos humanos ocurridas durante dictaduras, regímenes antidemocráticos y/o conflictos armados. El compromiso de fundar una comisión de la verdad generalmente se incluye en los acuerdos de paz, las negociaciones de transición a la democracia y en algunos casos, como una cláusula en nuevas constituciones. La búsqueda de respuestas sobre los distintos hechos de violencia que ha sufrido la sociedad en el transcurso del tiempo ha llevado al surgimiento de diferentes Comisiones de la Verdad alrededor del mundo; en este sentido, han existido aproximadamente cincuenta y una comisiones de la verdad, que han adelantado acciones de distinto orden en procura de búsquedas que permitan esclarecer hechos de violencia en diferentes países.

En este contexto, es pertinente reconocer los procesos de construcción de algunas de las comisiones latinoamericanas representativas, como: Argentina, Chile, El Salvador y Guatemala, las cuales se convirtieron en un referente para la construcción de la Comisión de la Verdad en Colombia y orientaron algunos de los mecanismos empleados para retratar las consecuencias de graves violaciones de derechos humanos y conflicto armado.

Comisión de la Verdad de Argentina

La Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) en Argentina, se creó en el año de 1983 como una vía para reconocer las desapariciones forzadas que vivió el pueblo argentino por la dictadura militar entre 1976 y 1983. La dictadura comenzó en la década de 1976 con un golpe de Estado cívico-militar en respuesta a las crisis económicas y

sociales que ya suscitaban desde 1973 bajo el mandato de Juan Domingo Perón, quien fue el presidente de Argentina desde 1946 hasta su muerte en julio de 1974. En su gobierno se evidenció una crisis económica por desbalances entre la relación de precios y salarios que provocaron una inflación.

Tras la muerte de Perón, en 1974 quedó en la presidencia su esposa María Martínez de Perón, quien recibió un gobierno en crisis económica por la inflación y una crisis social por el descontento del pueblo argentino con el gobierno anterior. Lo cual dio como resultado el golpe de Estado cívico-militar del 24 de marzo de 1976, liderado por las tres fuerzas militares (la fuerza aérea, la fuerza armada y el ejército). En este marco, se evidenció la creación de un Plan sistemático de las Fuerzas Armadas que consistió en la tortura, desaparición y exterminio de los ciudadanos que no estaban de acuerdo con las políticas autoritarias y de represión del gobierno en curso.

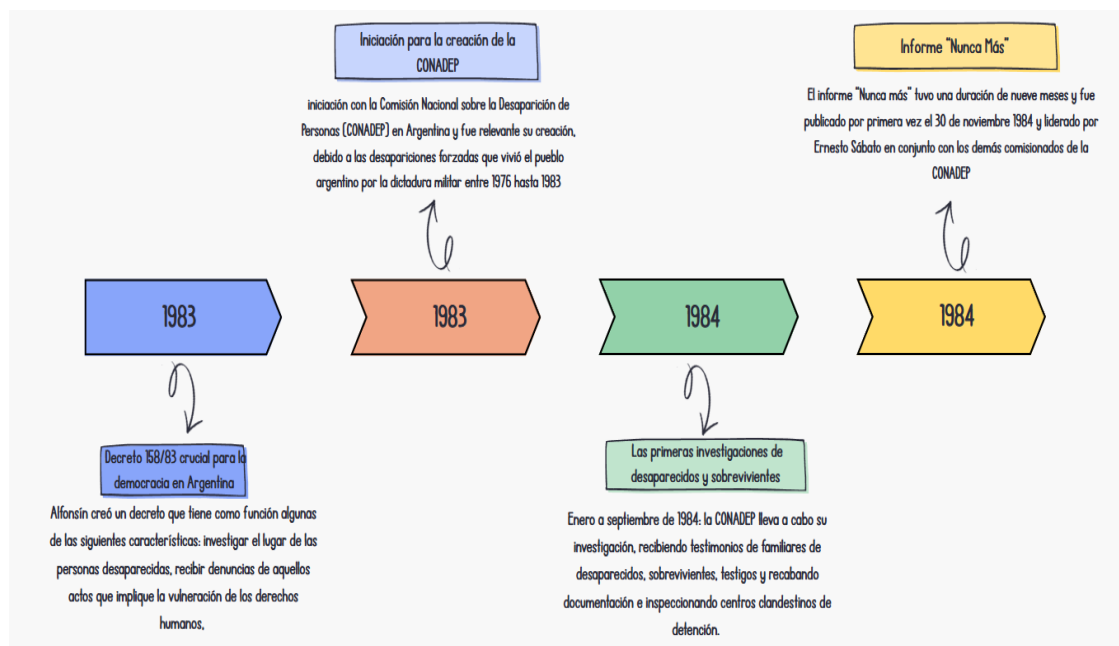
Tras siete años de dictadura, en 1983 se presentó una apertura a la democracia con Raúl Alfonsín y Víctor Martínez, abogados y políticos que pertenecían al partido Unión Cívica Radical (UCR) y quienes se opusieron al movimiento político peronista, creado en la década de los años cuarenta con la figura de Juan Domingo Perón, y liderado en la década de los años ochenta por Ítalo Luder y Deolindo Bittel, también políticos y abogados que se postularon a la presidencia el 30 de octubre de 1983. Para el infortunio del partido peronista, la UCR ganó en votos y quedó como presidente Raúl Alfonsín, quien, para el 15 de diciembre de 1983, creó un decreto que permitió investigar el lugar de las personas desaparecidas; recibir denuncias de aquellos actos que implicaron la vulneración de los derechos humanos y encontrar los niños que fueron separados de sus padres o tutores legales (Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas, 1983).

En este sentido, la construcción de la CONADEP permitió reconocer los hechos ocurridos en la dictadura a través del informe titulado “Nunca más”, el cual fue construido en un lapso de nueve meses y entregado al presidente de la época y publicado por primera vez el 30 de noviembre de 1984; este informe fue liderado por Ernesto Sabato y se consolidó como un símbolo a nivel internacional de la lucha por la verdad y un ejemplo para las futuras

investigaciones sobre las dictaduras. De este modo, la Comisión se creó con la finalidad de investigar las desapariciones ocurridas en el marco de la dictadura militar de Argentina.

Figura 1

Línea de tiempo en relación con los hitos importantes para la construcción de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas.



Comisión de la Verdad de Chile

La Comisión Nacional de la Verdad y Reconciliación de Chile (CNVR), se constituyó el 24 de abril de 1990 por medio de un decreto impuesto por el presidente de la época, Patricio Aylwin, debido a un sin número de violaciones a los derechos humanos ocurridas en la dictadura militar liderada por Pinochet desde 1973 hasta 1990. En consecuencia, en ese mismo año el presidente electo consideró que el esclarecimiento de la verdad era un paso fundamental para la reconciliación nacional. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 1991).

En consecuencia, Patricio Aylwin estableció un decreto que instauró la Comisión de la Verdad, la cual tuvo como propósito “contribuir al esclarecimiento global de la verdad sobre las más graves violaciones a los derechos humanos cometidas en los últimos años [...]

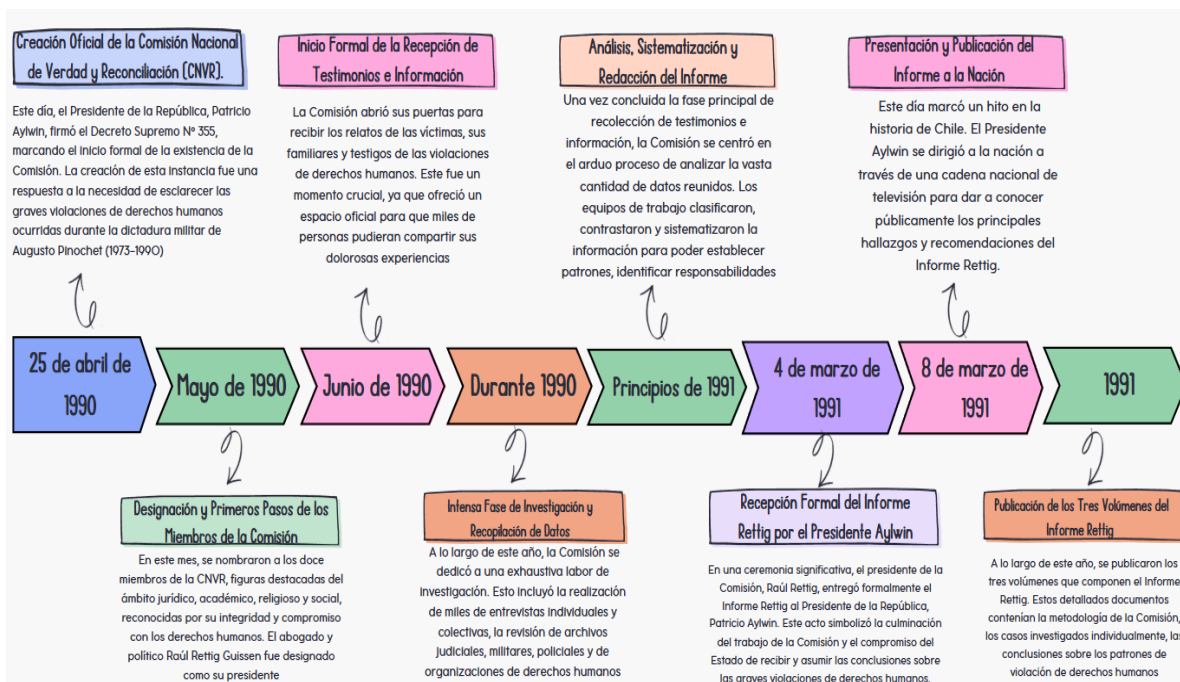
con el fin de colaborar a la reconciliación de todos los chilenos” (Aylwin, 1996, p. 40). El informe final de la CNVR está compuesto por tres tomos que dan cuenta de la investigación sobre hechos de violencia ocurridos bajo la dictadura de Pinochet, relacionados con, tortura, desaparición forzada y asesinatos a la población civil.

Como un mecanismo para el esclarecimiento de la verdad, la CNVR entrevistó a cada persona que quiso presentar su caso y solicitó la cooperación de las unidades diplomáticas de Chile en el extranjero en colaboración con organizaciones humanitarias, organismos nacionales e internacionales, quienes revisaron los testimonios y lograron formular conclusiones frente a lo ocurrido en el marco de la dictadura. A partir de la información recopilada se recogieron una serie de investigaciones en torno al golpe de Estado de 1993, lo que permitió tener un panorama más amplio sobre los casos de muerte, desapariciones, ejecuciones de presos políticos y la ocultación de cuerpos, lo cual, tuvo un impacto emocional en las familias de las víctimas.

Ahora bien, el 8 de febrero de 1991, fue entregado al presidente de la República, Patricio Aylwin, el informe de la Comisión, denominado “Retting” en reconocimiento a quien lo lideró, Raúl Rettig, abogado y ex senador de la República de Chile. Este informe tuvo una duración de nueve meses para su construcción y fue dividido en dos volúmenes. El primero fue estructurado a partir del marco legal y el escenario político. En este volumen “se redactaron relatos sobre violaciones a los derechos humanos, en los que se señalan los métodos empleados en dichas violaciones, la selección de las víctimas, los métodos de represión, la forma de garantizar la impunidad y las instituciones responsables” (Memoria chilena-Biblioteca Nacional de Chile, s.f., párr. 3), esto con el fin de vislumbrar los diferentes hechos de violencia ocurridos en el marco de la dictadura militar entre el 11 de septiembre de 1973 y el 11 de marzo de 1990. En el segundo volumen se incluyeron en orden alfabético los nombres y datos biográficos de las víctimas de los hechos de violencia, con el fin de facilitar la ubicación de sus relatos en los documentos.

Figura 2

Línea del tiempo en relación con los hitos importantes para la construcción del informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación de Chile.



Comisión de la Verdad para El Salvador

La Comisión de la Verdad para El Salvador (CVES²), fue considerada una alternativa para visibilizar los hechos de violencia de los cuales fueron víctimas miles de salvadoreños. Históricamente, El Salvador se ha considerado víctima de las decisiones e intereses políticos de quienes han sido sus dirigentes; y se ha convertido en un escenario “donde se han mezclado la política, la violencia y la economía para asegurar la prevalencia de una pequeña élite, formada en su mayoría por terratenientes” (Informe CMI, 2018, p. 4).

Esta serie de intereses políticos llevaron a que el país estuviera sumergido por larga data bajo una dictadura de carácter político-militar, la cual fue presidida por el general Maximiliano Hernández, quien, tras un golpe de Estado en 1931, permaneció en el poder hasta 1944. Tras este hecho político, se instaura una revolución popular que llevó al exilio del general Maximiliano y derivó en una dictadura militar que perduró hasta 1979 con la destitución del general Carlos Humberto Romero (Informe CMI, 2018). A causa de ello, en 1981 surgió el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) el cual tuvo como propósito iniciar una ofensiva en contra de la dictadura militar, este acto dio lugar al

² En adelante, la sigla se utilizará para referirse a la Comisión de la Verdad para El Salvador

inicio de la guerra civil en la cual fueron asesinadas alrededor de 50 mil personas a manos de actores estatales y no estatales.

Ahora bien, para el año de 1992, tras esta serie de hechos de violencia desencadenados en contra de la población civil, se firmaron los Acuerdos de Paz de Chapultepec³ con el objetivo de establecer las condiciones necesarias para el reintegro del FMLN a la vida civil y política de El Salvador (Informe CMI, 2018). En este contexto, surgió la necesidad de crear la Comisión de la Verdad para El Salvador, como un mecanismo para investigar y esclarecer los múltiples hechos de violencia desatados antes y durante la guerra civil. Según lo señalado por las Naciones Unidas en 1995, el conflicto de El Salvador “fue consecuencia de las desigualdades sociales y económicas de larga data y de los muchos decenios en que la vida en El Salvador estuvo dominada por la Fuerza Armada y los cuerpos de seguridad pública represivos del país” (UN, 1995b: 7 citado en el Informe CMI, 2018, p. 4).

Ahora bien, la CVES, constituida el 15 de julio de 1992, fue creada en virtud de los acuerdos de México, firmados el 27 de abril de 1991, los cuales detallan las funciones y facultades o el mandato de la Comisión de la Verdad para El Salvador. A partir de estos hechos de violencia en el periodo comprendido 1980 a 1992, la CVES tuvo por objetivo dar a conocer las causas y hechos de los enfrentamientos de índole político-militar entre los diversos gobiernos salvadoreños y el FMLN, así también, su finalidad fue emitir una serie de recomendaciones para evitar que tales hechos se pudieran repetir (Martínez et al., 2018).

En tal sentido, se evidenció el propósito de la Comisión de la Verdad por esclarecer los hechos que vulneraron los derechos de los ciudadanos y que por mucho tiempo estuvieron en la impunidad, así como la responsabilidad de dar a conocer las recomendaciones para la toma de decisiones de orden político y social para prevenir la repetición de tales hechos.

³ Este Acuerdo tiene nueve capítulos, así: 1) Fuerza Armada, 2) Policía Nacional Civil, 3) Sistema judicial, 4) Sistema electoral, 5) Cuestión Económica Social, 6) Participación política del FMLN, 7) Cese del enfrentamiento armado, 8) Verificación por las Naciones Unidas y 9) Calendario de ejecución. (citado de pie de página, Informe CMI, 2018, p. 5)

Figura 3

Línea del tiempo en relación con los hitos importantes para la construcción de la Comisión de la Verdad de El Salvador.



Comisión de la Verdad de Guatemala

La Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH) en Guatemala, creada en 1997, surgió como resultado de los Acuerdos de Paz entre el gobierno y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG). Esta Comisión nació en un contexto de posconflicto con el objetivo de “documentar patrones de violencia sistémica y contribuir a la reparación simbólica de las víctimas” (Hayner, 2000, p. 34). Sin embargo, la Comisión de la Verdad de Guatemala presenta rasgos distintivos ligados a la magnitud del conflicto y sus causas estructurales.

Guatemala vivió un conflicto armado interno que se prolongó por 36 años (1960-1996), dejó un saldo de más de 200 mil muertos y decenas de miles de desaparecidos, según el informe final de la CEH, titulado “Guatemala: Memoria del silencio (1999)”. Este conflicto no puede entenderse sin considerar las profundas desigualdades estructurales, el racismo sistémico contra los pueblos indígenas y la represión de cualquier forma de disidencia política.

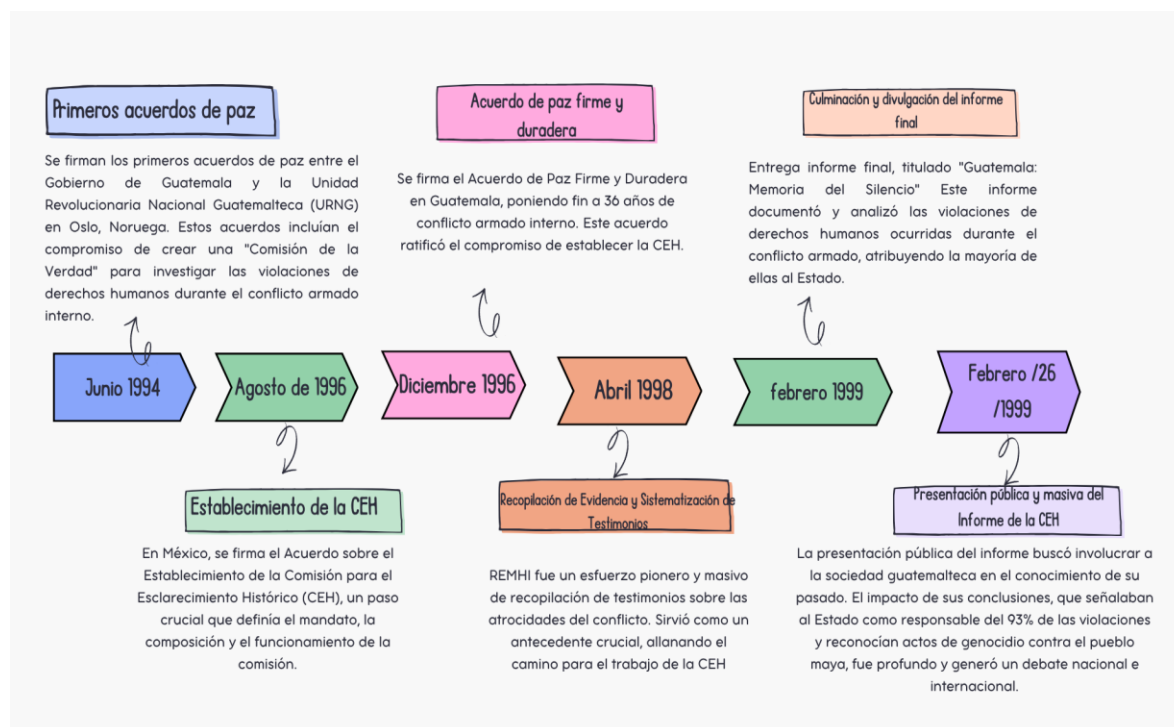
La CEH fue establecida mediante el Acuerdo de Oslo en 1994 con el propósito de investigar las violaciones a los derechos humanos y los hechos de violencia vinculados con el conflicto armado. En este sentido, se configuró como un compromiso político para sentar las bases para una memoria colectiva y abrir el debate público sobre el pasado reciente.

El informe final de la CEH clasificó el 93% de las violaciones a los derechos humanos como responsabilidad del Estado y documentó que se cometieron actos de genocidio en contra de pueblos mayas en al menos cinco regiones del país. Estos hallazgos fueron cruciales no solo para comprender la magnitud del conflicto, sino para cuestionar la narrativa oficial que había negado sistemáticamente la represión estatal. Como plantea Hale (2006), el informe *Guatemala: Memoria del Silencio, 1999*, desmontó el mito de que la violencia fue una consecuencia inevitable de la guerra, mostrando su carácter planificado y dirigido contra poblaciones civiles.

Aunque la CEH concluyó su labor formal en 1999, su legado sigue siendo objeto de disputa. Por un lado, aportó un corpus documental importante para investigaciones académicas, juicios por crímenes de lesa humanidad y procesos de memoria histórica. Por otro lado, su impacto concreto en la transformación del aparato estatal y la reparación integral a las víctimas ha sido limitado. El trabajo de la CEH permitió evidenciar no solo los crímenes cometidos, sino también las estructuras de poder que los posibilitaron. Su informe, lejos de ocultar el pasado, abrió nuevas preguntas sobre la justicia transicional, la reconciliación y el papel del Estado en la reproducción de la violencia.

Figura 4

Línea del tiempo en relación con los hitos importantes para la construcción del Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico de Guatemala.



Comisión de la Verdad de Colombia

La Comisión de la Verdad (CEV) de Colombia nació en el marco del acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, firmada en el año 2016 por el Gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP).

La Comisión de la Verdad fue necesaria para el esclarecimiento del conflicto armado interno de Colombia que se remonta a los años cincuenta, donde se evidenciaron luchas violentas por el poder entre dos partidos políticos, un sistema que desapareció de forma gradual para la década de los 90. Sin embargo, debido a las tensiones políticas y sociales por el control de ciertos sectores del país que aumentaron la desigualdad social en campesinos, indígenas, entre otros grupos históricamente vulnerables, surgieron varios grupos guerrilleros como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), Ejército de Liberación

Nacional (ELN) y otros grupos guerrilleros que para la década de los años sesenta se enfrentaban al gobierno colombiano.

Los grupos guerrilleros como las FARC y el ELN, para la década de los años setenta, acentuaron la violencia con secuestros, reclutamiento de menores de edad, desplazamientos, entre otros actos violentos que afectaron mayormente a las zonas rurales del país. Ahora bien, la década de los años ochenta se caracterizó por: secuestros, asesinatos, hostigamiento, ataques a instituciones educativas, religiosas y militares, propiciados por los diversos grupos armados. Posteriormente, a principios de la década de los años noventa, surgieron los grupos paramilitares denominados las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), grupo sanguinario que se enfrentaba a la guerrilla las FARC-EP, considerada el grupo armado más fuerte de la época, esto con el fin de debilitar de forma violenta a este grupo guerrillero.

En el año 2010 es elegido Juan Manuel Santos, presidente de Colombia, quien se mantuvo en el poder durante dos períodos consecutivos (2010-2018), en este lapso de tiempo tuvo como propósito consolidar los diálogos para la paz entre el gobierno y el grupo armado FARC-EP. El 26 de noviembre del año 2016, cumplió con el objetivo de firmar el acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera con este grupo al margen de la ley. En dicho acuerdo se establecieron diferentes mecanismos para garantizar los derechos de las víctimas del conflicto armado interno.

A partir de dicho acuerdo, surgió la Comisión de la Verdad, creada en el año 2017, bajo el artículo 11 del Decreto 588 del presente año, construida para investigar y recopilar información sobre los distintos hechos de violencia que marcaron al país. Considerada como una institución independiente del gobierno; aunque pertenezca al Estado en un nivel constitucional, no ejerció ninguna imputación penal ni se permitió a las autoridades judiciales requerir la información recolectada por la Comisión. Es así como para el año 2018 se adelantaron las primeras investigaciones con entrevistas a nivel nacional e internacional sobre víctimas, actores del Estado y excombatientes que pertenecieron al conflicto armado. Para el año 2021 se sistematizó la información recolectada en capítulos, tomos y volúmenes evidenciados más adelante en el Informe de la Comisión de la Verdad de Colombia.

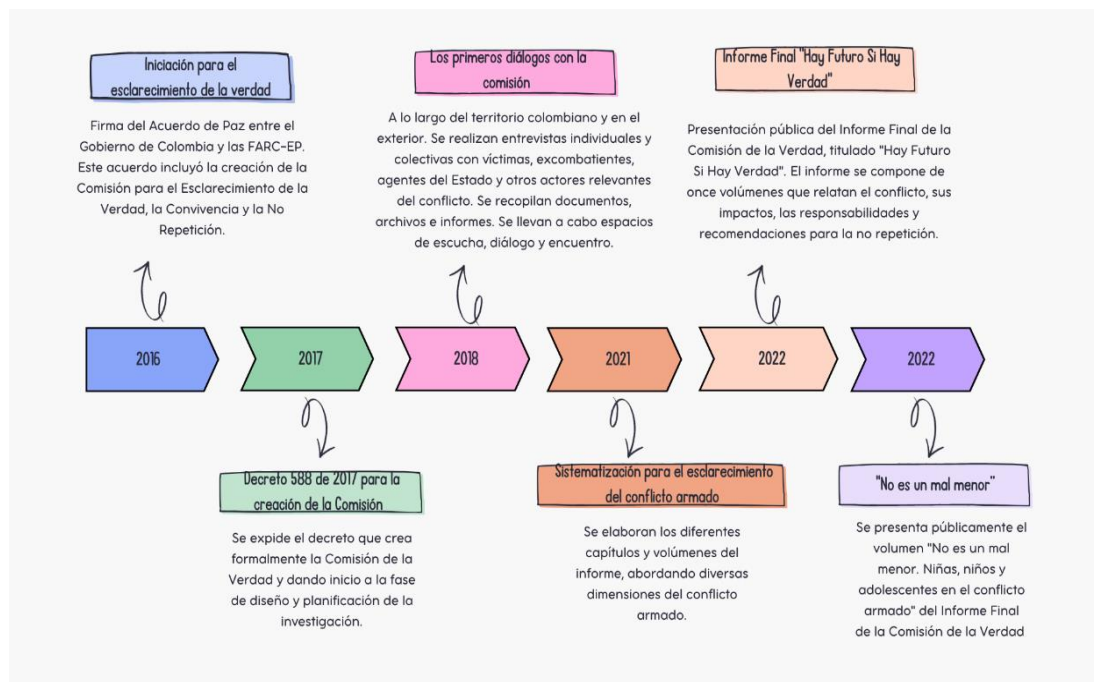
Lo anterior se logró a través del empleo de una metodología inductiva, empleada por la Comisión de la Verdad, la cual tuvo un enfoque basado en la escucha y observación de casos específicos. Este trabajo tuvo una duración de tres años y nueve meses para dar lugar al informe final, en el cual se recogieron alrededor de 28.000 testimonios de víctimas, excombatientes y otros actores involucrados en el conflicto armado. Entre sus principales hallazgos se evidenció la violación de derechos humanos, la violencia política y el narcotráfico como ficha clave que fortaleció la violencia. En consecuencia, la Comisión de la Verdad propuso el diálogo como una salida para el conflicto armado y la búsqueda de la verdad como un mecanismo para la no repetición.

La Comisión de la Verdad hizo entrega del Informe Final en el 2022, denominado “Hay futuro si hay verdad”, compuesto por once tomos que dan cuenta de los múltiples hechos de violencia que históricamente fueron silenciados. Por último, el tomo “No es un mal menor” fue uno de los productos finales del Informe de la Comisión de la Verdad (2022), que no solo buscó visibilizar las situaciones de violencia que vivió la infancia en Colombia, sino también propuso acciones para la reparación y la no repetición de estos hechos de guerra.

El tomo “No es un mal menor” está dividido en dos partes: en la primera parte se encuentran las afectaciones que tuvo el conflicto en las memorias de los niños, niñas y adolescentes, esta evidencia las afectaciones a sus entornos, el reclutamiento y el desplazamiento forzado del cual fueron víctimas. Y finalmente, en la segunda parte, se recogen una serie de sugerencias en función a la protección de los derechos de los menores de dieciocho años, donde se propuso la necesidad de reparación de las víctimas y de políticas públicas que se interesan por abordar las afectaciones que tuvo la violencia en la infancia colombiana.

Figura 5

Línea del tiempo en relación con los hitos importantes para la Construcción de la Comisión de la Verdad de Colombia.



2. Referentes teóricos

Con el fin de rastrear y analizar el lugar que ocupa la escuela en las experiencias y memorias de infancia de niños, niñas y adolescentes rurales recogidas en el informe “No es un mal menor: niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado” se abordan las siguientes categorías que permitieron la lectura del corpus. En primer lugar, se encuentra la escuela, abordada desde los aportes de autores como Bourdieu (1990); Durkheim (1975); Giroux (1990); Simons y Masschelein (2014); y Meirieu (2006) quienes ofrecen elementos fundamentales para analizar la escuela en un contexto socio histórico complejo. En segundo lugar, la infancia leída desde los aportes de autores como: Carli, (1999); Ariés (1986); Cárdenas (2018); Rincón (2018), quienes permitieron comprenderla como una comprensión que se transforma en función de los asuntos de orden histórico y sociocultural que la atraviesan.

Ahora bien, las experiencias de infancia se retoman desde los aportes de Herrera y Cárdenas (2013); Dueñas y Parra (2024), quienes destacan que esta categoría alude a las formas en que los niños y jóvenes resignifican hechos sociales e históricos en función de lo vivido. Por último, se retomaron las memorias de infancia desde los aportes de Sosenski y

Osorio (2012), quienes aluden a comprenderla como un relato biográfico de un adulto que rememora su infancia y que resulta fértil para indagar respecto a la reconstrucción de la memoria histórica y colectiva.

2.1 Escuela

Abordar la escuela como una categoría central para la investigación implicó recurrir a diferentes perspectivas, esto con el fin de reconocer que no puede reducirse a un mero espacio funcional, sino que debe comprenderse como un escenario físico y simbólico con unas funciones y roles tradicionalmente asignados, pero también como un espacio constantemente asediado por asuntos de orden social, cultural y político, que en ocasiones le demandan asuntos que no lo son propios o que le dificultan el cumplimiento de su tarea. En consecuencia, la escuela se asume como un espacio donde se inscriben experiencias, afectos y resistencias (Giroux, 1990). La integración de perspectivas sociológicas desde autores como Giroux, Bourdieu, y Durkheim con la perspectiva pedagógica desde los aportes Meirieu, Simons y Masschelein, permitieron leer los modos en que se resignifica el lugar de la escuela en las experiencias y memorias de los niños que vivieron el conflicto armado en las zonas rurales del país.

Desde la sociología, se destacan los aportes que reconocen el rol que ocupa la escuela en la estructura y la dinámica social. Las perspectivas tanto de Durkheim como de Bourdieu, aunque contrastantes, fueron esenciales para comprender las tensiones que atraviesan a la escuela en el marco de la violencia. Para Durkheim (1976) la escuela es concebida como un escenario de socialización, cuya función esencial es integrar al individuo en la sociedad mediante la interiorización de normas que regulan la vida de la colectividad. En este sentido, la escuela se asume como un poderoso escenario de socialización y se convierte, como señala Durkheim (1976), en un microcosmos social que permite la creación de una conciencia colectiva y la cohesión social, elementos cruciales para la estabilidad de cualquier sociedad.

Desde este enfoque, es posible comprender la escuela, no solo como un escenario dispuesto para la socialización y la enseñanza, sino como un escenario que puede tornarse espacio para el control y la dominación de grupos poblacionales diversos. En esta lógica “la

escuela se constituye en una fábrica de normas, o, mejor dicho, [...] un «aparato de normalización, una institución de normalización» (Durkheim, 1999, p. 63).

Desde las lecturas ofrecidas por la sociología se acude a Bourdieu, quien destaca que en la escuela se contribuye activamente a la reproducción de las jerarquías sociales a través de lo que denomina “violencia simbólica” (Bourdieu, 1990). Según Bourdieu, el sistema educativo legitima las desigualdades al presentar los logros escolares como méritos individuales, sin considerar el capital cultural heredado por los estudiantes, que a menudo determina su éxito (Bourdieu, 1990).

En este contexto, la escuela en el marco del conflicto se convierte en un escenario que contribuye a “la legitimación de un orden social fundado en parte sobre una distribución inequitativa del capital cultural” (Bourdieu, 1990, p. 51). De este modo, la escuela se concibe, como señala Bourdieu (1990) como un campo de disputa que genera sus propias formas de resistencia y que se asume como un escenario propicio para agenciar transformaciones sociales a través de la lucha política o la acción pedagógica.

En este punto vale la pena abordar el concepto de resistencia expuesto por Giroux (1990), quien sugiere que incluso dentro de un sistema represivo, la escuela puede convertirse en un sitio donde la capacidad de acción se ejerce contra las estructuras dominantes, y se convierte en “espacios en los que la cultura dominante es enfrentada y desafiada por grupos subordinados” (Giroux (1990, p.137). Desde esta perspectiva, la escuela es comprendida no solo como un espacio de transmisión de conocimientos, sino como un campo de batalla ideológico donde pueden gestarse procesos tanto de emancipación como de dominación.

En el marco del conflicto armado se logró evidenciar las complejas interrelaciones entre lo que sucede en el salón de clase y las dinámicas de orden político, económico y social de la sociedad en general. En este sentido, las escuelas se convierten, como señala Giroux (1990), en “esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes” (p. 177).

En este sentido, la apuesta de Simons y Masschelein (2014) ofrece una comprensión profunda de la escuela, enmarcándola como un artefacto cultural e invención histórica de la sociedad erigida como una fuente de conocimiento y de experiencias dispuestas como bien común⁴. Desde este enfoque, la escuela se concibe como una invención histórica, que surge a partir de la necesidad por proponer un tiempo libre, es decir, un espacio dispuesto para “el estudio y para la práctica concedido a personas que no tenían derecho a él (según el orden arcaico que prevalecía en la época)” (Simons y Masschelein, 2014, p. 3). Se entiende entonces que la escuela se asume como un escenario o un espacio-tiempo que les permite a los sujetos ponerse en contacto con bienes culturales que no serían ofrecidos en otros escenarios y, por tanto, destacan la necesidad de ofrecer a los sujetos espacios liberados de lo contextual, lo político o lo social con el fin de acceder a lo público y lo común.

La escuela, como mencionan Simons y Masschelein (2014) se instituye como un “lugar donde la sociedad se renueva a sí misma, liberando y ofreciendo su conocimiento y su experiencia como un bien común a fin de hacer posible la formación” (p.74). En ese sentido, se reconoce la escuela como “un tiempo y un espacio tranquilos, en los que se pueda morar, y donde las cosas puedan emerger por sí mismas, donde su funcionalidad quede temporalmente suspendida” (Simons y Masschelein, 2014, p. 76).

En contraposición a la idea de escuela como un espacio dispuesto para el saber y tiempo libre, surge como señala Simons y Masschelein (2014) la escuela como una forma de domesticación, a través de, “una serie de tácticas y de estrategias para eliminar, restringir, coaccionar, neutralizar o controlar” lo cual “implica restringir su carácter democrático, público y renovador” (p.49). Se asume entonces que, si bien la mirada histórica destaca la necesidad de mantenerla como un espacio alejado de la cotidianidad para cumplir sus fines formativos, no se ha alejado de las empresas que buscan circunscribirla a un escenario de control social, con afanes de dominación o ideologización y por esta vía despojarse de su condición de espacio para acceder a la cultura común universal.

⁴ Esta noción de bien común se entiende como otros elementos inmateriales pero fundamentales para la construcción de la persona y la sociedad, como la cultura, la comunicación y la democracia (Gavaldón Oseki, E., & Ambrosy Velarde, I. L., 2023).

En consonancia con ello, se acude a Meirieu (2006) y los referentes que ofrece para pensar la escuela como un espacio donde los sujetos se despojan de los objetos simbólicos construidos en su cotidianidad, para sumergirse en otro escenario constituido por una serie de rituales para que “quienes entren, sean enseñantes o sean alumnos, escapen en parte de la presión del entorno” (Meirieu, 2007, párr. 26). Esto implica reconocer que el quehacer de la escuela se estructura en un plano fuera de lo ordinario, que se configura como posibilitador de un tiempo fuera de su realidad, para ponerse en relación con la cultura. De este modo, la escuela se constituye como “un espacio de desaceleración, un lugar posible de resistencia a la inmediatez donde se difiere el acto y se promueve el ejercicio del pensamiento” (Meirieu, 2016, p. 85), es decir, se convierte en un escenario donde los sujetos pueden encontrar un lugar, unos recursos y un saber.

En esta lógica, la escuela se asume como una institución que permite romper “con las desigualdades familiares y sociales, lo que permite acceder [...] a conocimientos [...] capaces de hacernos percibir que, a pesar de nuestras diferencias, todos estamos llamados a participar en la construcción de lo común” (Meirieu, s.f., párr. 7). Se asume entonces que la escuela se configura como un escenario dispuesto para la reflexión y el pensamiento crítico, un espacio “donde todos dejan la espada en la puerta, su espada física, pero también su espada mental, la escuela podría ser ese lugar donde la búsqueda de la verdad, de la precisión, del rigor, vaya delante de la ley del más fuerte” (Meirieu, 2006, párr. 14).

2.2 Infancia

A partir de los aportes de autores como Cárdenas (2018) y Rincón (2018) fue posible realizar una aproximación y desarrollo de la categoría de infancia al comprenderla como una construcción histórica, social, ligada a la cultura, y asumirla como objeto de estudio, con lecturas interpretativas que develan las formas de constitución de los sujetos, de los saberes y de las prácticas. A partir de ello, las diversas significaciones imaginarias sobre la infancia como “constructo social y como experiencia permiten identificar encuentros, desencuentros y tensiones entre la infancia instalada por discursos y prácticas sociales genéricas y las infancias como parte de una historia vital que se desenvuelve en determinados contextos sociales e históricos” (Cárdenas, 2018, p.26).

Para entender la infancia en el marco de un contexto socio histórico complejo, fue necesario realizar algunas aproximaciones a las conceptualizaciones de infancia que han existido a lo largo del tiempo. En este sentido, a partir de los planteamientos realizados por Rincón (2018), se adelantó un acercamiento a las diversas matrices históricas y sociales planteadas respecto a la infancia y que se sintetizan a continuación.

El concepto de infancia, en la época premoderna-antigua, es considerado un fenómeno biológico, en este contexto a los niños no se les reconoció como sujetos con características particulares, ello implicó que no se les reconocieron sus necesidades o estatuto especial. En la antigüedad la infancia se asoció a la edad del niño, “la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad, en cuanto la cría del hombre podía valerse por sí misma [...] se mezclaba rápidamente con los adultos con quienes compartía sus trabajos y juegos”(Ariés, 1988, p. 10). De allí que no se hablara de infancia o de un sentimiento respecto a la misma, lo que la redujo a un estadio biológico e indiferenciado.

En este sentido, la infancia se asume como un sentimiento ausente, es “una etapa de vida que se pasa rápidamente y como está condicionada a los recursos materiales, la muerte de un hijo no es trascendental; se criaban los necesarios para sostener el linaje” (Rincón, 2018, p. 32). De este modo, el niño en la familia y en el mundo era considerado irrelevante, pues se le consideraba un adulto en miniatura.

Al respecto vale la pena destacar que el concepto de infancia estuvo fuertemente vinculado a la doctrina religiosa, como señala Rincón (2018) al niño se le asoció como un símbolo de pureza, una representación de santidad, en este sentido, los niños eran vistos como ángeles de Dios, como prototipos de perfección y espiritualidad en la edad media.

Ahora bien, en la época moderna, las significaciones de infancia se modificaron en arreglo a elementos de orden psicológico y cultural, contribuciones que se mantienen en la actualidad. En los siglos XVI y XVII se constituye un avance en el ideario del niño como ser diferente del adulto y como objeto de protección de la familia; las representaciones sobre la infancia estaban centradas en la preservación de la vida y el cuidado del niño en el ámbito familiar, como menciona Rincón (2018), “la infancia aparece como un concepto moderno que intenta universalizar una síntesis de dimensiones edad, dependencia de ciertos cuidados

y formas de trato, particulares necesidades educativas, formas de aprendizaje y desarrollo de facultades, entre otras” (p.34).

En este contexto aparece la infancia como una etapa de vida atravesada por los aportes que ofrecen disciplinas como: la pedagogía, la psicología y la sociología en la vía de constituir una significación específica de la infancia y otorgar el estatus de etapa particular en la vida del niño, esto es “como trayecto de tiempo lineal, segmentado y homogéneo” con el propósito de configurar una noción universal respecto a la infancia.

Como un concepto y una realidad que determina el periodo de vida y la experiencia de una población que va desde el nacimiento [...] hasta los 12 o 18 años. [...] Se entiende la infancia como el conjunto de características psicobiológicas de unos sujetos en estado de desarrollo, hasta que no alcancen las características de un estado posterior [...] debe ser protegida, cuidada y asistida para que complete su desarrollo. (Rincón, 2018, pp. 42-43).

En esta línea la infancia en la modernidad estuvo marcada por comprensiones que la sitúan como una experiencia lineal y homogénea, Ello producto de los estudios adelantados en el siglo XVIII, que destacan la necesidad de pensarlo como un ser diferente del adulto, al proponer “que cada etapa de la vida debe ser considerada [*SIC*] de acuerdo con su “madurez” [...] por lo tanto, se hacía necesario considerar al niño en el niño [...] como un ser sustancialmente diferente al adulto” (Rincón, 2018, p.35).

Finalmente, destaca la autora que en la contemporaneidad la infancia se constituye como un acontecimiento histórico-cultural en el que se considera al niño como un ser con capacidad creadora, con un pensamiento cualitativamente diferente al del adulto. Estas reflexiones se articulan a las expuestas por Carli (1999) cuando afirma que la infancia en la contemporaneidad tiene un lugar de reconocimiento otorgado al niño y en el que prevalece la necesidad de preservar su vida. De allí que, “pensar la infancia supone previamente la posibilidad de que el niño devenga un sujeto social que permanezca vivo, que pueda imaginarse en el futuro, que llegue a tener historia” (Carli, 1999, p.2).

Se concluye de este modo que, la infancia en tanto construcción histórica se reconfigura a partir de las diferentes transformaciones sociales, políticas y culturales que atraviesa la historia de los hombres y que en algunos casos refuerzan y en otros tensionan las comprensiones hegemónicas respecto al trayecto vital de niños y niñas en momentos específicos. Se destaca en este punto la necesidad de comprender la infancia en clave de tiempo histórico y desde allí reconocer sus significaciones, rupturas y continuidades, pues,

[...] los sentimientos, las maneras de nombrar o referir la infancia, los conceptos y las prácticas que se realizan en una época, sin dejar de lado, que también permiten mostrar la imbricación, las continuidades y discontinuidades que se presentan en la constitución de los imaginarios sociales sobre la infancia” (Rincón, 2018, párr. 47).

Esta mirada a las comprensiones de la infancia permitió desnaturalizarla y, por tanto, tensionar miradas predominantes que la signan como un espacio homogéneo o neutro o aséptico de influencias socioeconómicas y contextuales que las modifican.

2.3 Experiencias de infancia

A partir de los aportes de autores como Herrera y Cárdenas (2013), se realizó una aproximación y conceptualización de las experiencias de infancia que, como señalan las autoras, se han constituido “como una vía para mapear significaciones sobre las particularidades de un tiempo histórico y desde los sujetos” (p.304). Ahora bien, históricamente, la concepción de experiencia, como señala Cárdenas (2018), “implica conocimiento empírico y experimentación y se relaciona con lo que le sucede a un sujeto, lo que le es legado histórica y culturalmente e incluso lo que le enajena y distorsiona” (p. 28).

Desde esta perspectiva, las experiencias de infancia dan cuenta de los modos en que hechos de diverso orden se particularizan con base en la vida cotidiana de los niños, niñas, jóvenes y los modos en que interactúan con las estructuras y relatos sociales que se encuentran ancladas a un “constructo histórico y sociocultural producto de distintos saberes, discursos y prácticas; por los lugares sociales, políticos y culturales [...]; así como por las

formas como los sujetos significan sus propias experiencias respecto a la vida infantil” (Cárdenas y Herrera 2013, p. 304).

Las autoras han destacado la urgencia de estudiar la infancia desde la experiencia vivida, ello cobra especial sentido cuando las preguntas sugieren indagar los modos en que los sujetos incorporan en su biografía relatos que marcan generaciones o territorios como el colombiano y en este caso preguntas respecto a las comprensiones que se instalan respecto a la infancia en el marco de conflictos armados. En suma, las experiencias de infancia instalan preguntas a propósito de los modos en los que los niños, niñas y adolescentes perciben, interpretan y viven su realidad cotidiana, en el marco de relatos sociales y culturales amplios. Para indagar en ello, es necesario acudir a analizar la imagen que tienen de sí mismos, los objetos simbólicos con los que se relacionan y los modos en que estas experiencias se relacionan con las significaciones culturales y sociales compartidas.

Las experiencias de infancia se constituyen en registros que visibilizan las significaciones que se otorgan a la escuela en el marco del conflicto armado y que la denotan como un espacio permeado por las diversas ideologías de grupos armados que confluyen en los escenarios escolares y en las vivencias de quienes pasaron por la escuela en tiempos de guerra. Es por esto, que la experiencia vivida de los niños, las niñas y los adolescentes se convierte en fuente privilegiada para analizar el desdibujamiento de la escuela y la reconfiguración de esta a la luz de los conflictos y dinámicas que la atraviesan en la ruralidad.

Como menciona Cárdenas (2018), “las alusiones a la experiencia concuerdan con reflexiones e investigaciones que se centran en el recurso biográfico, pues denotan su correspondencia con la vida de un individuo [...] con su memoria de infancia o memoria infantil” (p. 27). Por tal razón, la conexión entre infancia y experiencia posibilitó comprender el lugar de la escuela como un escenario atravesado por construcciones históricas, culturales y políticas.

Al respecto, como afirman Dueñas y Parra (2024), la experiencia se produce por una acción reflexiva sobre lo vivido, que permita reconocer lo sentido y comprendido en ella,

con el fin de encontrar un sentido particular para el propio yo; por ello, “la experiencia es entendida como una articulación posible por el acto de narrar y, por ende, como un relato cuya estructura temporal permite articular la modalidad del relato histórico y el relato de ficción” (Cárdenas, 2018, p. 31).

En el marco del conflicto armado, la experiencia infantil que se observa en los relatos recogidos por la Comisión de la Verdad (2022) permite vislumbrar perspectivas diversas sobre lo vivido en el conflicto armado y cómo cada acontecimiento se hizo experiencia y transformó la vida de los niños, niñas y adolescentes. Como señala Cárdenas (2018) “la experiencia de infancia contada desde los adultos no es una experiencia de infancia cuando el adulto toma la voz del niño para contar su experiencia: sólo es valiosa cuando establece un tejido con la experiencia misma, reflejándose en el menor, como el que él o ella una vez fueron” (P. 13). En consecuencia, la experiencia de infancia no solo se entendió en términos de posiciones de roles determinados, sino desde su complejidad, esto es reconocer el carácter de construcción social y cultural, así como las distintas formas en que los niños y niñas participan en la recreación de las historias personales y colectivas.

2.4 Memorias de infancia

Las memorias de infancia, como señalan Sosenski y Osorio (2012), hacen referencia al retrato biográfico de la vida de niños, niñas y jóvenes, contados desde una voz adulta y en un contexto sociohistórico determinado. Como señala Cárdenas (2021), la memoria se convierte en una fuente y perspectiva teórica que permite comprender y analizar sucesos pasados que dan cuenta de múltiples hechos ligados a un contexto social, histórico y geográfico particular.

De este modo, las memorias de infancia hacen referencia al relato autobiográfico, el cual se convierte en una “fuente invaluable para el estudio del pasado (y del presente) de un individuo y de una colectividad social” (Sosenski y Osorio, 2012, p. 173). Por ello, como señalan las autoras, las autobiografías se convierten en una fuente para estudiar la infancia y el lugar que ocupan las narrativas personales en la reconstrucción de trayectorias vitales que de otro modo podrían quedar desestimadas, por lo que se constituye en una fuente invaluable en la reconstrucción de la memoria tanto histórica como colectiva.

Sosenski y Osorio (2012) mencionan las diferentes vivencias articuladas a una guerra, destacan que las experiencias individuales se inscriben o tensionan las construcciones de memoria colectiva e histórica. Como ejemplo de ello, se hace referencia al tomo “No es un mal menor” del informe de la Comisión de la Verdad (2022), en el que, por medio de los relatos de adultos que tuvieron una infancia permeada por la violencia, fue posible evidenciar dinámicas y relaciones construidas al interior de la escuela que hacen parte de relatos amplios que al ser publicados en el informe se constituyen en fuente memoria histórica.

Asimismo, las memorias de infancia se constituyen en una vía para tensionar las voces oficiales y hegemónicas respecto a las trayectorias vitales de los sujetos en determinados momentos de la vida. A través de ellas se reconocen las marcas que dejan diferentes hechos en la vida adulta experiencias diversas en condiciones particulares, lo que se convierte en un punto de partida para la construcción de memoria en las apuestas históricas que se preguntan por eventos relacionados con el conflicto y la violencia en Colombia.

En este sentido, es indispensable pensar los modos y fuentes a partir de los cuales se construye la memoria histórica, puesto los relatos que se publicaron en el informe de la Comisión de la Verdad (2022) se asumen como “memorias personales” que dan cuenta de recuerdos, relatos y/o narrativas que son importantes registrar en relatos amplios. Conocer estos relatos implicó entrar en contacto con las diversas comprensiones, sensibilidades y posicionamientos de los sujetos respecto a la escuela de quienes transcurrieron en zonas rurales marcadas por la violencia.

Finalmente, vale la pena destacar en este punto lo expresado por el Centro de Memoria Histórica (2018), cuando destaca la urgencia de entender la memoria como una construcción social que busca conservar el recuerdo de unos hechos pasados, así como visibilizar las experiencias de una infancia afectada para la construcción de un futuro mejor, el esclarecimiento de la verdad en fines de no repetición.

3. Marco metodológico

El presente trabajo se desarrolló con base en un enfoque cualitativo con el propósito de indagar acerca del lugar de la escuela en las memorias de infancia de niños, niñas y adolescentes. Con este fin se optó por la estrategia de revisión y análisis de contenido, como señala Galeano (2004) “El análisis de contenido guarda afinidad con la tradición de análisis textual, la cual hace especial hincapié en la exploración de las relaciones existentes entre la superficie textual y algunos aspectos que configuran el sentido del texto” (p. 125).

Producto de estas reflexiones se definió analizar el capítulo denominado *El conflicto armado en la escuela y sus entornos*, ubicado en el tomo número ocho del informe final de la Comisión de la Verdad, titulado *No es un mal menor: Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado*. Esto implica otorgar el carácter de fuente primaria para adelantar análisis de su contenido, derivado de ello se definieron categorías analíticas, desarrolladas en el apartado anterior, así como una contextualización sobre el tema central de la investigación. Para Galeano (2004), el análisis documental o de contenido se asume como fuente invaluable de investigación que reconoce los archivos, en tanto registros que atestiguan hitos importantes en la historia de la humanidad.

En este sentido, las memorias recogidas se consideran un registro indispensable para identificar las miradas del pasado de los sujetos y de toda una comunidad educativa, puesto que, “el relato autobiográfico tiene, por ende, múltiples lecturas y [...] puede ser leída no solo como una expresión personal, sino como un producto cultural” (Sosensky y Osorio, 2012, p. 173)

Con este fin y de cara al cumplimiento de los objetivos planteados para el desarrollo de la investigación, se definieron los siguientes momentos de trabajo:

En primer lugar, el diseño de la investigación, que incluyó la definición del tema y la delimitación conceptual y espacial. Ello permitió la configuración de un segundo momento en el que se construye el “estado de la cuestión” que la justifica y evita la repetición de estudios previos. Con este fin se realizó la exploración y selección de recursos documentales con bases de datos tales como la Universidad Pedagógica Nacional y su repositorio institucional, así como la plataforma en línea Dialnet y el servicio gratuito proporcionado por Google y, Google Academic. Con base en ello, se establecieron los

criterios de selección para la búsqueda de documentos que contuvieron palabras clave como “memorias de infancia”, “experiencias de infancia”, “conflicto armado”, así como términos relacionados con “escuela” y “ruralidad”.

En el segundo momento, se realizó el planteamiento del problema y su correspondiente pregunta con base en fuentes documentales como: Biblioteca Abierta del Proceso de Paz y la Comisión de la Verdad (2022), para indagar respecto a los diálogos que se llevaron a cabo en el 2016, ello permitió definir el informe y particularmente el tomo ocho como fuente primaria para analizar y comprender el papel de la escuela en las memorias de infancia de niños y niñas rurales que crecieron en el marco del conflicto armado.

En el tercer momento, planteó el desarrollo y gestión de la investigación de la fuente primaria y el cruce con las categorías: infancia, escuela, memorias de infancia y experiencias de infancia, las cuales permitieron adelantar los análisis y con ello alcanzar los objetivos propuestos y responder a la pregunta de investigación.

En el cuarto momento, se adelantaron los análisis de las experiencias de infancia para identificar el lugar que ocupa la escuela en sus memorias, esto desde una postura pedagógica y desde el cruce de las categorías construidas en la investigación. Allí se identificaron cuatro reconfiguraciones de escuela que la asumen como: un lugar de resistencia, sinónimo de horror, opresión y control, objetivo militar y un escenario despojado de lo escolar.

Finalmente, en el quinto momento, se plantearon las conclusiones y reflexiones derivadas del trabajo, de los objetivos y la pregunta de investigación, de los que se destaca la necesaria interpelación y reflexión respecto a la infancia como un asunto central para el campo pedagógico. En este sentido, la pedagogía, como campo discursivo sobre la educación, permitió, como señala Meirieu (2006), reflexionar sobre las prácticas de aula, interrogar el sentido de la educación, tensionar las contradicciones del proyecto educador y promover los modos de educación en el que se equilibre el decir y el hacer. De este modo se destacó la necesidad de que el pedagogo se pregunte por la infancia como objeto de estudio.

Figura 6. Fases para la realización del trabajo de investigación



4. Las afectaciones de la escuela en el conflicto armado⁵

A continuación, se presentan los análisis surgidos a partir de la lectura de las memorias recogidas en el capítulo denominado *El conflicto armado en la escuela y sus entornos* del tomo *no es un mal menor* del informe de la Comisión de la Verdad (2022), los cuales se construyen a partir de una mirada que buscó comprender el lugar de la escuela en las memorias de infancia que recogen las experiencias de niños, niñas y adolescentes en el marco del conflicto armado.

Este capítulo está conformado por siete apartados que hacen referencia a los ataques a comunidades educativas y a la escuela, con el objetivo de analizar en las memorias de infancia las múltiples nociones de escuela que surgieron en el marco del conflicto armado.

⁵ Es importante destacar que todas las reconfiguraciones de escuela descritas en este apartado son una construcción de las autoras.

A través de cada memoria de infancia fue posible realizar un análisis con el fin de evidenciar el papel de la escuela en el marco de la violencia en Colombia.

Desde una lectura pedagógica se evidenció que la escuela se asumió como: un lugar de resistencia, como sinónimo de horror, opresión y control, un objetivo militar y una institución despojada de lo escolar o de sus bienes simbólicos. En estas nociones de escuela, fue posible vislumbrar una serie de sucesos que vulneraron las prácticas escolares y la comunidad educativa, evidenciadas en mayor medida en zonas rurales del país.

4.1 La escuela como escenario de resistencia

En estas memorias se evidenció que algunos de los departamentos con mayor afectación en el marco del conflicto armado fueron: Antioquia, Arauca, Cauca, Valle del Cauca, Nariño y Putumayo, en los cuales la escuela estuvo permeada por las actividades que llevaron a cabo los distintos grupos armados, en consecuencia, trastocaron espacios escolares que prometían seguridad y protección de los niños, niñas y adolescentes.

En función de ello, se evidenció la escuela convertida en un escenario de lucha frente a las dinámicas de control por parte de los grupos armados que acechaban la escuela en su conjunto. Por ello, en estas memorias la escuela se mantuvo como un lugar de encuentro entre generaciones, unas más viejas y otras más jóvenes, para alzar su voz y exigir garantías al interior de los espacios educativos.

En este sentido, y frente a los hechos de violencia que afectaron a las comunidades educativas y el deterioro de la infraestructura escolar, se realizaron un sin número de peticiones, como un intento por mantener la escuela como un espacio seguro frente a los ataques efectuados en sus alrededores. Un ejemplo de ello fue Jimena, una joven que pertenecía a la personería estudiantil de la institución oficial Mixta María Inmaculada en el municipio de Bolívar, quien desde su autonomía y deseo de resistencia frente a las dinámicas sociales interpuso una acción de tutela en contra del alcalde municipal para exigir el cumplimiento de los derechos de la comunidad educativa que se encontraban amenazados. Pues, como declaró Jimena,

[...] vivimos inseguros y con una ola de tensión sabiendo que servimos de escudo al comando de policía que está ubicado justo a nuestras espaldas, mis amiguitos y yo a veces nos preguntamos qué pasaría si llegase a suceder un enfrentamiento en plenas horas de clase (Comisión de la Verdad, 2022, p. 146).

Frente a esta situación, como una forma de resistencia, la comunidad educativa se unió para hacer frente a las constantes irrupciones de los actores armados en las escuelas. En respuesta a ello, la corte constitucional con el fin de resguardar los derechos de los niños, niñas y adolescentes tomó la decisión de trasladar el colegio o el comando de policía con miras a prevenir una serie de sucesos que en el pasado pusieron en riesgo la vida e integridad de la comunidad educativa en general.

Esto también, se evidenció en la memoria de Fernando, docente de la Escuela Rural de Varones de Pescador, quien declaró que las FARC-EP destruyeron la escuela a causa de la disputa territorial desatada entre los distintos actores armados.

En una de las primeras tomas tumbaron la estación. En respuesta, el alcalde de esa época [...] dio la orden de reubicar temporalmente la estación de Policía destruida en la sede de la escuela [...] La ubicaron ahí, pero no duró mucho porque fue atacada por la guerrilla y se fue toda para el suelo. La comunidad tuvo que batallar para que reconstruyeran la escuela. Incluso los estudiantes hicieron marchas aquí en el pueblo para exigirle al Estado que la volviera a construir [...] Mientras la reconstruyeron, los estudiantes tuvieron que recibir las clases en carpas (Comisión de la verdad, 2022, p. 146).

Allí se observó la escuela como escenario de resistencia ante la evidente penumbra de miedo y amenazas constantes; como un espacio en el que convergen distintos sujetos (estudiantes y profesores) que encarnan una lucha constante frente a las complejidades de los contextos marcados por la guerra. En este sentido, como señala Giroux (1990), la escuela se convierte en un escenario de disputa en el que todo poder genera sus propias formas de resistencia, dando paso, a un sin fin de posibilidades que permiten transformaciones sociales a través de la lucha política o la acción pedagógica.

Al respecto, se evidenció cómo a través de las memorias de infancia surgen reflexiones a propósito de cómo la escuela, en relación con la comunidad educativa, intentó hacer frente a las dinámicas de dominación que buscaron ejercer los grupos armados ilegales. En esta lógica, la escuela se concibió no solo como un espacio de transmisión, sino como un campo de batalla ideológico en el que, como lo menciona Giroux (1990), se pueden gestar procesos tanto de emancipación como de dominación. En este sentido, estudiantes y profesores, en una lucha por evitar el control sobre la escuela, intentaron mantenerla como un escenario fundamental para la vida en comunidad y como un espacio dispuesto para el juego, el saber y la relación con el otro (Simons y Masschelein, 2014).

4.2 La escuela como sinónimo de horror, opresión y control.

En estas memorias se evidenció como la escuela en tanto comunidad educativa fue permeada en su cotidianidad por el conflicto armado. Se logró visibilizar a profesores y estudiantes convertidos en objeto de control y censura, así como sujetos violentados directa e indirectamente a través de grafitis plasmados en las paredes de las escuelas. Los profesores y los estudiantes sufrieron acusaciones y persecuciones, convirtiéndose en víctimas de homicidio por parte de los distintos grupos armados.

Ahora bien, si se entiende que la escuela se ha configurado tradicionalmente como un bien común⁵ destinado al vínculo social y escenario propicio para el saber, se reconfigura en la memoria de niños y jóvenes permeados por el conflicto armado en zonas rurales como un espacio dispuesto para actividades propias de la guerra. A través de la memoria de profesores y estudiantes que fueron víctimas del conflicto, fue posible realizar un análisis sobre las complejas formas que adoptó la escuela en el marco de la violencia.

En este sentido, la memoria de testigos como Evaristo, profesor de ciencias sociales del Sur del Cesar y de Doris, docente de una institución educativa en Tumaco, se visibilizó el impacto de los grupos armados en las escuelas, principalmente en zonas rurales de los departamentos de Nariño, donde a partir del 2009 se intensificó la violencia en contra de las escuelas y, por tanto, en contra de la comunidad educativa, quien sufrió todo tipo de amenazas y agresiones. En el departamento del Cauca los hechos de violencia en contra de la escuela se presentaron en mayor medida en el periodo comprendido entre el 2008 y 2014

y finalmente en Antioquia se constató que desde 1997 la escuela ha sido víctima de violencia constante.

A partir de allí, se visibilizó cómo las dinámicas sociales generadas entre los distintos grupos armados se trasladaron a la escuela hasta convertirla en un escenario de disputa incluso entre los mismos sujetos que la habitaban (estudiantes y profesores), esto lo relatan Evaristo y Doris quienes desarrollaban sus actividades escolares en medio de un escenario permeado por el conflicto armado, Al respecto narran: “nuestra labor como maestros sí se vio dificultada, ¿por qué?, porque el muchachito que perdiera una asignatura, un área o un año, si era amigo del paraco, iba y le decía: “Ey, mira, el profesor me dejó, ¿será que lo asustas para que me pase?” (Comisión de la Verdad, 2022, p. 149).

Así, la escuela como institución social⁶ se encontró vulnerada por las amenazas e influencias que ejercían los distintos actores armados ilegales sobre los niños, en tal sentido, se evidenció que tomar decisiones escolares podría tener repercusiones importantes en la vida e integridad de la comunidad educativa. En este marco, se desdibujó la escuela como un espacio propicio para el ejercicio educativo y como un lugar de refugio y resistencia para convertirse en un campo de disputa debido a las relaciones de poder que se ejercían a través de la violencia simbólica reflejada en las amenazas e intimidaciones que sufrieron los profesores.

El testimonio de Manuel, un estudiante de diecisiete años de una escuela rural en Tumaco, destacó que la escuela fue para él un escenario de horror, opresión y control. Allí se evidenció que en su institución educativa fueron asesinados sus compañeros año tras año.

En el 2017 yo estaba dentro del colegio y después de hacer el aseo, escuchamos unos disparos por fuera [...] Salimos y había sangre por todas partes. Él estaba muerto y los compañeros, que eran como sus hermanos, se pusieron a llorar. [...] A él lo habían amenazado. La amenaza venía de otro chico que pertenecía a un grupo. Quizá si lo

⁶ Pensar la Escuela como Institución Social requiere además reflexionar acerca de la compleja interrelación que se desarrolla entre los conceptos escuela, institución y sociedad; y entre estos y el contexto sociohistórico, político y cultural en el que se encuentra inmersa y los sujetos que la componen (De Gobierno Digital, s. f.).

hubieran sacado de la institución y lo hubieran llevado a otra parte, su muerte se habría podido evitar (Comisión de la Verdad, 2022, p. 150).

Frente a estos hechos de violencia, se advierte cómo la escuela dejó de ser un espacio seguro, de protección y socialización, cuya función esencial es la cohesión social en una sociedad fragmentada, para configurarse en un escenario de horror y violencia para los integrantes de la comunidad educativa. La escuela se convirtió en un campo de disputa trastocado por las complejas dinámicas sociales que convergen tanto en el aula como en el orden político y social en el marco del conflicto armado.

A partir de las memorias de estos sujetos (estudiantes y profesores) que fueron afectados por las dinámicas sociales promovidas por el conflicto armado, fue posible develar los modos en que la escuela deja de ser un escenario para el encuentro, la vida, el conocimiento y se configura como un escenario marcado por mecanismos de ocupación y control que ejercían los diferentes grupos armados sobre los maestros a través de la censura y dominio de los contenidos que podían o no socializarse en las clases, asunto que repercutió en la libertad de cátedra. En consecuencia, la escuela dejó de ser un escenario dispuesto para el “«tiempo libre» que transforma los conocimientos y destrezas en «bienes comunes» [...] y el espacio para abandonar su entorno conocido” (Simons y Masshelein, 2014, p. 3) y se convirtió en un campo de disputa ideológico en el cual, los diferentes actores armados buscaron imponer sus propias convicciones sobre los ideales de los profesores.

En este escenario, los maestros se convirtieron en sujetos coaccionados como consecuencia de las dinámicas sociales promovidas en el marco del conflicto armado, lo que llevó a la inseguridad y pérdida de la libertad de expresión en función de las amenazas y hostigamientos. Desde esta óptica, los estudiantes se convirtieron en los principales afectados por estas dinámicas, pues, construyeron su subjetividad a la sombra de grupos armados en los que el conocimiento se convirtió en una forma de control sobre los sujetos.

Se deduce así, que la escuela, no se limitó simplemente al espacio físico, sino que se identificó como un universo en cuál convergieron una serie de elementos tales como: sujetos, experiencias, vivencias, en relación con una serie de objetos físicos y simbólicos que se reconfiguran constantemente a partir de las múltiples formas de habitar los espacios. La

escuela se asume como un campo de fuerzas⁷ dentro del cual, como señala Bourdieu (1994) “los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados, según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura” (p. 49).

En este contexto, la escuela se reconfiguró para los sujetos como un espacio en el que convergen un conjunto de disposiciones sociales externas, un campo de batalla ideológico mediado por las influencias de los actores armados que se ubican cerca de ellas. Esto llevó a que los niños y jóvenes asumieron conductas y expresiones que derivaron en roces entre compañeros, convirtiéndose en peleas que podían terminar fácilmente en la muerte de alguno de ellos. Era común para los niños escuchar que entre compañeros se dijeran cosas como: “Yo llamo a mi gente y ya verás lo que te puede pasar” y que el otro respondiera: “Llama a los tuyos que yo llamo los míos” (Comisión de la Verdad, 2022, p. 150)

A partir de esto, se reconoció la escuela como un escenario de opresión y control, debido a las influencias ideológicas que ejercieron los grupos armados, sobre los niños y jóvenes, lo que significó, un desdibujamiento de la autoridad del maestro frente a las nuevas dinámicas de los estudiantes, quienes ejercían ciertas formas de dominio sobre los maestros a través del miedo y amenazas, en este sentido, la escuela se convirtió en una esfera en la que convergieron diversos sujetos “que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad [...] deberían ser legitimadas” (Giroux, 1990, p. 177).

Por consiguiente, se evidenció como la escuela fue trastocada por las diversas disputas ideológicas y se convirtió en un escenario de terror para quienes la habitaban producto de las amenazas que recibían por medio de grafitis plasmados en las paredes de las escuelas, con frases como “fuera niños guerrilleros y campesinos guerrilleros que hacen daño a Colombia” (Comisión de la Verdad, 2022, p. 151). Es así, como la idea de una infancia que debía transcurrir tradicionalmente entre la familia y la escuela se pone en tensión en un

⁷ La noción de campo alude al conjunto de estructuras sociales externas construidas históricamente que conforman espacios estructurados de posiciones que se definen las unas en relación con las otras (la posición de autoridad en relación con la de súbdito, la de patrón en relación con la de empleado, la de burgués en relación con la de proletario, etc.) (Giménez, 2002, citado de Civardi et al., s.f.)

contexto permeado por las complejas dinámicas sociales, producto de los enfrentamientos entre los diferentes grupos armados que se disputaban el control territorial.

En este marco de violencia, la escuela se convirtió en un escenario de terror producto de los hostigamientos, y confrontaciones entre los diferentes grupos armados, que llevaron a la escuela a convertirse en un campo de batalla, que no estuvo exento de afectaciones derivadas de la guerra. Ejemplo de ello son los casos de violencia sexual cometidos en contra de la población estudiantil de zonas rurales. Así lo expresó Nubia, una joven de catorce años, quien relató cómo en el año 2001 los niños, y jóvenes que asistían a las escuelas, sufrieron toda clase de violaciones a los derechos humanos.

Yo cursaba octavo grado y tenía catorce años cuando fui víctima directa de los paramilitares. Es un tema muy doloroso del que no quiero volver a hablar nunca más. Los paramilitares me obligaron a irme en el 2002 por situaciones de amenaza y acoso de su parte [...] Las violencias ejercidas contra las niñas, niños y adolescentes de esta institución fueron consentidas por la directora del colegio y su esposo, un concejal del municipio. Incluso, la rectora obligó a las niñas del plantel educativo a sostener relaciones sentimentales con los miembros del grupo paramilitar. (Comisión de la Verdad, 2022, p.162).

Este hecho de violencia fue uno de los tantos que configuró un nuevo significado a la escuela y que la signaron como un escenario de horror, opresión y control para la población infantil, quienes se convirtieron en los principales afectados de los horrores de la guerra tras convertirse en objetos de violencia directa y en ocasiones propiciada por los mismos actores académicos, quienes permitieron que se gestaran este tipo de atrocidades.

En este sentido, y como lo menciona Cárdenas (2018), las memorias dejan entrever:

Vivencias de infancias doloridas que nos dejan entrever vidas sufridas, moduladas por dificultades de diversa índole. Vivencias de infancia que se alejan, según las percepciones de estos sujetos, del camino idílico signado por el estereotipo de la infancia como una etapa feliz (p.14).

Lo anterior, permitió situar la escuela como un escenario testigo de las múltiples violaciones a los derechos humanos, lo que implicó recordarla con miedo, desagrado y como un espacio que promueve la incertidumbre en los padres de los niños y jóvenes que aún permanecían en las instituciones educativas. A partir de ello, el concepto que se tenía de la escuela se desdibujó entre los habitantes, pues, ya no era un lugar seguro para quienes la asistían.

En la memoria de Alejandra fue posible visibilizar el horror del conflicto armado que se vivió en Urrao, Antioquia, cuando cursaba la primaria, “fueron muchas las veces que nos tocó velar a los compañeros en los salones de clases. Eso no era normal. También recuerdo que cuando había enfrentamientos nos tocaba hacernos en paredes dobles, para que las balas no fueran a traspasar” (Comisión de la Verdad, 2022, p 166). Esto refleja una escuela forzada a adaptarse a los múltiples escenarios de violencia generados por parte de los actores armados que entraron a las instituciones a provocar masacres, lo que promovió una reconfiguración de las prácticas educativas, al convertir las aulas en salones fúnebres para velar a estudiantes víctimas de zonas rurales afectadas por el conflicto armado.

Lo anterior, deja entrever una experiencia de infancia donde la escuela se recuerda como una experiencia dolorosa, Las memorias de infancia de niños y jóvenes que crecieron en medio de la guerra destacan que los modos de recordar, expresar y vivenciar la infancia adquieren matices complejos cuando se cruzan desde la relación entre la experiencia y la infancia. Ejemplo de ello es la memoria de Manuel, quien recuerda los horrores de estudiar en una escuela de Tumaco permeada por la violencia y quien la recordó como un lugar de desamparo y desolación:

Pues la verdad [me siento] triste y a la vez con rabia ... rabia, porque ¿cómo matan a esas personas sin saber si están en realidad metidas en esos grupos? Varios piensan que ellos son malos, que están metidos, pero la verdad es que no. Y aunque tuvieran pruebas, ¡ellos tampoco pueden quitarle la vida a una persona!, porque ellos no son los que se la han dado. [...] Me ha dolido mucho la muerte de mis compañeros. (Comisión de la Verdad, 2022, p. 166).

A partir de ello, fue posible pensar la escuela como un espacio reconfigurado por las acciones de dominación y hostigamiento, este es un asunto invaluable para reflexionar sobre qué tipo de institución educativa se quiere recordar o imaginar; la escuela, en palabras de Simons y Masschelein (2014) como una forma de domesticación, a través de, “una serie de tácticas y de estrategias para eliminar, restringir, coaccionar, neutralizar o controlar” (p.49), o como un espacio donde los sujetos se distancian de su realidad cotidiana y se despojan de los objetos simbólicos hallados en su cotidianidad.

En este escenario la escuela aparece atrapada entre armas de fuego, aparatos explosivos y libros o discursos ideológicos propios de cada grupo armado, los cuales buscaron instalar formas de control en el contexto de la violencia, en los que se anulan las posibilidades para asumirla como un escenario constituido por una serie de rituales para que “quienes entren, sean enseñantes o sean alumnos, escapen en parte de la presión del entorno” (Meirieu, 2007, párr. 26).

Lo anterior, permitió entrever el desdibujamiento de la escuela como una institución dispuesta para el saber, el juego y el bien común, como factores que la dotan de identidad, esto constatado desde las memorias de infancia de Nubia, Alejandra y Manuel a quienes los invade el recuerdo de una institución cruda, llena de horror y destrucción debido al conflicto armado.

4.3 La escuela como objetivo militar

Estas memorias de infancia permitieron evidenciar los modos en que las escuelas, entendidas como espacio físico y en relación con la comunidad educativa se convirtieron en víctimas de la violencia estructural⁸ a causa de los múltiples enfrentamientos y bombardeos ocasionados por los diferentes actores armados estatales y no estatales. La dimensión de los daños a la vida e integridad de los niños y jóvenes que habitaron los distintos espacios

⁸ Entendida como el resultado de un conflicto entre dos o más partes en el que el reparto, acceso o posibilidad de uso de los recursos es resuelto sistemáticamente a favor de alguna de las partes y en perjuicio de las demás (Parra y Tortosa, 2003, p.63)

escolares llevó al desencadenamiento de una serie de sucesos graves como: masacres, desplazamiento forzado, asesinatos, entre otros.

A partir de lo anterior se reconoció la escuela como una víctima del conflicto armado, que al ser blanco de guerra se convirtió en un espacio de peligro, como lo relató Patricia, docente de una escuela en Río negro, Santander, quien, en busca de mejorar el ambiente escolar descubrió que la escuela estaba minada:

Lo que hice fue dirigirme a la Gobernación con algunos amigos a conseguir balones y llevarlos para que jugaran fútbol. Pero cada vez que el balón caía a alguno de los costados, toteaba una mina, ahí es cuando me entero de que la escuela estaba minada. Los chicos sabían más o menos en qué lugares estaban y, bueno, se perdían mucho los balones. (Comisión de la Verdad, 2022, p. 170).

En este sentido, la escuela por su naturaleza y localización fue considerada en múltiples ocasiones como objetivo militar según lo relata el informe y fueron víctimas de diversos hechos de violencia ocurridos en sus instituciones educativas, lo que llevó a considerar la escuela como un escenario bélico, objetivo militar y, por tanto, un espacio de desprotección total para estudiantes y profesores.

A través de las diferentes memorias de infancia recogidas en el informe de la Comisión de la verdad se evidenció como se normalizaron este tipo de situaciones, allí la escuela se convirtió en un escenario de dominación entendida, como señala Bourdieu (1990), como un aparato, donde los que tienen el poder pueden erradicar la resistencia y los actos de quienes dominan, a partir de ello, “la escuela [...] se va constituyendo y cambiando según [...] los enfrentamientos entre grupos internos que, al disputarse el capital escolar, van configurando relaciones de fuerza” (Bourdieu, 1990, p.35). Así lo recuerdan los niños y jóvenes afectados por el conflicto, quienes relataron cómo, debido a “los ataques de los que eran víctimas, la escuela y su comunidad tuvieron que adaptarse de manera forzada a la violencia” (Comisión de la Verdad, 2022, p. 165).

Esto se destaca el relato de Mónica, quien recuerda como sus profesores les decían constantemente: “Muchachos, por favor, salgan del colegio que esto va a estallar y todo el

mundo tenía que correr e irse para su casa. Nosotros ya no respirábamos aire: era terror, miedo, inseguridad, daban ganas de salir corriendo en cada momento” (Comisión de la Verdad, 2022, p. 165). Es así como la escuela se convirtió en un escenario inseguro para los niños y jóvenes que la habitaban, pues, en cualquier momento, podía ocurrir algún enfrentamiento y quedar ellos en medio del fuego cruzado. Así lo relata Mónica:

Aunque el objetivo era la estación de Policía, la granada arrojada por las FARC-EP afectó gravemente a dos adolescentes: «Los muchachos eran estudiantes, uno tenía catorce y otro trece. Uno de ellos quedó destruido, el otro, vivo y alcanzó a llegar al hospital, pero murió por negligencia médica» (Comisión de la Verdad, 2022, p. 170).

En consecuencia, se visibilizó los modos en que la escuela fue afectada por los diferentes actores armados y se convirtió en un escenario de violencia constante, que terminaron por configurarla como objetivo militar. Al respecto,

La Comisión de la Verdad y Educapaz encontraron que los departamentos con mayor afectación, de un total de 881 casos, fueron Antioquia (13,7 %), Cauca (10 %), Norte de Santander (7,9 %), Valle del Cauca (5,6 %), Arauca (5 %), Nariño (4,8 %) y Putumayo (4,7 %), pues en ellos se concentró el 52 % de las violaciones de derechos humanos y de infracciones al DIH en la escuela. (Comisión de la Verdad, 2022, p. 154).

Estas cifras logran mostrar las afectaciones que la violencia dejó en la escuela en el marco del conflicto y que llevaron a considerarla como un escenario peligroso pues se configuró como un objetivo militar, esto por las múltiples ocasiones en que ha sido tomada como campamento o escudo por parte de los distintos actores armados, esto debido a las posibilidades que su infraestructura brindaba para hacer frente al combate y las garantías que por su contexto ofreció en términos de garantía de acceso a servicios básicos tales como luz y agua. En este sentido, la escuela se configuró como un escenario de guerra, en el cual lo importante fue la disputa por el control territorial.

A partir de lo anterior, se resaltó la noción de escuela como objetivo militar, puesto que, como lo indica la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH)⁹ (1999)

Para que constituya un objetivo militar legítimo, el bien o blanco seleccionado, por su naturaleza, localización, propósito o uso, debe contribuir efectivamente a la capacidad o actividad militar del enemigo, y su destrucción total o parcial o su neutralización debe ofrecer una ventaja militar definida bajo las circunstancias imperantes en ese momento (párr. 2).

Es por ello que, según la CIDH (1999) ningún bien común puede ser empleado para fines bélicos u ocupado por actores armados estatales o no estatales para el desarrollo de actividades militares. En este contexto, los niños y jóvenes afrodescendientes de zonas rurales del Cauca relataron cómo “tenían que caminar durante horas para llegar a sus escuelas, entre combates u operativos del Ejército que terminaban en su detención o, incluso, en la muerte” (Comisión de la Verdad, 2022, p. 170).

Allí se reconoció una escuela asediada por las balas, por los artefactos explosivos y por los diferentes grupos armados que se disputaban el control territorial. Lo que significó, la negación al derecho fundamental de los niños y jóvenes a un espacio abierto al juego, para el goce y la interacción social con el otro Durkheim (1975), y se convirtió en un escenario víctima de la violencia estructural, atravesado por operativos, combates, estrategias militares, intimidación, muerte, secuestro y abandono.

En este sentido, fue posible identificar en las memorias de infancia las marcas que dejó el conflicto armado producido en los entornos escolares, las cuales afectaron “su bienestar y proceso de desarrollo integral cuyo impacto se puede traducir en consecuencias físicas, materiales, emocionales, relacionales y espirituales que pueden llegar a ser devastadoras” (Comisión de la Verdad, 2022, párr.9), por ello, tuvieron una connotación importante y marcaron las experiencias de vida de los niños y jóvenes, pues se vieron

⁹ En adelante, la sigla se utilizará para referirse a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

enfrentados a la violación continua de sus derechos, entre ellos derecho a la educación, a la vida, a la libertad personal, entre otros.

4.4 La escuela despojada de lo escolar

En las memorias de infancia que relatan las experiencias de niños y niñas rurales que crecieron en el marco del conflicto armado se visibilizó una escuela despojada de lo escolar, que deja como consecuencia la desescolarización, deserción escolar y la trasgresión de los espacios físicos dispuestos para actividades escolares. En este marco se evidenció como los niños y jóvenes que habitaron las instituciones educativas en medio de la penumbra de miedo y amenazas, paulatinamente abandonaron las escuelas al presenciar el vacío y destrucción que dejaron los bombardeos, los cuales aumentaron, al punto de despojar a la comunidad educativa de todo lo escolar. Así lo mencionó Juan Francisco, quien recuerda como:

Las directivas tomaron la decisión de suspender las clases por una semana. Durante esos días dejamos pasar el tiempo para superar lo que habíamos vivido. Aunque el miedo acechaba en nuestro interior y las inseguridades se mantenían, volvimos básicamente a lo mismo. [...] un profesor tocó el tema: no nos dio ninguna recomendación, pero nos advirtió que más peligros estaban por venir y que teníamos que estar preparados para cualquier cosa. (Comisión de la verdad, 2022, p. 167).

Frente a ello, se evidenció una escuela despojada de lo escolar producto del desvanecimiento del espacio físico a causa de los ataques directos a la infraestructura y el desdibujamiento de sus prácticas pedagógicas a causa del desplazamiento de los maestros, quienes dejaron un vacío de saber y así también se produjo la desaparición de todos referentes simbólicos que estos ofrecían en la vida de los niños y jóvenes, la escuela despojada de sus elementos simbólicos y escolares deja de asumirse en tanto lugar seguro para el goce y disfrute.

Como ejemplo de ello, se recogen los testimonios de Mónica y Manuel, quienes recuerdan como tuvieron que abandonar definitivamente la escuela debido a los ataques constantes de los que eran víctimas, por lo cual sus padres tomaron la decisión de retirar a

sus hijos del colegio debido a la incertidumbre por los bombardeos y enfrentamientos que se gestaban entre los distintos grupos armados en los alrededores o dentro de la escuela.

La reacción fue sacarnos, les daba miedo que en cualquier momento eso volviera a pasar [...] Muchos padres han sacado a sus hijos de nuestra institución porque sienten miedo de que les pase algo; entonces año tras año ha habido menos y menos estudiantes: los padres los sacan y los meten en otra institución, porque el colegio de nosotros está en uno de los barrios más violentos (Comisión de la verdad, 2022, p. 167).

En consecuencia, se vislumbró el incremento de los casos de desescolarización y deserción escolar en las instituciones educativas de las zonas rurales con alta presencia de grupos armados. A través de los datos recogidos por la Comisión de la Verdad (2022) fue posible afirmar que, un 39,4 % de la población infantil, entre los 12 y 17 años, no asistían a las escuelas, ya que se convirtieron en un escenario clave para el reclutamiento de menores. Al respecto, se analizó que la deserción y despojo de lo escolar estaban estrechamente relacionadas con las actividades violentas producidas por los grupos armados que se disputaban el control territorial.

Lo anterior significó para los niños y maestros una pérdida del espacio físico y de los elementos simbólicos que constituyen la escuela como:

La presencia de un pupitre, la pizarra, la disposición de los bancos [...]” objetos que permiten “[...] que algo suceda y que trae al profesor y al alumno al presente, cerrando la puerta del aula por un rato para hacer que esa temporalidad sea posible. (Simons y Masschelein, 2014, pp.14,37).

En los testimonios recogidos por la Comisión de la Verdad, se evidenció como las escuelas del municipio de Tumaco fueron víctimas por muchos años de la desescolarización y deserción escolar debido a la desatención por parte de las autoridades locales y del Estado en general que no brindaron las herramientas necesarias para mitigar de alguna forma los impactos de la violencia. De este modo, los niños y jóvenes que debieron ser resguardados y cuidados en sus escuelas hasta completar su mayoría de edad (Rincón, 2018), fueron

despojados de su rol de estudiantes, de los ritos y artefactos escolares y convertidos en sujetos para la guerra por los distintos grupos armados que se apropiaron de las escuelas y la despojaron de todo lo escolar.

Por otro lado, Felipe, recuerda cómo con tan solo siete años tuvo que vivir en medio de un contexto permeado por la violencia y, se convirtió en testigo de las transformaciones que atravesó su escuela a partir de la operación Orión. Felipe relató cómo tras este cruento suceso, se gestó un ambiente de miedo y represión “antes de eso era muy difícil que a uno le tocará ver un arma. En ese momento, era muy común ver en todas las esquinas militares con armas grandes” (Comisión de la Verdad, 2022, p. 153).

En este contexto, la escuela se convirtió en un escenario despojado de sus prácticas escolares, pues como señala Felipe “estaba militarizada por dentro, los militares estaban adentro. Ellos nos daban las clases [...] dirigían los actos cívicos, hacían las veces de profesores. Aunque había profesores de verdad verdad, pero nunca se habló del tema” (Comisión de la Verdad, 2022, p. 153). La escuela en relación con el saber y las prácticas pedagógicas se transformaron, se convirtieron en un medio para promover discursos respecto a prácticas como, el ejercitar a los jóvenes continuamente e inculcar un lenguaje específico para relacionarse con los grupos armados. Esta transformación en las prácticas escolares llevó a que en muchas ocasiones ciertas actividades escolares se vieran truncadas debido a las dinámicas de orden militar.

Así también, Danilo, docente de una institución en la comuna trece, señaló que luego de la ejecución de la operación Orión, la escuela quedó destruida y se convirtió en “un centro donde las milicias operaban. El colegio queda en una parte alta y efectivamente no había vigilantes, entonces los militares se acantonan ahí en horas de la noche. Para el año 2003, el Ejército estaba instalado en la escuela” (Comisión de la Verdad, 2022, pp.153-154). En este testimonio se evidenció un desvanecimiento de la escuela en cuanto a su infraestructura, sus prácticas escolares, su sentido de cuidado y protección, y se convirtió en un escenario de resguardo para los grupos armados.

En este marco se visibilizó la desprotección de la escuela por parte del Estado, quien quedó ligada al olvido, la exclusión y la precarización sobre lo que constituye una escuela y

en sí la educación del país, principalmente en zonas rurales. Como ejemplo de ello, se destacó el caso de Elena, una joven que cursaba noveno grado en el colegio Villa Nueva en Valencia, Córdoba, fundado por Fidel Castaño líder de las AUC. Esta institución fue la representación de una reconfiguración de la escuela en la cual, sus prácticas pedagógicas se basaban en el adoctrinamiento de los estudiantes en función de su ideología fundante y que derivó en un desconocimiento de los asuntos escolares que le son propios. Así lo recuerda Elena, quien relató cómo les impusieron una serie de exigencias frente a cómo debían verse los hombres y mujeres dentro de la institución

[...] aquí no aceptamos cabello largo ni aretes. Tampoco a las mujeres con cabellos tinturados de otros colores ni maquillaje. Ahí mismo, las que estaban maquilladas tenían que desmaquillarse. Mientras tanto, hacían pasar a los hombres por la tarima porque tenían el cabello largo o un corte de cabello diferente al militar (Comisión de la Verdad, 2022, p. 158).

A partir de lo anterior, se evidenció cómo la escuela se convirtió en un lugar donde emanaba el miedo y la inseguridad, un lugar donde los niños y jóvenes se encontraban vulnerables, ya que sus prácticas educativas eran moldeadas conforme a los intereses del grupo paramilitar (AUC). Así también lo recuerda Alfonso, quien relató cómo fueron víctimas de la guerrilla

[...] nos utilizaban. Nos enseñaban cómo manejar armamentos, a hacer música guerrillera, que los camaradas, cómo defendernos de los militares, porque ellos nos hacían ejercicio para atacar a los militares, todo eso. O sea, prácticamente en los salones ellos daban clase. A los profesores los sacaban a un lado y ya no podían dar clase (Comisión de la Verdad, 2022, p. 160).

Estas prácticas convirtieron la escuela en un espacio para el adoctrinamiento de los sujetos a través de una serie de discursos que lograron atraer una gran cantidad de adeptos, por cuenta de la curiosidad por saber más sobre los grupos armados. El hecho de que estos actores se instalarán en las instituciones educativas no fue una acción sin sentido, al contrario, se evidenció como un acto premeditado debido al afán que tenían por la obtención del control de todo lo escolar, desde la infraestructura hasta los saberes.

Por otro lado, en este marco de violencia fue posible visibilizar la desaparición de la escuela desde su infraestructura física, debido a la agudización de los ataques que efectuaron los grupos armados en contra de las instituciones. Como evidencia de ello, Liliana, directora y profesora de una escuela en Anorí, Antioquia, relató, cómo en 1976 la institución fue víctima de destrucción por parte de la Cuarta Brigada del Ejército Nacional. El bombardeo ocurrió luego de que el ELN ocupara la escuela repetidamente. Y ella fue acusada de complicidad.

De este modo, a través de las memorias recopiladas fue posible realizar una radiografía de la escuela en tanto comunidad educativa en el marco de un contexto socio histórico determinado, y entender cómo la escuela fue despojada de todo lo escolar. La violencia se trasladó a las aulas, lo que llevó a la alteración e irrupción de las clases y, por ende, generó múltiples afectaciones a profesores y estudiantes. Los maestros se convirtieron en víctimas de extorsión, señalamiento, persecución y asesinato; igualmente, los niños, niñas y jóvenes fueron víctimas de este tipo de violencias, convirtiéndose en objeto de actividades ilegales en la escuela.

5. Conclusiones

Respecto a la pertinencia del campo pedagógico para indagar asuntos de orden político y social que afectan escenarios como la escuela, vale la pena destacar los referentes que ofrece la pedagogía para leer las memorias de infancia y establecer que en las experiencias de quienes fueron niños, niñas y adolescentes en el marco del conflicto armado en la ruralidad aparecen y se eliminan por cuenta de la violencia los vestigios de una escuela fundada como escenario para la cultura común, dispuesto para el juego, el saber y tiempo libre. De este modo, nos lleva a reconocer como la escuela, en la mayoría de los contextos permeados por la violencia, se convirtió en un lugar que sufrió la pérdida de sensibilidad y la negación por la humanidad del otro.

Las experiencias de infancia relatadas en las memorias recopiladas por la Comisión de la Verdad visibilizan las tensiones que atraviesan la escuela y pone en juego su existencia en los términos tradicionalmente adjudicados y que la equiparan como un espacio propicio para el saber. A partir de los aportes de la Comisión, surge la necesidad de pensarse las

reconfiguraciones de la escuela en el conflicto armado, que se le denominaron como: sinónimo de horror, opresión y control; como objetivo militar; la escuela despojada de lo escolar, pero también se evidencia una escuela como escenario de resistencia frente a las adversidades propias del conflicto.

En tal sentido, se hace evidente que, para indagar respecto a la escuela en el marco del conflicto es necesario ahondar desde una amplia perspectiva, puesto que, se trata de un lugar en el cual convergen un universo de elementos que hacen que la escuela sea escuela como: “la presencia de un pupitre, la pizarra, la disposición de los bancos [...]” objetos que permiten “[...] que algo suceda” (Simons y Masschelein, 2014, pp.14). En este sentido, en el marco de la guerra, se reconocen los esfuerzos que se adelantan en diferentes escuelas atravesadas por escenarios de violencia por permanecer y resistir ante los hechos violentos que trae consigo el conflicto. Esto se hace visible a partir de gestos como: asistir, permanecer, enseñar, denunciar y se constituyen como actos simbólicos de resistencia que, aunque en un principio no son evidentes, han constituido históricamente la existencia de la escuela en un contexto sociohistórico complejo.

En la revisión de estas memorias, se evidenció la desprotección de la escuela por parte del Estado, asunto que la configuró como un espacio ligado al olvido, la exclusión y la precarización. Ello pone en entredicho los elementos que configuran y dan sentido a la escuela y la educación del país, sobre todo en zonas rurales (Fecode, 2022). A través de estas narrativas fue posible dar cuenta de la pérdida y transformación de los espacios, y se visibilizó la escuela como “un lugar de riesgo para las niñas, niños y adolescentes, pues se restringen sus actividades cotidianas, se les vulneraron sus derechos al juego y la educación, la libre circulación y, en muchas ocasiones, se les vulnera su bienestar físico y psicológico” (Comisión de la Verdad, 2022, p.173). Ello deja entrever la necesidad de adelantar acciones jurídicas y materiales necesarias para mantener las escuelas abiertas y garantizar el derecho de todos los colombianos y colombianas a ser educados.

En este sentido, las memorias de infancia permitieron develar las múltiples formas de violencia que dejó el conflicto armado en la vida, de niños y jóvenes que habitaban las instituciones educativas de zonas rurales, se destacan en este punto el desplazamiento; la

amenaza, el homicidio, la desaparición forzada, los actos terroristas, atentados, combates/hostigamientos y delitos contra la libertad y la integridad sexual. Estas múltiples afectaciones a la vida e integridad de la comunidad educativa se hicieron experiencia y se recogieron en las memorias o relatos biográficos de la infancia en la que la escuela se refigura por cuenta de la violencia, la pone en un lugar secundario o terciario y reafirma el desamparo de la escuela por parte del Estado colombiano y la responsabilidad del mismo en actos como el reclutamiento forzado y los altos índices de deserción escolar en zonas calificadas como ruralidad dispersa.

De allí se concluye que en el marco del conflicto armado, la escuela se convirtió en un escenario de barbarie para muchos de los niñas, niños y adolescentes que la habitaron, esto por cuenta de la pérdida de sensibilidad y la negación por la humanidad del otro. Sin embargo, en estas consideraciones finales, es importante destacar que, indagar por el lugar de la escuela en el marco de la violencia y particularmente este trabajo se constituye en una primera aproximación respecto a la necesidad de reflexionar sobre el sitio que ocupa la educación en el marco del conflicto armado colombiano desde una lectura pedagógica que no reduzca las afectaciones a números o estadísticas sino que reconozca el lugar fundamental que ocupa la educación y la escuela en la construcción de sociedades que acudan a otros modos de relacionarse y que asuman lo simbólico como una vía para tramitar las diferencias.

En ese sentido, se destaca a partir de los hallazgos de la investigación que, en contextos de violencia y particularmente en la ruralidad la escuela debe erigirse como institución encargada de asumir la responsabilidad que le ha sido encargado históricamente como espacio para el encuentro con la cultura y entre generaciones, un espacio liberado en el que los elementos de orden externo no limiten su potencial formativo y su responsabilidad en el legado y renovación de bienes materiales inmateriales de la humanidad.

Respecto a los hallazgos relatados en el apartado de antecedentes urge destacar que el presente trabajo de investigación busca constituirse en una reflexión que desde una lectura del campo pedagógico amplíe los análisis existentes a propósito de los modos en que han sido afectadas las escuelas rurales y sus pobladores por cuenta de los distintos hechos de violencia que marcaron la infancia colombiana, así como la necesidad de reconocer la

urgencia de contar con profesional del campo pedagógico en las decisiones y políticas públicas que al respecto se orienten. En este sentido, este trabajo deja preguntas que condujeron a reflexionar y tensionar las ideas y reconfiguraciones de la escuela en el marco del conflicto, a continuación se mencionan algunas de ellas: ¿qué pasa en las memorias de infancia cuando una escuela es bombardeada? ¿Qué significó para los niños y niñas de zonas rurales permeadas por el conflicto la aprehensión de la escuela por parte de los grupos armados? ¿Qué significó en las memorias de infancia el reemplazo de los objetos escolares, por objetos dispuestos para la guerra?

Estas preguntas surgieron desde una lectura en clave pedagógica, de hechos de violencia reciente en el país y que orientaron los esfuerzos por comprender el papel que desempeña la escuela en las memorias de infancia de quienes transcurrieron sus primeros años de vida en zonas rurales marcadas por la violencia. Asunto que condujo a cuestionar y visibilizar el desdibujamiento de la escuela para algunos niños, niñas y adolescentes producto de los constantes ataques y enfrentamientos entre los diferentes actores armados tanto legales como ilegales que se asentaban en los alrededores de las escuelas, esto en razón a las garantías que éstas podían brindar en términos de estructura física, puntos estratégicos, y servicios básicos de supervivencia, asunto que también derivó en la imagen de la escuela como un espacio acechado por los diferentes grupos armados — guerrillas y paramilitares — para el reclutamiento de menores.

Al respecto, desde la perspectiva pedagógica también fue posible evidenciar la transformación de las experiencias escolares de los niños, niñas y jóvenes al ser desplazados, reclutados, amenazados o violentados, lo que condujo al desdibujamiento parcial y en algunos casos definitivo de la escuela en relación con la estructura física, con el saber y la comunidad educativa, ello se ve reflejado en las estadísticas de deserción y desescolarización en las escuelas de zonas rurales, lo que perpetuo las desigualdades de orden político, económico, social y cultural, un asunto que destaca la importancia de que profesionales de la educación se ocupen de resignificar y garantizar el acceso a bienes comunes de la humanidad en los escenarios destinados para ello, esto es en escuelas que cuenten con garantías mínimas para asumirse como espacios liberados para la formación de la humanidad

Referencias bibliográficas

- Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de educación*, 281(5), 17.
- Ariès, P. (1988). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Editorial Cuenco de Plata.
- Aylwin, P. (1996). La comisión chilena sobre la verdad y reconciliación. (págs. 37 - 52).
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 233.
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317>
- Biblioteca Abierta del Proceso de Paz (BAPP). (2012-2022) <https://bapp.com.co/>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, (BCN). (1991) <https://www.bcn.cl/portal/>
- Cárdenas, P. (2018). *Experiencias de infancia, niños, memorias y subjetividades (Colombia, 1930-1950)*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas, P. (2021). *Vínculo intergeneracional, infancia y educación: notas para pensar la función de la escolarización de los niños*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Carli, S, Lezcano, A. Karol, M. Amuchastegui, M (1999). La infancia como construcción social Cap. 1. En Carli, S. *De la Familia a la escuela, Infancia, socialización y subjetividad*. Editorial Santilla.
- Centro Nacional de Memoria Histórica *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. CNMH, (2013-2023)
- Charlot, B. (2024). Educación o barbarie. Pensar la pedagogía más allá del bricolaje de supervivência. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(122)

Comisión de la verdad (2022). *Informe Final de la Comisión de la Verdad*. Disponible en <https://www.comisiondelaverdad.co/>

Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. (1991). *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*. Tomo 1.

Durkheim, E. (1975). *Educación y sociedad*. Península, Barcelona.

Durkheim, E. (1999). *Educación y sociología*. Altaya, S.A. Barcelona.

Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización* (Vol. 2). Sígueme.

Dueñas y Parra (2024). *Experiencias pedagógicas para una educación infantil en perspectiva de género: una reflexión desde las actividades rectoras de la primera infancia*. Sello Editorial UNAD.

El Nunca Más (1983) *Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas* (CONADEP).

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales* (págs. 171-178). Barcelona: Paidós.

Gómez, P (2017). *Memorias del conflicto armado en los niños y niñas desplazados por la violencia en el municipio de Inzá-Cauca*. Universidad del Cauca.

Hayner, PB (2000). *Verdades indecibles: Enfrentando el terrorismo de Estado y las atrocidades* (1.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203903452>

Hale, C.R. (2006) *Más que un indio... Racial Ambivalence and Neoliberal Multiculturalism in Guatemala*. Santa Fe: SAR Press.

Herrera, M, Cárdenas, Y. (2013). Tendencias analíticas en la historiografía de la infancia en América Latina. Editorial *Unuario Colombiano de Historia social y de la cultura*, vol. 40, pp 279-311

Indepaz (2015). *Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*

Martínez et al., (2018). Informe CMI. *La Comisión de la Verdad para El Salvador: Manteniendo la paz a cambio de justicia. n° 12.*

Las rutas del conflicto (2021). <https://rutasdelconflicto.com/>

Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Meirieu, P. (s.f.) *La Escuela después. . . ¿Con la Pedagogía de antes?* <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2020/07/La-Escuela-despues-Con-la-Pedagogia-de-antes-Philippe-Meirieu.pdf>

Meirieu, P. (2006). *El significado de educar en un mundo sin referencias.* In Conferencia. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Gestión Docente Área de Desarrollo Profesional Docente

Meirieu, P. (2007). Formación pedagógica y análisis de las prácticas. *Revista Colombiana de Educación*, (52).

Meirieu, P. (2016). Entrevista a Philippe Meirieu. *Recuperado de <http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2020/02/Precep-Entrevista-PhilippeMeirieu-2016.pdf>.*

Melo, J. O. (2017). Historia mínima de Colombia. El Colegio de México AC.

Memoria chilena-Biblioteca Nacional de Chile (1813-1929). <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-674.html>.

Rincón, C. (2018). Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente. *Revista historia de la educación latinoamericana.*

Registro Único de Víctimas (2023). Disponible en <https://www.unidadvictimas.gov.co/ninos-ninas-y-adolescentes-en-el-conflicto-armado-afectaciones-mas-alla-del-reclutamiento/>

Sosenski, S., & Osorio Gumá, M. (2012). Memorias de infancia. La Revolución mexicana y los niños a través de dos autobiografías. S. Sosenski y E. Jackson Albarrán (Coords.), *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*, 153-175.

Bibliografía

Acevedo, R. Becerra, A. y Cortes, R. (2012). *Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática*. Revista Colombiana de Educación Print versión ISSN 0120-3916 Rev. Colombia. educ. no. 62, Bogotá, Jan./June 2012.

Alarcón, F. (2021). *Historia reciente, memoria y escuela Un análisis de los conceptos de transmisión y reproducción*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP)

Aldana, C. Barrera, E. (2016). *Infancia en el conflicto armado: un asunto de memoria*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Alvares, J (2014). *Los positivos del cabo mora*. Editorial el malpensante n°159.

Ariés, P (1988). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Editorial Cuenco de Plata.

Bácares, C (2020). *Notas para una memoria histórica sobre las infancias producidas por el conflicto armado en Colombia*. Editorial Aletheia, vol. 11 n. 21

Carbajal, N (2019). *Fuerzas Armadas Revolucionarias Colombianas (FARC): A 55 años de su fundación*. Departamento de Historia IRI – UNLP

Boom, A. M. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina* (Vol. 5). Anthropos Editorial.

Boom, A.M. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Magisterio Editorial.

Bourdieu, P., Inchausti, A. G., & Beneitez, M. J. B. (2001). *Poder, derecho y clases sociales* (Vol. 2). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bourdieu, P. (1976). En A. O. Garda (Trad.), *Ediciones Sígueme* (p. 332). La Nuova Italia. <https://iessecundaria.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/02/emily-durkheim-educacion-como-socializacion.pdf>

Bourdieu, P. (1986). La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales. <https://eduardogalak.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/la-escuela-como-fuerza-conservadora-bourdieu.pdf>

Bürgenthal, T. (1995). La comisión de la verdad para El Salvador. *ECA: Estudios centroamericanos*, 50 (563), 813-847.

Calderón, S. y Aldana, C. (2016). *Infancia en el conflicto armado: un asunto memoria*. Universidad Pedagógica Nacional.

Cabra, F. Cuesta, O. (2021). *La escuela rural colombiana en medio del conflicto armado: un análisis desde la información publicada en noticias*. Pontificia Universidad Javeriana.

Cifuentes, M. Álvarez, N. Agudelo, N (2011). *Niñas, niños y jóvenes excombatientes: revisión de tema*. Editorial Eleuthera, vol 5, pp 93-124

Civardi, F., Pozo, C. (s.f.). *Orden social, relaciones de poder y construcción de sentido en la teoría de Pierre Bourdieu*. <https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/wpcontent/uploads/sites/117/2020/04/4.P-Civardi-Pozo-Orden-social-relaciones-de-poder-y-construcci%C3%B3n-de-sentido-en-la-teor%C3%ADa-de-Pierre-Bourdieu.pdf>.

Colombia 1999. <https://cidh.oas.org/countryrep/Colom99sp/capitulo-4a.htm>

Comisión de la verdad. (2017). *Informe Final de la Comisión de la verdad*. Vol. 8 “No es un mal menor”. Disponible en: <https://www.comisiondelaverdad.co/>

Comisión de la verdad. (2022). *Un repaso por las comisiones del mundo*. Disponible en: <https://www.comisiondelaverdad.co/>

Conde, F (2010). *Me valoro y aprendo a cuidarme. Guía para alumnos de 3° y 4° de primaria*. D.R. Secretaría de Educación Pública, 2010 Argentina 28.

Cortés, N (2021). *Infancia rural: Una mirada a la construcción de identidades a través de las narrativas de niños y niñas de la vereda Márquez*. Editorial La Calera.

Cubides, F. (1999). Los paramilitares y su estrategia. *Reconocer la guerra para construir la paz*, 151-199.

Echavarría, C. (2003). *La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Echeverría, O. (1996). *La tenencia de la tierra y el desarrollo económico y social*. Editora Guadalupe.

Fecode (2021) *Un territorio que resiste a la guerra. La escuela: Aporte a la Comisión de la Verdad* [Book].
https://fecode.edu.co/images/comunicados/2022/La_Escuela_un_territorio_que_resiste_la_guerra.pdf

Galeano, M (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa*. La carreta editores.

Giroux, H. A. (1999). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.

González, Fernán. *Poder y violencia en Colombia*. (2014) Editorial CINEP

Grandin, G. (2011). *The last colonial massacre: Latin America in the Cold War*. University of Chicago Press.

Guzmán, F (2020). *Legitimación de la violencia en la infancia en contextos rural, semirural y urbano: un acercamiento comparativo en Antioquia y Atlántico, Colombia*. Universidad del Norte.

Jelin, E. (2022). *Los trabajos de la memoria*. Fondo de Cultura Económica Argentina.

Jara, D. (2021). *La infancia que nos dejó la guerra: La construcción de las nociones de infancia y el despojo educativo en narraciones infantiles en el conflicto armado colombiano*. Pontificia Universidad Javeriana

Jiménez, A., Infante, R., & Cortés, R. (2012). *Memoria, conflicto y escuela*. IDEP. Bogotá, Colombia.

López, M., Figueroa, C. y Rajland, B. (Eds.). (2010). *Temas y procesos de la historia reciente de América Latina*. Universidad ARCIS.

Meirieu, P. (2020). *Pedagogía: el deber de resistir*. UNAE. EP.

Morato, M (2008). *Colombia: Una cronología de la violencia*. Editorial Cuadernos de Estudios Latinos-americanos.

Mora, C (2020). *Falsos Positivos. La Verdad Del Cabo Mora*. Editorial. Codice producciones limitada.

Moreno, C. Díaz, I. Pacheco, F. Guerra, J (2022). Educación por la paz y el impacto del conflicto armado en instituciones educativas de Colombia. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, Vol. 1

Narodowski, M (1994). *Un cuerpo para la institución escolar*. Aique Grupo Editor

Oglesby, E. (2007). *Educando a la ciudadanía en la Guatemala de posguerra: Memoria histórica, genocidio y cultura de paz*. Reseña histórica radical, (97).

Orlando, J (2020). *Colombiana: una historia mínima*. Editorial Crítica. Editorial Crítica

Palacios, M (2001). *Entre la legitimidad y la violencia: Colombia 1875-1994*. Editorial Norma

Pécaut, D (2010). *Orden y violencia: Evolución sociopolítica de Colombia entre 1930 y 2000*. Editorial Norma

Romero, F (s. f.). *Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia*. armed conflict, school, and human rights in Colombia.

Romero, F. (2020). *Legitimación de la violencia en la infancia en contextos rural, semirrural y urbano: un acercamiento comparativo en Antioquia y atlántico, Colombia*. Universidad del Norte

Sepulveda, L (2023). *Infancia, ruralidad y otras extranjeridades: experiencias de un grupo de niños del campo en un corregimiento del Nordeste Antioqueño*. Universidad de Antioquia.

Sanford, V. (2003). *Secretos enterrados: Verdad y derechos humanos en Guatemala*. Palgrave Macmillan.

Secretaria de Cultura (2020). ¿Qué es la CONADEP? Argentina. <https://www.cultura.gob.ar/que-es-la-conadep-9904/>

Verá, A. Palacio, J. Garzón, L. (2014). *Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia*.