

LA EDUCACIÓN RURAL EN GUAVIARE
Tensiones y proyectos de vida

LA EDUCACIÓN RURAL EN GUAVIARE

Tensiones y proyectos de vida

Nubia Suárez Sandoval
Alexander Castaño Silva



Suárez Sandoval, Nubia

La educación rural en Guaviare: tensiones y proyectos de vida / Nubia Suárez Sandoval, Alexander Castaño. -- 1a ed. -- Bogotá : Editorial Aula de Humanidades, 2022.

p. 208 – (Investigar en el aula)

ISBN 9978-958-5196-62-9 (físico) -- 978-958-5196-63-6 (digital)

1. Educación rural - Investigaciones - Guaviare I. Castaño, Alexander II. Título III. Serie

CDD: 370.9173486166 ed. 23

CO-BoBN- a1089399

© Editorial Aula de Humanidades
© Red Colombiana para la Transformación de la
Formación Docente en Lenguaje
© Nubia Suárez Sandoval
© Alexander Castaño Silva

Colección: *Investigar en el Aula*
Redlenguaje: *Experiencias Pedagógicas*

ISBN: 978-958-5196-62-9 (Versión impresa)

ISBN: 978-958-5196-63-6 (Versión digital)

Con el apoyo de los egresados de la cohorte de Guaviare de la Maestría en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia, y la Secretaría de Educación Departamental de Guaviare.
Microproyecto Profesores al escenario: visibilizando voces migrantes locales a través de estrategias pedagógicas teatrales.

Aluna Minga, con la financiación del Centro para la Migración Internacional y el Desarrollo de Alemania.

Comité de publicaciones, Redlenguaje:
Silvia Rey, Cecilia Villabona, Blanca Bojacá,
Ana Atorresi, Fabio Jurado

Corrección de estilo:
Silvia Alejandra Rey

Diagramación:
Jorge Leonel Pineda A.

Diseño de carátula:
Fernando González

Bogotá, Colombia
2022

CONTENIDO

PRÓLOGO	7
PRIMERA PARTE	13
LOS JÓVENES Y LOS PROYECTOS DE VIDA EN LAS ZONAS RURALES DE GUAVIARE	13
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I	19
LOS ADOLESCENTES, SUS EXPECTATIVAS E INTERESES	19
El proyecto de vida, el currículo y su conceptualización	19
Lo que implica un currículo	23
La juventud en América Latina	24
Los proyectos de vida de los jóvenes en Colombia	27
El contexto sociocultural y educativo de la juventud guaviarenses	29
CAPÍTULO II	33
HISTORIA DE VIDA PARA UN PROYECTO DE VIDA	33
Los registros orales de los egresados	36
La situación de la educación básica y media en el municipio de El Retorno (Guaviare)	40
Situación de los egresados, Institución Educativa San Isidro I, sede Nueva Primavera (2014 – 2018)	43
Algunos aspectos relevantes sobre la educación media en Colombia: contrastes con México y Brasil	45
Mediadores fundamentales en la construcción del proyecto de vida de los jóvenes	60
Conclusiones	63

CAPÍTULO III	67
EXPECTATIVAS DE VIDA Y REALIDADES EN LA ZONA RURAL	67
El entorno institucional	69
La realidad escolar en la Institución Educativa San Isidro I, sede Nueva Primavera: una mirada desde el aula	74
CAPÍTULO IV	109
LA CONSTRUCCIÓN DE UN PUENTE ENTRE EL CURRÍCULO ESCOLAR, LOS INTERESES Y LAS REALIDADES DE LOS JÓVENES EN LAS ZONAS RURALES	109
Una mirada retrospectiva para el porvenir	109
Condiciones para lograr una articulación desde las expectativas de los estudiantes a través de la escuela	110
Desarrollo de iniciativas con la comunidad educativa	111
Seguimiento y evaluación	116
CONCLUSIONES	117
RECOMENDACIONES	122
Para la Institución Educativa	122
Para la Secretaría de Educación Departamental de Guaviare	124
SEGUNDA PARTE	125
LAS TENSIONES EN LAS ESCUELAS RURALES DE GUAVIARE	125
El caso de la Institución Educativa San Isidro I, sede Nueva Primavera (rural), municipio El Retorno, Guaviare	125
¿Por qué y con qué finalidad investigar sobre las tensiones en una escuela rural de Guaviare?	127
Los rostros de la violencia	129
El bullying o matoneo	130
Contextos y consulta socio familiar	131
El manual de convivencia institucional	165
La escuela de padres	179
¿Qué se hizo?	184
BIBLIOGRAFÍA	189
LISTA DE TABLAS	197
TABLA DE FIGURAS	201
TABLA DE IMÁGENES	203

PRÓLOGO

¿Cuáles son las opciones para el desarrollo intelectual y social de los jóvenes colombianos y particularmente de quienes habitan las zonas rurales? Es una pregunta que atraviesa los capítulos de este libro. Es loable que Nubia Suárez y Alexander Castaño hayan concluido que la única manera de buscar las sendas de la solución a los problemas que afrontan los jóvenes en los territorios de la ruralidad colombiana no sea buscando culpables, recalando en la queja, sino asumiendo el reto de describir, narrar y explicar, desde los ángulos de la investigación, los fenómenos mismos: la situación de los jóvenes de familias campesinas en Guaviare; esto es, mostrar cómo son, qué piensan, cuáles son sus ilusiones y sus frustraciones y, paralelamente, acercar a los futuros lectores e investigadores a los universos de los internados y de las aulas de las escuelas rurales.

Nadie como los maestros y las maestras rurales tienen el saber sobre las realidades crudas que cotidianamente viven los jóvenes en un territorio de asombros geográficos pero paradójicamente de asedios y acosos de grupos armados de distinto perfil. Son los conocimientos aprendidos en el día a día de la labor docente los que afloran cuando un equipo de formadores como el de la Maestría en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia, lo provoca. Provocar es preguntar de manera aguda sobre los problemas recurrentes en las prácticas educativas de una región como Guaviare y, a partir de allí, acompañar como pares académicos al profesorado en sus investigaciones (desde 1998), en la perspectiva de develar lo oculto y reconocer sus logros.

Con las tesis de maestría elaboradas por los docentes se trata de proporcionar insumos a quienes tienen a su cargo la responsabilidad de las políticas públicas, a la vez que desde la escuela se aporta en lo que compromete a los profesionales de la docencia: las pedagogías innovadoras en el trabajo con

proyectos y la socialización de su quehacer; la socialización del quehacer de los docentes es precisamente lo que recogen los libros que la maestría ha publicado (cuatro tesis y doce capítulos de tesis en la Colección Cuadernos del Seminario en Educación), a los que se adicionan tres libros publicados en el marco del proyecto «Profesores al escenario: visibilizando voces migrantes locales a través de estrategias pedagógicas teatrales», desarrollado por Aluna Minga (Alemania) en alianza con la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (Redlenguaje).

La formación avanzada a través de maestrías, de cuyas tesis proviene este libro, constituye una prioridad para cualificar las prácticas pedagógicas y, sobre todo, desentrañar las raíces de los obstáculos que impiden el acceso a los derechos fundamentales de las comunidades. Asimismo, al lado de la universidad están las organizaciones no gubernamentales, como Aluna Minga, de Alemania, y Redlenguaje, que acometieron el reto de entrar por otra puerta (la de la voluntad de dominio de los docentes que buscan incursionar en experiencias como la del teatro) para reconstruir las historias de vida y los testimonios de los actores en el escenario de las escuelas.

La teatralización hace parte de la existencia humana pero ella no es posible sin las narrativas, componente fundamental del pensamiento. Las voces de los jóvenes egresados de los colegios y los que se encuentran en la etapa final de la educación, la que todo ciudadano debería alcanzar (la educación media), así como las voces de los docentes, los directivos, los padres y las madres de familia fluyen en esta escritura para acercarnos a los mundos que lindan entre el llano y la selva. Niños y jóvenes constituyen la generación de los que sí son de aquí en contraste con los padres que vinieron de allá (de Boyacá, Santander, Tolima, Huila, Valle, Chocó, Cundinamarca, Magdalena...): es la diáspora, dentro de la cual está la de los maestros y las maestras. Pero no por ser de aquí tienen los jóvenes la garantía de la estabilidad educativa, porque las afugias económicas de las familias condicionan el abandono temprano de los estudios para colaborar en los trabajos agrícolas, en el caso de los hombres, y en los trabajos domésticos, en el caso de las mujeres, además de los desplazamientos de finca en finca o huyendo, con los miedos, hacia los cascos urbanos más cercanos.

Cuántos se quedan en el camino también porque perciben como inútil los últimos grados de la escolaridad (poco aportan al aprendizaje para un

oficio o profesión técnica o al acceso a la educación superior) y resulta más útil vincularse al trabajo en las fincas o enrolarse en los grupos clandestinos para lograr la «independencia». *Ausencia de futuro* (1978) y *La escuela inconclusa* (1986) son los títulos de dos libros de Rodrigo Parra Sandoval cuyos contenidos entronizan con las circunstancias que se muestran en el libro de Suárez y Castaño. Son libros de las décadas de 1970 y 1980 y al releerlos se siente estar en el mismo lugar —que poco ha cambiado—, más allá del carácter «benefactor» y compensatorio del Estado.

Explica Parra Sandoval, que «mientras para buena parte de los grupos campesinos la juventud puede terminarse a los diez años, cuando pasa de la familia y de algunos años de escuela al trabajo, para grupos urbanos de clase media y alta la juventud puede fácilmente prolongarse hasta los veinte o veinticinco años.» (1978, p. 17). Y en *La escuela inconclusa* planteará que «Todos los indicadores socioeconómicos coinciden en señalar al sector rural como un sector privado en relación con las condiciones de vida características del urbano.» (1986, p. 74). Son los signos de la inequidad y las causas del conflicto armado; pareciera que para el caso de la ruralidad los niños saltaran rápidamente a la adultez, sin experimentar las epifanías de la juventud. Luego tendremos entonces a los adultos rencorosos, solapados, «cusumbo-solos», individualistas, guerreristas y machistas (como tantos padrastros que aparecen en las escenas de las familias disfuncionales según las narrativas de los estudiantes y de las madres de familia de Guaviare).

Regularmente los gobiernos se refieren a la cobertura en educación con los datos estadísticos convenientes pero nunca aluden a los índices del rezago escolar: los que se rezagaron y soportan como una condena los trabajos precarios de la informalidad o la participación en la beligerancia o en los negocios ilícitos. Este libro nos proporciona algunas señales al respecto, sobre todo en relación con la cultura de la hoja de coca y su procesamiento químico. Parece ficción pero iniciando el siglo XXI perviven estas relaciones de trueque: «A los niños les daban algunas cantidades para trocar en el descanso por alimentos y bebidas que se expendían en tiendas del sector. Todo parecía normal. Quise en algún momento tocar ese tema con los padres, pero el temor reinaba y en mi cabeza retumbaba lo que alguien me había advertido antes de arribar al lugar: «Mucho cuidado con lo que habla, vaya haga su trabajo y no más»; sentía impotencia, no justificaba el hecho, pero

en parte entendía el abandono estatal en muchos frentes para estas comunidades; realmente sabía que era una situación compleja, pero había que afrontarla.».

La primera parte de este libro se concentra en analizar los perfiles sociales de los jóvenes y sus proyectos de vida en las zonas rurales de Guaviare, con estudios de casos en la Institución Educativa San Isidro I, sede Nueva Primavera, perteneciente al municipio de El Retorno, además de otras instituciones educativas rurales, como La Paz. Uno de los dilemas en la investigación se centra en identificar la manera de propiciar condiciones para que los estudiantes estructuren sus expectativas existenciales en distintos contextos y logren formular su proyecto de vida a fin de mejorar su calidad de vida y ser felices: Cuestión que se va esclareciendo a medida que se registran conversaciones espontáneas y entrevistas semiestructuradas con egresados y estudiantes; conversaciones cuyas narrativas ilustran la desesperanza y esa especie de círculo vicioso o de remolino en el que caen los jóvenes que no logran salir del territorio.

El análisis de las narrativas de las historias de vida de los jóvenes es complementado con el balance documental según los acervos institucionales de las escuelas y de las secretarías de educación. La consistencia entre los registros orales, transcritos por los investigadores, y los datos estadísticos sobre graduación, abandono y desempeño laboral reafirman las hipótesis trazadas. Pero lo más relevante del estudio es la insinuación de propuestas alternativas frente al problema; se invita a que las escuelas tengan los profesionales de apoyo, idóneos en el trabajo con los jóvenes para acompañarlos en la construcción de su proyecto de vida, evitar el autoritarismo, conceder la palabra a los jóvenes y a los niños y las niñas, fortalecer la identidad pedagógica de los profesionales de la docencia, respetar de parte de los directivos docentes la innovación del profesorado y cohesionar las relaciones entre la escuela y la comunidad familiar, tanto de colonos como de indígenas: «Se deduce que cuando la escuela busca a las familias los padres son los aliados principales de este proceso.», concluye un docente/investigador.

En efecto, si el rezago educativo de los padres y las madres no posibilita mover el capital cultural desde la casa, como lo tienen las clases medias y altas de las ciudades, entonces le corresponde a las escuelas y a sus agentes garantizar este derecho: ampliar el repertorio lingüístico-discursivo y los

conocimientos sobre las ciencias y las artes que les son inherentes, para lo cual se requiere de la conectividad computacional fluida y la actualización y ampliación de las bibliotecas escolares. Por eso, las oportunidades ofrecidas por la gobernación con recursos de regalías para cursar maestrías de los docentes amerita el mayor respaldo y, más aun, con un índice importante de docentes rurales, si bien algunos con nombramientos provisionales también tienen derecho a la formación avanzada. Este libro y los otros dos que lo acompañan son la cosecha de la inversión gubernamental en las maestrías, los tiempos del profesorado de la universidad, los esfuerzos intelectuales de los docentes/autores y el respaldo de las ONG ya nombradas.

FABIO JURADO VALENCIA

Coordinador de la Red Colombiana para la Transformación de
la Formación Docente en Lenguaje.

Profesor Especial, del Instituto de Investigación en Educación,
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

PRIMERA PARTE

LOS JÓVENES Y LOS PROYECTOS DE VIDA EN LAS ZONAS RURALES DE GUAVIARE¹

- NUBIA SUÁREZ SANDOVAL
Universidad Nacional de Colombia
nsuarezs@unal.edu.co

INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de los jóvenes y sus proyectos de vida, es necesario conocer los factores que inciden en la ausencia de sus horizontes existenciales (sin rumbos u objetivos sobre su proyecto de vida). De ahí la importancia de asumir a las instituciones educativas como mediadoras vitales en los planes de vida de sus estudiantes y, más aún, en contextos como los del Guaviare donde la escuela es quizá el establecimiento que ha de contribuir a la definición de esos horizontes, conociendo así las motivaciones y desmotivaciones de los estudiantes en la etapa prejuvenil y juvenil. Es necesario hacer un análisis de los factores determinantes en cuanto al porvenir —o proyectos de vida— de los jóvenes de la Institución Educativa San Isidro I, sede Nueva Primavera, del sector rural en Guaviare.

¹ La primera parte de este libro recoge la tesis completa que para optar al título de Magíster en Educación fue presentada por la autora. La tesis se titula «La educación rural: la construcción de proyectos de vida de los jóvenes. Currículos vs. narrativas estudiantiles». La tesis recibió una Mención. El profesor Rubén Darío Flórez asesoró la investigación.

El presente estudio aborda las historias de vida de los estudiantes y su experiencia estudiantil. Asimismo, identifica los factores familiares y sociales que determinan la definición de los proyectos de vida. Frente a esto se planteó la siguiente pregunta central de investigación: ¿Cómo propiciar en el aula de clase, en las relaciones familiares y en los entornos condiciones para que los estudiantes estructuren sus expectativas existenciales y logren formular un proyecto de vida propio que, además de mejorar su calidad de vida, les permita ser felices?

Para ello se indagará sobre la perspectiva que tienen los estudiantes y exalumnos —población muestra— frente a dinámicas escolares: qué habilidades adquirieron, cuáles son sus necesidades, qué opinión tienen del currículo. Específicamente qué recuerdan y qué críticas harían sobre metodología, estrategias, contenidos, evaluación y seguimiento a los aprendizajes que ofrece la Institución Educativa San Isidro I, sede Nueva Primavera, teniendo en cuenta el aumento de índices en fracaso escolar, los cuales se comprenderán mejor a partir de los resultados y análisis de las entrevistas aplicadas.

Para el desarrollo de la investigación nos apoyaremos en autores como D'Angelo (2002), Arboleda (2000), Trujillo (2008), Martín-Barbero (1998), Reguillo (2000), Gómez Buendía (1998), entre otros teóricos que han abordado el concepto de *proyecto de vida* en relación con los jóvenes. Igualmente, se citarán a autores comprometidos con el tema de la adolescencia, los intereses y las expectativas, así como los factores externos e internos que inciden en las decisiones de los jóvenes.

En cuanto a la metodología —si bien se registran datos cuantificados—, el enfoque fue cualitativo, teniendo en cuenta a los autores Blasco y Pérez (2007) para quienes dicho enfoque se da a partir del análisis de la realidad escolar y su contexto, con interpretaciones específicas: en este caso las historias de vida, que posibilitaron un acercamiento y conocimiento de las realidades y las expectativas de la muestra de la población estudiada. Dichas historias se recogieron por medio de entrevistas semiestructuradas divididas en dos fases: una primera fase desarrollada en un mes, que consistió en la ubicación de la muestra: egresados de 2014 a 2018. Y una segunda fase que incorporó la aplicación de tres entrevistas semiestructuradas con un total de sesenta horas de audio.

También se acudió al análisis documental para una valoración del horizonte institucional y del plan de estudios, incluidos los planes de áreas para determinar su pertinencia, coherencia entre sí, estructura formal y su aplicabilidad, a través de dos instrumentos: uno adaptado y aplicado por la autora de este estudio, y otro utilizado como mecanismo de valoración por parte de la Secretaría de Educación del Guaviare en el primer semestre de 2020. Igualmente, se llevaron a cabo observaciones de clases planteando interrogantes, tales como: ¿Las prácticas educativas están favoreciendo la formación integral (en el saber ser y el saber hacer)? ¿Las didácticas empleadas enganchan al estudiante con el aprendizaje? ¿La formación obtenida en clase permite potenciar las competencias de los estudiantes? ¿En el desarrollo de las clases se propende por la participación, el diálogo, la escucha y el interés del estudiante? ¿Se incorporan algunos valores y principios institucionales en el transcurso de la clase? ¿Se evalúa cómo se hace el proceso? Ello, con el fin de un análisis que permitiera la mayor caracterización posible de cada una de las observaciones. Por último, el diario de campo se constituyó en un instrumento fundamental para sistematizar, hacer seguimiento y organizar la información obtenida en entrevistas semiestructuradas, relatos autobiográficos (historias de vida) y observaciones de clases.

En el primer capítulo se plantean algunos acercamientos teóricos sobre proyecto de vida y currículo escolar en cuanto a concepciones, importancia e incidencia —positiva o negativa— en los proyectos de vida de los estudiantes. Asimismo, se hace referencia a algunos aspectos de la juventud en América Latina cuyas pautas se ajustan a la problemática en Colombia, partiendo de un contexto general para desembocar en las realidades locales en cuanto a los proyectos de vida de los jóvenes guaviarenses. Se hará énfasis en el contexto sociocultural y educativo de la juventud del departamento.

En el segundo capítulo se esboza —desde una mirada general— el estado de la educación básica y media en el municipio de El Retorno (Guaviare): se examina y analiza la información suministrada por los directores y/o coordinadores de los establecimientos educativos de este municipio (noviembre de 2019),² para luego conocer las historias de vida de los jóvenes de

² Ancisar Idárraga Gómez, rector de la Institución Educativa Cerritos. Jhon Marlon Cuellar, director de la Institución Educativa La Libertad. Miguel Ángel Ortiz Rojas, rector de la Institución Educativa Latorre Gómez. Fredy Andrés Montaña Cruz, coordinador académico de la Institución

posprimaria (estudiantes de grado sexto a noveno) de la sede Nueva Primavera y poder, a través de ellas, interpretar e inferir su relación con el proyecto de vida de cada uno.

En el tercer capítulo se hace un análisis del horizonte institucional en cuanto a coherencia y aplicabilidad. Horizonte entendido como la identificación y fundamento filosófico de la institución, además de la orientación y pertinencia de los planes y proyectos desarrollados en el establecimiento educativo. Posteriormente, se hará una valoración al Plan de Estudios, a las observaciones de clase y a las perspectivas de los estudiantes y los exalumnos (población-muestra), frente a las dinámicas escolares, las metodologías, los contenidos, la evaluación y el seguimiento a los aprendizajes. Con base en esta información se procederá a realizar una comparación entre las expectativas de los estudiantes de los grados sexto a noveno (corte 2019) y los exalumnos (2014 a 2018).

Se analizarán también las respuestas de los estudiantes a las preguntas formuladas con fines de evaluar el currículo³. Por ende, se cotejarán las necesidades de los niños y los jóvenes en relación con lo que ofrece la institución educativa, procurando responder a interrogantes que han surgido a partir de mi experiencia como maestra en la región desde hace quince años. Algunos de estos interrogantes son: ¿La escuela se adapta al niño o el niño debe adaptarse a la escuela? ¿El establecimiento educativo y los jóvenes construyen aprendizajes en una misma dirección? ¿Qué tanto valora el colegio las historias de vida de los jóvenes? De manera que dicho ejercicio sirva como base en la construcción o actualización de un currículo que atienda las necesidades, expectativas y anhelos de los educandos. Desde esa perspectiva es posible hacer una lectura amplia del contexto, ejecutar las intervenciones pertinentes en el escenario del aprendizaje escolar y enfocarse en la construcción de proyectos de vida. En otras palabras, responder a dos preguntas como ¿qué busca la escuela? y ¿qué quieren los jóvenes? revela los anhelos, gustos, inclinaciones, necesidades y frustraciones que expusieron por medio

Educativa Antonio Nariño del Unilla. Gregorio Murillo, coordinador académico de la Institución Educativa El Recreo. José Wilson Correa Gaviria, director Institución Educativa La Paz. Nira Dolly Ruiz Vergara y Alexander Castaño Silva, docentes de la Institución Educativa San Isidro I.

³ La palabra «currículum» es utilizada por ciertos autores de diferentes países. En esta investigación nos referiremos a «currículo» por ser la palabra designada por el Ministerio de Educación en Colombia.

de las entrevistas semiestructuradas, así como la evaluación de las dinámicas escolares y el currículo. Las entrevistas se realizaron entre el segundo semestre de 2019 y el segundo semestre del año 2020, que se contrastan con lo que ofrece la escuela —de acuerdo con los documentos de orden institucional— y se complementan con observaciones en clases.

Por último, en el cuarto capítulo se propone la construcción de un puente entre el currículo y los intereses de los jóvenes —junto con sus necesidades y demandas actuales a la institución y a la sociedad—, estableciendo las condiciones necesarias para lograr los objetivos por medio de la escuela. Ante esta perspectiva, es fundamental establecer una conexión entre la estructura del currículo —sus definiciones, prioridades, categorías— y el universo semántico-narrativo a través del cual las necesidades, intereses, expectativas y contextos personales de los estudiantes son observables. Así, se trata de posibilitar un mejor escenario donde los educandos, provistos de herramientas, puedan explotar al máximo sus capacidades con el ánimo de apropiarse de una formación acorde con sus intereses en la perspectiva de organizar y construir gradualmente sus proyectos de vida.

CAPÍTULO I

LOS ADOLESCENTES, SUS EXPECTATIVAS E INTERESES

En América Latina, los testimonios cotidianos que evidencian su irrenunciable búsqueda de una sociedad más inclusiva y democrática se estrellan contra el creciente deterioro económico, la incertidumbre y la fuga del futuro. El debilitamiento de los mecanismos de integración tradicional (la escuela y el trabajo, centralmente) aunado a la crisis estructural y al descrédito de las instituciones políticas, genera una problemática compleja en la que parecen ganar terreno la conformidad y la desesperanza, ante un destino social que se percibe como inevitable.

REGUILLO⁴

EL PROYECTO DE VIDA, EL CURRÍCULO Y SU CONCEPTUALIZACIÓN

Podríamos definir como «proyecto» a un conjunto de actividades o procesos organizados y coordinados que se relacionan entre sí para el cumplimiento de una meta. En ese sentido, es posible afirmar que el proyecto de vida es el camino que recorre una persona en pro de darle sentido a su existencia; es también un programa sistematizado y ordenado para alcanzar

⁴ Rosanna Reguillo Cruz, *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá, Norma, 2000, p. 13.

un objetivo. Todo ello, basado en los valores que fueron inculcados, para el caso de los jóvenes.

Teniendo en cuenta, que uno de los ejes fundamentales de esta investigación es el proyecto de vida de los estudiantes, es primordial referenciar algunas categorías en torno a ello. Zuazua (2007), por ejemplo, explica que

El proyecto es una imagen poderosa que nosotros creamos para que nos aliente en el día a día desde su promesa de plenitud. Así, cuando queremos referirnos a nuestros anhelos, o a la falta de ellos, nuestros proyectos personales dan forma a la esperanza con que afrontamos el futuro. Asimismo, los proyectos materializan por su carácter operativo nuestras expectativas en el ámbito personal y social, expresándolas como proyecto vital. (p. 19)

Es decir, el proyecto de vida es un impulso que guía y motiva permanentemente al sujeto. Además, contribuye a reconocer las expectativas, el auto descubrimiento de habilidades y limitaciones de cada uno. Tener certeza frente al proyecto a construir permitirá guiarse por los anhelos propios, que servirán como incentivo para ser, vivir y proyectar. En concordancia con ello, son también apreciables los postulados de D'Angelo (2003):

El Proyecto de Vida es la estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales. De esta manera, la configuración, contenido y dirección del Proyecto de Vida, por su naturaleza, origen y destino están vinculados a la situación social del individuo, tanto en su expresión actual como en la perspectiva anticipada de los acontecimientos futuros, abiertos a la definición de su lugar y tareas en una determinada sociedad. (p. 3)

En este sentido, el proyecto de vida es una ruta trascendental para las personas pues permite dilucidar sus habilidades y fortalezas, pero también comprender sus debilidades. Esta realidad indicará qué direccionamiento ha de darse, guiados por las expectativas e intereses de vida, frente a su realización integral como ser humano. Los jóvenes, culminando sus estudios de bachillerato, configuran o esbozan el proyecto de vida sin que lo nombren. La visualización y construcción del proyecto de vida surge del reconocimiento de los dominios o de lo que les falta al finalizar la etapa de la educación fundamental. Las instituciones educativas podrían aportar en la afinación del horizonte que los jóvenes imaginan al culminar la última

etapa de la educación fundamental. Al respecto, Pardo (2005) plantea que «los profesores tienen que participar y ayudar en dichas decisiones a fin de evitar que muchos jóvenes desgasten su vida experimentando circunstancias y procesos que pudieran evitar, con una actitud positiva sobre sí mismos y hacia su futuro». (p. 10)

En esa perspectiva, se pondera el rol que juega la escuela como parte del contexto cercano del estudiante, con su función orientadora y motivadora; se trata de ayudar a descubrir las habilidades y el manejo asertivo de la toma de decisiones, es decir, de reconocerse en la autonomía para afrontar el reto de continuar con la formación —formal o no formal— y tener la seguridad y el aplomo para persistir en la realización de los ideales o, al menos, apostar por ellos.

El tránsito para ver realizado los sueños de un individuo es un desafío de ser y no de tener porque el compromiso conlleva a la realización de lo proyectado con responsabilidad. El comprometerse consigo mismo impulsa al sujeto a actuar de forma continua y responsable, a organizar tareas para emprender el camino diario, incluso, en situaciones tan difíciles como las de la ruralidad en Guaviare. D'Angelo (2000) plantea que el proyecto de vida

Es una estructura psicológica que expresa las direcciones esenciales de la persona, en el contexto social de relaciones materiales y espirituales de existencia que determinan una sociedad concreta.

Si bien, de cierta forma, estas son características de la naturaleza misma de la personalidad, considerada como sistema total, es el proyecto de vida la estructura que expresa su apertura hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales.

De esta manera, la configuración, contenido y dirección del proyecto de vida, por su naturaleza, origen y destino están vinculados a la situación social del individuo, tanto en su expresión actual como en la perspectiva anticipada de los acontecimientos futuros, abiertos a la definición de su lugar y tareas en una determinada sociedad. (p. 271)

El dilema es cómo el joven, en un país de tantas frustraciones, puede reflexionar, repensar, justificar y consolidar el horizonte del «proyecto de vida» como una estructura vital sostenida en las expectativas y en los principios sobre cómo vivir, siendo autor y agente de su destino y sin subestimar a los demás.

El término currículum corresponde a un vocablo de origen latino que significa pista circular de atletismo; deriva del verbo *currere* (correr) que, en sentido figurado, es avanzar hacia un propósito. A este término se le asigna en el diccionario de la Real Academia Española dos significados relacionados con la educación: 1) plan de estudios y 2) conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades.

Para Saylor y Alexander (1954), el *currículum* es una suma de esfuerzos por parte de la escuela para alcanzar resultados deseados en las dinámicas escolares y extraescolares. Kearney y Cook (1960) indican que el *currículum* son todas las vivencias que un estudiante experimenta en la escuela. Dottrens (1961) dice que el currículum es un derrotero con la ruta específica para el año escolar en términos de planes y programas. En ese mismo sentido, Rule, en 1974, definía el término como experiencias que la escuela utiliza para alcanzar objetivos. También lo definía como los contenidos de la educación, objetivos, planes y propuestas. Y afirmaba que el currículum son las experiencias de aprendizajes mediadas, guiadas, organizadas y ejecutadas por la escuela para generar cambios positivos en los alumnos.

Glazman y De Ibarrola (1978) aducen que el currículum es el conglomerado de metas de aprendizajes, organizados y convenientemente asociados en unidades funcionales que, por su estructura, ha de posibilitar al estudiantado un nivel alto de dominio y de resultados visibles de aprendizajes.

Arredondo (1981) establece que el currículum es el producto del análisis y la reflexión de las particularidades del medio contextual; de los estudiantes y de los recursos; de la definición de fines y objetivos; de la asignación de recursos humanos y económicos, formativos, temporales y organizativos para el cumplimiento de los objetivos propuestos. De otro lado, Apple (1987) afirma que el currículum es el saber abierto y encubierto que se encuentra inmerso en las situaciones cotidianas escolares y en los criterios de selección, organización y valoración de los conocimientos. En la década de 1990, Gimeno Sacristán (1991) asumía el currículum como un documento activo y relevante para determinar las particularidades de la escuela; lo definía como un constructo cultural que inevitablemente invoca la interdisciplinariedad.

Por otra parte, la Ley General de Educación (115 de 1994), emanada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en su artículo 76 plantea:

El currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (p. 23)

El currículo, en efecto, cumple una función vital y trascendental en las instituciones educativas y, por tanto, en la perspectiva de esta investigación, lo asumimos como un sistema de prácticas y categorías que desde la escuela contribuyen a la formación del proyecto de vida. Propender por el proyecto de vida de los jóvenes compromete a las instituciones educativas rurales, más que a las urbanas, a mitigar de alguna manera el fracaso escolar.

LO QUE IMPLICA UN CURRÍCULO

A la luz de los puntos de vista anteriores, podría decirse que El currículo ha de expresarse en la función social de la educación.

El currículo es un elemento totalmente activo y flexible, que ha de ajustarse a las necesidades de los estudiantes, sus particularidades y a las demandas de la sociedad.

El currículo es un instrumento versátil, que posibilita una amplia y variada gama de usos; es un elemento imprescindible en la práctica pedagógica y sus dinámicas escolares y extraescolares.

El currículo es estructura, planificación, objetivos, contenidos, recursos, proyecciones, evaluación, seguimiento y procesos metodológicos.

IANFRANCESCO (2005)⁵

Es necesario ponderar entonces el sentido del currículo en la educación rural y el mundo de los jóvenes, particularmente en la Institución Educativa San Isidro I, Sede Nueva Primavera, del municipio El Retorno, en el departamento de Guaviare. No existen claves mágicas para construir el currículo específico en las escuelas rurales y sobre todo en un territorio en el que convergen comunidades indígenas, colonos y afrodescendientes, y por eso se requiere de la investigación.

⁵ Iafrancesco, Giovanni, es autor de *Nuevos fundamentos para la transformación curricular: a propósito de los estándares*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003, p. 24.

LA JUVENTUD EN AMÉRICA LATINA

La juventud es un «período de la vida humana que precede inmediatamente a la madurez» (DRAE), lo que corresponde al ciclo vital que va desde finales de la infancia hasta el inicio de la edad adulta. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) en el año 2000 había planteado una escala donde el rango de edad de la juventud está comprendido entre los 12 y los 32 años, periodo que está dividido a su vez en tres subcategorías: la pubertad (12 a 14 años), la adolescencia (14 a 17 años) y los jóvenes adultos (entre 18 y 32 años).

Las estadísticas sobre población joven en el mundo, según el informe del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (DESA por sus siglas en inglés), de la Secretaría de las Naciones Unidas (ONU, 2014), informan que «El número de jóvenes (personas de edades comprendidas entre los 15 y los 24 años) ha crecido rápidamente en las últimas décadas. En la actualidad, los 1.200 millones de personas pertenecientes a este grupo de edad representan en torno a la sexta parte del total de la población mundial» (p. 21).

Diferentes investigaciones a cargo de organizaciones —tanto del sector público como privado— han expuesto la problemática mostrando la precaria situación en que se encuentran los jóvenes no solo de América Latina sino del mundo, especialmente aquellos que pertenecen a familias de bajos recursos y viven en condiciones de vulnerabilidad y de un sinnúmero de problemáticas sociales: falta de acceso equitativo a una educación de calidad, abandono escolar, vínculo entre juventud y violencia, trabajo infantil, delincuencia, drogadicción, embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, entre otras problemáticas.

En el ámbito de los países de América Latina se han realizado investigaciones que reclaman nuevas políticas públicas para mejorar las condiciones de la juventud, comprometiendo a la escuela y a la familia como promotoras del cambio. La consolidación y construcción de proyectos de vida podría constituir una posible solución a las diferentes situaciones de riesgo de la juventud vinculadas con las problemáticas arriba señaladas. Se requiere de un proceso educativo conjunto, entre el proyecto de vida de los jóvenes y la escuela, para impulsar la formación de sujetos que asuman los desafíos hacia el crecimiento intelectual, el liderazgo social y la interacción con el entorno.

En el documento de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe* (2000), se examinan las características y perspectivas de los jóvenes de América Latina y el Caribe y se reconoce la heterogeneidad de esta población; además se identifica el debilitamiento de algunas instituciones sociales que son primordiales para la proyección de los jóvenes, ya que «la condición inestable e incompleta de muchas familias pobres reduce su capacidad para cumplir sus papeles de socialización y de reforzamiento de las funciones de los establecimientos educativos.» (2000, p. 19).

En el caso de Uruguay se hace una clasificación de los jóvenes, identificando las siguientes categorías: 1) los que estudian y no trabajan, que es lo deseable; 2) los que dejan el sistema escolar por trabajar, en su mayoría en las zonas rurales; 3) los que trabajan y estudian; y, por último, 3) los que ni estudian ni trabajan, aunque no debería aparecer ninguno en esta categoría. En 2009 se llevó a cabo una investigación liderada por el profesor e investigador Gonzalo Saravi, integrante del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social de México, titulado *Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social*, donde se analizó el debilitamiento de la escuela y el trabajo, indicando que

... un número creciente de jóvenes ha comenzado a percibir que la educación secundaria es incapaz de generar una mejora en sus condiciones de vida, y esto no solo a partir de la experiencia propia, sino como expresión de una pérdida de credibilidad de la educación en cuanto vía de movilidad social. (Saravi, 2009, p. 63)

Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Unesco, por sus siglas en inglés), en su documento *Educación, Juventud y Desarrollo* sostiene que «la educación es un factor clave por el papel que desempeña en la reducción de la pobreza, la promoción de estilos de vida saludables, el fomento de capacidades de desarrollo sostenible y la construcción de una ciudadanía participativa» (2010, p. 3). El estudio aborda cuatro temas: educación de calidad para todos; educación para la convivencia y prevención de la violencia; educación en sexualidad, prevención del VIH; y educación para el desarrollo sostenible. Allí se plantea que la gran

mayoría de los estudiantes de secundaria desertan, en razón de su precaria situación, a causa de una oferta educativa no acorde con sus necesidades y expectativas, viendo la escuela como un lugar sin relevancia para sus vidas y su futuro. Por lo tanto, se propone, en primer término, brindar educación con calidad, fundamentada en los cuatro pilares del aprendizaje planteados por Delors (1994).

La Organización Internacional del Trabajo (OIT), en su informe sobre *Trabajo decente y juventud en América Latina* hace un análisis de las problemáticas juveniles en relación con políticas laborales, acceso al empleo, relación de la escuela y el trabajo, planteando a los países de América Latina que «se considera de gran prioridad el desarrollo de políticas y programas juveniles más eficaces basados en un mejor conocimiento de la transición escuela-trabajo» (2013, p. 158), con el fin de buscar el fortalecimiento de las capacidades de los jóvenes que conlleve a la consecución de un trabajo digno que combata las problemáticas más recurrentes de la juventud.

De la misma forma, en 2013 la investigadora Marcela Román de la Universidad de Chile, realizó un trabajo de investigación en siete países latinoamericanos con el fin de profundizar en el problema del fracaso escolar abarcando el ámbito político, estructural y cultural de las escuelas, así como los sistemas educativos y las prácticas pedagógicas de los docentes. Sus interpretaciones corroboran que el abandono escolar se da principalmente en los sectores más pobres de la sociedad debido, en gran parte, a la «construcción» desde la propia escuela de juicios, prejuicios y prácticas como dinámicas escolares.

Si en estos documentos prevalece la mirada sobre la situación de los jóvenes en las zonas urbanas —y solo aparece de soslayo la situación de los jóvenes en las geografías rurales— significa que se han estudiado muy poco las singularidades de esta población siendo —para el caso de Colombia con sus violencias— la más desfavorecida y de la que menos se conoce en el país.

LOS PROYECTOS DE VIDA DE LOS JÓVENES EN COLOMBIA

Según la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS) elaborada por Profamilia:

Para el año 2015 la población colombiana se estimaba en 42'321.386; el 29.6% de esta población se encuentra entre 10 y 24 años; en el área urbana habita el 71% y el restante 29% en el área rural. En la zona urbana el grupo más grande es el de adolescentes entre 15 y 19 años con 10.4% del total, mientras en el ámbito rural existe mayor proporción en la población entre 10 y 14 años, con un 11.5%. (2000, p. 23)

Suele escucharse que los jóvenes se mantienen en un ir y venir sin propósito, y da la impresión de que van por la vida sin metas para sus vidas, es decir, solo viviendo el momento, sin esfuerzos, obligaciones o aspiraciones. La búsqueda de identidad por parte de los individuos es un asunto complejo, pues desde el inicio de la vida se pretende desarrollar una personalidad. Por tanto, la construcción de un proyecto de vida se enmarca en un proceso —tanto individual como social— en el que confluyen diversos factores asociados a su contexto.

Muchos adultos que trabajan con jóvenes —en algunas ocasiones sus propios padres— consideran que son *inconstantes* y que no *saben lo que quieren*. Sin embargo, es en la etapa de la juventud donde los seres humanos sientan las bases de algunos de sus proyectos de vida (viajar, conocer a otras personas de su generación, constituir una familia, estudiar una carrera o tener un trabajo afín a sus ilusiones); pero muchos jóvenes interrumpen o cambian constantemente sus proyectos de vida a causa de sus inseguridades y temores, lo que conlleva a la desmotivación frente a la construcción de un plan de vida personal, si bien es natural estos giros inesperados de los jóvenes en un mundo tan cambiante.

De la región de la Amazonia —de la cual hace parte el departamento del Guaviare— se puede decir que el trabajo investigativo sobre las expectativas de los adolescentes en relación con la escuela, la familia y sus proyectos de vida es inexistente. Solo se destaca el trabajo que viene realizando en Colombia la Organización de Naciones Unidas (ONU), a través de la oficina del ACNUR, con jóvenes de las zonas rurales del departamento del Meta desde 2013, y desde 2015 en el Guaviare con el propósito de realizar giras universitarias con los estudiantes de último grado de bachillerato, en la perspectiva de animarlos hacia el ingreso a la educación superior ya sea técnica, tecnológica o con carreras universitarias completas.

En relación con el municipio de San José del Guaviare, la alcaldía implementó en 2015, en su plan de gobierno, un proyecto de la Secretaría de

Cultura denominado *Cultura de paz y hip hop*⁶ dentro del Plan Integral de Seguridad y Convivencia Ciudadana, con el objetivo de fortalecer las habilidades sociales, culturales y de emprendimiento para fortalecer los proyectos de vida de los jóvenes. Pero en el Guaviare poco se ha hecho, en general, por investigar sobre los intereses de las familias de los jóvenes de las zonas rurales y sus narrativas.

Ante el actual panorama internacional, nacional y local emerge la necesidad de una indagación profunda sobre los intereses y las expectativas de los jóvenes que habitan las zonas rurales. Nos preguntamos en consecuencia: ¿Cómo propiciar en el aula de clase —en las relaciones familiares y en los entornos— condiciones para que los estudiantes repiensen sus expectativas existenciales y logren imaginar su proyecto de vida?

Estas valoraciones de los jóvenes en las narrativas⁷ surgen de las respuestas a los interrogantes que se les formularon en la etapa de las entrevistas en el segundo semestre de 2019 y hasta el segundo semestre del año 2020, cuyos contenidos servirán a la escuela como premisas para orientar la posibilidad de reflexionar sobre los proyectos de vida.

Jesús Martín Barbero en su texto *Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad*, declara que

... le preocupa a la sociedad el desajuste de los jóvenes con las instituciones escolar y familiar, compendiando en la obsesión de que en los jóvenes se están perdiendo los valores, que estaríamos ante una juventud «sin valores», preocupación de corte moralista, incapaz de comprender, de dar cuenta de la *transformación* que los valores están atravesando: del por qué hay valores que se pierden y de cuáles son los que se ganan, los que se han *gastado* y los que se recrean. Porque en todo caso *donde se están acabando* los valores no es entre los jóvenes, ellos están haciendo visible lo que desde hace tiempo se ha venido pudriendo en la familia, en la escuela, en la política. De tal manera que identificar a la juventud

⁶ Proyecto que tuvo como objetivo formar a los jóvenes a través de la metodología innovadora de alto impacto Ayara (MAIA), en distintas expresiones artísticas como música, rap, danza, break dance, pintura, grafitis y medios audiovisuales. Este proyecto buscaba el empoderamiento social que condujera al fortalecimiento de las habilidades sociales, culturales y de emprendimiento de los jóvenes, abordando temáticas psicosociales como: prevención del reclutamiento, prevención del consumo de spa, prevención de embarazos en adolescentes, participación activa, y emprendimiento social y económico; de ese modo se atendían las necesidades de la comunidad para fortalecer los proyectos de vida de los jóvenes del municipio.

⁷ Según el paradigma narrativo, aquello que nos define como humanos es nuestra tendencia a contar historias.

con la ausencia de valores es otro gesto más de hipocresía de esta sociedad incapaz de preguntarse: ¿con qué queremos que sueñe una juventud alimentada cotidianamente —no solo y no tanto en la televisión sino en la casa, en la calle, en el trabajo— con el afán de lucro fácil, con el dinero y el confort como valores supremos, con la confusión del inteligente con el listo, es decir, con el que sabe engañar y trepar rápido, con la corrupción como estrategia de ascenso tanto en la clase política como empresarial? ¿Qué entusiasmo por los proyectos colectivos le están transmitiendo las derechas y las izquierdas? ¿Qué imágenes de respeto a las normas le enseñan hoy unos ciudadanos mayoritariamente tramposos, ventajistas, aprovechados? ¿Qué experiencias de solidaridad o generosidad les ofrece hoy a los jóvenes una sociedad desconfiada, recelosa, profundamente injusta y sin embargo estancada y conformista? (1998, p. 1).

Barbero hace un llamado a observar de una manera crítica el mundo contemporáneo en el que los jóvenes están inmersos, y de cómo es necesario por parte de la escuela y la familia un trabajo mancomunado hacia lo social, encaminado a la orientación de los intereses de esta población buscando una definición en sus proyectos de vida desde una perspectiva cultural.

EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y EDUCATIVO DE LA JUVENTUD GUAVIARENSE

Un proyecto de vida puede compararse con la elaboración de una obra de arte que nunca tiene fin, ya que sus componentes sufren constantes transformaciones para lograr la forma estética buscada; esto es muy ventajoso pues le da sentido a la existencia de las personas posibilitando lograr aquellas aspiraciones, objetivos y sueños que apuntan hacia una vida feliz, en armonía con su mundo circundante. El papel de la educación es de vital importancia en la construcción de un proyecto de vida; en tal sentido, la escuela tiene el compromiso de fomentar su construcción desde todos los ámbitos en los que se desarrolla el estudiante, fortaleciendo principalmente su autonomía para impulsarlo a actuar, a pesar de no contar con igualdad de oportunidades en el contexto social y laboral actual.

Vivimos en un mundo dominado por un sistema que dice que lo importante es ir a la universidad, conseguir un trabajo y disfrutar de un sinnúmero de comodidades. El interrogante es si las personas realmente son felices, hacen lo que les apasiona y si la escuela les está ayudando a cumplir sus expecta-

tivas, o simplemente está desligada de este proceso a falta de una articulación entre lo que le brinda a los jóvenes y lo que ellos anhelan. Son interrogantes que surgen de manera inevitable para sumarse a la pregunta que orientó esta investigación: ¿cómo propiciar en el aula de clase, en las relaciones familiares y en los entornos condiciones para que los estudiantes estructuren sus expectativas existenciales y logren formular un proyecto de vida propio que, además de mejorar su calidad de vida, les permita ser felices?

Inicialmente, es importante tener en cuenta que el departamento del Guaviare ha estado influenciado por un sinnúmero de culturas en razón a sus procesos de colonización con personas provenientes de distintas regiones del país⁸. Los colonos han participado en las diferentes bonanzas (pieles de animales y caucho) por las que ha pasado el departamento. No obstante, en las dos últimas décadas, el término bonanza ha reorientado su significado hacia los cultivos de marihuana y de hoja de coca, en los que han participado muchos jóvenes de la zona.

Son los jóvenes y sus proyectos de vida un factor determinante para el progreso de la población en general y, por qué no, posiblemente el desarrollo y avance de una región. Los estilos o proyectos de vida están condicionados quizá por procesos y estructuras determinantes de la sociedad en que están inmersos. La importancia de trabajar en torno a los jóvenes, sus proyectos de vida y los factores que están incidiendo en la definición de sus horizontes está vinculada con mi labor como docente, pues se trata de determinar si la escuela (como una influyente institución entre otras: el entorno familiar, el grupo de amistades, el grupo social, el entorno de vida, el lenguaje) está contribuyendo en la construcción de los ideales de los jóvenes, de sus proyectos de vida.

En calidad de docente he tenido la oportunidad de trabajar por espacio de quince años en el departamento del Guaviare y, con mis pares, he sido testigo de cómo los jóvenes abandonan continuamente las instituciones educativas. Cuando les pregunto el motivo de su retiro, responden que la escuela no les interesa y/o no les está aportando herramientas necesarias

⁸ *Selva adentro*, de Alfredo Molano, es la «historia oral» (narrada por sus propios protagonistas) de la colonización del Guaviare. La obra recoge la experiencia de los campesinos que emigraron a la región desde los años veinte (la época del caucho y de la colonización rapaz), y aporta información valiosísima sobre el pasado y el presente de un territorio de frontera en donde la presencia del Estado ha sido siempre mínima.

para consolidar un proyecto de vida que les permita vivir en condiciones de calidad digna. Es así que ante este panorama me he sentido frustrada como docente, y explica el interés por investigar estos aspectos en busca de soluciones.

El departamento del Guaviare se ha visto afectado por una serie de situaciones marcadas por la violencia⁹: cultivos ilícitos, grupos armados de distinto perfil, poca presencia del Estado, mínimas oportunidades educativas y laborales¹⁰ que han debilitado las perspectivas de vida de sus habitantes, y sobre todo de los jóvenes. Es por ello necesario conocer cuáles son las expectativas e intereses de los jóvenes de la vereda Nueva Primavera, en el municipio de El Retorno, del departamento del Guaviare.

En los últimos diez años, la Institución Educativa San Isidro I tiene el 40% de abandono escolar, de acuerdo con los cuadros anuales de estadística registrados entre 2009 y 2019 en el archivo institucional de la sede Nueva Primavera¹¹. En consecuencia, muy pocos estudiantes continúan con, al menos, una formación técnica orientada hacia el trabajo y mucho menos tienen oportunidades para acceder a la universidad. Por otra parte, un gran número de jóvenes que terminan los estudios secundarios se acopla con el trabajo tradicional en el campo por ser la única posibilidad de ganar dinero e independizarse, aunque lo recibido no les alcance para lo fundamental. Es el caso también de las niñas que inician su relación de pareja muy jóvenes y, sin desearlo, quedan embarazadas trayendo como consecuencia la conformación de hogares precarios y transitorios porque, al final, el hombre se va y ella asume el rol de madre cabeza de hogar. A esto se agrega la ausencia de vías de acceso al igual que carencia de energía eléctrica, internet, servicio de agua potable, alcantarillado y un servicio de salud insuficiente.

⁹ Recuerdo con gran nostalgia —en mi primer año como docente, en 2006, en el municipio de Miraflores Guaviare, inspección de Barranquillita, lugar alejado— que para llegar se debía viajar por río, demorando un día completo; territorio donde no se cuenta con energía, señal de celular y mucho menos servicios de agua o alcantarillado en el que, para ese momento, era común ver miembros de grupos al margen de la ley rodear la escuela y el caserío. Es así como cierto día se comentó de la masacre de una pareja de lancheros y su niño de 5 años, quienes fueron asesinados por estos grupos y arrojados al río, con la orden de que nadie los podía sacar para darles cristiana sepultura; fue un hecho muy traumático para mí, pues nunca había presenciado algo de esta índole.

¹⁰ García, Fernando. Coca, guerrilla y sociedad civil en el Guaviare: regulación de conflictos y otros controles. Colombia Internacional, No. 29, 1995, p. 18-29.

¹¹ Archivo institucional I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera. Cuadros de estadística final años 2009 a 2019.

Por todo lo anteriormente planteado nos propusimos determinar los factores escolares curriculares que están incidiendo en el fracaso académico, en pro de buscar mecanismos de mejora que orienten a los estudiantes en la definición de sus proyectos de vida, estableciendo a su vez los puentes entre el currículo escolar y los intereses de los jóvenes. Ello implicó analizar las situaciones de los egresados de la Institución Educativa San Isidro I, sede Nueva Primavera. Asimismo, analizar las historias de vida de los estudiantes de posprimaria (de grado sexto a grado noveno) con el fin de destacar sus vivencias y su relación con los anhelos e intereses prospectivos.

Para tal fin, se realizó la comparación y caracterización de lo que ofrece la escuela como sistema a través del currículo y las pedagogías. Apuntamos entonces a identificar posibilidades y estrategias para abrir y conectar la escuela con la vida; articular los contenidos de las áreas con lo que los estudiantes viven y perciben de la realidad; procurar una actitud crítica y constructiva que posibilite el desarrollo de los valores éticos; y empoderar a los estudiantes para el desarrollo de las capacidades y de las actitudes frente a sus realidades. Pero sobre todo nos trazamos el reto de garantizar una mayor permanencia de los jóvenes en la escolaridad, al menos hasta el último grado del bachillerato.

CAPÍTULO II

HISTORIA DE VIDA PARA UN PROYECTO DE VIDA

Adoptar el punto de vista de los oprimidos o excluidos puede servir, en la etapa del descubrimiento, para generar hipótesis o contrahipótesis... para hacer visibles campos de lo real descuidados por el conocimiento hegemónico. Pero en el momento de la justificación epistemológica, conviene desplazarse entre las intersecciones, en las zonas donde las narrativas se oponen y se cruzan... [El] objetivo final no es representar la voz de los silenciados sino entender y nombrar los lugares desde donde sus demandas o su vida cotidiana entran en conflicto con los otros.

NÉSTOR GARCÍA CANCLINI¹²

La institución educativa se encuentra ubicada en la vereda Nueva Primavera, adscrita como zona rural del municipio de El Retorno, Guaviare. Está ubicada en la parte nororiental, a 30 km del mismo municipio. El caserío se encuentra en un alto, por lo que también recibe el nombre de Tierra Alta. Según los moradores del sector, en esta vereda los habitantes requirieron del cultivo de caucho y del tigrilleo¹³, anteriores al cultivo de la amapola y la planta de coca.

¹² Néstor García Canclini. «El malestar en los estudios culturales». *Fractal*, 2(6). México: Semo, 1997, pp. 59-60.

¹³ Caza ilegal de tigres para obtener sus pieles y obtener beneficios económicos.

En el marco de nuestras preocupaciones fue necesario realizar un análisis sobre el estado de la educación básica y media en el municipio de El Retorno (Guaviare). Este municipio cuenta con siete instituciones educativas. Se consideró la información suministrada por los directores y/o coordinadores de los establecimientos educativos de este municipio, además de los archivos institucionales. La primera fase del estudio transcurrió durante 30 días, dedicada al acopio documental y a la ubicación de la población muestra, especialmente de los egresados. En la segunda fase se realizaron tres entrevistas a egresados y a estudiantes de posprimaria. Con respecto a los egresados (2014 a 2018), el propósito era conocer la situación actual en cuanto a su profesión, nivel de formación, dificultades con sus trayectorias educativas, expectativas y satisfacción personal. La entrevista fue realizada en el segundo semestre del año 2019 y focalizó a trece exalumnos con edades entre los 17 y 24 años. De las trece entrevistas, cuatro se hicieron vía telefónica ya que se encontraban en lugares dispersos —algunos, incluso, viven fuera del departamento—; las restantes se hicieron presenciales. El tiempo de cada entrevista se calcula entre una hora, y hora y media, para un total de 18.5 horas. Cabe precisar que más que entrevistas fueron charlas informales.

Una segunda entrevista —que denominaremos entrevista B— se aplicó a diecisiete estudiantes de posprimaria en edades entre 11 y 15 años. Se inició el proceso por medio de nueve entrevistas para caracterizar a quienes cumplían el rol de cabeza de hogar al interior de las familias. Cada entrevista se adelantó en marzo de 2019 en la Institución Educativa San Isidro I, sede Nueva Primavera, cuya duración osciló entre veinte y treinta minutos, aproximadamente, con un total de cuatro horas y media. La expectativa era conocer y analizar luego las historias de vida de los jóvenes de posprimaria (sexto a noveno) e inferir, a través de los enunciados de los entrevistados, su relación con el proyecto de vida de cada uno.

Con los diecisiete estudiantes de posprimaria se trabajaron los relatos autobiográficos (historias de vida) en la clase de Lenguaje y Ciencias Sociales. Para este trabajo se acordaron tres horas semanales, comprendidas entre mediados de marzo hasta mediados de junio de 2019, con una intensidad horaria de sesenta horas.

En consecuencia, el proceso metodológico comprendió:

Primer momento

En el mes de marzo de 2019 se hizo una caracterización de los 17 estudiantes de sexto a noveno para entender la realidad de los núcleos familiares de acuerdo con su conformación, nivel educativo y actividades económicas.

Una vez realizada la caracterización familiar de los 17 estudiantes de sexto a noveno, se trabajó con los relatos autobiográficos (historias de vida); dicho trabajo se abordó en las clases de Lenguaje y Ciencias Sociales, empleando tres horas semanales desde mediados de marzo a junio de 2019.

Segundo momento

En el mes de julio de 2019 se ubicó a los 14 egresados (años 2014 a 2018). Durante los meses de agosto y septiembre de 2019 se aplicó una entrevista semiestructurada a los 13 egresados que se lograron contactar, con el fin de conocer y analizar su situación en cuanto a su profesión, nivel de formación a la fecha, dificultades, expectativas y satisfacción personal y trayectorias educativas. En el mes de noviembre de 2019 se realizó una entrevista a los directivos docentes de las instituciones educativas pertenecientes al municipio de El Retorno para analizar la situación de la educación básica y media en el municipio.

Tercer momento

En el mes de febrero de 2020 se llevó a cabo la observación directa a tres momentos de clase, con el fin de conocer lo que ocurre en las dinámicas escolares de la sede educativa. Igualmente, durante el primer semestre de 2020 se realizó un análisis documental y valorativo al horizonte institucional, al plan de estudios y sus respectivos planes de área.

Cuarto momento

En el mes de octubre de 2020 se aplicó una entrevista semiestructurada a siete exalumnos y ocho alumnos de posprimaria para conocer la percepción que tienen tanto los egresados como los estudiantes sobre las dinámicas escolares y la operatividad del currículo.

Quinto momento

Correspondió al análisis de la información recolectada con las entrevistas semiestructuradas, historias de vida y observaciones de clase aplicadas a la población objeto de estudio con el fin de categorizar, caracterizar y sacar las respectivas deducciones, correlaciones y conclusiones de los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos.

LOS REGISTROS ORALES DE LOS EGRESADOS

Ubicación de los egresados en el momento de la entrevista:

Tabla 1. Ubicación egresados 2014 – 2018. I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare.

Año	Estudiantes egresados	Lugar actual de residencia
2014	Exalumno 1	Vereda Nueva Primavera (El Retorno)
	Exalumno 2	San José, Guaviare (zona urbana)
	Exalumno 3	No se conoce
2015	Exalumno 1	Vereda Nueva Primavera (El Retorno)
	Exalumno 2	Vereda Nueva Primavera (El Retorno)
2016	Exalumno 1	Bogotá
	Exalumno 2	Vereda Nueva Primavera (El Retorno)
	Exalumno 3	Vereda Caño Flor (El Retorno)
	Exalumno 4	Caquetá
2017	Exalumno 1	Vereda El Unilla (El Retorno)
2018	Exalumno 1	Vereda La Morichera (El Retorno)
	Exalumno 2	Vereda La Panguana (El Retorno)
	Exalumno 3	Vereda La Libertad (El Retorno)

Fuente: Elaboración propia

Se infiere que no hay una migración inmediatamente después de graduarse como bachilleres, pues entre los entrevistados uno se desplaza a la capital del departamento, otro no se sabe dónde está, uno se desplaza a la capital del país y otro a Caquetá; es decir, entre 13 egresados, permanecen 10 en el territorio. Los interrogantes fueron los siguientes:

¿Qué oficio o profesión desempeña actualmente?

¿Qué nivel de formación académica ha alcanzado posterior al grado noveno?

¿Cuál fue el motivo por el cual no pudo continuar con sus estudios? Puede seleccionar varias respuestas. Explique ampliamente sus razones.

Recursos económicos

Falta de motivación

No le gusta estudiar

¿Cree usted que su formación escolar le ayudó para buscar un enfoque en su proyecto de vida? Describa ampliamente según sea su respuesta.

Sí

No

No sabe

¿Se siente usted feliz o realizado con la actual labor que hace? Describa ampliamente según sea su respuesta.

Sí

No

La segunda entrevista —que denominaremos entrevista B— se estableció con los 17 estudiantes de posprimaria, cuyas edades oscilan entre 11 y 15 años. De otro lado, se hizo una caracterización a las familias, realizando 9 entrevistas a quien cumplía el rol de cabeza de hogar. Los interrogantes fueron los siguientes:

¿Cómo está conformado su núcleo familiar?

¿Cuál o cuáles son las actividades económicas en su núcleo familiar?

¿Qué estrato socioeconómico presentan según el Sisben?

¿Cuál es el nivel educativo de cada uno de los miembros de su núcleo familiar?

Por último, la tercera entrevista —que denominaremos entrevista C¹⁴— se realizó con el fin de conocer la percepción que tienen los alumnos y exalumnos sobre la dinámica escolar, específicamente en la definición y construcción de proyectos de vida de los estudiantes de posprimaria. Con

¹⁴ Estas entrevistas fueron realizadas en temporada de pandemia por la autora de esta investigación quien visitó las casas de los 7 exalumnos y los 8 estudiantes seleccionados. Fue un trabajo arduo y complejo debido a los extensos recorridos —de más de 6 horas en moto— por carreteras y caminos poco transitables para cubrir las amplias distancias entre los hogares y el sitio donde se ubica la escuela.

siete egresados entre 2014 a 2018 se tuvo conversaciones en torno a sus percepciones sobre lo que fue la estancia en el colegio. Las entrevistas focalizaron doce preguntas y fueron grabadas en audio para el posterior análisis. Los interrogantes dirigidas a los egresados fueron los siguientes:

¿Para qué va a la escuela?

¿Le gusta lo que hace en clase?

___ Poco

___ Bastante

¿Qué es lo que menos le gusta de lo que hace en clase? ¿Por qué?

¿Los métodos de enseñanza proporcionados en cada área están a la altura de sus expectativas?

¿Preferiría hacer otras cosas? ¿Cuáles?

¿Qué es lo que más le gusta de lo que hace en clase? ¿Por qué?

¿Cuál es la asignatura que más le gusta? ¿Por qué?

¿Cuál es la asignatura que menos le gusta? ¿Por qué?

¿Cómo evalúan los docentes su desempeño?

¿Recibe oportunamente los resultados de sus evaluaciones?

¿Se hacen análisis a estos resultados?

¿Recibe asesoría y acompañamiento de los docentes para superar sus dificultades?

Los interrogantes para los ocho estudiantes de posprimaria (sexto a noveno):

¿Cuánto tiempo dedica en su casa para reforzar aprendizajes y realizar trabajos escolares al día?

___ Entre 0 y 1 hora

___ Entre 1 y 2 horas

___ Más de 2 horas

¿Describa cómo es el lugar donde realiza sus trabajos en casa?

¿Qué material tiene en su casa para leer? Puede seleccionar varias respuestas.

___ Libros

___ Revistas

___ Periódicos

___ Cuentos

___ La Biblia

___ Otros. ¿Cuáles?

¿Cuánto tiempo a la semana dedica a la lectura?

___ Entre 0 y 1 hora

___ Entre 1 y 2 horas

___ Más de 2 horas

¿Qué piensan sus padres sobre las actividades para hacer en casa?

Interrogantes para los siete egresados (2014 a 2018):

¿Qué cree que es lo más importante o fundamental que debería enseñarse en la escuela?

¿Del 100% de lo que aprendió en la escuela, qué porcentaje le ha servido para la vida?

Sobre las observaciones de clase: Teniendo en cuenta que todos se mostraron dispuestos a colaborar, se hizo observación directa de clase en días diferentes de febrero de 2020 a tres docentes al azar: el 50% de los seis que laboramos en dicha sede educativa. Fue necesario un acercamiento y una valoración de estas dinámicas a través de notas de campo con interrogantes como: ¿Las prácticas educativas están favoreciendo la formación integral? (en el saber ser y el saber hacer); ¿las didácticas empleadas enganchan al estudiante con el aprendizaje?; ¿la formación permite potenciar las competencias de los estudiantes?; ¿en el desarrollo de las clases se propende por la participación, el diálogo, la escucha y el interés del estudiante?; ¿se incorporan algunos valores y principios institucionales en el transcurso de la clase?; ¿se evalúa el proceso, cómo se hace? Todo lo anterior, con el fin de hacer un análisis que permitiera la mayor caracterización posible de cada una de las observaciones.

Diario de campo: Sirvió para sistematizar, hacer seguimientos y mejorar la información obtenida en entrevistas semiestructuradas, relatos autobiográficos (historias de vida), entrevistas y observaciones de clase.

Análisis documental: Está dirigido a clasificar la información de carácter gubernamental, institucional e histórico. Para el caso de esta investigación, se llevó a cabo un análisis valorativo al horizonte institucional, al plan de estudios y a los planes de área.

LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA EN EL MUNICIPIO DE EL RETORNO (GUAVIARE)

En la tabla 2 se representan las instituciones que ofrecen servicios educativos hasta el grado once y, en la tabla 3, a las instituciones que ofrecen servicios educativos hasta el grado noveno en modelo posprimaria. Las siguientes instituciones educativas suministraron información a través de sus directivos¹⁵:

Institución Educativa Cerritos
 Institución Educativa La Libertad
 Institución Educativa Latorre Gómez
 Institución Educativa Antonio Nariño del Unilla
 Institución Educativa El Recreo
 Institución Educativa La Paz
 Institución Educativa San Isidro I

Tabla 2. Instituciones educativas con servicio hasta grado once. Zonas rural y urbana. El Retorno, Guaviare.

Nombre de la institución	Total de sedes			Promedio matrícula 2017-2019	Egresados 2017-2019	Estudios realizados al terminar la media			
	Primaria	Posprimaria	Media		Media	Técnico	Tecnológico	Profesional	No continuaron
Cerritos (Rural)	5	1	1	175	25	8 (32%)	0	1 (4%)	16 (64%)
Libertad (Rural)	7	1	1	550	70	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos
El Unilla (Rural)	9	1	1	547	80	40%	25%	20 %	15%
Inelag (Urbana)	1	1	1	800	168	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos

Fuente: Elaboración propia

¹⁵ Cada docente o directivo docente dio el consentimiento para la publicación de sus nombres. Agradecemos al rector Ancisar Idárraga Gómez, director Jhon Marlion Cuéllar, rector Miguel Ángel Ortiz Rojas, coordinador académico Fredy Andrés Montaña Cruz, coordinador académico Gregorio Murillo, director José Wilson Correa Gaviria, docentes Nira Dolly Ruiz Vergara y Alexander Castaño Silva.

La información se obtuvo de los libros oficiales de seguimiento a egresados y archivo institucional. No se anotaron datos de las instituciones que no cuentan con registros sobre seguimiento a egresados. El panorama de las instituciones educativas, en el contexto rural, preocupa en cuanto a la continuidad en la formación académica. Llama la atención el caso de la institución La Paz, pues presenta el mayor índice en el abandono de estudios; vale precisar que este establecimiento es el más alejado de la cabecera municipal de El Retorno, y la no presencia del Estado es más notoria; de allí la fuerte influencia de grupos armados y la proliferación de cultivos ilícitos. Al respecto, se pudo establecer, a través del diálogo con una persona que vivió por más de 17 años en la zona, lo siguiente:

Allá la situación es muy dura, el estado llega solo a echar bala y glifosato, la escuela hace lo que puede. Solo se vive de la coca, y el entorno para los estudiantes es muy pesado: armas, prostitución y licor. Los chinos se enamoran de eso y ahí les queda el estudio, no hay más oportunidades. Además, es muy lejos para mandar un hijo hasta El Retorno para que siquiera termine hasta 11. No se amañan allá, les da duro el cambio de vida, del campo al pueblo, y otros no tienen cómo —me refiero al dinero—; allá necesitan plata para una cosa y otra, no se alcanza. Ahí lo único es que dictaran ahí mismo el grado décimo y once, de pronto, así sí terminarían los muchachos. Y que luego el Estado les brindara posibilidad de seguir estudiando o formándose en la universidad, por ejemplo, de manera gratuita o ayudándoles con algo. No sé, otras alternativas. (Registro tomado el día 13 de noviembre de 2019, en la vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

El porcentaje de los estudiantes que aparecen en las estadísticas cursaron una carrera técnica; esto corresponde a los convenios entre el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y las instituciones educativas que, generalmente, no es del agrado de los estudiantes ya que no les ofrecen opciones de acuerdo a la ilusión de cada uno, sino uno generalizado, y todos deben cursarlo, por ejemplo, contabilidad. Generalmente, los egresados de esos cursos técnicos no ejercen. Primero, porque fue algo impuesto, porque no hay mercado laboral; un alto índice de este porcentaje de quienes cursan sus cursos técnicos en el colegio termina en labores del campo como obreros y las niñas como madres de familia.

Tabla 3. Instituciones educativas con servicio hasta grado 9° en modelo posprimaria

Nombre de la institución	Total sedes		Promedio matrícula 2017 – 2019	Egresados 2017-2019	Estudios realizados al terminar la posprimaria (Están estudiando o ya terminaron)		
	Primaria	Posprimaria		Posprimaria	Media	Técnico	No continuaron
San Isidro I (Rural)	8	2	220	31	16 (51,6%)	0	15 (48,4%)
La Paz (Rural)	5	1	190	35	11 (24,5%)	2 (7,0%)	22 (68,5%)
El Recreo (Rural)	9	1	252	12	7 (58,3%)	0	5 (41,7%)

Fuente: Elaboración propia

Respecto a lo anterior, el testimonio de un egresado:

En el colegio donde me gradué de once nos tocaba hacer desde décimo un técnico, siempre llevaban lo mismo: que un técnico agropecuario, a enseñarle lo que [a] uno los papás ya le han enseñado; a mí por ejemplo no me gustaba, quería algo que fuera acorde a lo que yo quería seguir estudiando o afín, por lo menos, digamos, [a] un grupo de medio ambiente, otro de agronomía, otro de computación y así sucesivamente, varias opciones; y ya cada uno mira dónde, de acuerdo a lo que quiere, muchos de esos técnicos, la verdad, terminan es siendo un tormento para poder graduarse uno. (Registro tomado el día 20 de noviembre de 2019, en la vereda Nueva Primavera de El Retorno, Guaviare)

Se infiere entonces un vacío en la educación media en Colombia debido a la falta de diversificación, con un abanico de posibilidades y, más aún, tratándose de estudiantes de estas zonas marginadas cuya única posibilidad de formación la tienen en la escuela. Carecen de otras oportunidades como acervos bibliográficos, acceso a tecnologías eficientes, formación complementaria, acompañamiento familiar, internet. La educación media diversificada es natural en países como México, Venezuela, Chile, Argentina y Uruguay, solo por mencionar algunos.

SITUACIÓN DE LOS EGRESADOS, INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN ISIDRO I,
SEDE NUEVA PRIMAVERA (2014 – 2018)

Tabla 4. Egresados Institución Educativa San Isidro I en un intervalo de cinco años (2014-2018)

Egresados Nueva Primavera	Año 2014				
	Media	Técnica	Tecnológico	Profesional	Ocupación actual
Estudiante 1	X	X			Ama de casa
Estudiante 2	X	X			Mensajero en Servientrega (San José Guaviare)
Estudiante 3					Ingresó a los grupos al margen de la ley
Egresados	Año 2015				
Estudiante 1					Madre de familia ama de casa (vereda Nueva Primavera)
Estudiante 2	X	X			Trabaja en el campo (obrero en vereda Nueva Primavera)
Egresados	Año 2016				
Estudiante 1	X				Trabaja de ayudante en fábrica de zapatos (Bogotá)
Estudiante 2					Trabaja en el campo (obrero en vereda Nueva Primavera)
Estudiante 3					Trabajó en el campo (obrero recorriendo varias veredas de El Retorno)
Estudiante 4	X	X			Soldado profesional
Egresados	Año 2017				
Estudiante 1	X				Trabaja en el campo (obrero en varias veredas)
Egresados	Año 2018				
Estudiante 1					Estudiante grado 11
Estudiante 2					Estudiante grado 11
Estudiante 3					Trabaja en el campo (obrero vereda La Libertad, de El Retorno Guaviare)

Fuente: Elaboración propia. Archivo institucional histórico y tarjeta de matrícula de la Institución Educativa San Isidro I, zona rural, El Retorno, Guaviare

Tabla 5. Frecuencia de la formación académica de los egresados (2014 – 2018).
I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
No terminó sus estudios	5	39 %
Estudia actualmente la media	2	15%
Media	2	15%
Media – técnica	4	31%
Tecnológica	0	0%
Profesional	0	0%

Fuente: Elaboración propia

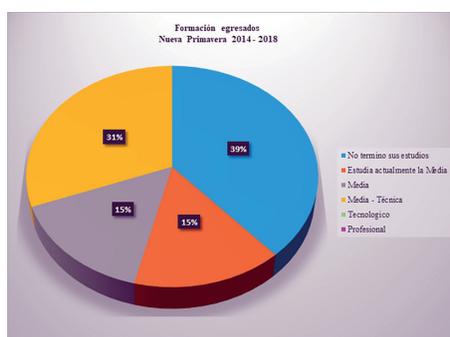


Figura 1. Formación académica de los egresados (2014 – 2018). I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare. Fuente: Elaboración propia

En la anterior gráfica se observa que el porcentaje mayor (39%) lo presenta la opción: «No terminó sus estudios», lo cual llama la atención si se considera que el estudiante sale de grado noveno con alguna ilusión de continuar su ciclo educativo. No obstante, aquí encontramos posibles variables; por una parte, ocurre que estos jóvenes egresados de la sede Nueva Primavera no tuvieron los recursos económicos necesarios para desplazarse al centro de El Retorno, donde la oferta sí cubre los grados décimo y once. Por otra parte, una posible razón por la cual los jóvenes no continúan su formación académica podría deberse a la falta de motivación y orientación por parte de la institución educativa y de los padres.

Luego encontramos la media-técnica con un 31%. Es importante aclarar que se estableció esta categorización porque ahora los estudiantes que se gradúan de once, generalmente egresan con un «énfasis técnico». En el

caso de El Retorno (Guaviare) solo existe el énfasis en la modalidad agropecuaria. Un 15% terminó «la media» en colegios de validación o que ofrecen educación por etapas según la edad —en su mayoría privados— cuyo plan de estudios lo desarrollan los fines de semana y, por tanto, no cuentan con algún énfasis porque no tienen convenios con el SENA o con alguna universidad. Estos estudiantes que terminaron los grados décimo y once son jóvenes que, por lo regular, trabajan entre semana para ayudar en sus hogares y para costear los gastos de su formación. Otro 15% estudia en el momento de la entrevista; son jóvenes de la última promoción de noveno (2018), y equivale a dos estudiantes de los tres que se graduaron. Uno de ellos abandonó sus estudios para dedicarse a labores del campo. De acuerdo con la gráfica, ningún estudiante ha cursado ni cursa ni se ha graduado de alguna carrera tecnológica o profesional.

ALGUNOS ASPECTOS RELEVANTES SOBRE LA EDUCACION MEDIA EN COLOMBIA: CONTRASTES CON MÉXICO Y BRASIL

Para abordar este apartado tendremos en cuenta el documento *Proceso de caracterización de los modelos de aseguramiento o gestión de la calidad en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano: rutas para su integración o articulación* (MEN-UNAL-2014):

Más allá de los juicios que se emiten en los colegios de distintas regiones del país respecto a los programas del SENA y su aislamiento de los proyectos educativos institucionales, así como de las expectativas de los jóvenes, el modelo amerita ser objeto de investigación y de balance identificando sus alcances y sus debilidades. Por ahora se puede plantear que como programa compensatorio no resuelve el problema de fondo... (p. 25)

En efecto, los jóvenes ven con nostalgia que sus habilidades diversas, al no haber una amplia gama de posibilidades, queden truncadas; pero lo peor es el enfoque que muchos de ellos están dando a la formación con el SENA: solo como un requisito para graduarse del colegio porque así lo plantean algunas instituciones educativas. Si bien es cierto que desde principios del siglo XXI el país se planteó como objetivo repensar y buscar soluciones en torno a la formación para el trabajo —para lo cual se acudió al Servicio

Nacional de Aprendizaje (SENA)—, es importante reflexionar acerca de la calidad de estos programas y su articulación y vínculo con la educación media y profesional, pues se inscriben en una perspectiva meramente compensatoria.

La educación media en Colombia es de dos años y los estudiantes que los cursan están en edades aproximadas entre 13 y 16 años; al respecto, surgen algunos interrogantes: ¿Estos programas ofertados son pertinentes y pueden darse de manera paralela con la formación que brinda el currículo escolar (formación integral)? ¿Lo que se oferta está relacionado con los gustos, intereses, expectativas y encaminado al autoreconocimiento de los talentos estudiantiles? ¿El SENA se acopla a los proyectos educativos de las instituciones en las que oferta sus programas o es un apéndice?

En países como México la educación media superior o preparatoria es de tres años. Respecto a la evaluación institucional para la educación media-superior y superior, el objetivo es generar datos que fortalezcan y conduzcan a la toma de decisiones pertinentes y propicie que los establecimientos educativos puedan dar cumplimiento a su misión y visión, utilizando como mecanismos los indicadores de evaluación institucional. Por su parte Brasil, en su sistema educativo consagra la educación media con una duración mínima de 3 años y sus bases se soportan en la formación en ciencia, tecnología y cultura. La construcción de su proyecto político-pedagógico nace de una concertación colectiva, considerando la realidad y las dinámicas de cambio.

En estos países (México y Brasil) se llevan a cabo ciclos posmedia que les permiten a los estudiantes profundizar y enfatizar en algún ámbito específico, generalmente asociado con la modalidad o énfasis del ciclo anterior (la educación media). En Colombia, al contrario, la educación media no existe como ciclo (los docentes no se especializan en esta etapa), ni es educación diversificada (los colegios no ofrecen énfasis estructurados según las expectativas de los jóvenes). Al respecto Reguillo Cruz plantea que

La incapacidad del sistema educativo del Estado para ofrecer y garantizar educación para todos, el crecimiento del desempleo y de la sobrevivencia a través de la economía informal, indican que el marco que sirvió como delimitación para el mundo juvenil, a través de la pertenencia a las instituciones educativas y a la incorporación tardía a la población económicamente activa, está en crisis. (2000, p. 27)

En efecto, los modelos educativos requieren de un diseño renovado que permita, en primer lugar, el acceso a los jóvenes de diversas etnias y clases sociales a todos los niveles de formación con igualdad, garantizando a la población juvenil —por parte del Estado— el derecho a la educación una vez termine su educación básica y «media». Una educación de calidad que les permita reflexionar sobre la cotidianidad y los fenómenos que ocurren en su entorno, con el fin de transformarlos positivamente sacando el máximo provecho a nivel personal y para sus comunidades. Una educación que promueva el cambio tal como lo plantea Gómez Buendía (1998):

Porque el cambio es la única constante del siglo en que vivimos, educar hoy es educar para el cambio. No el aprender por aprender, sino el aprender a aprender. No la solución a los problemas, sino la capacidad de resolver problemas. No la repetición, que es cierta, sino la libertad, que es incierta. No el dogmatismo, sino la tolerancia. No la formación para el empleo, sino la formación para la empleabilidad. No la educación terminal, sino la educación permanente, la educación como arte y parte de toda una vida. (p. 21)

En esa perspectiva, se espera que las instituciones educativas propendan por formar a sus estudiantes hacia una actitud crítica; jóvenes capaces de asumir retos y que lejos de ser manipulables, tomen sus propias decisiones y se conviertan en gestores de cambio, así como protagonistas de las decisiones transcendentales a nivel político. Observemos lo que ha pasado con los egresados:

Tabla 6. Frecuencia de la ocupación actual de los egresados (2014 – 2018). I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare.

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Ama de casa	2	15 %
Mensajero	1	8%
Grupos al margen de la ley	1	8%
Trabajador agrícola	5	38%
Soldado profesional	1	8%
Ayudante de fábrica	1	8%
Estudia	2	15%

Fuente: Elaboración propia



Figura 2. Ocupación actual de los egresados (2014 – 2018). I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare. Fuente: Elaboración propia

El porcentaje más amplio (38%) corresponde a la ocupación de trabajador agrícola en diversas fincas del sector o de otras veredas; asumiendo que la dinámica del agro es fundamental para un país, si este porcentaje que muestra la gráfica correspondiera a egresados formados profesionalmente en cualquier área del campo —como agronomía, medio ambiente, veterinaria, entre otros—, probablemente estarían aportando en forma significativa en procesos organizacionales y técnicos de las labores del campo y, por ende, al progreso de sus regiones.

De acuerdo con la gráfica, el 8% de egresados son soldados profesionales. Un porcentaje impensable en años anteriores, ya que muchos de los jóvenes desertores del sistema educativo, e incluso graduados —con grandes capacidades y talentos—, terminaban engrosando las filas de grupos al margen de la ley debido a la falta de oportunidades, la indiferencia de las instituciones y la impotencia de los padres para evitarlo.

Es de resaltar que desde la firma del Acuerdo de Paz durante el gobierno de Juan Manuel Santos, en 2016, se percibió un cambio de mentalidad en muchos jóvenes. No obstante, algunos siguen siendo reclutados por distintos grupos al margen de la ley, como lo manifiesta una madre en la vereda Nueva Primavera, cuyo hijo se marchó con la guerrilla disidente. Otro de los datos deja entrever que el número de mujeres que asiste a la escuela es menor en relación a los varones. La muestra representativa la componen dos estudiantes de grado noveno: una de ellas logró terminar el grado once y la otra quedó en embarazo. Actualmente, las dos son amas de casa. Los datos

restantes corresponden a dos jóvenes que se dedicaron a trabajar. Uno se desplazó a la capital donde trabaja en una fábrica de zapatos, y el otro labora en una empresa de mensajería en San José del Guaviare. Los dos confirmaron no tener intenciones de continuar sus estudios, a cambio de seguir trabajando para suplir sus necesidades y las de sus familiares.

Se hizo una entrevista semiestructurada para entender mejor la problemática de cada uno de los egresados —objeto de estudio—, con excepción del joven que ingresó al grupo al margen de la ley. No obstante, la madre del joven accedió a hablar con nosotros respecto al caso de su hijo. De las trece entrevistas, cuatro se hicieron vía telefónica. Se planteó la siguiente pregunta: ¿Cuál fue el motivo por el cual no pudo continuar con sus estudios?

Tabla 7. Frecuencia motivos no continuación estudios egresados (2014 – 2018), I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare.

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Recursos económicos	12	50 %
Falta de motivación	9	37%
No le gusta estudiar	3	13%

Fuente: Elaboración propia



Figura 3. Motivos no continuación estudios egresados (2014 – 2018), I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare. Fuente: Elaboración propia

Como lo muestra la gráfica, la mayoría de los jóvenes no continúa su formación académica por falta de recursos económicos, seguida por la falta de motivación y, finalmente, por falta de interés. A continuación, algunos apartes de las entrevistas, con el fin de tener un espectro más amplio de dichas razones.

Testimonio 1

La verdad profe, es que en la casa somos cinco hermanos, yo soy el mayor. No había formas, si solo para poder estudiar, el colegio era un lio, cómo será otro estudio más avanzado, mucho gasto, no se podía, cuando salí de 11 sí quería seguir estudiando. La verdad, me ha gustado la mecánica siempre. Le dije a mi mamá, ella me dijo, mijito ahora no se puede, sus hermanos están pequeños y están en la escuela, antes le toca es ayudarme a trabajar para ver de sus hermanos. Entendí la situación, porque quien vive con mi mamá es mi padrastro, es el papá de los dos menores. Como usted sabe profe, nuestro propio papá se fue, y nunca volvió. Ya con el tiempo perdí la motivación, ya me dediqué fue a trabajar, fue a jornalear, termina diciendo, como resignado. (Registro tomado de la entrevista A, el día 7 de agosto de 2019, en la vereda Nueva Primavera de El Retorno, Guaviare)

Testimonio 2

Bueno profe, yo creo que me faltó motivación, lo cual creo que es lo más importante, porque motivado, qué no se hace. Fueron muchas cosas en realidad, falta de plata, eso lo desmotiva a uno, algo regular para el estudio, es que uno sale del colegio es como cansado, debería salir uno con ganas de seguir, pero no ocurre eso, sale uno es aburrido. (Registro tomado de la entrevista A, el día 10 de agosto de 2019, en la vereda Nueva Primavera de El Retorno, Guaviare)

La desmotivación de este estudiante suele ser una generalidad entre los jóvenes que las instituciones podrían manejar ofreciendo apoyo psicológico y programas universitarios variados y gratuitos financiados por el Estado, para estudiantes de sectores de alta vulnerabilidad, teniendo en cuenta sus particularidades y necesidades. Gómez Buendía (1998) señala al respecto:

Educación para igualar las oportunidades. El principio de equidad exige darle más al que arranca con menos. Por eso el Estado debe compensar la desventaja inicial de los marginados, y nada encarna mejor esa desventaja que el tener menos educación básica o educación básica menos buena. La identidad de los «marginados» varía con los países, pero por lo regular se trata del pequeño campesino, el indígena, el afroamericano, el trabajador informal urbano y la mujer pobre. Los subsidios han de llegar primero a estos grupos, con un esfuerzo deliberado para contrarrestar su desventaja: jornada escolar más intensa, mejores docentes y apoyos enriquecidos de aprendizaje, reconocimiento explícito de la dimensión étnica, social o de género en el currículo y en la metodología de la enseñanza. (p. 23)

De cualquier manera, se expone aquí la difícil condición económica en la que vive la gran mayoría de los habitantes del departamento del Guaviare

y la precariedad en servicios públicos, más aún, en los sectores rurales marginados y con abandono casi total por parte del Estado.

Otro interrogante planteado para este caso fue el siguiente: ¿Cree usted que su formación escolar le ayudó para buscar un enfoque en su proyecto de vida? Describa ampliamente según sea su respuesta.

Tabla 8. Frecuencia: la formación escolar le ayudó para enfocar su proyecto de vida de los egresados (2014 – 2018). I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Sí	3	25 %
No	6	50%
No sabe	3	25%

Fuente: Elaboración propia

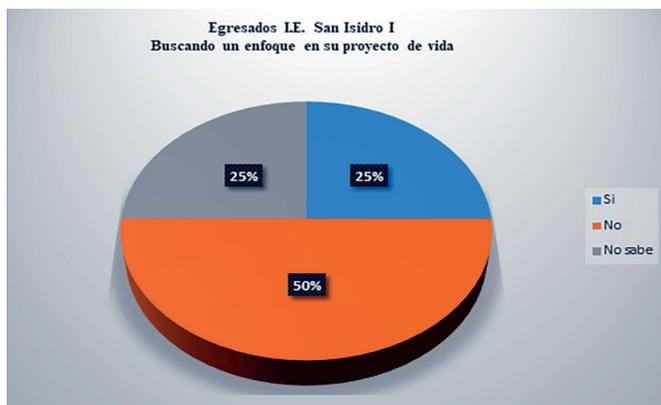


Figura 4. ¿La formación escolar le ayudó a enfocar su proyecto de vida? Egresados (2014 – 2018). I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare. Fuente: Elaboración propia

Los datos muestran un porcentaje preocupante en cuanto a la indiferencia de las escuelas frente al proyecto de vida de los jóvenes, pues son las instituciones educativas las llamadas a orientar y fortalecer en los educandos sus talentos y perspectivas profesionales. Si tenemos en cuenta las diversas problemáticas a las que se ven abocados los jóvenes guaviarenses — por las circunstancias que ya se conocen—, la escuela debe jugar un papel protagónico como agente de cambio, iniciando el trabajo desde los mismos núcleos

familiares. Estas familias requieren con urgencia atención y formación. Los datos muestran claramente que la escuela no es lo suficientemente eficaz en lograr enfocar a sus estudiantes en un proyecto de vida, aún teniendo la materia prima, como son los incontables talentos de los jóvenes. Cabe mencionar que una variante notoria en este aspecto, y que puede estar influyendo de alguna manera, es el hecho de que la población en el departamento es flotante; en consecuencia, un niño desde que empieza su vida escolar puede pasar por varios establecimientos y se desplaza en la medida en que sus padres logran conseguir trabajo. Por consiguiente, los procesos se interrumpen. Se ha de propender por una formación que permita al joven —en la posterioridad— autogestionar sus propios objetivos y la forma de lograrlos:

Testimonio 1:

Yo estudié en hartos lados, hay lugares buenos, que me llevé excelentes recuerdos. En otros hay profesores que poco enseñan, muy raro es el que le hace un plan organizado de cómo enfocarlo a algo en la vida a uno, o a cualquier estudiante. Pues le dicen a uno: estudie para que no le toque echar machete al sol y al agua como a sus papás; es una frase que se escucha mucho de parte de los profesores, pero en realidad no puede uno cómo explotar eso que le gusta allá en el colegio, pues porque se enseñan otras cosas, por lo menos me gusta lo de sistemas, computadores y eso... En la mayoría de colegios y escuelas rurales que estudié no daban ni esa área, a veces porque los profes no manejan eso bien, o porque no había computadores, por mucho, un computador para 4, 5 y hasta 6 estudiantes; no, eso así es muy feo. (Registro tomado de la entrevista A, el día 2 de agosto de 2019, en la vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Testimonio 2:

En mi caso tuve hartos profesores que considero buenos; inclusive, algunos se flexibilizaban para que se hiciera en una clase o en un evento cosas que [a] los niños les gusta, como ratos para hacer lo que a usted más le gusta; unos hacíamos manualidades, otros experimentos, otros dibujos y así, pero un día llegó el rector del colegio y regañó al profesor porque, claro, estábamos fuera de salón, así, en grupos, haciendo diferentes cosas; y el rector dijo que eso no tenía que ver con las clases, regañó al profe delante de todos, y hasta ahí fue. Tocó volver a la rutina de clases de cartilla, copiar las guías. (Registro tomado de la entrevista A, el día 13 de agosto de 2019, en la vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

De los testimonios se infiere que la escuela mantiene la misma metodología obsoleta basada en la teoría, en la memorización de datos y fechas, y limitando la creatividad de los alumnos. También se observa que hay des-

conocimiento y falta de formación de los docentes y directivos, para que puedan ejercer sus tareas como educadores de manera más eficiente. En cuanto a los directivos, brindarles las herramientas necesarias de manera que desarrollen estrategias adecuadas tanto académicas como gerenciales. Es importante tener en cuenta que un porcentaje alto de los docentes rurales son provisionales y dependen de un contrato cada año.

También se hizo la siguiente pregunta: ¿Se siente usted feliz o realizado con la actual labor que hace?

Tabla 9. Frecuencia felicidad actual - Egresados (2014 – 2018). I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Sí	3	25%
No	9	75%

Fuente: Elaboración propia



Figura 5. Frecuencia felicidad actual - Egresados (2014 – 2018). I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare. Fuente: Elaboración propia.

La figura 5 muestra la insatisfacción de los jóvenes, su frustración e impotencia ante la imposibilidad de realizar sus sueños. Tanto en las respuestas como en el tono, los jóvenes dejan entrever su frustración por no poder continuar sus estudios, por no laborar en lo que realmente quieren, o por no desarrollar algún talento; están resignados a trabajar en lo que el medio les ofrece y a tratar de que sus hijos progresen, en el caso de quienes ya son padres. Surgen, entonces, nuevas preguntas: ¿Hasta dónde la escuela es responsable de que estos jóvenes —una vez terminen su educación básica—

tengan las herramientas suficientes para continuar hacia la construcción de un proyecto de vida que mejore sus condiciones, pero que sobre todo los haga felices con lo que hacen? ¿Se puede hacer algo más por estos jóvenes en el transcurso de la etapa escolar? ¿La escuela está respondiendo a los intereses y demandas de los estudiantes?

Los datos arrojados hasta ahora en las entrevistas no dejan duda de que la escuela no cuenta con las herramientas necesarias para orientar a los jóvenes en el desarrollo de sus proyectos de vida y, por ende, tampoco para potenciar sus capacidades y talentos.

Testimonio 1:

Uno no quisiera esto profesora, el trabajo del campo de 6 am a 5 pm de la tarde jornaleando al sol, agua, viento, lo que venga, no es fácil, pero qué más se hace. Por mí, estaría trabajando en maquinaria pesada, arreglar esos aparatos, pero no he podido ni hacer un curso para entender mejor. (Registro tomado de la entrevista A, el día 7 de agosto de 2019, en la vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Testimonio 2:

Yo aquí trabajando en esta fábrica de zapatos. Me arriesgué y me vine para Bogotá. Aquí he sufrido, usted sabe profe que yo quería ser un ingeniero de sistemas, pero como mi mamá y mi papá se separaron; bien que estaba difícil antes de eso, y con eso peor. A veces por acá me siento un tanto triste, pero igual es mi trabajo y es lo que me sostiene. No me queda tiempo de seguir estudiando, ni el sueldo me alcanza. Yo lo veo difícil. De todas maneras, no pierdo la esperanza. (Registro tomado vía telefónica de la entrevista A, el día 2 de septiembre de 2019)

El joven que decidió irse a trabajar a Bogotá no se encuentra satisfecho con su trabajo. Y a pesar de las dificultades, no pierde la esperanza de ser algún día ingeniero de sistemas.

A los estudiantes se les planteó los interrogantes: ¿El currículo está articulado con los intereses de ustedes, sí o no, y de qué manera? ¿Qué busca la escuela? ¿Qué desean como jóvenes? Inicialmente se hizo una caracterización a las familias de los 17 jóvenes matriculados en los grados de sexto o noveno que oscilan entre los 12 y 15 años. La entrevista se realizó en marzo de 2019 a un miembro de la familia que cumplía el rol de cabeza de hogar para conocer la conformación familiar, el nivel educativo y las actividades económicas de los hogares:

Tabla 10. Conformación familiar, nivel educativo y actividades económicas de los hogares de los estudiantes de posprimaria (sexto a noveno) a corte de 2019. I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare.

Número de familia	Tipo de familia	Integrantes	Nivel educativo	Estrato socioeconómico	Actividad económica descrita
1	Nuclear	Papá	Tercero	1	Ganadería Cultivos ilícitos
		Mamá	Quinto		
		Hijo 1	Sexto		
2	Reorganizada	Padrastra	Primero	1	Cultivos ilícitos
		Mamá	Cuarto		
		Hijo 1	Séptimo		
		Hijo 2	Octavo		
3	Reorganizada	Hijo 3	Noveno	1	Agricultura Cultivos ilícitos
		Papá	Tercero		
		Madrastra	Quinto		
		Hijo 1	Sexto		
		Abuela materna	Analfabeta		
		Hijo 2	Séptimo		
5	Monoparental	Hijo 1	Octavo	1	Ganadería Cultivos ilícitos
		Mamá	Primero		
6	Reorganizada	Padrastra	Quinto	1	Ganadería Cultivos ilícitos
		Mamá	Quinto		
		Hijo 1	Octavo		
		Hijo 2	Noveno		
7	Monoparental	Mamá	Sexto	1	Agricultura
		hijo 1	Sexto		
		Hijo 2	Noveno		
		Hijo 3	Noveno		
8	Compuesta	Padrastra	Noveno	1	Ganadería Agricultura Cultivos ilícitos
		Mamá	Séptimo		
		Tío materno	Quinto		
		hijo 1	Sexto		
9	Reorganizada	Hijo 2	Noveno	1	Cultivos ilícitos Agricultura
		Padrastra	Quinto		
		Mamá	Tercero		
		Hijo 1	Octavo		
		Hijo 2	Noveno		

Fuente: Elaboración propia

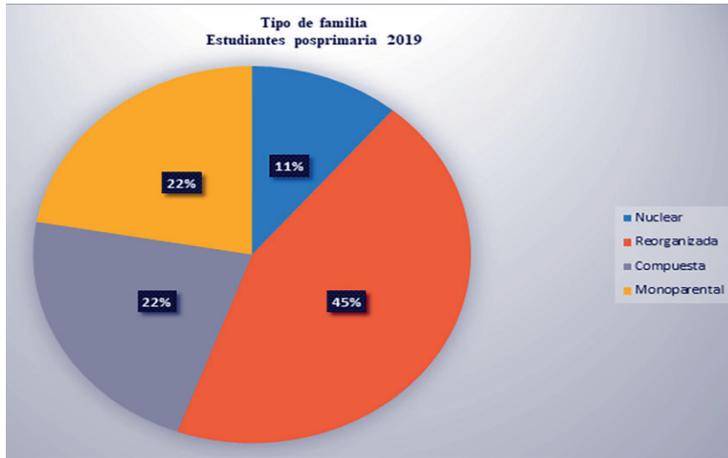


Figura 6. Tipo de familia. Estudiantes de posprimaria (sexto a noveno) a corte de 2019. I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare. Fuente: Elaboración propia

Los entornos de los jóvenes son complejos; las problemáticas parecieran ser un lastre. A continuación fragmentos tomados de relatos autobiográficos (historias de vida) de algunos jóvenes de la población; es una muestra tomada al azar, con el fin de conocer las realidades que han vivido —y aún viven—, en el cual se ratifica la complejidad de los contextos familiares y entornos sociales en los que crecen los jóvenes:

Fragmento de historia de vida 1

Voy a contar de lo que me acuerdo: primero, que mi mamá me dijo que yo nací en El Retorno, pero no en el hospital, fue donde una señora que le llaman Partera, según dice mi mamá; me tuvo antes de tiempo porque mi papá le daba unas garroteras siempre, y se enfermó. Menos mal mi papá ya no vive con nosotros; ese lo mataron; no supimos ni quién fue; ni me interesa saber. Después, fui creciendo; yo recuerdo cómo desde mis cinco o seis años, tal vez, si no estoy mal, no quería venir a la escuela. Lo que me gustaba era jugar con los animales y tratar de dibujarlos. De todas maneras, mi mamá me mandó a la escuela, me ganaba unos regaños y castigos; yo solo dibujaba y dibujaba; la profesora me decía: «Toca aprender a leer y a escribir»; no me gustaba hacer esas planas, uy no... Luego de hacer desde preescolar hasta tercero, nos tocó cambiar de vereda; no había trabajo para mi mamá porque ella cocinaba, así en trabajaderos de coca, y como se iba acabando eso, ella se movía para donde hubiera el trabajo.

Ya más grandecito miraba la guerrilla para arriba y para abajo; me hice amigo de ellos y me prestaban las armas; yo me aficioné a eso; ya estaba en quinto y

mi mamá consiguió un marido; mi padrastro empezó a casarme a mí, a ella y a mis hermanos. No... yo más aburrido, a ratos me metía adentro de la selva, me perdía de la casa y me gustaba era mirar animales, mucha variedad que hay por la selva; pensaba que ojalá nunca se acabaran esos animales tan bonitos. Pero volvía a la casa. Mi mamá, obligado, me llevaba a la escuela; yo era copie y copie de una cartilla, me aburría mucho, me cansaba de la mano. Ya yo grandecito un día dije: «Me voy para la guerrilla». Sin embargo, yo soñaba como tener una finca y organizar la gente para que cuidáramos los animales de la selva, y no, no me fui al fin. Luego entré a secundaria, ya pues me adecué más al colegio; no me gustan las Matemáticas, lo más que me gustaba es ciencias naturales. (Registro tomado el día 23 de mayo de 2019, historia de vida del segundo hijo de 13 años, familia N° 2, grado octavo, Institución Educativa San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

De esta historia inferimos la difícil situación del joven y su madre a lo largo de la vida. Por otra parte, la resistencia del joven a asistir a la escuela deviene del desenfoco sobre la lectura y la escritura, y la subestimación de la habilidad del estudiante en el arte del dibujo: «la profesora me decía: “Toca aprender a leer y a escribir. No me gustaba hacer esas planas, huy no...”». El exceso de este tipo de ejercicios cansa al estudiante y crea más resistencia al aprendizaje escolar. Destacamos en este fragmento la inclinación que el joven tiene hacia el cuidado de los animales y la conservación de la naturaleza.

La escuela debería contribuir, desde la misma flexibilización del currículo, a abrir nuevas posibilidades a los educandos haciendo eco de la llamada «Escuela nueva». En concordancia con lo anterior, Gómez Buendía (1998) expone que

La adolescencia es el tiempo de la búsqueda; por eso, la secundaria o escuela media debe ser un espacio para la exploración, el lugar donde cada joven prefigure los distintos futuros que pueden ser el suyo. Así, en vez de la vieja ambigüedad entre formar a los de arriba para una carrera universitaria y a los de abajo para un empleo modesto, la secundaria debe proveer a todos una buena educación general y la posibilidad de que todos ensayen actividades «preuniversitarias» y «prelaborales» hasta encontrar aquella que mejor consulte sus intereses y habilidades personales. (p. 25)

Es precisamente lo que se requiere acoplar en el sistema educativo colombiano: un ciclo de educación media diversificada, orientado desde los mismos colegios y no como certificaciones agregadas que entrega el SENA.

Fragmento historia de vida 2

Una vez hubo un enfrentamiento entre grupos armados allá en la vereda donde vivía con mi mamá, mis hermanos, hermanas y mi padrastro; esa vez fue mucho darme miedo; como eso estaba tan feo, por eso no me mandaban al colegio, yo sí quería ir a estudiar. Cuando ya estuvo calmada la vaina me enviaron al colegio, ya estaba grande, tenía como 7 u 8 años, creo. Yo bien contento en la escuela, pero yo no sabía nada, eso me decía la profe: «Tan grande usted y no sabe». Cuando a veces me ponía a hacer planas de algo y me quedaba grande —claro los niños de primero eran pequeños y yo ya grande— me empecé a sentir mal; y siempre me decía la profesora: «Y usted tan grande se deja ganar de los pequeños»; pues los niños también empezaron a decirme lo mismo, y no, se me acabó mi contentura en la escuela. Pues le dije a mi mamá que me sacara; ella se extrañó porque —joda y joda, primero que quería ir a la escuela— hice perder plata de los cuadernos y unos uniformes. Entonces a trabajar en la finca se dijo: a raspar la mata de hoja de coca; ya los guerrilleros empezaron a llegar a mi casa, a hablarme, a endulzarme el oído, pero algo curioso ocurrió un día: uno de esos me dijo que por qué no estudiaba, que él fue que no tuvo oportunidad de estudiar, porque sí le gusta; yo le dije: «No, es que yo soy muy malo para eso, además, ya estoy muy grande para primero». Al fin que una vez pensando, volví y me matriculé; me pusieron en un programa llamado *Aceleración* e hice primero, segundo y tercero en un solo año; yo más contento; esa vez me pareció fácil; al profesor de Matemáticas le entendía bien, me destaqué en eso, luego ya cuarto y quinto lo hice normal.

Luego mi mamá se separó de mi padrastro; ese no era sino tome y tome; se cansó mi madre. Ahora tenemos una finquita que mi mamá compró; vivimos solo con ella y otros hermanos pequeños; algunos hermanos grandes ya se fueron de la casa; yo soy quien le ayudo a medir los terrenos cuando vamos a sembrar algún cultivo o para los trabajadores. Ojalá pueda estudiar algo sobre números y operaciones matemáticas o una ingeniería. Aunque es difícil. Vamos a ver. (Registro tomado el día 25 de abril de 2019, historia de vida del primer hijo de 12 años, familia N° 7, grado sexto, Institución Educativa San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno)

A pesar de haber sufrido la constante invalidación de su maestra en el primer año de escuela —lo que derivó en su retiro—, tiempo después retomó el estudio motivado —curiosamente— por un guerrillero. Por otro lado, tuvo un buen desempeño en Matemáticas gracias a la buena relación que tenía con su profesor. Este caso muestra la trascendencia de la escuela en el reconocimiento de las habilidades de los niños y en el entendimiento de sus entornos familiares y dinámicas sociales; de ese modo la escuela entra a mediar y a potenciar dichas habilidades, enfocándolas en su proyecto de vida.

Esta historia de vida —como la anterior— revela que el joven desde pequeño ha tenido una identidad con el quehacer formal en la que su habilidad se manifiesta —en este caso por las Matemáticas—; un factor determinante para que la institución educativa sirva como puente para orientar a aquel joven, empoderándolo a continuar sus estudios —a pesar de las dificultades que él mismo plantea—, conllevando a que logre hacerlo, no victimizándolo, sino buscando modos de sobreponerse a los retos de la vida. Por eso es determinante la labor que en este sentido la escuela tiene que hacer.

Fragmento de historia de vida 3

Vivo con mi abuelita materna, ella siempre es la que me ha criado; me cuenta que mi mamá fue asesinada por mi padre y que, por eso, mi padre se voló y nadie sabe de él. Yo estaba muy pequeña y mi abuela se hizo cargo de mis dos hermanitos y mi persona; yo soy la del medio; mis hermanos: el uno estudió hasta tercero y se salió a trabajar; el otro estudia en sexto, pero peleó con mi abuelita y se fue de la casa; yo, pues, ahí voy gracias a Dios. Mi abuelita, aunque ella me pega a veces, yo la quiero mucho; a ella le toca muy duro, ahí con lo de la finca me sostiene, pero a veces no hay plata para nada; yo ahora como estoy grande, le ayudo en lo que más pueda. Lo que pasa es que también hemos corrido casi por todo este Guaviare; primero, Miraflores, luego, Calamar y llegamos aquí a esta vereda de El Retorno. Nos vinimos de por allá porque eran plomaceras muy seguidas, daba miedo. Si puedo seguir estudiando, aunque por estas tierras es difícil, pero en caso de poder, me gustaría estudiar sobre el medio ambiente. Sería bueno conservar estas selvas y los árboles que dan oxígeno y nos dan tranquilidad. Por ahí cuando estoy aburrida o me acuerdo de mi mamá, me hubiera gustado conocerla, me siento bajo la sombra de un árbol, de ahí empiezo a pensar que no los debemos seguir tumbando. (Registro tomado el día 09 de mayo de 2019, historia de vida de la segunda hija de 14 años, familia N° 4, grado séptimo, Institución Educativa San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Esta joven en su testimonio expresa que le duele lo que ocurre con la vegetación del lugar, y aunque ve lejana la posibilidad de la educación completa, avizora de alguna manera la profesión como cuidadora del entorno: para ella, refugio de tranquilidad y equilibrio. La importancia de reconocer los contextos de vida por los que han transitado los jóvenes, permiten hacer una lectura de situaciones relacionadas con las ilusiones y el contraste con la oferta educativa.

En cada entrevista, en cada testimonio, se observa que a los jóvenes les gusta narrar sus historias y ser escuchados. De esta manera nos enteramos

de los diversos fenómenos que han ocurrido y que ocurren allí. También son notorias en estas historias de vida las inclinaciones o gustos que nacen a partir de sus propias vivencias, o como parte de la conciencia o sentido común con el medio que lo rodea.

Fragmento historia de vida 4

Tengo 15 años, estoy en grado noveno, me gusta mucho el colegio, quisiera estar la mayor parte de mi tiempo en el colegio, ya que en mi casa es un caos que jamás acaba y me afecta la mayor parte de mi vida. Quisiera irme lejos con mi mamá y hacerla orgullosa, ser del Ejército Nacional. Pronto tendré un hermanito, la verdad no sé cómo voy a reaccionar, no quiero un hermanito porque el papá es lo peor y lo odio, no merece tener a mi mamá, ni a nadie. No me quiero ir del Guaviare porque me gusta, pero me tengo que ir por ese señor (el padrastro); [me] afecta a mí y a lo que más amo. Mi hermano quiere ser bilingüe porque le gusta mucho el inglés, también se quiere ir de la casa por tantos problemas con el papá. Sufro mucho, creo que estoy dañando mi vida, me hace tener mucha rabia y odio, pienso en vengarme; sé que no está bien hecho, pero a veces no puedo controlarme; esto marcará mi vida para mal. En ocasiones me pregunto qué mal he hecho para merecer esto. Haré lo posible para estudiar y sacar adelante a mi mamá y mis hermanos. (Registro tomado el día 11 de abril de 2019, historia de vida del segundo hijo de 15 años, familia N°6, grado noveno, Institución Educativa San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

En este caso, la niña encuentra un entorno seguro y tranquilo en el colegio, más allá del caos de su hogar. El colegio entonces ofrece seguridad a los jóvenes y la oportunidad de estar allí con gusto. Frente a la disfuncionalidad familiar, la institución educativa suple las carencias, sobre todo cuando los docentes tienen la formación adecuada y la disposición de acompañar a los niños y a los jóvenes.

MEDIADORES FUNDAMENTALES EN LA CONSTRUCCION DEL PROYECTO DE VIDA DE LOS JÓVENES

A partir de estas historias de vida fue necesario activar la ruta de atención integral del manual de convivencia, en pro de mediar y reestablecer los derechos de los menores. Es innegable el valor que tuvo para la institución educativa conocer de cerca los contextos de estos jóvenes a través de los relatos y las historias de vida, insumos que en adelante la sede Nueva Primavera

tuvo en cuenta en el ajuste al Proyecto Educativo Institucional (PEI). En la narrativa anterior se concluye que la niña encuentra un refugio seguro en el colegio, en medio de tanto caos en su hogar como ella menciona; el establecimiento educativo la reconforta. La formación de los padres es muy escasa y la escuela de padres es una alternativa. La escuela tiene el compromiso en la fluidez de los procesos educativos no solo con los niños, sino también con la familia.

A pesar de las diversas situaciones a que se ven abocados los jóvenes, no pierden de vista sus sueños; establecen con certeza sus inclinaciones y, por ende, su deseo de avanzar en algún ámbito u oficio para la vida. Es fundamental que la escuela considere una educación diversificada, asociada con los intereses y talentos de los estudiantes, de manera que el estudio se convierta en un placer y no en una carga. De hecho, es necesario flexibilizar el currículo, las pedagogías y la evaluación para aprovechar las diversas capacidades de los niños y los jóvenes en las zonas rurales.

Frente a los factores que han impedido y que intervienen en la estructura definitiva de un proyecto de vida de los jóvenes, podría hablarse de tres aspectos: la autoestima, el entorno social (escuela, familia, medios de comunicación, vereda, entre otros) y las interacciones que se dan en él, y las metas que se desean alcanzar: gustos, inclinaciones y talentos. Es probable que en el escenario de esa interacción se dé lugar a la estructuración y construcción de un proyecto de vida que —en el marco de un contexto marginado y vulnerable como el de la zona—, emerja la tensión entre los objetivos propuestos, lo deseado y el entorno social. Tal proyección hacia las metas se torna difícil, en la medida en que están condicionadas a las dinámicas económicas de su entorno familiar y, además, a las diversas problemáticas que subyacen en fenómenos como los cultivos ilícitos y la violencia que ha golpeado al departamento del Guaviare. De allí la importancia del rol de la escuela que ofrezca herramientas que, concientes de estas limitantes, posibiliten a sus estudiantes una mejor perspectiva y mejora en la calidad de vida. Algunos aspectos mediadores fundamentales en la construcción de un proyecto de vida se representan en este esquema:

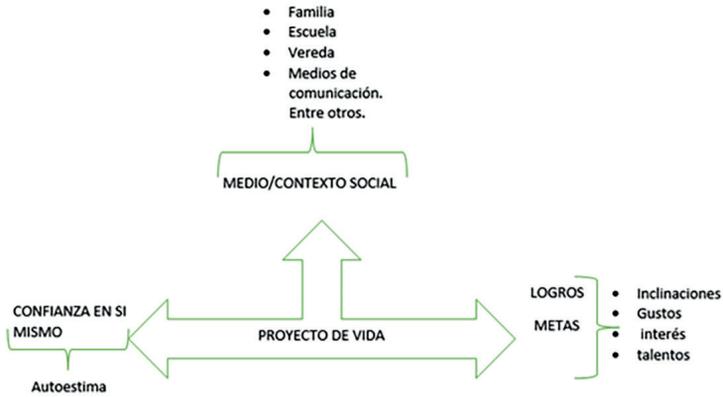


Imagen 1. Mediadores fundamentales en la construcción de un proyecto de vida.

Fuente: Elaboración propia

La proyección en cuanto a las metas y objetivos que se proponen mediados por sus gustos, intereses y talentos en el escenario de la construcción de proyectos de vida de los jóvenes —y teniendo en cuenta la realidad social y económica—, sin duda genera un impacto en el rumbo que tome la construcción de este horizonte. Los jóvenes en las zonas rurales construyen sus proyectos en el día a día, en las interacciones con sus entornos próximos (la naturaleza vegetal y animal, los ríos, los trabajadores agrícolas, las juntas de acción comunal —cuando existen—, los raspachines y los uniformados con sus diversos perfiles). De todas maneras, no tienen la certeza de poder cumplir con sus anhelos ni con el horizonte que están definiendo —o que ya tienen definidos— porque se sabe de la desestructuración familiar como parte de los factores sociales y económicos; todo ello contribuye a una incertidumbre en sus proyectos de vida. Bajo ninguna circunstancia se niega la oportunidad de tener aspiraciones en la vida, pero no se puede olvidar que los aspectos económicos, sociales y familiares subordinan esos anhelos a los que aspiran.

Más allá de los talentos, metas propuestas y la confianza en sí mismo —muy importantes a la hora de tomar decisiones— la realización del proyecto de vida dependerá también, en gran medida, de las oportunidades o limitaciones que dispense el entorno del cual hace parte el sujeto; es decir, los anhelos y realizaciones individuales se van edificando en las interacciones que el sujeto realice en el lugar o desde lo que le ofrece su contexto. En

entornos tan marginados estas interacciones, generalmente, se tornan muy complejas y son mediadas o limitadas por las realidades económicas y sociales en que se vive.

En un medio social tan difícil como el que se muestra aquí, la escuela y el sistema educativo cumplen un rol fundamental. Desde sus acciones y persistencias es posible favorecer la estructuración y formación del proyecto de vida de los jóvenes. Hay casos en los que la educación —por medio de la escuela y demás niveles— impacta positivamente en diversos educandos —sería lo ideal—, pero esto implica que el docente asuma un rol de líder —dinamizador e innovador— que motive procesos encaminados a potenciar las capacidades de sus estudiantes, y lo hará si está bien calificado en el área del saber y en las pedagogías transformadoras.

Cuando se piensa en la construcción del proyecto de vida de los jóvenes, conviene cuestionarse acerca de la autoestima y el autoconocimiento, para abrirle camino a esa construcción en pro del cumplimiento de las metas trazadas. Si bien esto dependerá de las oportunidades y del factor económico, resulta importante que el autoconocimiento de sus realidades permita centrarse en reconocer sus aspiraciones —de lo que quiere llegar a ser—, y el cómo —teniendo en cuenta todos esos aspectos— proceder con la estructuración de su proyecto de vida; es decir, a partir del reconocimiento de sus debilidades o limitantes, como las ya expuestas, mejorará a través de la confianza en sí mismo y la valoración de sus progresos, potenciando sus habilidades con el fin de identificar formas para su autorrealización personal. Pero no podrá hacerlo solo; de nuevo la escuela aparece aquí como el sujeto medidor fundamental.

CONCLUSIONES

El panorama de las instituciones educativas, en general, es preocupante frente a las cifras de continuidad en la formación académica, pero lo es aún más para el caso de la Institución Educativa La Paz por ser la que presenta el mayor porcentaje de deserciones; vale precisar que este establecimiento es el más alejado de la cabecera municipal de El Retorno, donde el abandono del Estado es más notorio; hay presencia de grupos armados y grandes extensiones de cultivos ilícitos.

La oferta académica asumida por los estudiantes que cursaron la articulación de décimo y once con la modalidad técnica, corresponde a los convenios entre el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y las instituciones educativas. Son cursos complementarios que, generalmente, no son del agrado de los estudiantes ya que el SENA no ofrece la opción de escoger, sino que todos deben ajustarse a la misma modalidad. Por lo general, los egresados de dichos cursos complementarios no ejercen. Primero, porque fue impuesta y, segundo, porque no hay mercado laboral que demanden su utilidad. El alto porcentaje de quienes hacen sus cursos técnicos en el colegio termina en labores del campo como obreros rurales y las niñas como madres de familia.

Haciendo triangulación entre los egresados y los estudiantes de posprimaria (2019), se podría decir que coinciden en los entornos difíciles y llenos de problemáticas en varios aspectos, acentuándose principalmente la pobreza y el rezago escolar de los padres que, en ocasiones, es un atizador para las disfuncionalidades de las familias, aunque las familias nucleares son un porcentaje muy bajo; cabe destacar el hecho de que convivir con padrastros o madrastas es un factor que desafortunadamente limita en gran parte los buenos entendimientos entre sus miembros. Asimismo, la falta de oportunidades y también la falta de mentalidad para buscarlas —confianza en sí mismo— implica reconocer, en consecuencia, que se trata no solo de pensarlas, sino de materializarlas a pesar de las dificultades.

Por eso es importante que la escuela sirva como puente en la configuración del proyecto de vida, en armonía con las familias y las necesidades de la comunidad. Pero se requiere la asistencia del Estado para con estos jóvenes, ofreciendo oportunidades de formación. Es fundamental, a su vez, que la escuela trabaje en una educación con perspectiva diversificada, que responda a los gustos, intereses y talentos de los jóvenes. Es necesario flexibilizar el currículo, tal como se propone en el Decreto 1860 (1994) con la pedagogía por proyectos, para aprovechar las diversas capacidades de los niños y los jóvenes.

El panorama pareciera ser más esperanzador en los jóvenes que actualmente estudian en posprimaria (sexto a noveno) y habría que seguir monitoreando sus procesos de aprendizaje para determinar si estas esperanzas se confirman o, por el contrario, una vez se gradúan de la básica les ocurre

lo mismo que a los egresados de 2014-2018: terminan desmotivados y sin esperanzas. Los jóvenes —una vez terminan el grado noveno o el nivel de educación básica— ven como imposible o muy difícil construir un proyecto de vida, y acuden a la queja o excusa sobre la pobreza. Será necesario que a través de la escuela se definan estrategias para aprender a sobreponerse a las adversidades y romper con la desesperanza, si bien la escuela sola no puede. Claro, aquí la inversión del Estado y la oferta de programas universitarios de acceso a estos jóvenes es fundamental para lograrlo.

Por último, es notoria la escasa comunicación entre la escuela y las familias; pareciera que la escuela no conociera las realidades de los estudiantes y de sus entornos, quizás porque un índice alto de docentes y directivos no construyen identidad con los perfiles académicos de la educación rural.

CAPÍTULO III

EXPECTATIVAS DE VIDA Y REALIDADES EN LA ZONA RURAL

César Coll (2013) plantea que es necesario hacer frente a este desdibujamiento del sentido del aprendizaje escolar que está menguando la capacidad para aprender de una parte importante del alumnado. Hacerle frente significa afectar todos los parámetros del aprendizaje: ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿con quién y de quién?, ¿cómo?, ¿qué? e incluso ¿para qué se aprende?

MARÍA TERESA GALICIA CORDERO¹⁶

Muy raro es el que le hace un plan organizado de cómo enfocarlo a algo en la vida a uno, o a cualquier estudiante. (Estudiante posprimaria, comunicación personal, octubre de 2020, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Yo era copie y copie de una cartilla, me aburría mucho, me cansaba de la mano. (Estudiante posprimaria, comunicación personal, octubre de 2020, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Yo soñaba como tener una finca y organizar la gente para que cuidáramos los animales de la selva. (Exalumno, comunicación personal, octubre de 2020, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Lo más que me gustaba era Ciencias Naturales. (Exalumno, comunicación personal, octubre de 2020, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

¹⁶ Galicia Cordero, María Teresa (8 de abril de 2016). La importancia del currículo escolar. En *E-consulta.com. Referencia obligada*. Puebla, México. <https://www.e-consulta.com/opinion/2016-04-08/la-importancia-del-curriculo-escolar>

Quisiera estar la mayor parte de mi tiempo en el colegio, ya que en mi casa es un caos que jamás acaba y me afecta la mayor parte de mi vida. (Estudiante posprimaria, comunicación personal, octubre de 2020, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Ya con el tiempo perdí la motivación, ya me dediqué fue a trabajar, fue a jorنالear. (Exalumno, comunicación personal, octubre de 2020, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Es que uno sale del colegio es como cansado, debería salir uno con ganas de seguir, pero no ocurre eso, sale uno es aburrido. (Exalumno, comunicación personal, octubre de 2020, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Yo estudié en hartos lados, hay lugares buenos, que me llevé excelentes recuerdos. En otros hay profesores que poco enseñan. (Exalumno, comunicación personal, octubre de 2020, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

En la mayoría de colegios y escuelas rurales que estudié no daban ni esa área, a veces porque los profes no manejan eso bien, o porque no había computadores, por mucho, un computador para 4, 5 y hasta 6 estudiantes; no, eso así es muy feo. (Estudiante posprimaria, comunicación personal, octubre de 2020, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Yo quería ser un ingeniero de sistemas, pero como mi mamá y mi papá se separaron; bien que estaba difícil antes de eso, y con eso peor. (Exalumno, comunicación personal, octubre de 2020, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Es lo que más me gusta hacer. Cuando sea grande seré un ingeniero agrónomo, para asesorar a los campesinos de estas tierras que siembren sus huertos. (Estudiante posprimaria, comunicación personal, octubre de 2020, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Para abordar este capítulo es necesario tener en cuenta la Misión, Visión, Perfil del estudiante, Filosofía, Principios y valores consagrados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). El objetivo es conocer y analizar si tales consignas se están llevando a cabo en la práctica pedagógica, académica y administrativa del establecimiento educativo, es decir, corroborar que lo que está en el papel se esté promoviendo de manera eficaz y si son coherentes entre sí.

Con el fin de conocer lo que ocurre en las dinámicas escolares de la sede educativa, se caracterizaron tres momentos fundamentales de clase para hacer algunos análisis y sacar conclusiones frente a esos procesos de formación. Se observó en clase a tres docentes escogidos al azar, equivalente al 50% de los profesores que laboramos en la sede educativa. Fue necesario

realizar acercamientos, así como una valoración de dichas dinámicas a través de notas de campo, con el fin de entender algunas problemáticas que se han venido mostrando a lo largo de este estudio y conocer la realidad en que se vive con el fin de reorientar y mejorar. Asimismo, se hará un análisis del plan de área en el marco de la integración curricular a partir de un cuadro: instrumento elaborado por la sede Guaviare y adaptado por la autora de esta investigación. Del mismo modo, se mostrará y analizará un instrumento de revisión de los planes de estudio de la institución elaborado recientemente por la Secretaría de Educación del departamento del Guaviare.

Por último, se mostrará y analizará la información obtenida de la entrevista semiestructurada —denominada entrevista C—, aplicada a la mitad de la población muestra: siete exalumnos (2014-2018) y ocho estudiantes de posprimaria (2019), con un cuestionario base de 17 preguntas para los estudiantes de posprimaria y 14 para los exalumnos. Es de aclarar que la entrevista a egresados y estudiantes tiene inicialmente un total de 12 preguntas en común. El tiempo de la entrevista fue entre 1 hora y 1 hora 30 minutos, todas presenciales realizadas en su lugar de residencia. Las entrevistas fueron grabadas en audio con el fin de conocer la percepción que tienen los alumnos y exalumnos de la dinámica escolar y la operatividad del currículo, específicamente sustentado en la definición y construcción de proyectos de vida de los estudiantes de posprimaria (sexto a noveno) y los egresados entre los años 2014 y 2018.

EL ENTORNO INSTITUCIONAL

Para iniciar, conviene señalar algunas reflexiones acerca del Proyecto Educativo Institucional (PEI), carta de navegación en cualquier institución educativa. Neyra (2010), aduce que el PEI es la organización de un establecimiento educativo a corto, mediano y largo plazo. Que este debe responder —en su aplicabilidad y dinámica— a los requerimientos y necesidades de los niños, jóvenes y adolescentes. Además, permite el desarrollo particular y grupal de cada persona en concordancia con lo establecido en Colombia por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en los considerandos del Decreto 180 de 1997:

... el Proyecto Educativo Institucional es la estrategia fundamental, ordenada por la Ley 115 de 1994, para propiciar la transformación de las instituciones como ejes de desarrollo y mejoramiento de la calidad educativa; [...] el proyecto educativo como proyecto de desarrollo humano e institucional es un proceso permanente de construcción colectiva, que conlleva al crecimiento y desarrollo escolar y social de las comunidades educativas. (p. 1)

En ese sentido, el PEI es consecuente en la teoría y en la aplicabilidad, posibilitador de escenarios para la participación de todos, a través del respeto por el pluralismo y la igualdad. Se trata de habilitar espacios donde la comunidad educativa pueda crecer y potenciar sus habilidades para el servicio de sí mismo y del otro. El PEI se concreta y adapta al contexto regional en función de la comunidad, teniendo en cuenta las particularidades, las necesidades, las potencialidades de las personas y el horizonte hacia dónde se pretende apuntar. Algunas características fundamentales requeridas y que podría destacar del PEI son:

- Que genere reflexión permanente, considerándose un elemento activo y dinámico, sujeto a cambios y a actualizaciones, para procurar por el fortalecimiento pedagógico, cultural y social.
- Es la presentación e identidad del establecimiento educativo. Por tanto, es fundamental tener en cuenta la realidad contextual en todos los ámbitos para su elaboración y su construcción.
- Debe ser en un escenario de participación de todos los miembros de la comunidad educativa de manera consensuada y reconociendo las necesidades contextuales con especial énfasis en los estudiantes.
- Promover la cohesión de la comunidad educativa para trabajar por objetivos comunes.
- Se requiere que el pleno de la comunidad educativa se empodere y que propicie entrega y compromiso.

La activación del currículo en un establecimiento educativo y el funcionamiento dentro de las aulas de clases dan lugar a reflexiones y gestiones en la medida de las necesidades y cambios que se produzcan. La relación docente- estudiante a través de la dinámica en el salón de clase, ha de ser determinante. El cómo conduce el profesor el plan de trabajo, la identifica-

ción de las capacidades y competencias por alcanzar en sus estudiantes, la calidad de las pedagogías así como la sensibilidad y empatía para proyectarse en sus estudiantes, han de contribuir al fortalecimiento de los talentos de los jóvenes en la construcción del proyecto de vida.

La Institución Educativa San Isidro I funciona con la pedagogía que fundamenta el enfoque de Escuela Nueva: flexible y contextualizada en los estudiantes de sectores rurales dispersos y vulnerables. En la institución educativa se trabaja con la estrategia multigrado, es decir, hasta cinco cursos en un solo salón para un docente.

Artículo 7. MISIÓN INSTITUCIONAL

LA INSTITUCION EDUCATIVA SAN ISIDRO BRINDA PROCESOS DE FORMACION INTEGRAL A ESTUDIANTES, BASADOS EN VALORES, DEMOCRATICOS, AMBIENTALES, ETICOS Y CULTURALES; APOYADOS EN LAS TICS Y EN LA METODOLOGIA ESCUELA ACTIVA

Imagen 2. Misión institucional. Manual de Convivencia, I. E. San Isidro I.
Fuente: Archivo personal

Lo primero que llama la atención en la Misión institucional es encontrar como premisa que el aprendizaje se apoyará en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), porque no se cumple, ya que el trabajo con computadores o tabletas es incipiente, como lo corrobora un estudiante en su testimonio. No obstante, la responsabilidad no es solo del colegio, también de los entes gubernamentales como la Secretaría de Educación Departamental y el Ministerio de Educación Nacional, a quienes les compete dotar con aparatos tecnológicos suficientes y en buen estado al establecimiento educativo.

Asimismo, en la Misión institucional se consigna que la institución ha de favorecer la formación integral de los educandos. Por tanto, corresponde al colegio apoyar el desarrollo de las capacidades físicas, cognitivas, lingüísticas y socioemocionales, entre otras, con el fin de facilitar la inserción y desarrollo de los estudiantes en los campos personal, social, cultural y laboral. Se declara que a través de la educación integral se posibilita la promoción de las fortalezas de cada individuo.

En ese mismo sentido, la educación integral de la que trata la Misión institucional hace referencia a la continua retroalimentación entre el sujeto que aprende y su contexto o medio que lo rodea. Pero es importante cues-

tionarnos si son tenidos en cuenta el contexto del joven, su historia de vida, su realidad, sus talentos como particularidades que requieren, del mismo modo, tratamientos diferenciales; es decir, ¿dónde queda la formación integral consagrada en la Misión institucional? Si se propende por educar por competencias y apuntar taxativamente a las pruebas Saber —como calibradores del Estado respecto a la escuela, sin considerar sus singularidades—, entonces las políticas sobre la calidad resultan artificiosas. Por lo regular los gobernantes de turno aseguran en sus discursos que propenden por una educación de calidad. Sabemos que se trata más bien de una educación medida por los resultados de las pruebas Saber —aplicadas por el ICFES— y no replanteada a partir de balances sobre la cotidianidad de la escuela.

Concluimos, pues, que la Misión —intrainstitucional y gubernamental— es prácticamente nula. Habrá que revisar si en las prácticas escolares en lo que atañe a las particularidades del quehacer de los maestros en las aulas, se propende por formar estudiantes como lo establece la misión y si hay unidad de criterios.

Artículo 6. VISIÓN INSTITUCIONAL.

EN EL AÑO 2020 LA INSTITUCION EDUCATIVA SAN ISIDRO I SERA RECONOCIDA COMO UNA INSTITUCION CON ESTUDIANTES DESDE EL GRADO PREESCOLAR HASTA EL GRADO ONCE QUE SE PROYECTAN COMO CIUDADANOS EJEMPLARES DISPUESTOS AL CAMBIO EN CADA UNA DE SUS COMUNIDADES

Imagen 3. Visión institucional. Manual de Convivencia, I. E. San Isidro I.

Fuente: Archivo personal

Para que la Misión y la Visión no se queden en el papel, tanto profesores como estudiantes tendrían que participar en pos de su aplicación. En todo caso, esta investigación no pretende señalar culpables, sino determinar las realidades en que se vive: las causas probables de las problemáticas aquí expuestas con el objetivo de buscar alternativas, posibilitando la cohesión y la armonía de la comunidad educativa para trabajar en equipo y contribuir a la estructuración de proyectos de vida de nuestros jóvenes. Pero, en general, los discursos que fundamentan la Visión y la Misión de los PEI son frases clisé, frases hechas, lugares comunes y, en consecuencia, intrascendentes: a nadie conmueve ni promueve hacia la acción.

<p>EL ESTUDIANTE DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA SAN ISIDRO I ES CRITICO DE SU PROPIO ACTUAR Y DE SU ENTORNO, GESTOR DE LOS PROCESOS DEMOCRATICOS DE SU COMUNIDAD, HONESTO, RESPONSABLE, PREOCUPADO POR LA INNOVACION Y EL DESARROLLO TECNICO DE LOS SECTORES PRODUCTIVOS DE SU REGION, PROMOTOR DEL MEDIO AMBIENTE, DISPUESTO AL CAMBIO Y RESPETUOSO DE LAS NORMAS DE CONVIVENCIA</p>
--

Imagen 4. Perfil del estudiante. Manual de Convivencia, I. E. San Isidro I.

Fuente: Archivo personal

Surge, además, la pregunta de cómo conseguir que las buenas intenciones y protocolos contenidos en la Misión y la Visión se traduzcan en hechos, pues hay un abismo entre lo que declara y la realidad de los jóvenes. Por eso este estudio recomienda un análisis periódico del perfil del estudiante, de la Misión y la Visión y sus alcances. El seguimiento servirá para que la Institución Educativa San isidro I trabaje en las transformaciones necesarias y ajuste el PEI con compromisos verosímiles. Es decir, considerar responder a los siguientes interrogantes: ¿Qué está pasando con los estudiantes egresados y con la cualificación de los educandos? En términos de cualificación estudiantil, ¿estamos cumpliendo o siendo coherentes con nuestra Misión, Visión y Perfil del estudiante? Por lo general este seguimiento no se hace. Tal parece que las instituciones educativas formulan tanto la Misión como la Visión por simple formalismo y no por identidad profesional.

Es necesario hacer un análisis juicioso del PEI que en Guaviare —al menos en las instituciones educativas en que he trabajado—, suelen ser elaborados a partir de recortes de otras instituciones del país. Corresponde aquí elaborar la estructura de los proyectos educativos institucionales, a partir de las necesidades y particularidades propias del sector y de los niños y los jóvenes, a través de mesas de trabajo donde se puedan escuchar también las sugerencias de padres de familia y de los estudiantes, no de manera arbitraria como se suele hacer: solo con docentes y directivos.

En conclusión, los proyectos educativos institucionales —más que una exigencia normativa— tienen que ser resignificados como un derrotero de cada institución para propender mejoras continuas de la escuela frente a la formación pertinente de los estudiantes, posibilitando herramientas suficientes para que ellos mismos continúen gestionando su vida profesional, personal, laboral y social.

Para que la autogestión o aprendizaje autorregulado se alcance, hay que entender que es un mecanismo activo y constructivo por medio del cual los estudiantes se enfocan a trabajar por unos objetivos o metas de aprendizaje a través de procesos de seguimiento, sistematización y regulación. En otras palabras, es el estudiante quien gestiona para alcanzar lo que se ha propuesto. Por otra parte, los objetivos se van retroalimentando con características personales de cada estudiante; en este caso, por las particularidades definidas de sus historias de vida, de sus contextos, de sus gustos, inclinaciones y talentos. Por tanto, se trata de un proceso dinámico en el que los diversos componentes se entrelazan para potenciar la autogestión.

La motivación es el combustible, la fuerza, la energía, la intensidad, entre otros, que posibilita la persistencia y dirige la conducta hacia un objetivo; en concordancia con la premisa de Naranjo Pereira (2009), la motivación es un factor relevante en las distintas áreas de la vida —entre ellas la laboral y la educativa—, por cuanto dirige las acciones que orientan lo que el ser humano hace y apunta hacia las metas previstas. Entendemos entonces que la motivación alienta y anima a los seres a hacer todo lo posible para lograr objetivos y satisfacer necesidades y anhelos. En esta misma línea, la motivación ayuda a sobreponerse a las difíciles situaciones por afrontar, como en el caso de los jóvenes objeto de estudio y sus diversas problemáticas que les impide avanzar y consolidar sus proyectos de vida. Tal motivación resulta ser el motor por el que se realizan las cosas, ya que siempre existe un sentido y horizonte por el que se transita. Podríamos decir que la parte motivacional es un factor determinante en la institución escolar y en la familia, pero con eventos que permitan su materialización en un espacio genuino de aprendizaje donde se tengan en cuenta los contextos, las historias de vida, los talentos y los intereses de los niños y los jóvenes.

LA REALIDAD ESCOLAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN ISIDRO I, SEDE NUEVA PRIMAVERA: UNA MIRADA DESDE EL AULA

Con el fin de conocer lo que ocurre en las dinámicas escolares de la sede educativa, se caracterizan tres momentos de clase genuinos para el análisis y las conclusiones frente a esos procesos de formación. Se adelantó la observación de clase a tres docentes al azar; es decir, con el 50% de los 6 que

laboramos en esta sede educativa. Se registraron notas de campo bajo criterios que respondían a los siguientes interrogantes: ¿Las prácticas educativas están favoreciendo la formación integral en el saber ser y el saber hacer? ¿Las didácticas empleadas enganchan al estudiante con el aprendizaje? ¿La formación obtenida en clase permite potenciar las competencias de los estudiantes? ¿En el desarrollo de las clases se propende por la participación, el diálogo, la escucha y el interés del estudiante? ¿Se incorporan valores y principios institucionales en el transcurso de la clase? ¿Se evalúa el proceso y cómo se hace? Estas preguntas desentrañan realidades útiles para entender algunas problemáticas que se han venido mostrando a lo largo de este estudio y aproximarnos al análisis de la realidad en que viven los jóvenes de las zonas rurales de Guaviare. También se hace un análisis del plan de área en el marco de la integración curricular, a partir de un instrumento elaborado por la Secretaría de Educación que es adaptado por la autora de esta investigación. Del mismo modo, se muestran y analizan los planes de estudio de la institución.

Observación en el aula 1

Son las 9:15 de la mañana. Los jóvenes juegan, gritan y se lanzan entre sí útiles escolares. La clase debió empezar a las nueve en punto, y al notar mi presencia, mengua el desorden. El docente llega a las nueve y diecisiete minutos, saluda a los estudiantes y antes de iniciar la clase, los regaña a todos aduciendo que debían estar en silencio, que tienen mucho trabajo como para que estén perdiendo el tiempo por ahí. El profesor trae consigo muchas cartillas (son las guías de Escuela Nueva); les pide constituir grupos de a tres estudiantes y reparte una cartilla a cada grupo. Con un lápiz subraya en la cartilla lo que deben copiar y lo que deben responder. Luego se sienta al lado de un grupo de niñas y desde ahí vigila, acción que realizó durante los casi 50 minutos de observación de la clase. Algunos jóvenes muy juiciosos empiezan a trabajar lo encomendado, otros se dedican a contar chistes y a reír, mientras el profe en una esquina del salón, parece hablar de otros temas con el grupo de niñas. De pronto, se levanta un niño y llama al docente al menos en tres ocasiones. El docente —muy entretenido en la charla con las niñas— indica que se acerque a preguntar. Una vez se acerca, el profe le dice: «Lea, lea, ahí dice lo que hay que hacer; estos jóvenes no interpretan nada». El joven se va cabizbajo. Entretanto, las niñas que hablan con el profe, ríen y hablan en voz alta de sus historias personales. Media hora después algunos estudiantes continuaban copiando, eso sí, transcribían de las guías, pero otros salían y entraban del salón. El profe no hace seguimiento a los grupos, ni hay retroalimentación. Pide las cartillas y les indica que en la próxima

clase continuarán donde quedó cada uno, que deben trabajar porque revisará el cuaderno al final del periodo. Continuaron hablando entre sí, esperando el toque de campana que indica el cambio de clase. (11 de febrero de 2020, Institución Educativa San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Balance de la clase

Nunca había observado detenidamente una clase a otro compañero. Estaba un tanto perpleja y muy triste, al considerar la responsabilidad tan enorme que asumimos como docentes; a veces nos quedamos cortos con nuestro quehacer y es ahí donde los procesos de formación con los niños y los jóvenes son débiles. En realidad, no logré saber lo que estaban trabajando en la clase, no se observaron interacciones que propiciaran debates o reflexiones sobre los tópicos vistos. Se perdió tiempo valioso de clase, pues empezaba a las nueve en punto; el profe llegó tarde y añadió un regaño desmotivador a sus estudiantes. A mi compañero lo conocía como colega, pero como profesional concluí ese día que no lo conocía. Algunos jóvenes copiaban y copiaban, pero parecía que no comprendían para qué transcribían (se deduce que estaban acostumbrados a ese ritmo con el docente).

Uno de los objetivos de la observación de clases era obtener más elementos de juicio que sirvieran para este estudio y que permitieran establecer alguna relación posible entre las dinámicas en el aula por parte de los profesores, y los factores mencionados por los jóvenes en las entrevistas que, según los mismos estudiantes, no eran efectivos por parte del establecimiento educativo; no lo eran frente a lo que corresponde a la trazabilidad y enfoque de proyectos de vida, como se pudo observar en los datos que arrojó la figura 4 respecto a la pregunta: ¿Cree usted que su formación escolar le ayudó a buscar un enfoque en su proyecto de vida?, cuyas respuestas, en su mayoría (50%), fueron negativas.

Observación en el aula 2

Las labores académicas empiezan a las 7:30 a.m. La profesora entra al salón a las 7:41; saluda a los estudiantes. Trae, como en el caso anterior, las guías de Escuela Nueva. Un estudiante le ayuda a cargarlas. Entrega a cada estudiante su cartilla. Uno de ellos pregunta si pueden trabajar en equipo; de inmediato la docente le responde: «Que no porque es para más desorden. Es mejor solo que mal acompañado, se ponen a hablar y no rinden con los ejercicios». Y así, la do-

cente se sienta en su escritorio y los jóvenes trabajan en las cartillas. Se les ve muy concentrados, transcribiendo de la cartilla, actitud que llama mi atención porque llevan veinte minutos y ninguno dice nada. Uno que otro se soba la muñeca en señal de cansancio, pero continúan. Pensé que como era clase de Matemáticas, habría muchas preguntas, pero no las hubo. La profesora, estática en su silla, cruza muy pocas palabras con sus estudiantes, mira y manipula frecuentemente su celular; parece estar chateando. Se mantiene sentada, rígida, con el ceño fruncido. Aprovechando mi cercanía con la profesora, le dije: «Los muchachos no preguntan, ¿será que no tienen dudas?». Y ella me respondió: «Eso ni para qué preguntan, uno les explica y no entienden». Me hice a un lado. Pasados cuarenta minutos, la profesora les dice a todos que pongan atención, que va a resolver un ejercicio de factorización que aparece en la cartilla, porque no va explicar sino una sola vez. En efecto, se dispone a explicar la fórmula y demás procedimientos. En el transcurso de la explicación, un estudiante manifestó que no comprendía muy bien el proceso, que si podía volver a explicarlo. Ella contesta: «Si no ponen atención, nunca van a entender». Igual, vuelve a explicar. Termina la docente con su explicación y les dice: «La tarea es que hagan los ejercicios de la página 38; son casos similares a este que les expliqué». Se despide y sale. (14 de febrero de 2020, Institución Educativa San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Balance de la clase

En esta observación de clase se identificó la escasez de material de trabajo tanto para el docente como para los estudiantes. No hubo trabajo en equipo y no es posible concluir si fue más o menos efectivo el trabajo. La clase transcurrió sin novedades de aprendizaje, la retroalimentación entre docente y estudiantes fue muy limitada, similar a la anterior. Ahora se comprenden mejor los argumentos de los egresados en las entrevistas: la escuela les aburre porque no hay interacción sino transcripción continua, pues una constante en los maestros es el uso de las guías de Escuela Nueva, como único recurso para el trabajo de los estudiantes. No hay planeación o preparación de un tema específico a tratar. No se pudo establecer cuál era el objetivo de la clase, por tanto, no había nada que analizar como proceso pedagógico.

Observación en el aula 3

La clase empieza a las 11:00 a.m. La docente ya se encuentra en el salón cuando ingreso a las 10:57 a.m. Ella organiza distintos materiales y se le ve muy dispuesta para su labor. Deja una caja pequeña en el pupitre de cada estudiante. A las once se escucha el toque de campana de ingreso (estaban en recreo). Los estudiantes van llegando y a las 11:05 a.m. todos estaban en el salón. La

profesora los saluda y les pregunta cómo están; todos contestan que muy bien. Ella les dice que hoy van a trabajar sobre cómo producir un texto informativo, que además van a buscar sinónimos y antónimos, y que dedicarán varias clases a ese objetivo; que requiere de atención y participación de todos los estudiantes; que [a] la mínima duda que tengan pregunten pues ella está dispuesta a resolver todas las inquietudes. Explica que el proceso de escritura que han iniciado desde la primaria, es un proceso que continúa año tras año y que la idea es ir mejorando los textos que se escriben. Un estudiante pregunta que esa caja que hay en los pupitres para qué es. La docente les dice que por favor la abran, que en ella encontrarán unas palabras, que saquen una al azar, y que vayan diciendo en voz alta qué otra palabra se podría usar para tratar de decir lo mismo o lo contrario. Indica que si no recuerdan en el momento, otro compañero puede decirlo. Todos realizan el ejercicio; la mayoría logra encontrar una palabra con significado similar, igual u opuesto. Una vez terminada esa actividad, les dice que guarden las palabras en la caja y que la conserven sin dañarla; además, les dice que recuerden el pacto de convivencia para que favorezca el éxito del trabajo en el aula. También les recuerda levantar la mano cuando vayan a intervenir, respetar las opiniones de los compañeros, no hablar todos al mismo tiempo y no decirse palabras soeces, entre otras recomendaciones.

Los jóvenes muy receptivos dicen que sí a la maestra. Posteriormente, la docente pide que hagan equipos de trabajo y asigna los roles que cada integrante tendrá durante el desarrollo de la clase. Los estudiantes conforman equipos de a cuatro; la maestra les entrega unas fotos de ellos realizando actividades de granja y les solicita —a través de un texto— informar a sus padres sobre la labor que hacen en la granja del colegio. También les entrega unos recortes de palabras y frases desorganizadas para que con ellas, y con las palabras que tengan en las cajas, organicen un texto corto. Al final, el relator del equipo expondrá el resultado de los trabajos. Luego, la profesora entrega a cada equipo materiales como papel bond, tijeras, colbón y colores. Los jóvenes, muy motivados, preguntan frecuentemente a la profesora y ella hace rondas permanentes entre los equipos en un ejercicio de retroalimentación. Todos estuvieron muy activos; al final expusieron sus trabajos. Un expositor dice:

Les voy a contar lo que nosotros hicimos con las fotografías que la profe nos entregó, sobre el trabajo en la huerta escolar. Quiero decirles que me gustó mucho y entre todos pusimos ideas para hacer el texto.

Nosotros, con el profe de agropecuaria, alistamos el terreno, preparamos abonos y sembramos las semillas; revisamos todos los días, que todo esté bien; limpiamos y realizamos lo que haya que hacer en el huerto como control de plagas, abonar y demás.

Es lo que más me gusta hacer. Cuando sea grande seré un ingeniero agrónomo, para asesorar a los campesinos de estas tierras que siembren sus huertos —termina diciendo el expositor.

La profesora aplaude a sus estudiantes, los felicita, a algunos les da sugerencias y les comunica que en la próxima clase continúan trabajando en el objetivo, que esa apenas fue una actividad introductoria. (19 de febrero de 2020, Institución Educativa San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Balance de la clase

En este caso, se destaca la preparación y la disposición de la docente. Manejó la dinámica que sugiere Escuela Nueva con los estudiantes y, por ende, se obtuvieron resultados. A manera de reflexión, si bien es cierto que el Estado y las políticas neoliberales desembocan en la desigualdad social y en la falta de oportunidades, que el enfoque de la educación tiende a ser homogéneo subestimando las particularidades de las regiones y de los grupos sociales, que la inversión en educación no es suficiente y lo que se invierte está mediado por la corrupción, el llamado a los maestros es a trabajar por los niños y los jóvenes desde nuestros potenciales creativos.

Algunos docentes trabajan en el Guaviare no por gusto, sino por falta de oportunidades en otras ciudades. Un alto índice no alcanzó los puntajes requeridos para ingresar al sistema estatal y son nombrados por las secretarías de educación como provisionales en las zonas rurales. La mayoría realizó los estudios de licenciatura en la modalidad a distancia, cuyas estrategias de formación no son las adecuadas para el caso de Colombia, pues la retroalimentación y el monitoreo académico en el proceso de formación es muy débil o casi inexistente; se puede deducir que para las universidades lo importante es que cada estudiante pague los semestres hasta cumplir los 5 años de la carrera y las secretarías de educación no muestran interés en la actualización profesional a partir de las prácticas propias. No hay un involucramiento en los compromisos pedagógicos que permita cohesionarse y lograr un trabajo mancomunado en pro de fortalecer la educación de los niños y los jóvenes, pues los docentes y los directivos están de paso, esperando la posibilidad de ser nombrados en los cascos urbanos.

La rúbrica de evaluación

Tabla 11. Rúbrica de observación sobre la gestión en el aula. I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare.

Criterios de observación	Clase 1			Clase 2			Clase 3		
	Sí	Pocas veces	No	Sí	Pocas veces	No	Sí	Pocas veces	No
¿Plantea objetivos de la clase y especifica la ruta para lograrlos?			X			X	X		
¿Las prácticas educativas están favoreciendo la formación integral?			X			X	X		
¿Las didácticas empleadas enganchan al estudiante con el aprendizaje?			X		X		X		
¿La información obtenida en clase permite potenciar las competencias de los estudiantes?			X		X		X		
¿En el desarrollo de las clases se propende por la participación, el diálogo, la escucha y el interés del estudiante?		X				X	X		
¿Se incorporan algunos valores y principios institucionales en el transcurso de la clase?			X			X		X	
¿Se evalúa el proceso?		X			X		X		

Fuente: Elaboración propia

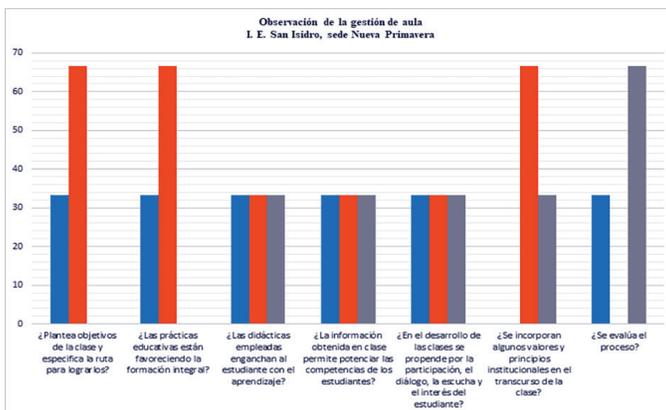


Figura 7. Rúbrica de observación sobre la gestión en el aula. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare. Fuente: Elaboración propia

La filosofía institucional

FILOSOFIA INSTITUCIONAL
<p>La institución brinda una educación integral tendiente a promover en los estudiantes del desarrollo del interés por el saber y el trabajo, creando capacidad y habilidades adecuadas en su entorno, para satisfacer sus necesidades, valorar, juzgar, decidir y comprometerse en la búsqueda de conocimientos, nuevas técnicas, avances científicos que conduzcan a su realización personal y progreso social.</p> <p>La reflexión moral es parte esencial de la educación que se imparte y pretende estimular el desarrollo de jóvenes líderes pensadores y autónomos que interioricen y se apropien de los valores centrales en el respeto y responsabilidad hacia la construcción de una realidad justa y solidaria.</p> <p>Se tienen en cuenta las políticas del país manteniendo una actitud crítica frente a ellas.</p> <p>El proceso educativo se basa en el diseño de aplicación de un currículo conforme a la ley y a la realidad regional e institucional.</p> <p>El trabajo común, la unificación de criterios, la responsabilidad y la participación de la comunidad educativa, son los mejores indicadores de la calidad de la educación y el mayor desarrollo integral de la persona.</p>

Imagen 5. Filosofía institucional. Manual de Convivencia, I. E. San Isidro I.

Fuente: Elaboración propia

A pesar de que la filosofía institucional es coherente con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, e incluso con las necesidades de los estudiantes y la realidad de sus contextos, estas no aparecen ni en los planes de área, ni en las observaciones de clase. Tampoco se conocen archivos, ni el proceso que se siguió para crear la filosofía institucional, ni tampoco la forma como se da a conocer a los padres de familia y estudiantes, ni cómo se articula en la cotidianidad de los quehaceres pedagógicos. Quizá sea la razón por la que no se aplica en los planes de estudio, ni en el desarrollo de las actividades escolares.

Frente al análisis de la rúbrica en clase presentado en la tabla N° 11 y la figura N° 7, cabe señalar que la opción «no» corresponde a que el criterio de observación no se explicita, y es la que prevalece. Si bien es cierto que tales criterios o medidas no abarcan la totalidad, lo que podría considerarse como determinadores únicos de calidad en cuanto a las prácticas escolares en el aula, sí se constituyen en un insumo importante para analizar y sobre todo reflexionar acerca de estos quehaceres pedagógicos.

En cuanto a la pregunta «¿Las didácticas empleadas enganchan al estudiante con el aprendizaje?» conviene precisar que debido a las particularidades de la zona y lo observado en la clase los estudiantes, por lo regular, se resisten a acudir a las instituciones educativas, o a ser receptivos y a participar en la actividad de las aulas. En el caso de las observaciones de clases dos de los tres docentes, tenían muy poco que ofrecer en cuanto a la diversidad

pedagógica (gestión en el aula), de manera que se comprometan significativamente con su proceso de formación integral.

Esta falencia podría estar relacionada con la falta de orientación en los procesos en busca de objetivos, mostrando la ruta o mecanismo para alcanzarlos. Si tenemos en cuenta que, de acuerdo con la observación y valoración de la pregunta «¿Plantea objetivos y especifica la ruta para lograrlos?», dos maestros no lo ponen en práctica, no plantean un reto como estrategia que impulse a los estudiantes a lograrlo. La pedagogía ha de impulsar a los jóvenes a actuar y propender por la participación y diálogo de todos, que posibilite la construcción del conocimiento de manera colectiva, pero que el aprendizaje se dé individualmente.

En relación con el interrogante «¿Se evalúa el proceso, de qué manera?» hay algo en particular para reflexionar: si en las clases observadas, en un alto porcentaje no se plantean los objetivos ni se mencionan en el desarrollo de las clases entonces, ¿cómo evaluar a los estudiantes y sus procesos si no hay criterios pre-establecidos ni se trazan metas u objetivos desde el comienzo? ¿Cómo reflexionar sobre los procesos y avances académicos y de desarrollo integral, si no están especificados unos criterios cualitativos? Lo que se infiere es que se evalúa el momento y no el proceso y, en otros casos, al parecer, no se evalúa. Conviene precisar que en una de las observaciones sí se identifica una evaluación sobre el proceso y la intención formativa.

PRINCIPIOS
1. La institución se constituye en la promotora del mejoramiento integral de las condiciones de vida del alumno, de su grupo familiar y de la comunidad.
2. La institución promueve la formación del ciudadano consciente, con gran espíritu de solidaridad y de servicio social.
3. La institución estructura su plan de trabajo con base en investigaciones participativas comunitarias, socioeconómicas y culturales de la zona de influencia respectiva.
4. Su organización y funcionamiento están acordes con las normas que rigen la vida política, socioeconómica y cultural del país y con los principios democráticos universales.
VALORES
Autonomía, criticidad, participación democrática, honestidad, responsabilidad, compromiso, conciencia ambiental, innovación, tolerancia, respeto.

Imagen 6. Principios y valores institucionales. Manual de convivencia, I. E. San Isidro I.
Fuente: Archivo personal

Teniendo en cuenta los principios y valores de la Institución Educativa San Isidro I es fundamental analizar qué tan coherentes son el perfil del estudiante y la filosofía institucional, o qué tan aplicables fueron en las dinámicas de clase observadas. Se concluye al respecto que

- La institución educativa al parecer está desarticulada en cuanto a enfoques y métodos, y en cuanto a la visión sobre qué perfil de estudiante se quiere formar y bajo qué filosofía se hará. Pues, a pesar de estar contemplados en el PEI, no son congruentes entre sí ni en la forma como los docentes se conducen en el aula.
- Los planes de estudio podrían asumirse como guías para establecer y orientar la práctica académica y pedagógica en los procesos de aprendizaje. Las orientaciones metodológicas, la evaluación y los materiales educativos tendrían que ser coherentes con el discurso declarativo del PEI. Es necesario explicitar en los planes de estudio y en las prácticas de aula qué tipo de conocimientos o énfasis prioriza la comunidad educativa. Asimismo, establecer planes de estudio en los que se reconozca la voz de los docentes, de los directivos y de los asesores de la SED, sobre todo cuando las instituciones educativas tienen docentes que han cursado maestrías financiadas por la gobernación.
- Para el caso de la Institución Educativa San Isidro I, primaria y secundaria, la valoración de un plan de estudios permite conocer qué elementos se requieren actualizar cada año o en cuáles enfocarse considerando los aciertos, los obstáculos y, en general, los procesos. Buscar la pertinencia —pensando en las demandas de la comunidad— en este contexto rural en el que viven los estudiantes, es una prioridad. Un plan de estudios que responda a una realidad regional y nacional, y posibilite la actualización de acuerdo con los avances vertiginosos de la sociedad. En conclusión, los planes de las áreas son estructuras fundamentales en el proceso educativo, y la forma de su desarrollo hará la diferencia en el nivel y calidad de la educación de la institución. Por ello la innovación continua es perentoria.

Teniendo en cuenta el papel que juegan los planes de área en el contexto institucional, a continuación se muestran dos valoraciones realizadas. La primera, a través de un primer instrumento «base» de la Secretaría de Educación del Guaviare y adaptado por la autora de esta investigación. El propósito es determinar, analizar y valorar la existencia o aplicabilidad de algunos aspectos, componentes o actividades en los planes de área de la institución: referentes de calidad; coherencia entre planes de estudio y planes de

aula; evaluación y seguimiento; acompañamiento pedagógico; y materiales y recursos. Un segundo instrumento que se toma como referencia y análisis en el primer semestre de 2020 —a cargo de la Secretaría de Educación Departamental— hizo parte de una evaluación general a los planes de estudio de la institución sobre normatividad, estructura, diseños curriculares, proyectos transversales, áreas que no tienen matrices de referencia y observaciones finales generales.

El currículo desde la mirada de los estudiantes

El instrumento utilizado fue una entrevista semiestructurada —denominada entrevista C—, que fue aplicada a la mitad de la población muestra. Es decir, siete exalumnos (2014-2018) y 8 estudiantes de posprimaria (2019). El tiempo de la entrevista fue entre 1 hora y 1 hora 30 minutos, en el lugar de residencia. La entrevista a los egresados y estudiantes tiene inicialmente un total de 12 preguntas comunes. Las entrevistas fueron grabadas en audio, de las cuales se expone lo siguiente:

Tabla 12. ¿Para qué ir a la escuela?

¿Para qué fue a la escuela?	Exalumnos	Exalumno 1	Para aprender mucho, tanto en lo académico y compartir con los demás.
		Exalumno 2	Para pasarla rico con mis compañeros y aprender de mis maestros.
		Exalumno 3	Para prepararme para la vida y no quedarme por ahí echando pala, que eso es muy duro.
		Exalumno 4	Para que no corriera la misma suerte que mi mamá, solo de jornalera y esclava en una cocina.
		Exalumno 5	Para aprender cosas nuevas como leer, escribir, que son cosas muy importantes que le sirven a uno siempre. Y también para descansar de tanto trabajo en la finca.
		Exalumno 6	Para recibir instrucciones y aprender sobre distintos temas, aprender a ser disciplinado y respetar a todo mundo.
		Exalumno 7	Para ser un gran profesional, aunque no lo logré. Aunque la verdad un tiempo que iba a la escuela para evitar tanto trabajo en la casa y salvarme de unas pelás que nos daba mi padastro.
¿Para qué va a la escuela?	Estudiantes	Estudiante 1	Para aprender de la vida. Los profesores lo guían a uno, no solo para aprender números y letras, sino para otras cosas de realización personal de manera integral.
		Estudiante 2	Hay veces para escondérmele al trabajo que nos ponen en la casa, es que se pasan profe... y, pues. la idea de uno es aprender y también recochar con los otros chinos y chinas allá, porque le hacen olvidar los problemas de la casa.

	Estudiante 3	Para aprender a convivir, a no decir groserías, y a ser alguien en la vida; eso me dice mi mamá, que me prepare si no quiero terminar como ella, sufriendo a toda hora al sol y al agua.
	Estudiante 4	Para conocer todo de la Matemática, es que me gusta y quiero aprenderla bien. También para poder jugar y compartir con los demás.
	Estudiante 5	Para hablar con los compañeros, profesores, aprender uno del otro y aportar algo de alguien desde su conocimiento; me gusta porque es como compartir todo, para aprender a vivir en comunidad, al fin y al cabo en la vida eso es lo más importante.
	Estudiante 6	Para aprender y luego poder ingresar a la universidad, aunque lo veo difícil; habrá que esperar, dice mi mamá.
	Estudiante 7	Para conseguir amigos y conocer los temas desde las diferentes áreas, y para que al terminar el colegio tenga bases para lo que quiera hacer en mi vida como persona y profesional.
	Estudiante 8	Para formarme bien en todo sentido; bueno, y también para molestar a ratos. Es la verdad.

Fuente: Elaboración propia

Las expectativas de los estudiantes son altas con respecto al objetivo por el que asisten a un plantel educativo. Muchas de esas expectativas están promovidas desde el seno de sus hogares por parte de los padres o personas con las que conviven, o simplemente porque la consigna global es la de asistir a un establecimiento educativo, aprender y formarse para «ser alguien en la vida», como ellos mismos dicen. Los padres de familia ingresan a sus hijos al sistema educativo con el anhelo de que estudien y puedan tener una vida mejor de la que les ha tocado vivir a ellos.

Un aspecto a destacar en las respuestas de los entrevistados es la importancia de relacionarse entre pares, lo catalogan como un objetivo o motivación para ir a la escuela. En ese sentido, resulta fundamental la convivencia e interacción en el periodo escolar, ya que se constituye en un semillero de crecimiento y fortalecimiento genuino de competencias ciudadanas; competencias que necesitan ser mediadas y guiadas de una manera acertada por parte de la escuela para que resulten ser, en efecto, las bases de la sana convivencia y respeto mutuo en el periodo escolar en tanto serán puestas en práctica durante la vida.

Por otra parte, se muestra una situación común en contextos como el del Guaviare rural: un alto nivel de pobreza en la población, lo que obliga a que niños y jóvenes trabajen permanentemente con el fin de ayudar a cubrir las

necesidades básicas de sus hogares. Algunos de los entrevistados manifestaron que iban o habían ido a la escuela por descansar o escapar un poco del trabajo en la casa o la finca. La mayoría de los registros son auténticos pero algunos se inscriben en lo políticamente correcto:

- Para aprender mucho, tanto en lo académico y compartir con los demás;
- Para pasarla rico con mis compañeros y aprender de mis maestros;
- Para recibir instrucciones y aprender sobre distintos temas, aprender a ser disciplinado y respetar a todo mundo;
- Para aprender de la vida. Los profesores lo guían a uno, no solo para aprender números y letras, sino para otras cosas de realización personal de manera integral.

Estudiantes: ¿Le gusta lo que hace en clase?

Tabla 13. Frecuencias estudiantes gustos clase. Fuente: Elaboración propia.

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Poco	5	62,5 %
Bastante	3	37,5%

Exalumnos: ¿Le gustaba lo que hacía en clase?

Tabla 14. Frecuencias exalumnos gustos clase. Fuente: Elaboración propia.

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Poco	5	71,4 %
Bastante	2	28,6 %

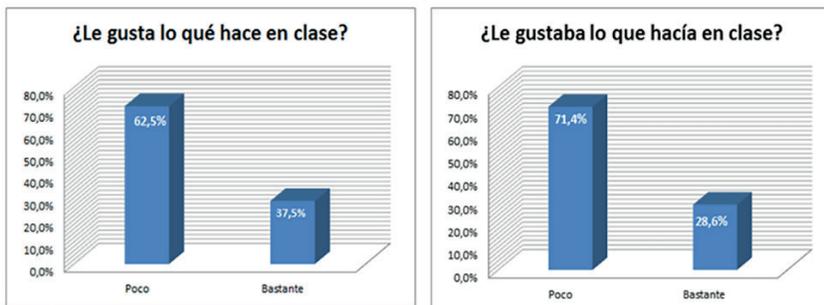


Figura 8. Le gusta o le gustaba lo que hacía en clase (Estudiantes – exalumnos respectivamente). Fuente: Elaboración propia

La figura 8 muestra una similitud en las respuestas, tanto en los estudiantes como en los egresados frente a la opción «poco». Sin embargo, es mayor en los egresados. Desafortunadamente, las expectativas con las que ingresan los estudiantes al plantel educativo se van diluyendo. Algunos entrevistados —sobre todo en el grupo de los egresados— coincidían en que a comienzo de año se sentían muy motivados, pero a medida que iban trascurriendo los días empezaban a aburrirse porque las clases se volvían rutinarias. El hecho de copiar y transcribir durante casi todo el día no tenía sentido y, «para colmo de males», la tarea era adelantar las guías en la casa. Sin embargo, una minoría manifestó gustarle lo que hacía en clase, aunque fuesen rutinas:

La verdad profe, yo era muy bueno para adelantar guías, yo las hacía rápido y ya descansaba. Los profesores en esa época, me felicitaban y me colocaban buenas notas, me ponían de ejemplo, que yo sí trabajaba en clase. Por eso andaba muy contento. Al final me terminó gustando, aunque la mayoría de veces no entendía casi nada y no me iba bien en las evaluaciones, pero como trabajaba en clase y adelantaba guías, eso me ayudaba. Recuerdo muy bien que nos tocaba durante el año terminar varias cartillas, cada área traía tres y en esa, cada una como de quince o veinte guías. Yo me mentalizaba para copiar todo eso rápido, no ve que así salía primero a vacaciones que los demás, esa era mi motivación principal. (Exalumno, entrevista C, 23 de octubre de 2020, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Se trata de estudiantes que encajan con los códigos de la escuela tradicional; son los que rinden y tienen «buena disciplina» en tanto asimilan los códigos de cada docente; el testimonio es sincero y preocupante: cumplen con las rutinas pero aprenden muy poco.

Por otra parte, del grupo de estudiantes entrevistados el porcentaje de la opción «Bastante» fue más alto. La tendencia es al alza en cuanto a expectativas y al gusto por las clases. Desde luego, el porcentaje aún sigue siendo muy bajo, pues el ideal es que la mayoría —si no todos— disfruten de las clases. Las siguientes respuestas encaminadas a lo que menos les gustaba de las clases —tanto a egresados como a estudiantes— ayudan a entender los resultados de las gráficas anteriores (figura 8):

Tabla 15. ¿Qué es lo que menos le gustaba o le gusta de lo que hacías o haces en clase? ¿Por qué?

¿Qué es lo que menos te gustaba de lo que hacías en clase? ¿Por qué?	Ex - alumnos	Exalumno 1	Escribir y transcribir guías era muy tortuoso la verdad. Además, sentía que no aprendía nada. Cuando los profesores se ponían bravos porque uno les decía que le explicaran otra vez o varias veces, pero si uno no entendía, qué más iba a hacer.
		Exalumno 2	La escribidera, que a mi juicio eran el 80 o 90 por ciento de casi todas las clases. Porque me cansaba y uno supuestamente avanzaba, pero en realidad, uno no sabía ni lo que escribía de esas guías.
		Exalumno 3	Copiar, en muchas ocasiones sin sentido. Porque si no hay un fin para hacer las cosas, no le encuentro lógica.
		Exalumno 4	Que siempre era como la misma metodología, y eso lo terminaba aburriendo a uno. Como que la escuela y las clases se volvían rutinarias. Las cosas atractivas las hacían pero muy pocas veces.
		Exalumno 5	Que no nos explicaban muchas veces la importancia o cómo eso que copiábamos o aprendíamos, nos iba a servir para la vida.
		Exalumno 6	Mucha teoría y poca práctica. Como que todo giraba en torno de una nota.
		Exalumno 7	Que le dan solo importancia a prepararse para pruebas y no tengan en cuenta otras cosas que uno es bueno para hacer.
¿Qué es lo que menos te gusta de lo que haces en clase? ¿Por qué?	Estudiantes	Estudiante 1	Escribir de las guías. Casi siempre es lo mismo y sacar resúmenes de libros muy extensos.
		Estudiante 2	Hacer problemas de Matemáticas porque la profesora no le gusta que uno le pregunte. Se enfurece y le dice a uno: «Ya por eso expliqué en el tablero, si no puso atención por estar jugando, no es mi culpa».
		Estudiante 3	Trabajar en las guías, casi todas las áreas es igual.
		Estudiante 4	Trabajar en naturales porque siempre lo mandan a uno es hacer frisos, sopas de letras y rompecabezas.
		Estudiante 5	Mucha teoría porque me canso de escribir y siento que no aprendo nada. Me gustan es los retos, cosas que motiven. Con estos calores que hacen, y uno en el salón a toda hora copie, no...
		Estudiante 6	Trabajar en informática porque nos toca de a muchos y a veces uno ni alcanza a tocar el computador. Qué va aprender así. Ahí en el colegio en todo lo que llevo estudiando, nunca he podido trabajar en un computador solo, hay poquitos computadores, para hartos que somos. Eso si no me gusta para nada.
		Estudiante 7	En Educación Física porque solo juegan microfútbol y a los que no nos gusta ese deporte nos toca sentarnos en la cancha a mirar a los otros jugar.
		Estudiante 8	Que escribimos mucho y no sé para qué hacemos eso, lo que hace es que uno se cansa de la mano. Y hasta pereza le empieza uno a dar de venir al colegio.

Fuente: Elaboración propia

Es decir, los métodos y las estrategias no están funcionando en la perspectiva de la misión y la visión del PEI de la institución educativa. Se observa el desgaste con el ejercicio de transcripción y el abuso del trabajo rutinario con las guías como único medio para realizar actividades en el aula y en la casa; en consecuencia, está ausente el aprendizaje auténtico y el asombro; todo parece fatigante y alienante.

Las falencias en la estructura, la falta de coherencia y claridad en las estrategias de la práctica curricular del plan de estudios, se constatan en la percepción de los estudiantes y los egresados. A lo anterior se suma la falta de seguimiento a procesos académicos y pedagógicos en los distintos ámbitos: los directivos, los veedores gubernamentales, las familias...

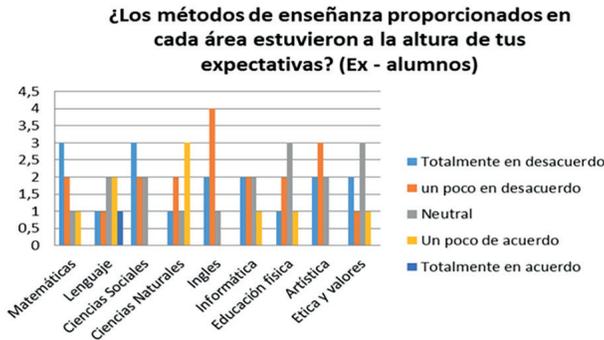


Figura 9. Expectativas egresados frente a los métodos de enseñanza en cada área.
Fuente: Elaboración propia

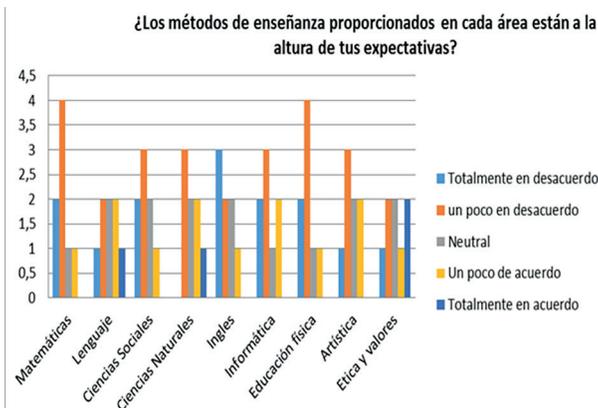


Figura 10. Expectativas estudiantes frente a los métodos de enseñanza en cada área..
Fuente: Elaboración propia

Los datos arrojados en las gráficas anteriores confirman que un alto porcentaje de estudiantes y egresados coinciden en que los métodos no han sido de su agrado. Sin embargo, hay una situación que es importante resaltar: el porcentaje de los estudiantes que manifestaron estar un poco de acuerdo y totalmente de acuerdo es más amplio que el de los egresados, y concuerda con el análisis de la gráfica donde se les preguntaba: ¿Le gusta lo que hace en clase?, mostrando una leve mejoría en cuanto a la percepción del estudiantado, que en todo caso es muy baja.

Si bien es cierto que, en general, las metodologías aplicadas en distintas materias tienen una baja aprobación por parte de los estudiantes, las áreas de inglés, matemáticas y sociales se destacan en cuanto a la baja valoración. Esta última percepción podría tener dos explicaciones posibles. Una, que son áreas en las que comúnmente los estudiantes encuentran mayor dificultad. Las matemáticas, por ejemplo, siempre se ha percibido como el área más difícil y, en cuanto al inglés, tampoco es un área que sea del agrado de la mayoría de los estudiantes. La otra explicación es que, en efecto, los métodos no son los mejores porque la formación de los docentes es muy débil.

Teniendo en cuenta que los entrevistados manifestaron no estar a gusto con las dinámicas escolares, se les preguntó qué hubieran preferido hacer en lugar de dichas actividades:

Tabla 16. Hacia nuevas propuestas de dinámicas escolares.

¿Hubieras preferido hacer otras cosas? ¿Cuáles?	Exalumnos	Exalumno 1	Sí, más prácticas y creaciones.
		Exalumno 2	Sí, que sean aprendizajes como más vivenciales.
		Exalumno 3	Sí, más debates y que todos aportáramos desde nuestra propia experiencia.
		Exalumno 4	Sí, más situaciones donde pudiera desarrollar liderazgos.
		Exalumno 5	Sí, donde uno tuviera la posibilidad por ejemplo de enfatizar sobre algo que le guste, un oficio podría ser.
		Exalumno 6	Claro que sí, a conocer y opinar sobre la realidad del país en aspectos sociales, económicos, entre otros.
		Exalumno 7	Sí, que el aprendizaje hubiese sido más amplio, digamos, darle importancia a artes; hacer proyectos de impacto estudiantil y comunitario, hecho por los estudiantes mismos.

¿Preferirías hacer otras cosas? ¿Cuáles?	Estudiantes	Estudiante 1	Sí, que variáramos la forma de aprender, mas materiales de trabajo. Que no sean solo guías.
		Estudiante 2	Sí, que hubiera una asignatura, por ejemplo, donde pudiéramos escoger de diferentes temas lo que más nos gusta y crear o hacer algo referente a ello.
		Estudiante 3	Sí, hacer la clase de ciencias naturales en la selva, para poder aprender mirando los ecosistemas.
		Estudiante 4	Sí, ejercicios más dinámicos, dependiendo del área que se esté viendo.
		Estudiante 5	Trabajar más en el computador y la tecnología.
		Estudiante 6	Hacer experimentos e investigaciones.
		Estudiante 7	Practicar y conocer varios deportes.
		Estudiante 8	Sí, salidas para aprender en otros lugares, no solo en el salón.

Fuente: Elaboración propia

Para la actualización del currículo institucional se requiere escuchar a los estudiantes, quienes reclaman un replanteamiento de la forma como se trabaja con las guías de Escuela Nueva, ya que los docentes han hecho de ellas un método rígido, poco funcional. Los docentes perdieron de vista que las guías son un recurso, pero no el único. Por otra parte, las guías deben adaptarse teniendo en cuenta las necesidades y particularidades de los estudiantes, el entorno y el objetivo del aprendizaje al que se quiere llegar o la competencia que se desee potenciar.

De acuerdo con las respuestas de los entrevistados se infiere que, por unanimidad, preferirían realizar actividades distintas en clase. La sociedad impone retos que demandan una educación que promueva el pensamiento crítico y el análisis de situaciones complejas. El mundo cambia y la escuela se estanca con métodos obsoletos, es lo que se percibe en los registros orales de los egresados y de los estudiantes. La escuela —en este caso— ofrece lo que el estudiante no quiere, y quizá lo que no necesita. Los establecimientos educativos han de adaptarse a las particularidades y expectativas de los estudiantes, y no lo contrario.

Las siguientes preguntas tuvieron como propósito reconocer lo que les gustaba a los estudiantes respecto a las actividades escolares:

Tabla 17. Las dinámicas en clase que más gustaron y siguen gustando.

¿Qué es lo que más Te gustaba de lo que hacías en clase? ¿Por qué?	Exalumno 1	Compartir con mis compañeros y docentes porque cada uno de ellos me enseñó a valorar y a respetar... también cuando hacíamos salidas, uf, chévere.
	Exalumno 2	Cuando hacíamos campañas de reciclaje porque eso me daba la satisfacción que algo estaba aportando para cuidar el medio ambiente. Las charlas y planes que hacíamos con los compañeros en ese tiempo. Hasta nostalgia me da recordar.
	Exalumno 3	Cuando desde el comienzo nos proponíamos una meta y sabíamos, y nos comprometíamos en lograrla en un tiempo estipulado. Porque aprendía uno a ser responsable y disciplinado. También hablar con mis amigos de salón.
	Exalumno 4	Me gustaba cuando me ponían a liderar un equipo porque siempre he pensado que tengo cualidades para dirigir algo. Me sentía muy bien.
	Exalumno 5	Cuando se habla de la naturaleza y de conservación del medio porque como uno mira tanta deforestación y le da tristeza, pensar en preservarla y que nosotros como jóvenes podríamos aportar para frenarla un poco. Además, porque mi pasión es todo lo relacionado con los recursos naturales.
	Exalumno 6	Cuando aprendíamos por medio de dinámicas, o salíamos del salón a estudiar debajo de un árbol, porque me sentía más libre y esto hacía que todo fluyera mejor.
	Exalumno 7	Cuando hacíamos debates sobre algún tema porque aprendía a sustentar mis ideas y respetar las de los demás, sino que solo el profe de lenguaje lo hacía y muy poco. Esa actividad me encantaba, la verdad.
¿Qué es lo que más te gusta de lo que haces en clase? ¿Por qué?	Estudiante 1	Interactuar con mis compañeros de lo que se aprende, lo que nos pareció y lo que no. Comparar nuestras teorías de lo que aprendimos; hacer debates sobre ellas. Todo esto que permite construir mejor el conocimiento desde diversas perspectivas.
	Estudiante 2	Me gusta cuando se cambia de la teoría a la práctica porque esta última es más dinámica y lo pone activo a uno. Es bueno trabajar con los amigos, cada uno da ideas y el trabajo queda mejor.
	Estudiante 3	Cuando nos ponen retos o juegos de responder, casi no nos hacen, pero me gusta mucho porque le activa la mente a uno.
	Estudiante 4	Los juegos de roles porque ahí uno puede identificarse con lo que quiere ser más adelante. Aunque solo un profesor nos hizo esa actividad hace mucho tiempo. Me gustó mucho.
	Estudiante 5	Cuando hago exposiciones porque me gusta hablar en público y dar a conocer mis ideas. Trabajar en grupo con mis compañeros me gusta mucho.
	Estudiante 6	Lo que uno aprende, por ejemplo, cómo redactar un texto. Es muy chévere porque uno puede expresar lo que siente o escribir sobre algo que le parezca representativo. Asimismo, debatir con los compañeros sobre algún tema. Ese compartir y charlar con ellos, es lo mejor.
	Estudiante 7	Cuando nos dan un espacio para crear cosas: experimentos, artesanías, etc. Como que la imaginación vuela y uno hace lo que le gusta. Son pocas veces que nos han permitido, pero es mi mejor experiencia. Estas actividades me parecen muy buenas porque me permiten ser auténtico.
	Estudiante 8	Lo que más me gusta... es cuando somos escuchados y nuestras sugerencias e ideas son materializadas en la institución o en el salón de clase, porque somos tenidos en cuenta y eso motiva. Se daba muy pocas veces. También el compartir con mis compañeros es inolvidable en todas las clases.

Fuente: Elaboración propia

A pesar de todo, los entrevistados manifestaron haber realizado también actividades interesantes en sus clases. Una de ellas, sin duda, es la de relacionarse con sus compañeros; actividad que, por cierto, la catalogan como la mejor experiencia no solo en el aula sino en la vida estudiantil en general. En la escuela se planean y desarrollan algunas actividades que son de interés para los estudiantes. Se deduce en estos registros orales que los estudiantes no quieren clases magistrales sino que tengan en cuenta sus puntos de vista y sus iniciativas. Quieren crear y no replicar, desean proyectarse y trabajar en equipo con sus compañeros en la elaboración de planes, proyectos y metas; quieren tomar decisiones por sí mismos y compartir el control, colaborar y proponer.

Frente a la predilección por alguna asignatura en especial, manifestaron y destacaron razones del porqué de su elección:

Exalumnos: ¿Cuál era la asignatura que más le gustaba?

Tabla 18. Frecuencia gusto asignatura exalumnos

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Lenguaje	3	42,9 %
Proyectos Productivos	2	28,6 %
Ciencias Naturales	2	28,6 %

Fuente: Elaboración propia

Estudiantes: ¿Cuál es la asignatura que más le gusta?

Tabla 19. Frecuencia gusto asignatura estudiantes

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Lenguaje	1	12,5 %
Artística	2	25 %
Ciencias Naturales	2	25 %
Matemáticas	1	12,5 %
Informática	1	12,5 %
Proyectos Productivos	1	12,5 %

Fuente: Elaboración propia

Los registros confirman estas tendencias:

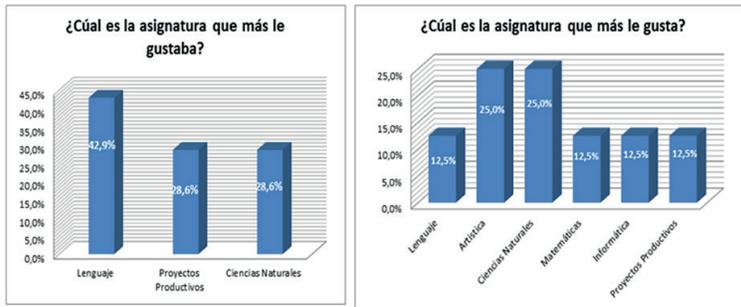


Figura 11. Asignatura que más gusta a estudiantes o gustaba a exalumnos.
Fuente: Elaboración propia

Tabla 20. Asignaturas que más gustan y han gustado

¿Cuál era la asignatura que más le gustaba? ¿Por qué?	Exalumnos	
	Exalumno 1	Lenguaje porque me gusta la comunicación e interacción con todos.
Exalumno 2	Ciencias Naturales porque me gusta todo lo relacionado con el medio ambiente	
Exalumno 3	Proyectos Productivos porque es como muy servicial para la vida real.	
Exalumno 4	Lenguaje porque me gustaba escribir discursos. Fuera de eso, es lo que más me ha servido para la vida.	
Exalumno 5	Ciencias Naturales porque amo la naturaleza.	
Exalumno 6	Lenguaje porque es vital para la vida, la buena comunicación. Eso lo usa uno todos los días y a toda hora.	
Exalumno 7	Proyectos porque eso es lo poco que me ha servido en la vida.	
¿Cuál es la asignatura que más le gusta? ¿Por qué?	Estudiantes	
	Estudiante 1	Lenguaje porque es fuente de comunicación, además uno lee y conoce muchas historias, es como transportarse en mundos diferentes e imaginarios.
	Estudiante 2	Artes para crear cosas.
	Estudiante 3	Ciencias Naturales porque me gusta el estudio de la naturaleza.
	Estudiante 4	Matemáticas porque siempre la he visto como un reto.
	Estudiante 5	Informática porque me encanta todo lo que tiene que ver con la tecnología y sistemas.
	Estudiante 6	Ciencias Naturales para hacer experimentos e investigaciones. Quiero ser un científico.
	Estudiante 7	Artística porque es la forma de expresar mis ideas.
Estudiante 8	Proyectos productivos porque ve uno los resultados y permite organizarse y planificarse uno mejor en muchos aspectos.	

Fuente: Elaboración propia

Ciencias Naturales, Lenguaje y Proyectos Productivos marcan una tendencia importante en los entrevistados. Probablemente la admiración por el entorno natural y diverso tiene relevancia a la hora de elegir un área afín, pero también el trabajo con el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE). Los datos arrojan que tanto los estudiantes como los egresados quieren y desean preservar la naturaleza.

Se destaca también el área de lenguaje; hablar y comunicarse es una actividad que sucede a diario; la comunicación se vive en todas sus expresiones y así lo manifiestan: «...es lo que más nos ha servido». La comunicación efectiva cumple un papel importante en la convivencia y entendimiento mutuo, así como para otras dinámicas sociales. Asimismo, expresaron su gusto por los proyectos productivos, pues valoran su importancia para la vida como forma de emprendimiento, organización personal y disciplina. En efecto, un proyecto en sentido global permite planear de manera ordenada acciones en diversos campos.

En lo que respecta a las áreas que menos les gusta, también los egresados expusieron sus razones y motivaciones:

Egresados: ¿Cuál era la asignatura que menos le gustaba?

Tabla 21. Frecuencia asignatura que menos gustaba a egresados.

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Inglés	3	42,8 %
Matemáticas	2	28,6 %
Ciencias Sociales	2	28,6 %

Fuente: Elaboración propia

Estudiantes: ¿Cuál es la asignatura que menos le gusta?

Tabla 22. Frecuencia asignatura que menos gustaba a estudiantes.

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Inglés	2	25 %
Matemáticas	2	25 %
Ciencias Sociales	2	25 %
Educación Física	1	12,5 %
Lenguaje	1	12,5 %

Fuente: Elaboración propia

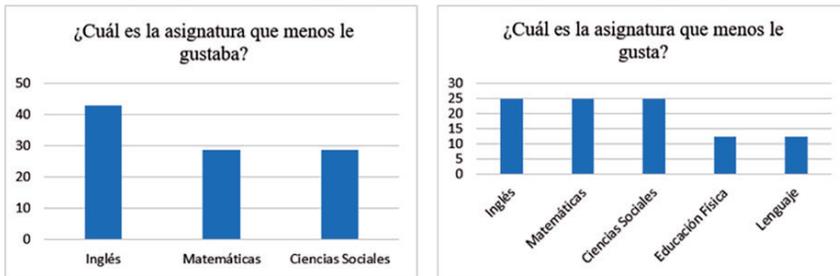


Figura 12. Asignatura que menos gustaba a exalumnos y estudiantes. Fuente: Elaboración propia

Tabla 23. Razones asignatura que menos gustaba a egresados y estudiantes.

¿Cuál es la asignatura que menos te gustaba? ¿Por qué?	Exalumnos	Exalumno 1	Inglés porque nunca lo entendí.
		Exalumno 2	Inglés se me hacía muy difícil.
		Exalumno 3	Matemáticas, un poco de cosas que nunca le sirvan para nada.
		Exalumno 4	Inglés, no lo pude entender.
		Exalumno 5	Matemáticas, no le entendía a los profesores.
		Exalumno 6	Sociales, es mucha teoría y fechas, nombres.
		Exalumno 7	Matemáticas, discutía mucho con los profesores de esa área.
	¿Cuál es la asignatura que menos te gustó? ¿Por qué?	Estudiantes	Estudiante 1
Estudiante 2			Matemáticas, no he podido entender casi esa materia, no le entendía nada a los profesores.
Estudiante 3			Inglés, me parece muy difícil, he intentado ponerle cuidado y apoyarme en el diccionario, no se me queda nada.
Estudiante 4			Educación Física porque no me gusta hacer ejercicios ni los deportes.
Estudiante 5			Lenguaje porque toca leer mucho y no encuentro libros en el colegio que me gusten. Nos ponen a leer unos libros grandísimos y no, uno se aburre, hasta sueño me dá.
Estudiante 6			Inglés, no sé si es que no entiendo, o los profes no me han sabido explicar. Pero no he podido.
Estudiante 7			Sociales porque me canso de transcribir. Esa historia es muy larga y hay veces innecesaria; como es tanto, se confunde uno, la verdad. Además, de tanto tiempo atrás, ¿para qué?
Estudiante 8			Matemáticas porque he sufrido mucho, digamos, malas experiencias con esa área, hasta problemas en mi casa. No, yo casi siempre he perdido todo lo de matemáticas.

Fuente: Elaboración propia

Por su grado de «dificultad» parece que tanto Matemáticas como Inglés son las áreas que menos les agrada a los entrevistados. Otra área que poco gusta es Ciencias Sociales por considerarla muy extensa y con mucho contenido para escribir, como lo anotaron en las conversaciones. En efecto, las observaciones de clase muestran que el mayor tiempo se dedica a transcribir fragmentos de la historia de la humanidad, tomados de los libros y las guías.

Frente a la evaluación, el seguimiento y el «refuerzo académico»

De acuerdo con lo expresado por los exalumnos y los estudiantes, las siguientes son sus apreciaciones sobre la evaluación y sus implicaciones:

Tabla 24. Las dinámicas y criterios de evaluación

¿Cómo evaluaban los docentes su desempeño?	Exalumnos	Exalumno 1	Evaluación escrita, talleres. Tenía uno que tener las guías completas y respondido todo, mejor dicho desarrolladas las actividades, si no se rajaba uno.
		Exalumno 2	Evaluación escrita, talleres, presentación de guías.
		Exalumno 3	Evaluación escrita, participación en clase.
		Exalumno 4	Talleres, evaluación escrita, tareas, presentación de guías.
		Exalumno 5	Exposiciones, talleres, evaluación escrita, presentación de guías.
		Exalumno 6	Puntualidad, evaluación escrita y oral, presentación de cuaderno.
		Exalumno 7	Evaluación escrita, talleres, trabajo en clase; que las guías estuvieran completas en el cuaderno.
¿Cómo evalúan los docentes su desempeño?	Estudiantes	Estudiante 1	Evaluación escrita, exposición, presentación del cuaderno con todas las guías.
		Estudiante 2	Revisando el cuaderno; que las guías estén completas, presentación de tareas y trabajos, evaluación oral y escrita, presentación de trabajos finales de cada periodo. El profesor de Lenguaje nos califica por unas competencias que nos explica.
		Estudiante 3	Revisión de guías en el cuaderno, evaluación escrita.
		Estudiante 4	Evaluación escrita, exposiciones, comportamiento, trabajo en clase.
		Estudiante 5	Revisando que las guías estén completas en el cuaderno, evaluación escrita, tareas y lectura de libros.
		Estudiante 6	Talleres, evaluación escrita, trabajo en clase.
		Estudiante 7	Evaluación escrita, tareas, trabajo en el salón, participación en la clase y la responsabilidad.
		Estudiante 8	A veces algunos profes lo ponen a uno a autoevaluarse, también piden cuadernos para revisar guías, evaluación escrita, presentación de trabajos finales de cada periodo.

Fuente: Elaboración propia

Los registros orales nos muestran que las guías son más que orientaciones para el aprendizaje, una sumatoria de actividades para calificar. La valoración del cuaderno o de las guías hace parte de la cultura evaluativa del establecimiento educativo, ya que la mayoría de exalumnos y estudiantes manifestaron haber sido evaluados con ese criterio. Según los entrevistados, lo más importante para el profesor o profesores es corroborar que en los cuadernos aparezcan todas las guías transcritas, enumeradas y con las actividades desarrolladas. Afirman los estudiantes que esas guías en el cuaderno no eran revisadas, ni en cuanto a su coherencia ni en la validez de las respuestas. Era una revisión superficial para constatar transcripciones de contenidos de la guía y el desarrollo de los cuestionarios de las mismas.

El segundo criterio de evaluación que resaltaron estudiantes y exalumnos es la evaluación escrita: una práctica centenaria en la educación colombiana para verificar los aprendizajes de los estudiantes, pero como se reitera en los registros, es la transcripción lo que prevalece más no la producción de escritos auténticos. No aparece ninguna referencia a la evaluación de las actividades y los procesos propios de un proyecto. Sobre las características de los procesos de evaluación en la institución educativa se plantearon los siguientes interrogantes:

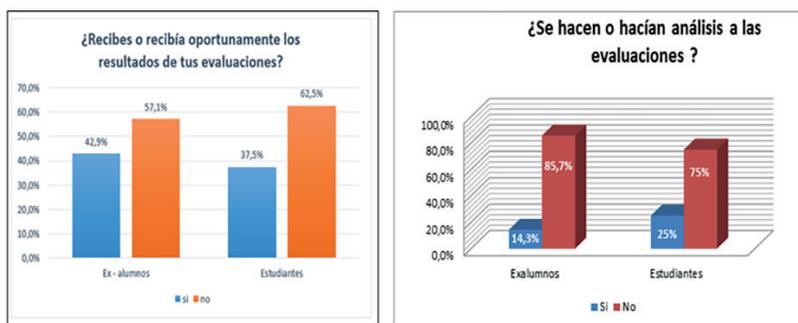


Figura 13. El uso de los resultados de las evaluaciones. Fuente: Elaboración propia

En los dos grupos el porcentaje de estudiantes y exalumnos que dicen NO recibir los resultados de las evaluaciones, de manera oportuna, es superior. Los entrevistados manifestaron que, incluso, en reiteradas ocasiones imploraban a los maestros que les dejaran ver los resultados de sus evaluaciones. Alguno de ellos dice que las evaluaciones no las entregaban, es decir, no había

retroalimentación. Un dato que preocupa es el referente a la pregunta: «¿Hacen o hacían análisis o seguimiento a las evaluaciones?». Los exalumnos manifestaron —en un alto porcentaje— que no se hacían. Mientras un número menor, dijo que Sí. Es un tema significativo sobre el cual reflexionar por su repercusión y relevancia en el proceso de aprendizaje. Urge, a partir de los resultados de esta investigación, iniciar un proceso de evaluación y transformación en la institución. Veamos el siguiente testimonio:

La verdad, algunas evaluaciones no las entregaban, por más que uno las pidiera. Bueno, también, uno cuando sabía que la perdía ni preguntaba por eso. Tampoco le explicaban a uno, mire usted falló en esto y esto. Se hacía de la siguiente forma: haga esto para que entienda lo que hizo mal, no, eso perdía uno y ya. Recuerdo que le pedí recuperación alguna vez a un docente, como que era el de Matemáticas, me parece, es que no recuerdo muy bien; de todas maneras, lo que me contestó fue: «Para qué voy a hacer más recuperaciones si la va a perder, y eso por perder tiempo, no paga. Tengo mucho trabajo, recupera a fin de año y listo». A fin de año, uno menos se iba a acordar de esos temas que había perdido. (Exalumno, entrevista C, 29 de octubre de 2020, vereda Caño Flor, El Retorno, Guaviare)

Si los estudiantes tienen como objetivo cumplir con las tareas «solo por la nota», difícilmente se podrá monitorear los aprendizajes de los estudiantes en la institución. Añadido a dicha actitud, está el hecho de que los docentes no entregan oportunamente las evaluaciones ni se hacen los análisis y reflexiones correspondientes con los estudiantes. Difícilmente se superarán las dificultades de los educandos, ya que todo el proceso es una cadena —a través del seguimiento a los procesos evaluativos— que no permite hacer los planes de nivelación y refuerzos acordes con cada particularidad o necesidad de los niños, niñas, jóvenes y adolescente del plantel educativo.

De otro lado, un alto porcentaje de los estudiantes entrevistados de sexto a noveno utilizan máximo una hora en casa para fortalecer sus aprendizajes. Respecto a lo anterior es necesario indicar que ellos catalogan como refuerzo escolar en casa la actividad de copiar de las guías y desarrollar cuestionarios que allí se mencionan:

En lo que más gasto tiempo de mis tareas es en hacer guías porque los profes hay veces nos dejan hasta para adelantar dos, y si es en varias áreas, pues suman; y como yo sé que es lo que me van a calificar, no solo tan pronto entre al salón sino

que es una nota final, entregarlas completas al terminar el periodo. Entonces, es mejor uno no atrasarse con eso. (Estudiante grado octavo en 2019, entrevista C, 29 de octubre de 2020, vereda Japón, El Retorno, Guaviare)

Por otra parte, una minoría (25%) dijo emplear entre una y dos horas diarias para realizar trabajos y refuerzos. Respondieron que, además de adelantar guías, usaban algún tiempo para leer un libro, para hacer ejercicios matemáticos, diseñar una maqueta y preparar exposiciones, entre otros. Sin embargo, añadieron que gran parte de tiempo lo absorbía el desarrollo de las guías:

Como nos dejan varias guías para adelantar, entonces me toca dedicarme prácticamente casi dos horas a realizar trabajos después que salgo del colegio. Por cierto, mi mamá vive muy preocupada porque no le puedo ayudar casi nada en casa. Lo que hago es primero hacer las guías que es lo *más feo* risas... porque es casi solo copiar de la cartilla. Luego, si ya hago lo demás de tareas, estudio para evaluaciones o practico lectura, por ejemplo, en un libro que me regaló un profesor sobre aventuras que me encanta. (Estudiante grado séptimo en 2019, entrevista C, 26 de octubre de 2020, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Sobre la caracterización de los espacios que usan los estudiantes en su casa para la realización de tareas y refuerzos escolares encontramos condiciones similares:

Tabla 25. Espacios utilizados por estudiantes para realizar trabajos en casa

Describe cómo es el lugar donde realiza sus trabajos en casa	Estudiante 1	Una mesa en madera, que sirve como comedor también y, a veces, debajo de un árbol.
	Estudiante 2	En la mesa del comedor, adentro de la casa.
	Estudiante 3	En un pupitre que me regalaron en la escuela y lo trasteo para diferentes lugares de la casa, o debajo de algún árbol, dependiendo el clima.
	Estudiante 4	No hay un lugar fijo, a veces en mi pieza encima de la cama o a veces en la mesa del comedor.
	Estudiante 5	En el comedor y otras en mi cama. El problema es que como vivo en el caserío, hay mucho ruido, música todo el día, y no puedo concentrarme.
	Estudiante 6	En una mesita especial para hacer tareas que me hizo mi padrastro. Esa me gusta mucho.
	Estudiante 7	En la mesa del comedor siempre porque mi mamá dice que tiene que ser ahí, para estar vigilándome que sí esté haciendo tareas y no me siente a hacer nada.
	Estudiante 8	En mi habitación casi siempre hago las tareas, ahí también duermo con dos hermanos. Uso este espacio porque encuentro un poco más de tranquilidad, ya que en el exterior hay muchísimo ruido.

Fuente: Elaboración propia

No hay un lugar designado formalmente en las casa para que los estudiantes realicen los trabajos académicos. Son escenarios móviles según manifiestan. Quizás el más común es la mesa del comedor. El más entusiasta de los estudiantes fue aquel que manifestó tener un pupitre que le habían regalado en la escuela, que se siente a gusto porque puede hacer las tareas, cómodo y tranquilo:

¡Ah!, yo sí tengo donde hacer mis trabajos en casa, un pupitre chévere que me regaló un profesor. Nadie me lo toca en la casa, lo tengo solo para hacer tareas. Cuando está haciendo mucho calor me lo llevo para debajo de un árbol y ahí trabajo fresquito y relajado. (Estudiante grado séptimo en 2019, entrevista C, 30 de octubre de 2020, vereda La Panguana, El Retorno, Guaviare)

Inferimos, entonces, que a los estudiantes les gusta contar con herramientas, textos y espacios propios para hacer sus quehaceres académicos; un estudiante dice tener una mesita especialmente para las tareas, que le hizo su padastro.

Respecto al material de lectura que tienen en la casa, se expone lo siguiente:



Figura 14. Material de lectura en casa de los estudiantes
Fuente: Elaboración propia

Es notorio el escaso material bibliográfico de que disponen los estudiantes en sus casas. Llama la atención que el libro recurrente en la mayoría de los hogares de los estudiantes entrevistados sea la *Biblia*. De hecho,

algunos estudiantes manifestaron que la leen con frecuencia. Primero, por sugerencia de los padres y, segundo, porque no tienen más libros para leer. Empero hay muchas palabras que no entienden de la Biblia. Por otra parte, los jóvenes que manifestaron tener libros en la casa, son libros que la institución regala en muchos casos a sus estudiantes como material de apoyo, o porque ya están deteriorados. En cuanto a los cuentos —por su bajo costo—, son adquiridos en algunas ocasiones por los padres, pero son ediciones piratas que venden en las papelerías.

Teniendo en cuenta el escaso material bibliográfico del que disponen los estudiantes en sus casas, es natural que la lectura —tanto de manera individual como en familia— sea precaria. Por otra parte, la lectura en familia —según los entrevistados— es prácticamente imposible; primero, porque el duro trabajo tanto en la casa como en la finca no les da tiempo. Segundo, porque muchos miembros de la familia no saben leer, no tienen ninguna formación académica. Tercero —como ya se mencionó antes—, no tienen materiales para leer y, cuarto, la falta de interés por parte de los padres y de los jóvenes por la lectura ya que, según ellos, hay que darle prioridad al trabajo y otras obligaciones necesarias para la subsistencia.

En el caso de los estudiantes que dijeron hacer lecturas familiares, uno de ellos manifestó que ha sido un proceso largo con sus padres: al principio no les gustaba, pero él les llevaba libros que pedía prestados de la escuela y, poco a poco, le fueron sacando gusto a la lectura, hasta el punto de que ahora ellos mismos compran libros: «Cosa que era impensable», dijo el estudiante. Otro manifestó que en su casa leían en familia, gracias a que a su padre le encantaba la lectura:

A él le gustaba y le gusta mucho el estudio. Creo que hizo hasta noveno, pero dizque no pudo continuar, porque había mucha pobreza en la casa de él, y cuando eso, dizque le mataron al papá, y le tocó salirse de estudiar. Pero en las noches, casi siempre me invita a leer después de que llega del trabajo. (Estudiante grado noveno en 2019, entrevista C, 29 de octubre de 2020, vereda Caño Flor, El Retorno, Guaviare)

Consultamos a los estudiantes acerca de cómo perciben y valoran los padres y madres las actividades escolares para la casa:

Tabla 26. Criterio de los padres sobre las actividades en casa para los estudiantes

¿Qué piensan sus padres sobre las actividades que le dejan para hacer en casa?	Estudiante 1	Que si es que no alcanzo a terminar todo allá en la escuela, que en la casa me necesita es para ayudar, que debo hacer todo en la institución.
	Estudiante 2	Que es bueno porque aprendo más, antes me preguntan si me dejan tareas.
	Estudiante 3	Pues, si no son muchas, que bueno. Pero que si son varias que me necesitan para que les ayude con algunas labores en la finca, entonces no les gusta.
	Estudiante 4	Ellos les gustan y dicen que es bueno que me dejen tareas, con eso refuerzo y adelanto.
	Estudiante 5	Dicen que esas tareas me sirven y que las haga rápido.
	Estudiante 6	Manifiestan que esas tareas debería hacerlas en el colegio porque en la casa debo colaborar con las distintas labores.
	Estudiante 7	Que es muy bueno y que me adelante hartito.
	Estudiante 8	Que es excelente porque refuerzo lo aprendido, inclusive me acompañan a veces, cuando tienen tiempo.

Fuente: Elaboración propia

Algunos padres de familia, al parecer, no monitorean las tareas de sus hijos. Verifican que se hagan, pero no de qué manera. Los padres no se involucran en los contenidos, confían en los profesores y en la institución. Al parecer —como está tan arraigada o asociada en la sede educativa el valor de adelantar guías como ellos lo llaman—, los padres también lo ven como sinónimo de calidad y avance satisfactorio.

En otros casos —como lo insinúan en las entrevistas— los padres preferirían que sus hijos hicieran sus tareas en el colegio, de manera que dediquen el tiempo libre fuera de las aulas a las múltiples tareas u ocupaciones en la casa o en la finca, debido a la difícil situación económica. Hacen hincapié en que para eso los mandan al colegio: están allá gran parte del día para que estudien, así, cuando lleguen a la casa colaboran con las actividades que se requieran.

Las siguientes preguntas estuvieron dirigidas al 54% (población muestra) de los exalumnos (egresados entre 2014 y 2018):

Tabla 27. Lo más importante o fundamental que debería enseñarse en la escuela según los exalumnos

¿Qué crees que es lo más importante o fundamental que debería enseñarse en la escuela?	Exalumno 1	Además de valores, como enfocarse en lo que cada uno quiere ser.
	Exalumno 2	Brindar herramientas suficientes para que el estudiante pueda continuar con su estudio.
	Exalumno 3	Cosas que le sirvan para la vida, hay mucho que uno no utiliza.
	Exalumno 4	Cómo organizar proyectos, manejar dinero, finanzas, los valores.
	Exalumno 5	Darles herramientas a los estudiantes para que se puedan desenvolver en cualquier campo. Enseñar cosas que sirvan para cuando uno salga a la vida —ya no de estudiante— o los que puedan seguir, que también les sirva en otros estudios superiores.
	Exalumno 6	Enseñar oficios, que salgan sabiendo hacer algo porque es que hay algunos que no podemos continuar el estudio; que se pueda defender uno con algún arte.
	Exalumno 7	Lo más importante para mí es la práctica de lo que se aprende, así nunca se olvida.

Fuente: Elaboración propia

En conclusión, los jóvenes reclaman aprendizajes que les sean útiles en el transcurso de sus vidas. Anhelan que la escuela sea el lugar donde aprendan las competencias y herramientas necesarias a ser aplicadas en sus proyectos de vida; que sus talentos sean potenciados para ponerlos al servicio propio y de los demás.

Llama la atención que uno de los jóvenes haya expuesto la importancia de aprender a manejar y a administrar el dinero y los recursos; son habilidades necesarias para la vida y debería inquietar a la escuela en cuanto a la formación empresarial. Los jóvenes hoy están reclamando su espacio y exigen otra clase de educación que les sea más útil, como lo demuestran estas cifras:

Tabla 28. Utilidad de lo que aprendió en la escuela para los exalumnos

¿Del 100% de lo que aprendió en la escuela, qué porcentaje le ha servido para la vida?	Exalumno 1	Muy poco, un 20%, la verdad.
	Exalumno 2	Casi nada, un 25 a 30%
	Exalumno 3	Un 30%
	Exalumno 4	Un 40 a 50%
	Exalumno 5	Un 30%
	Exalumno 6	Un 15%
	Exalumno 7	Un 35%

Fuente: Elaboración propia

Habría que replantear el currículo y, en general, los procesos pedagógicos en cuanto a la formación que está ofreciendo a los estudiantes. Esta es una oportunidad inmejorable para iniciar cambios hacia una formación que aproveche las capacidades de sus estudiantes con mayores posibilidades frente a los retos y necesidades de los distintos contextos y dinámicas del mundo. Entonces, podríamos concluir que

- Al cruzar la información recolectada y analizada de exalumnos y alumnos, la escuela ha tenido una muy leve mejoría. El hecho de que la mejoría no sea mayor se debe, quizás, a que los contenidos taxonómicos —por encima de la práctica— siguen arraigados en las pedagogías de la institución educativa. Por ello, la importancia de que en la escuela se consideren métodos según sea el contexto, es lo que manifiestan sobre todo los egresados —como crítica constructiva— al tener una visión más amplia y reflexiva; es decir, considerar los entornos rurales, pues son muy pocas las herramientas que les ofrece la escuela para afrontar la vida.
- Frente al proceso de evaluación los estudiantes no se oponen a las pruebas y actividades, sino a los métodos, a la manera como se han venido implementando en la institución educativa. Los mismos egresados —reflexivos y críticos de los procesos— manifestaron que no entendían para qué o qué aportaba el *copiar* a la formación o al aprendizaje. Por ejemplo, la calificación de transcripción de guías es una reflexión que en los estudiantes de posprimaria no se dio, pues ellos consideran que entregar las guías transcritas es avanzar académicamente; seguramente, es la visión que sus maestros les reiteran.
- Conviene señalar que los estudiantes y egresados coinciden en valorar la labor que realiza la escuela, pero creen que falta mucho para entronizar con sus expectativas. Reclaman pedagogías más diversas que incluyan las diferencias socioculturales del educando y las necesidades propias para engranar su proyecto de vida: que se fusione la teoría con la práctica, que se innove y motive hacia el aprendizaje auténtico.

Los docentes y el rol que se espera deben cumplir en el proyecto de vida de los estudiantes

El rol del docente no implica solamente presionar, disciplinar, dictar definiciones; ha de ser un mediador entre el estudiante y su ambiente, sin ser el protagonista del aprendizaje sino el acompañante e interlocutor. Esculpir y pulir a los estudiantes requiere potenciar sus talentos en pro de generar en ellos las habilidades para saber proceder, no solo en lo que respecta a lo cognitivo sino también en lo social: que logre entender y estar en armonía con el mundo que lo rodea para vivir con dignidad. Para ampliar esta definición sobre el oficio del docente Remolina, Velásquez y Calle (2004) afirman que

El maestro líder ha de ser un dechado de *valores humanos* cuya influencia se expresa en el amor, delegar y dejar hacer, inspirar, mediar, valorar y escuchar así como tolerar a quienes piensan de modo diferente, educar más con el ejemplo que con la palabra, ser firme en sus opciones y decisiones, motivar a quienes lo rodean para las buenas acciones, modificar o innovar y construir, tener empatía o sinergia con quienes le son afines pero no rechazar ni subestimar a quienes no lo son; comprometerse con audacia en la instauración de un mundo nuevo y de la sociedad del conocimiento con sentido prospectivo, sembrar valores para cosechar valores, tener fe en lo que hace y en lo que espera, dirigir hacia la consecución del bien, generar vida, construir el futuro, dar y compartir, cooperar en el cuidado de la naturaleza, en la lucha por una alta calidad de vida, recibir los frutos de su trabajo, orientar con sabiduría, exigirse a sí mismo para exigir a los demás, persuadir para alcanzar un objetivo, interactuar, lograr que se hagan las cosas, visualizar, transformar; en síntesis, ser competitivo, visionario y excelente (Vásquez, 2000: 25). El maestro como potenciador de valores debe erigirse como un modelo de virtudes humanas. (p. 274)

Sin embargo, corresponde entender que al docente hay que brindarle espacios de formación. Los entes territoriales están en la obligación de actualizar a los maestros de manera periódica y propiciar un ambiente laboral con bienestar para que puedan desarrollar sus virtudes, y logren ponerlas al servicio de los estudiantes. Se sabe de las diferentes presiones a que están sometidos los maestros: señalamientos de los padres de familias y de la sociedad, quienes los culpan en reiteradas ocasiones del bajo nivel educativo de la nación, cuando se sabe que la educación es una responsabilidad compartida: Estado, escuela, familia y demás actores sociales. Además, están sometidos a presiones por sus superiores; maestros con escasas herramientas

para llevar a cabo su labor; un sistema educativo que —como ya se dijo— se centra y mide los resultados en las pruebas a las instituciones y, por ende, a los maestros; un sistema que conduce a una educación sumisa y obediente, imponiendo formas de vida y maneras impuestas, a su vez, por grupos sociales hegemónicos que ostentan la visión global del mundo y controlan los negocios asociados con la educación.

Otro panorama que preocupa con relación a la labor docente es el alto índice de enfermedades mentales que están sufriendo los maestros, añadido a la deficiente atención en salud. Un problema que no es ajeno a la sociedad colombiana. Por demás, la imposibilidad o escasa oportunidad de incrementos salariales y la débil formación del maestro no es suplida; porque aún llevando a cabo estudios de alto nivel como maestrías o doctorados, su escalonamiento está limitado a porcentajes que el gobierno arbitrariamente designa, enmascarados en una evaluación de ascenso y reubicación salarial, según el sistema de participación presupuestal de cada región.

Entonces, se convierte en una lotería el que un maestro consiga ascender. La formación en docencia se realiza con el fin de mejorar en el plano personal y profesional que, de una u otra manera, depende del escalonamiento salarial (Decreto 1278 de 2002). En perspectiva, los derechos laborales y salariales de los docentes cada vez son más limitados, afectando notablemente el bienestar. La educación en Colombia se ha convertido en el caballito de batalla de los políticos cada cuatrienio porque el presupuesto asignado es un botín y es objeto de la corrupción.

Lamentablemente, el interés de los gobiernos de turno es el de imponer los caprichos del presidente o del ministro o ministra, comprando asesorías o contratando *expertos* alineados con sus ideologías políticas; son quienes diseñan documentos curriculares de manera inconsulta y proponen métodos sin el sustento de la investigación, de espaldas a las particularidades de las regiones y de los entornos sociales de la nación (fue lo que ocurrió con los DBA, las mallas de aprendizaje y los libros de texto en el período 2015 a 2018, y continuó en el gobierno siguiente). La autonomía institucional es quebrantada con la implementación de programas y estrategias importadas que poco tienen que ver con las necesidades requeridas en nuestro medio (las metodologías educativas en Singapur, las Matemáticas que se enseñan en Corea, los modos de abordar el Lenguaje en Chile...). Hay que ser sen-

satos: no es posible trasponer de una nación a otra los procesos educativos porque son culturas distintas y economías diversas. Al respecto Jurado (2017) afirma:

La globalización es una presencia intensa, pero las diferencias entre las prácticas educativas de cada país son naturales. Existen sistemas educativos con las pretensiones de amoldarse a lo que la «sociedad global» reclama y el resultado es la artificialidad, el estereotipo, las palabras-saco: el emprendimiento, el espíritu empresarial, el entrenamiento, la competitividad, el libre mercado. . . , en una pretensión de homogeneidad humana. No existe una tal historia homogénea de las mentalidades, pues las culturas son heterogéneas, devienen de tradiciones milenarias y las instituciones educativas están entronizadas con dichas tradiciones. Es desde dichas tradiciones, tomando conciencia de sus singularidades, como la escuela puede apuntar hacia horizontes nuevos. (p. 49)

Con esa perspectiva —y a causa de la pasividad de algunos maestros— nos hemos convertido en replicadores obedientes de instrucciones; ello explica en parte la imposibilidad y dificultad que tienen las instituciones educativas en el momento de diseñar sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y, de paso, los Sistemas Institucionales de Evaluación (SIE). Ante tanta imposición y modelos educativos globales con fines ideológicos marcados¹⁷, se está limitando el desempeño profesional del maestro, su imaginación, creatividad, criticidad, innovación, liderazgo y su rol de mediador en la construcción social de los aprendizajes.

Se han de necesitar maestros con iniciativas propias, con identidad profesional en la educación que reflexionen sobre su labor, sus entornos, sus prácticas y necesidades sociales; que reconozcan los contextos de los niños y los jóvenes; que sean conscientes de las limitaciones, disposición y autoconfianza para subsanarlas; que se autoformen; que lean y escriban; que sean propositivos; que propicien negociaciones entre los miembros de la comunidad educativa; y que posibiliten transformaciones continuas, sobre todo, en las zonas rurales, las más abandonadas por los gobiernos.

¹⁷ Como lo pretende el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) con la estandarización curricular y la defensa a ultranza de la neurociencia en la educación (modo solapado del conductismo) y las teorías de Dehaene (2019).

CAPÍTULO IV

LA CONSTRUCCIÓN DE UN PUENTE ENTRE EL CURRÍCULO ESCOLAR, LOS INTERESES Y LAS REALIDADES DE LOS JÓVENES EN LAS ZONAS RURALES

Con excepciones, el Estado, la familia, la escuela siguen pensando a la juventud como una categoría de tránsito, como una etapa de preparación para lo que sí vale; la juventud como futuro, valorada por lo que será o dejará de ser. Mientras que para los jóvenes, el mundo está anclado en el presente...

REGUILLO CRUZ¹⁸

UNA MIRADA RETROSPECTIVA PARA EL PORVENIR

Los niños y los jóvenes de la zona rural de Guaviare revelan en sus historias de vida un entorno marcado por la violencia; la falta de articulación y comunicación entre la institución educativa y las familias se asume como algo natural; el desconocimiento del contexto rural y de las realidades de los niños y de los jóvenes por parte de la escuela es un índice de la alienación en la educación. Una escuela caracterizada principalmente por repeticiones y rutinas que producen aburrimiento y deserción escolar, y con ello el fracaso institucional, impacta negativamente en la calidad de vida y el desarrollo de la comunidad. No hay espacios de concertación.

¹⁸ Rossana Reguillo Cruz, es autora de Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Bogotá: Norma, 2000, p. 28.

Es insuficiente el material bibliográfico de consulta o de lectura en casa; no cuentan con espacios apropiados y adecuados para el aprendizaje. En la implementación del currículo no se proyecta el horizonte institucional, tampoco el enfoque constructivista y sociocultural como se sugiere en los lineamientos curriculares y se insinúa en el PEI.

La escuela y los estudiantes van en contravía, pues una cosa es lo que viven los niños y los jóvenes en sus prácticas escolares y otra lo que desean. Se propone entonces a la Institución Educativa San Isidro I crear un puente entre el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y las historias de vida, los contextos reales de los estudiantes, sus necesidades y anhelos que —como se pudo determinar— juegan un papel fundamental en su proyecto de vida. Porque la educación, como lo establece Gómez Buendía (1998), es

... el vehículo principal e insustituible para la transmisión de cultura, y la cultura es el rasgo más distintivo del Homo *Sapiens*. Por eso la educación es un aspecto esencial —tal vez *el* aspecto esencial— del desarrollo humano: ser educado es disfrutar de una vida más plena y es disponer de un rango más amplio de oportunidades (alternativas ocupacionales, de información, de recreación...). Por eso es natural que el índice de Desarrollo Humano incluya la educación entre las tres oportunidades básicas de la persona, al lado de su esperanza de vida y su nivel de ingreso. También, en el plano conceptual, la educación genuina es desarrollo humano, o sea, «desarrollo de la gente, por la gente y para la gente». Desarrollo de la gente, porque la razón de ser de la educación es el crecimiento interior de la persona. Desarrollo por la gente, pues educar es el modo quizá más rico de darse al otro e influir sobre el otro. Desarrollo para la gente, porque el objetivo último de la educación es ayudar a que el educando pueda poner la plenitud de sus potencialidades y talentos al servicio de sus semejantes. (p. 12)

Es decir, asumir la educación como la vía más expedita para la convivencia y la construcción de la paz, en vínculo con los asombros que son inherentes al dominio paulatino de las ciencias y las tecnologías.

CONDICIONES PARA LOGRAR UNA ARTICULACIÓN DESDE LAS EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DE LA ESCUELA

El proyecto de vida va construyéndose de manera gradual; es un proceso en el que intervienen características particulares como la planeación, la formación, la organización de los logros por alcanzar; los jóvenes reproducen

los códigos jerárquicos de las escuelas y creen que un proyecto de vida es estudiar y obtener un título, olvidando la esencia de la vida: sueños, metas, intenciones, exploraciones, pasiones. Cada individuo tiene comportamientos a priori y la planeación del futuro es fundamental para reconocer las inclinaciones y los deseos, relacionados con lo que se quiere ser y hacer. Por eso, la importancia de no desligar las historias de vida de los proyectos de vida. Son marcadores de ruta.

De manera paralela a la presente investigación —como parte de la mediación pedagógica— surgió el proyecto «Aprovecho mi talento para construir proyecto de vida», sustentado en el PEI de la Institución Educativa San Isidro I con el propósito de aprovechar al máximo las habilidades y talentos de todos los estudiantes, y ayudar en la definición de sus proyectos de vida con los puentes necesarios entre el currículo escolar y los intereses, vivencias y el potencial imaginativo.

Se propone la articulación entre los grados (enfoque por ciclos) y la integración de las áreas fundamentales (currículo integrado); como experiencia piloto se abordan los grados desde tercero hasta noveno y se integran las áreas de Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Inglés, Educación Física y Proyectos Productivos. Ello implica socializar el plan de innovación a toda la comunidad educativa, destacando la importancia de la definición de proyectos de vida que generen bienestar y equilibrio emocional en los estudiantes y las familias. En esta perspectiva es necesario actualizar el PEI, incluyendo la iniciativa como un plan de mejoramiento en el componente pedagógico y en el horizonte institucional. En cuanto a los aspectos metodológicos se realizarán visitas familiares, y se programará una feria del talento para reconocer y estimular las distintas habilidades de los estudiantes. Asimismo, se tendrán en cuenta los instrumentos de Escuela Nueva: control de progreso, autocontrol de asistencia, cumpleaños, horario de aseo, horario de clase, mi correo, libro viajero, pacto de aula, entre otros.

DESARROLLO DE INICIATIVAS CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA

La propuesta se socializó con los padres de familia, los docentes, los directivos docentes y los representantes de los estudiantes. Al explicar el porqué y el para qué de la iniciativa, se tuvo en cuenta a la comunidad en su conjunto.



Imagen 7. Registro fotográfico 1, 2 y 3. Socialización de la propuesta a docentes, estudiantes y padres de familia. Agosto 6, 11 y 12 de 2019, I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, Vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare

Fuente: Archivo personal

Una vez socializada la iniciativa, los docentes y los directivos docentes hicieron visitas familiares casa a casa para caracterizar los aspectos socioculturales, económicos y de formación de las familias en toda la jurisdicción de la Institución Educativa San Isidro I, con el fin de conocer los contextos familiares y la realidad vivida por los niños. Con dicho instrumento se pudo constatar que tanto las familias como los niños se sintieron importantes y reconocidos por la escuela. Se identificó la problemática de cada uno de ellos, lo que ha demandado atenciones diferenciadas según sus necesidades. Cabe resaltar que se acordó hacer las visitas familiares aproximadamente dos o tres veces al año, lo que ha propiciado un clima de confianza entre la institución y la comunidad, logrando un trabajo mancomunado para que la comunicación fluya de manera permanente. Se deduce que cuando la escuela busca a las familias, los padres son los aliados principales de este proceso.



Imagen 8. Registro fotográfico 4 y 5. Visitas familiares los días 17 y 24 agosto de 2019 en la vereda Nueva Primavera y Caño Flor, El Retorno, Guaviare

Fuente: Archivo personal

Luego —apoyados en la metodología de Escuela Nueva— se aplicaron los instrumentos (control de progreso, autocontrol de asistencia, cumpleaños, horario de aseo, horario de clase, mi correo, libro viajero, pacto de aula, entre otros). Dichos elementos —como la misma metodología lo indica— permiten una mayor participación del estudiante en su proceso de formación. En el libro viajero, por ejemplo, los estudiantes y los padres de familia producen textos —verbales y no verbales— como formas de expresión auténtica. Este cuaderno va recorriendo los hogares familiares y sirve también para fortalecer los lazos de amistad y sana convivencia entre los moradores.



Imagen 9. Registro fotográfico 6, 7 y 8 tomado en septiembre 2, 9 y 18 de 2019.
I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare
Fuente: Archivo personal

Por otra parte, los aprendizajes se fundamentan con base en las realidades de los contextos de los niños, sus familias y las experiencias cotidianas de clase; estas últimas permiten reconocer las potencialidades de cada uno. A partir de ellas, se fundamenta el aprendizaje. Así —por ejemplo, a un niño que le gusten los animales—, este interés sirve como excusa para transversalizar los aprendizajes en diversas áreas. Para el caso de Lenguaje, se utiliza el nombre de los animales para reconocer sustantivos, sus características como adjetivos y las acciones que realizan para reconocer los verbos en textos producidos por ellos mismos. En Ciencias Naturales se investiga para referirnos a seres vivos, seres muertos, animales clasificados según su alimentación, en fin, un sinnúmero de posibilidades de aprendizaje situado. Con la implemen-

tación de la propuesta las clases son flexibles, no obedecen necesariamente a un formato porque si uno de los estudiantes desea contar una anécdota de su vida cotidiana, por ejemplo, también puede ser un pretexto pedagógico para potenciar, entre otras cosas, la narrativa en los estudiantes.

En el desarrollo de cada clase los estudiantes van elaborando producciones de diferente tipo: literario, científico, artístico, matemático, deportivo, entre otros, para potencializar sus talentos individuales. Esto ha permitido que los estudiantes conozcan sus fortalezas y, sin duda, les ayuda para dilucidar su identidad con un oficio. El trabajo de la institución es contribuir a encaminar sus talentos no solo para que sean aprovechados en los diferentes ámbitos de la vida escolar, sino aplicados a los retos que la vida les irá exigiendo. Dichas producciones y talentos son exaltados y promocionados ante la comunidad educativa en los días de logros —denominados «Feria de Talentos»—, actividad que se realiza tres veces al año en diferentes sedes de la institución, con el objetivo de visualizar y reconocer las virtudes de cada uno de los estudiantes de las 13 sedes.



Imagen 10. Registro rotográfico 9, 10, 11, 12, 13 y 14. Feria de talentos durante los días 29, 30 y 31 de octubre de 2019. I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare. Fuente: Archivo personal

Con el ánimo de generar espacios múltiples, mostrar varias opciones para que los estudiantes tengan diversas posibilidades en su formación y puedan aprovechar sus talentos, se han hecho alianzas interinstitucionales para que se apoye y fortalezca lo que desde la escuela se está desarrollando. Para quienes les gusta la investigación, la ciencia y la tecnología, por ejemplo, la institución adelanta cuatro proyectos: uno en flora, uno en fauna,

uno en suelos y otro en etnias indígenas con acompañamiento de Ondas de Colciencias. Para quienes su virtud es la de ser mediadores pacíficos y de resolución de conflictos —que, por cierto, lo necesita la zona y nuestra nación— está el convenio con la Fundación Plan, el proyecto «Creando entornos de paz para la niñez y la juventud». Para los que gustan del deporte está la asistencia a la escuela deportiva del municipio El Retorno.

Para quienes les gusta el arte, el dibujo y la escritura, por ejemplo, sus trabajos serán publicados en el blog académico; página que actualmente está siendo diseñada por algunos estudiantes a quienes les gusta aprender en sistemas e informática. El propósito es continuar en la búsqueda de alianzas y que los estudiantes se autoregulen. Es una tarea que demandará mucho tiempo y que continuará su proceso en los años por venir.



Imagen 11. Registro fotográfico 15, 16 y 17. «Olimpiadas mensuales», actividades tecnológicas y científicas durante los días 13 de septiembre, 21 de octubre y 18 de noviembre de 2019. I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare



Imagen 12. Registro fotográfico 18, 19 y 20. «Supérate con el deporte», actividades deportivas en diferentes escenarios deportivos de la ciudad de San José Guaviare durante los días 10, 11 y 12 de septiembre de 2019. Fuente: Archivo personal

SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

En cada trimestre se hará un balance por parte de los concejos de promoción y evaluación, con la participación de los directivos, los docentes, los representantes de los padres de familia y los estudiantes. Asimismo, se hará el monitoreo anual a los egresados de la institución, con el fin de sistematizar las estadísticas sobre su continuidad en los procesos de formación o ejecución de alguna labor en la institución educativa.

La iniciativa fue bien recibida por la comunidad educativa, dada la preocupación sobre el futuro de los jóvenes y más en esta zona del país, donde frecuentemente están en riesgo de ser cautivados por grupos armados. La iniciativa se incluyó en el PEI de la institución como programa bandera en las once sedes que componen el establecimiento educativo. La institución en 2021 subió la matrícula en el 18%¹⁹: algunos jóvenes que habían abandonado su trayectoria escolar regresaron, atraídos por otros compañeros que se encuentran motivados en la escuela.

Los docentes son los pilares fundamentales, ya que son ellos los que lideran el aprovechamiento de los talentos —gracias al trabajo en el aula y al desarrollo de actividades extracurriculares— y los usan como herramienta o vehículo de aprendizaje en las diversas áreas del saber. La gestión que el docente adelanta en el aula juega un rol fundamental en este proyecto. Los directivos, a su vez, contribuyen con la motivación permanente, lideran actividades extracurriculares y de estímulos para los estudiantes, apoyan con recursos económicos para la realización de eventos y la consecución de material didáctico que se haya solicitado.

Los padres de familia, por su parte, proporcionan información para la caracterización de los ámbitos familiares interactuando constantemente con la institución educativa, manteniendo un puente de comunicación activo, apoyando a sus hijos en los procesos de formación al estar articulados con la escuela como miembros activos de los proyectos institucionales que han derivado de esta experiencia; son actores fundamentales en el acompañamiento de algunas acciones realizadas, por ejemplo, con su participación en la organización y ejecución de las ferias de talentos.

¹⁹ Información sobre la matrícula institucional 2021, obtenida a través del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT).

Los estudiantes son los beneficiarios directos de la experiencia; asumen el rol de líderes y gestores en cada uno de los proyectos adelantados, teniendo en cuenta sus habilidades o talentos. Cada uno tiene un rol protagónico en las diversas actividades, dependiendo de sus inclinaciones y potencialidades.

Todos los actores de la comunidad educativa tienen representación en el comité que se encarga de hacer seguimiento y evaluación a la iniciativa, en el que cualquiera de ellos puede sugerir alguna alternativa o plan para mejorar o potenciar cualquier aspecto. Es un proceso que se hace siempre articulado con los diferentes miembros, esto, con el fin de trabajar en equipo y obtener resultados de impacto social.

CONCLUSIONES

Del presente estudio —una vez compendiada, clasificada y analizada la información— se muestran las siguientes conclusiones:

La Institución Educativa San isidro I, sede Nueva Primavera, posee un conocimiento parcial del contexto y de la realidad de sus estudiantes (en lo social, económico y cultural). Hay poca información sobre las particularidades de los niños, los jóvenes y sus familias debido a la falta de articulación entre la escuela y el resto de la comunidad educativa. Por ello, las necesidades del alumnado no se tienen en cuenta al diseñar e implementar el Plan de Estudios. Arredondo (1981), establece que el currículo es el producto del análisis y la reflexión sobre las particularidades del contexto, como el rural en este caso. El análisis del entorno ha de visibilizar las necesidades e intereses de los estudiantes. El Plan de Estudios ha de responder a esos requerimientos y anhelos en el currículo escolar. Y probablemente posibilite el desarrollo de habilidades sociales que conlleve a que los estudiantes se conviertan en miembros activos de la sociedad, en la vida personal y laboral.

Los niños y los jóvenes destacan en sus historias de vida un entorno marcado por las dificultades en que viven y han vivido. Pertenecen a familias disfuncionales flotantes de escasos recursos económicos y baja formación académica; se suma a ello, la inmersión casi que continua en actividades de cultivos ilícitos, y lo que ello implica en la cadena de producción y comercialización.

De acuerdo con lo expuesto por los entrevistados sobre la valoración del currículo, es notorio que la escuela no está contribuyendo de manera efectiva con la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, entre otras, por las siguientes razones:

- Para los egresados, solo el 28% de lo aprendido en la escuela les ha sido útil. Una cifra muy baja, teniendo en cuenta la premisa de la educación: «Una escuela para la vida».
- La escuela no brinda espacios permanentes donde los estudiantes puedan potencializar sus talentos, articulándolos con los contenidos y el plan de trabajo curricular del establecimiento educativo.
- La escuela, sus dinámicas escolares y el plan curricular pareciera guardar distancia con las necesidades, expectativas y realidades de los jóvenes.
- No existe articulación entre la escuela y las familias. La comunicación, el monitoreo la evaluación y el seguimiento no existen. La escuela ha de propiciar espacios de interacción con los núcleos familiares para que, en conjunto, puedan llevarse a cabo los procesos anteriormente mencionados.

En general, los jóvenes reclaman aprendizajes que les sean útiles en la vida. Anhelan que la escuela se convierta en el escenario donde aprendan las competencias e identifiquen las herramientas necesarias para cumplir con sus proyectos de vida: en lo cognitivo y lo social. Que la escuela sea un puente y no una barrera entre sus talentos, capacidades y el servicio a la familia y a la comunidad. Es prioritario replantear métodos tales como la transcripción de contenidos —sin claridad en los objetivos de las actividades en clase— y la homogenización de los estudiantes en todo sentido, obedeciendo a prejuicios particulares de los maestros que tienen como referente la escuela antigua y anacrónica, aún arraigada en la actualidad.

Por último, podría decirse que un currículo de calidad es el que posibilita y potencia el desarrollo de las competencias básicas, ciudadanas y laborales. Y se logra cuando todos los integrantes de la comunidad educativa conocen y ponen en práctica el horizonte institucional, de la mano con los intereses, necesidades, talentos y expectativas de los estudiantes; también, con la construcción e implementación curricular en coherencia con el en-

foque pedagógico, donde se explicita con claridad el enfoque curricular con las metodologías del proceso de aprendizaje, la evaluación y el seguimiento. Este ha de ser el reto o tarea más urgente para la Institución Educativa San Isidro I, sede Nueva Primavera.

En la implementación del currículo no se incorpora el horizonte institucional (Misión, Visión, Valores, Perfil del estudiante y Filosofía), tampoco la metodología con enfoque constructivista como aparece en el PEI. El currículo se caracteriza, sobre todo, por la reproducción de contenidos, repetición, memorización y calificación de las actividades de las guías, abusando de la transcripción y la copia sin definir un rumbo de aplicabilidad en un contexto real del estudiante. Por lo visto —de acuerdo con lo observado en clases—, los docentes trabajan con metodologías anacrónicas. Son prácticas que producen en los educandos resistencias que convergen en los fracasos académicos y en la desmotivación. Sumado a esto, el material bibliográfico —de consulta o de lectura— es insuficiente en los hogares de los estudiantes. La mayoría de ellos tampoco cuenta con espacios adecuados para la realización de trabajos y tareas fuera de clase.

La escuela y las acciones educativas de los maestros son el vehículo que posibilita la solución de diversas problemáticas en la cotidianidad, entre ellas la violencia y la desigualdad; la escuela es un escenario donde se da lugar a la creación y distribución de conocimientos donde, además, se construye ciudadanía en virtud de la dinámica escolar misma; posibilita aprendizajes vivenciales y genuinos para vivir en sociedad; por ejemplo, el continuo interactuar entre docentes, estudiantes y comunidad con respecto a relaciones de poder, tolerancia, necesidades, negociación, participación, resolución de conflictos, trabajo en equipo, diálogo, entre otras.

Una escuela que reconoce sus raíces sabe lo que necesita y para dónde va, sin necesidad de emular modelos que confunden; una escuela que deje a un lado la victimización, sin que por ello deje de reconocer las dificultades y limitantes del contexto. Es el tiempo de la superación, del convencimiento de que el interés no es el de medirse, compararse ni verse como los otros; se trata de reconocer que tenemos nuestras particularidades, que no estamos en la cola, sino que avanzamos a diferente ritmo.

Si bien es cierto que el currículo tiene alguna estructura, podría concluirse que:

- Falta coherencia entre sus elementos. La falencia es notoria en la reiterada falta de seguimiento y evaluación a los procesos, por consiguiente, se percibe más como un documento formal y desarticulado. Ahora bien, preocupa que los apoyos, nivelaciones y «refuerzos» en los aprendizajes no estén definidos con claridad —como efecto de la falta de seguimiento y evaluación—, lo cual se pudo establecer en los casos observados en clase donde ni siquiera se mostraron los objetivos de aprendizaje para evaluarlos.
- No se muestran documentos donde se destaque el análisis detallado de los procesos de aprendizaje, ni donde se pueda establecer que las necesidades del contexto y de los estudiantes surgen de un estudio minucioso.
- Los planes transversales —además de estar incompletos— no son aplicados en las áreas, no establecen la ruta con claridad y tampoco, las metas y alcances de cada proyecto.
- Las adaptaciones curriculares son incipientes, tanto para el contexto como para estudiantes con capacidades diferentes. Si bien es cierto que en la metodología Escuela Nueva las adaptaciones son muy usuales en los planes de aula o planeadores, tampoco hay seguimiento o evidencia de que tal adaptación se haga efectivamente, lo cual es una muestra de la incoherencia con la filosofía institucional que establece la aplicación de un currículo adaptado a las necesidades regionales y nacionales.
- No hay unidad de criterio frente a las mallas curriculares. Cada docente o equipo encargado de la asignatura plantea una propia. A pesar de existir una malla institucional, algunos docentes deciden no usarla. Y como no se hace un seguimiento a los procesos no se detecta —en muchos casos— este tipo de anomalías.
- La escuela y los estudiantes van en contravía: una cosa es lo que en sus prácticas escolares viven los niños y otra lo que desean²⁰.
- El currículo y el papel de la escuela en un contexto tan complejo como el del Guaviare —con familias de escasos recursos económicos y disfuncionales, escasa o nula formación, con un mínimo de oportunidades,

²⁰ «Muy raro es el que le hace un plan organizado de cómo enfocarlo a algo en la vida a uno, o a cualquier estudiante». «Yo era copie y copie de una cartilla, me aburría mucho, me cansaba de la mano», son algunos testimonios que corroboran este desencuentro.

sin servicios básicos, sin lugares para recreación; una región donde se sufre el rigor de los grupos armados ilegales²¹, la violencia, la marginación del Estado y otros problemas sociales prácticamente crónicos en todo el departamento—, no entroniza con lo que se espera. La escuela ha de ser la principal protagonista en el desarrollo de las capacidades de sus estudiantes con el fin de potenciar —de manera eficaz y práctica— las habilidades de forma integral, ya que son los estudiantes —con las herramientas que la escuela proporcione— los llamados a generar los cambios profundos que sus comunidades necesitan con urgencia, en pro del mejoramiento de la calidad de vida y el consecuente progreso del sector. Si la escuela no consigue el cumplimiento de su objetivo en función social, está quitándole una oportunidad al resto de la comunidad educativa.

- Aparece resistencia a la escuela por parte de algunos estudiantes al no ver cumplidas sus expectativas: potenciar sus talentos, ser escuchados, ser sujetos activos en la construcción curricular una vez la educación sea pertinente y útil para sus vidas, la formación sea más práctica que teórica para que estimule y motive. En reiteradas ocasiones no sienten valorado su trabajo o su talento natural, como si esas virtudes no encajaran dentro del currículo que propone la institución.
- Los estudiantes reclaman ser escuchados y tenidos en cuenta en el momento de diseñar el currículo. Sus necesidades, gustos, talentos, perspectivas y vivencias han de tenerse en cuenta e incluirse.
- Los estudiantes —en muchos casos— parece no encontrar sentido a los procesos de formación de la escuela; más bien, lo llevan a cabo como una actividad mecánica. Asisten a la escuela por cumplir, o porque sus padres así lo desean, o por estar con los amigos. La escuela —en algunos casos— está provocando que sus educandos pierdan el interés en ella.
- Aun con la multiplicidad de dificultades a que se ven abocados estos estudiantes, no pierden de vista sus sueños. Es aquí donde la escuela ha de cumplir ese rol protagónico, y propender y orientar los procesos sociales. ¡Qué mejor que hacerlo por medio de un currículo que articule esos anhelos!

²¹ *Situación sociopolítica del Guaviare* (PID Amazonía, 2016).

- Las altas expectativas al inicio del ciclo escolar por parte de los educandos se van diluyendo paulatinamente en el transcurrir del tiempo al punto de aburrirse, abandonar la escuela o finalmente resignarse. Esto, debido fundamentalmente a que las dinámicas escolares, sus metodologías y contenidos caracterizan su descontextualización, son rutinarias.

RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta las conclusiones y el estudio global, se plantean las siguientes recomendaciones o sugerencias que corresponde atender de manera prioritaria:

PARA LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

En primer lugar, cohesionar a la comunidad educativa de la Institución Educativa San Isidro I —de manera voluntaria, comprometida y consciente— en torno a las metas y formas, teniendo en cuenta la realidad institucional. Esta iniciativa de unión, motivación y trabajo debe provenir principalmente de los docentes y directivos docentes del establecimiento educativo. De este primer paso depende el éxito de las recomendaciones que vienen a continuación. Además, donde se especifiquen metas, formas, tiempos y se incluya en la ruta la socialización de avances, seguimientos y resultados del trabajo.

Es urgente que la comunidad educativa —encabezada por docentes y directivos docentes— haga una revisión general al horizonte institucional en coherencia con el currículo, donde se logre consolidar una estructura completa, articulada entre sus elementos y la globalidad. Un currículo renovado que sea la herramienta fundamental, dé pautas claras en cuanto a sus rutas, formas de aplicabilidad y activación para lo que se estipule; un currículo vivo, rediseñado sobre el contexto y sustentado en las necesidades, expectativas e intereses de los jóvenes una vez son escuchados como parte fundamental del entorno. Un currículo que posibilite una escuela para los niños y no unos niños para la escuela; un currículo que permita desarrollar y potenciar las habilidades de los estudiantes.

El rol del maestro ha de ser más significativo: transformar las prácticas pedagógicas con enfoque constructivista donde el centro del aprendizaje y protagonista principal sea el estudiante; un maestro empático que genere sensibilidad para que sus estudiantes logren potenciar sus habilidades. En esta transformación y redireccionamiento de las prácticas escolares de la institución, los docentes deben jugar un papel fundamental, ya que su activación dependerá en buena medida de cada docente.

Como la resignificación del currículo es prioritaria, se deben tener en cuenta los lineamientos curriculares nacionales, y que de ellos se empoderen docentes y directivos docentes a partir de un ejercicio esencial como lo es la formación docente. Además, ha de iniciarse esta resignificación desde su horizonte institucional, partiendo de la identidad y la realidad institucional como se ha venido mencionando.

Crear redes o comunidades de aprendizaje entre docentes y directivos docentes será esencial, lo que implica motivación y compromiso constante por parte de las directivas del establecimiento ya que dichas redes favorecerían y fortalecerían el ejercicio de la investigación en el ámbito educativo por parte de docentes creativos e innovadores de la misma red. Dichos proyectos de investigación —nacientes de las comunidades de aprendizaje— han de estar articulados con los planes de mejoramiento para hacer un monitoreo permanente a los cambios y necesidades particulares que van surgiendo en el contexto, en los estudiantes y en la misma labor educativa cotidiana.

Si bien es cierto que este estudio tuvo un acercamiento con la realidad social que viven los jóvenes y sus familias, es fundamental continuar haciéndolo teniendo en cuenta los cambios que van surgiendo, las dinámicas sociales y circunstanciales. En ese sentido, también es prioritario lograr que los acercamientos a las realidades de la comunidad educativa sean constantes; para ello, también podría apoyarse en las comunidades de aprendizaje a través de proyectos de investigación.

En cuanto a los proyectos transversales, es prioritario completarlos y luego establecer una ruta explícita de cómo van a ser integrados en la práctica escolar cotidiana. Puede ser a partir de aprovechar los talentos, expectativas, gustos, intereses y necesidades de los estudiantes promoviendo, a su vez, una educación media diversificada desde la institución educativa en la que se establece la articulación con los aprendizajes de la educación posmedia.

PARA LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTAL DE GUAVIARE

Brindar acompañamiento permanente con profesionales interdisciplinarios e idóneos en todo el proceso de estructuración y rediseño que necesita el currículo institucional. Este acompañamiento debe continuar una vez se logre la consolidación de un currículo contextualizado en los territorios rurales de Guaviare. Esto implica brindar formación permanente al docente y a los directivos docentes acerca del enfoque pedagógico y las prácticas escolares innovadoras.

Los programas para el fortalecimiento pedagógico sobre estrategias que la Secretaría de Educación de Guaviare implementa, han de ser contextualizados y no copiados de otros contextos. No asumir que lo que funciona en los centros poblados ha de funcionar en contextos rurales. Para ello se recomienda, más bien, fortalecer la metodología Escuela Nueva en todos sus principios a través de la formación de los docentes con personas expertas en el tema de la innovación y la investigación en educación. Todo ello acompañado de una significativa inversión de recursos para la adecuación locativa, ambientes de aprendizajes propicios para los estudiantes y material pedagógico pertinente que se ajuste a las necesidades, expectativas, talentos e interés de los estudiantes.

SEGUNDA PARTE

LAS TENSIONES EN LAS ESCUELAS RURALES DE GUAVIARE

- ▶ ALEXANDER CASTAÑO SILVA
Universidad Nacional de Colombia
acastanos@unal.edu.co

EL CASO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN ISIDRO I, SEDE NUEVA PRIMAVERA (RURAL), MUNICIPIO EL RETORNO, GUAVIARE²²

La Institución Educativa San Isidro I, en la zona rural del municipio El Retorno, en Guaviare, tiene 260 estudiantes, 73 de los cuales estudian en la sede Nueva Primavera (46 hombres y 27 mujeres entre los 5 y los 20 años de edad): 18 pertenecen a familias migrantes afrocolombianas; 4 son indígenas de la comunidad Tucano Oriental; 3 provienen de la comunidad indígena Nukak y 48 pertenecen a familias migrantes de distintas regiones de Colombia.

La sede educativa cuenta con un área aproximada de tres hectáreas. También es llamada Tierra alta, por encontrarse en un caserío situado en un lugar relativamente alto de la vereda Nueva Primavera, de El Retorno, departamento del Guaviare. A 62 kilómetros aproximadamente de la capital

²² La segunda parte de este libro hace parte de la tesis de maestría de Alexander Castaño, titulada «La agresión escolar entre los niños de la Institución Educativa San Isidro I, sede Nueva Primavera: los contextos familiares y sociales de los niños agresores». La tesis fue asesorada por el profesor Fabio Jurado Valencia.

del departamento de Guaviare, San José, colinda con las veredas Mateyuca, Panguana, Caño Flor, Morichera, Caño Pava y Japón de donde provienen mayormente los niños que allí estudian.

El caserío tiene once casas construidas en madera y tejas de zinc, algunas con piso esmaltado de cemento y dos de ellas deshabitadas. En su mayoría, los habitantes intercambian la pasta de hoja de coca por mercancías básicas (lo que llaman la remesa: alimentos fundamentales para cada semana), o por combustible (implementos de aseo, licor u otros bienes para el consumo). Según narran los moradores más antiguos, inicialmente la economía de la zona se basaba en la explotación del caucho y la comercialización del cuero de tigre, pero a partir de la década de 1990 la población incursionó en los cultivos ilícitos y emergió la bonanza de la hoja de coca, lo que implicó la presencia de grupos armados y con ellos el conflicto social. Se presume que los comportamientos violentos en la escuela y en la comunidad deviene de dicha situación.

Las economías ilegales —por sí mismas— son sinónimo de la violencia que ha marcado al Guaviare desde la llegada de los grupos armados con diverso perfil, y de narcotraficantes o mediadores en el negocio con las drogas; actores de quienes se sabe castigaban y reprimían con expulsiones del territorio o pena de muerte a quien no obedeciera sus mandatos, porque el Estado nunca ha tenido presencia más allá de cumplir con la contratación de los maestros y las maestras según las demandas de las familias. La violencia en la región —no solo la asociada al cultivo y al tráfico de la hoja de coca y el producto procesado (la cocaína)— es un fenómeno que continúa afectando la vida de los habitantes y permea a los círculos educativos. Al respecto, hay que anotar que la violencia escolar no solo es un fenómeno educativo sino social, en la medida en que está relacionado con aspectos que trascienden los muros de las instituciones escolares.

La violencia en la institución educativa rural en muchas ocasiones resulta difícil de controlar porque ha trascendido a otros escenarios como la vereda y el caserío, y ha desencadenado confrontaciones físicas y verbales entre estudiantes y miembros de la comunidad. Es tan compleja la situación que se presentó el caso de un estudiante en la institución que intentó suicidarse en el año 2015, por las constantes agresiones verbales de parte de algunos de sus compañeros.

En la institución educativa es frecuente que se agredan física y verbalmente los estudiantes del grado cuarto y quinto de básica primaria, y los del grado sexto en la secundaria²³, cuyas edades oscilan entre los 9 y los 12 años. Por ejemplo, correr la silla cuando se van a sentar ocasiona golpes e incluso fracturas en el cuerpo; se empujan dentro del aula y fuera de ella hasta llegar a enfrentamientos con los puños y a amenazas de muerte. Ante cualquier conflicto reaccionan con violencia y agreden a los niños que informan a los docentes sobre los actos inadecuados de sus compañeros. Se esconden, botan, dañan o se sustraen entre sí los útiles escolares; sus bromas implican el uso de palabras ofensivas y desafiantes, lo que ya ha sido normalizado por ellos y cuando se propone realizar trabajos en grupo es usual que terminen enemistados.

Como consecuencia de lo anterior, 10 de los 50 estudiantes del plantel —después de monitorear sus comportamientos y activar la ruta de atención estipulada por la institución— tienen «matrícula condicional»; esto significa que si incurren en otra falta disciplinaria serán expulsados del plantel educativo. Es, sin duda, una voz de alerta para la institución que debe —más allá de lo sancionatorio— comprender y enfrentar adecuadamente las situaciones de agresión porque afectan la calidad de vida de los niños.

¿POR QUÉ Y CON QUÉ FINALIDAD INVESTIGAR SOBRE LAS TENSIONES EN UNA ESCUELA RURAL DE GUAVIARE?

Los comportamientos agresivos de los niños en las interacciones con los miembros de las familias, con los docentes y los compañeros constituyen un fenómeno que afecta el desarrollo socioafectivo de todos. La familia —quizás más que otros entes socializadores— incide en la actitud de los niños, las niñas y los jóvenes. El territorio del Guaviare ha sido el lugar de diversas problemáticas sociales: la desigualdad, el abandono estatal, la violencia, los

²³ En Colombia el sistema educativo formal está constituido por doce grados distribuidos, según lo dispone la Ley 115 (1994) en su Artículo 11, en tres niveles educativos: 1) preescolar con un grado obligatorio: Transición (en el sector público); 2) educación básica con una duración de nueve (9) grados desarrollados en dos ciclos: educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados; y 3) educación media con dos grados (10° y 11°). Este último nivel es una continuación de la secundaria pero complementada con programas compensatorios como sucede con la articulación entre los grados 10° y 11° con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) o con alguna universidad.

cultivos ilícitos, los grupos armados de diverso perfil y la intolerancia en las interacciones cotidianas de la comunidad en general. Cambiar esta cultura de la violencia por la sana convivencia y la democracia requiere de un esfuerzo máximo y en conjunto de los docentes, padres de familia y comunidad.

Esta cultura de la violencia se expresa en las instituciones educativas rurales de la región. En los últimos seis años se ha observado un aumento progresivo de los conflictos entre estudiantes, ocasionando que algunos decidan retirarse del plantel educativo; se ha afectado el clima escolar y esto ha hecho que los padres de familia duden de matricular a sus hijos en la institución, pues no quieren que sufran agresiones o se conviertan en agresores. Es una situación que concuerda con lo planteado por Chaux:

Triple violencia escolar, además de afectar negativamente los resultados académicos y favorecer la deserción escolar, contribuyen a la reproducción de la violencia en la educación y en otros ámbitos de la sociedad. Comprender las agresiones en la escuela y sus relaciones con las que ocurren en su entorno familiar sirve para aprender a evitarlas o para responder de modo apropiado a ellas. (2012, p. 17)

En el análisis realizado con los maestros de la sede Nueva Primavera de la I. E. San Isidro I sobre el número de casos de agresión presentados desde el año 2011 hasta 2019, se encontró que —año tras año— las agresiones se incrementaron en un porcentaje aproximado de 10%. Muchos de los casos han sido tipificados como faltas graves y, además, el 20% de los estudiantes se encuentra en procesos disciplinarios por incurrir de manera constante en actos de violencia escolar. Frente al problema nos trazamos como meta principal identificar los factores familiares y pedagógicos que inciden en el comportamiento agresivo de los niños de cuarto hasta sexto grado, con el fin de diseñar estrategias pedagógicas que mitiguen la situación. Para ello se propuso lo siguiente:

- Caracterizar los aspectos económicos, sociales, culturales y de formación académica de las familias de estudiantes con comportamiento agresivo.
- Describir las pautas de crianza y las formas de interacción propias de las familias de los niños con comportamientos agresivos.
- Tipificar los modos como las familias de los estudiantes afrontan las situaciones de agresión.

- Identificar las percepciones de los padres de familia sobre la agresión y la violencia en sus familias.
- Proponer estrategias pedagógicas que contribuyan a disminuir los niveles de agresión escolar.

La investigación no apuntó a señalar la culpabilidad o responsabilidad de las familias de los niños agresores, sino a obtener insumos que sustenten las estrategias posibles para afrontar la problemática. Es decir, sin desconocer lo ya investigado —pero tratando de todos modos de trascender lo que hasta ahora han planteado frente al tema algunos autores— la indagación no solo se ocupó de identificar el problema sino —desde una perspectiva más amplia— de reconstruir la historia familiar, reconocer los diversos aspectos culturales, religiosos, sociales, económicos y educativos.

LOS ROSTROS DE LA VIOLENCIA

La Organización Mundial de la Salud (OMS) tipifica la violencia considerando (2002):

La violencia auto infligida (autoagresión): Ejercida sobre uno mismo; en otras palabras, cualquier situación que una persona haga intencionalmente y pueda ocasionarle lesiones; es el caso de los niños y las niñas que simulan cortarse las venas de los brazos, rasguñarse, morderse, golpearse la cabeza o cualquier parte de su cuerpo, entre otros.

Violencia interpersonal: Se divide en dos subcategorías:

- Familiar y de pareja: La producida entre miembros de la familia o en la pareja.
- Comunitaria: La violencia que se da entre personas que no tienen ningún parentesco.

Violencia colectiva: Referida a actos delictivos contra grupos u organizaciones. Incluye situaciones de guerra, conflictos y ataques a grupos económicos con fines de lucro.

Estas formas de violencia, según su naturaleza, pueden ser:

- Físicas: Agresiones en cualquier parte del cuerpo (golpes, mordeduras, ataques con arma, estrangulamientos, quemaduras, mutilaciones, entre otros).
- Psicológico: Amenazas, desprecios, intimidación, ridiculización, aislamiento, etc.
- Sexual: Explotación sexual, acceso sexual abusivo (violaciones).
- Privativo o descuido: Violencia causada por negligencia o desatenciones.

En menor o mayor grado, estas expresiones son notorias en el contexto escolar, pero lo que más prevalece es lo que se ha dado en llamar «bullying» o matoneo escolar, si bien es necesario distinguir entre el juego sociolectal entre amigos y el insulto reiterado e intencionado, propio del bullying.

EL BULLYING O MATONEO

Desde las décadas de los años 50 y 60 los comics ya referenciaban el *bullying* o matoneo a través de sus historietas como es el caso del cómic de origen británico *Furia*, descrito por Jurado (2017):

Una niña rubia que llega por primera vez a la escuela; al terminar la clase varios niños proceden con el rito de bienvenida del recién llegado: uno le arrebató a la niña la carpeta con los libros y lo lanza a otro lado, quien lo lanza de nuevo, mientras los otros ríen. (pp. 63-64)

Es una especie de «recibimiento» prevaleciente en los contextos escolares y hace parte de las pruebas que tiene que afrontar el estudiante nuevo con la vigilancia del jefe de la pandilla, como en efecto ocurre en la historieta *Furia*. Dan Olweus (1993), acuñó el término *bullying* por su parecido con el *mobbing*, palabra que la etimología usaba para describir cómo un grupo de pájaros arremetían contra un individuo de otra clase, y también usada para referirse al *bullying* pero en ambientes laborales.

Conviene citar al respecto el Artículo 2 de la Ley 1620 de 2013, por la cual se crea en Colombia el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Dicha ley define el acoso escolar o bullying como

Toda conducta negativa, intencional, metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. (Congreso de la República de Colombia, 2013)

Para Unicef (2013) el bullying o matoneo es una manifestación de violencia escolar que, para considerarse categóricamente como tal, visibiliza la «Agresión intencional de uno o varios estudiantes hacia un compañero o compañera [y expresa el] desequilibrio de poder entre los agresores y la víctima [con] agresiones reiteradas, no en episodios aislados. [Y, por último,] situaciones de agresión en contexto grupal» (Unicef, 2013, s.p.).

Pintus (2005) define la violencia escolar como una manifestación que tiene lugar en las instituciones educativas, cuya consecuencia es hacer que la víctima se sienta lastimada, dañada, despreciada y disminuida. En concordancia Mockus, en el prólogo al libro de Chau (2012), afirma que el matoneo es

La intimidación, también llamada hostigamiento escolar o acoso escolar que se produce cuando de manera reiterada y sistemática estudiantes que tienen más fuerza o son más atrevidos hostigan o amedrantan —mediante maltrato físico, verbal, relacional o vía internet— a los más débiles o tímidos. (p. 17)

Para el análisis consideramos a 11 familias —las cuales reunían 20 miembros en total, mayores de edad— y los 22 estudiantes agresores con edades que oscilaban entre los 9 y 12 años, respectivamente; 15 de ellos son estudiantes en calidad de internos; es decir, viven en el colegio y van a sus casas cada 15 días el fin de semana, mientras los 7 restantes son externos y viven en sus casas, cerca a la escuela. Las 11 familias fueron elegidas por corresponder a los 22 estudiantes que presentaron más frecuencia en los actos de agresión, según el registro en el libro de disciplina institucional.

CONTEXTOS Y CONSULTA SOCIO FAMILIAR

Se consultó a un integrante por familia, en este caso, a uno de los hijos que voluntariamente quiso responder. Nos propusimos conocer sobre la confor-

mación de los núcleos familiares para luego clasificar en cuanto a tipo de familia y número de miembros. Al respecto, se realizaron dos entrevistas semiestructuradas (los dos miembros cónyuges de la familia, es decir, esposo y esposa). En algunas de las preguntas se buscó que los dos pudieran aportar información y propiciar un diálogo genuino sobre las relaciones familiares. En otras, se requería solo la intervención a partir de preguntas específicas destinadas a los papás o padrastros, así como interrogantes para mamás o madrastras, según fuese el caso.

Afirman algunos de los pobladores que hacia el año 1998 se decidió construir una escuela y solicitar el nombramiento de un docente para 10 a 15 niños, más o menos. A partir de esta iniciativa la comunidad construyó un aula en madera que, a su vez, funcionaba como caseta comunal, pero con el tiempo se asumió como un salón de clase. La primera profesora fue contratada por el municipio. Años después, la Secretaría de Educación adscribió esta sede al núcleo 12, conformado también por otras escuelas de El Retorno.

Alrededor de 2003 se dio apertura a la posprimaria y se construyó un internado o dormitorio para niños y niñas que provenían de veredas lejanas. Inicialmente los estudiantes internos se albergaron en un salón de madera. De 12 estudiantes pasaron a 32, pues con la bonanza de la coca llegó mucha gente. En el año 2004 se funda la Institución Educativa San Isidro I. Respecto al funcionamiento del internado dice el profesor Jhon:

... hicimos con los padres de familia el comedor en madera y los camarotes igualmente; en esa época, cada padre aportaba \$40.000, dinero que se destinaba para la remesa, el gas y se pagaba a la señora que manipulaba los alimentos. Ese dinero normalmente se pagaba según la equivalencia con el valor de la «mercancía» (la pasta de la hoja de coca). El presidente de ASOPADRES vendía el alcaloide para cubrir los gastos. Durante año y medio no hubo apoyo de la Secretaría de Educación de Guaviare. (Registro transcrito de grabación en 2019)

En el segundo semestre de 2004 llegaron los primeros camarotes y menajes por parte de la Secretaría de Educación. Posteriormente se construyó la instalación del internado en madera convirtiéndose en una realidad para el año 2005 y, desde entonces, la gobernación departamental empezó a girar los recursos para la alimentación de aproximadamente 70 niños. Ante el incremento de la cobertura, en el año 2005 se construyen dos nuevas aulas

en material de ladrillo y el gobierno municipal envía a tres docentes más. Al finalizar el año 2005 el profesor Jhon y su esposa Delma —principales precursores de esta sede— se trasladan a otra institución²⁴.

Los años 2006 a 2009 son los de mayor incremento de matrícula (entre 70 y 110 estudiantes), según lo muestran las estadísticas de la institución. Por la bonanza de los cultivos ilícitos mucha gente llegó a este sector, pero también después del apogeo de la coca paulatinamente fue emigrando una parte de la población y, por obvias razones, descendió la cobertura estudiantil. Hasta 2019 había padres de familia que habían contribuido a forjar el establecimiento educativo.

Fragmento de historia de vida

Llegué a este sector no como docente propiamente, pues apenas estaba terminando la Licenciatura en Lengua Castellana que inicié con el modelo semipresencial desde mi estadía en Miraflores (Guaviare), en los límites con el Vaupés. Fui contratado por la Gobernación de Guaviare con el rol de «cuidador de internos». Las funciones se concentraban en hacer acompañamiento a las niñas y niños internos al momento de recibir sus alimentos y estar con ellos en horas de la tarde en sus diversas actividades programadas por la institución: embellecimiento de la sede educativa, trabajo de granja, hora de refuerzo académico o tareas escolares, hora deportiva, aseo personal y lavado de ropa; por último, enviarlos a dormir a las 8 de la noche y asegurar el candado; es decir, fungía también como un «policía» de internado de niños, amparado en un «Manual de internos» que me habían entregado los docentes de la época para mantener el «orden» con los niños: semejante a una «cárcel correccional».

Algo muy particular —y que llamaba la atención— es la cuota de la familia de \$20.000 pesos mensuales para ayudar al internado en los gastos domésticos; lo curioso es que dicha participación aparecía literalmente en los acuerdos como «20.000 pesos o “10 gramos”»; se referían a 10 gramos de pasta de hoja de coca, según lo aclaró un padre de familia: «Profe, como está a 2 el kilo, o sea, a 2.000 (en esa época), pues 10 gramos valen 20.000 pe-

²⁴ Es una constante la movilidad de los docentes en las zonas rurales de Guaviare: desde lo más profundo de la selva el acercamiento paulatino a los cascos urbanos.

sos, sencillo». Entre risas hablaba un tanto sobrado, insinuando que él hacía cuentas con facilidad, y tenía razón; es la competencia aprendida a pulso de la gente del campo para hacer cuentas, «a memoria», como ellos dicen. De lo anterior, lo que pude percibir es la naturalización de los cultivos ilícitos en la economía del sector. Incluso, muchos de ellos (padres de familia) llegaban con los gramos al colegio, pues en ocasiones el docente encargado de la sede también recibía dicha cuota; luego se la entregaba al tesorero de la Asociación de Padres de Familia (ASOPADRES).

A los niños les daban algunas cantidades para trocar en el descanso por alimentos y bebidas que se expendían en tiendas del sector. Todo parecía normal. Quise en algún momento discutir ese tema con los padres, pero el temor reinaba y en mi cabeza retumbaba lo que alguien me había advertido antes de arribar al lugar: «Mucho cuidado con lo que habla, vaya haga su trabajo y no más»; sentía impotencia, no justificaba el hecho, pero en parte entendía el abandono estatal en muchos frentes para estas comunidades; realmente sabía que era una situación compleja, pero había que afrontarla.

Para esos tiempos, terminando el segundo mandato de Uribe Vélez —que, por cierto, tuve que hacerle guardia de honor en su primer mandato, pues el servicio militar obligatorio lo presté en el Batallón Guardia Presidencial— imaginé que el presidente hacía lo correcto al declarar estar en contra de los grupos armados insurgentes y los cultivos ilícitos. Claro, hacía parte de la ideología militar que me impregnaban en el batallón, situación que —consciente de la realidad de estas comunidades casi abandonadas por el Estado— cambió totalmente al conocer de primera mano lo que ocurre en el diario vivir de estas familias: requieren intervenciones profundas y reales por parte del Estado. No represiones, sino soluciones.

De todas maneras los cultivos ilícitos estaban en descenso, los combates arreciaban y la resistencia de las familias frente a una economía que había sido el bastión de las comunidades migrantes (colonos se les llama) —porque no había un plan de sustitución estructural para el tránsito a la legalidad sin traumatismos—, se mantuvo; dichos cultivos ilícitos también eran fuente de financiamiento de los grupos armados que también pondrían una férrea resistencia; tal evento creó incertidumbre no solo en el sector sino también en el departamento; escuchar sobre muertos —de lado y lado—, incluso civiles que no pertenecían a dichos grupos, era un lugar común. La

muerte también estaba naturalizada en los niños que jugaban con pies descalzos en las canchas de tierra o pasto improvisadas, como si nada estuviese pasando.

Algo que entristecía era ver desfilar a los grupos armados dentro del establecimiento educativo; sin poder hacer nada, literalmente, nos sentíamos maniatados; no existía un protocolo o unos acuerdos por parte de la institución con los grupos armados; en últimas, el objetivo era cuidar e incentivar a los potenciales combatientes; resultaba fácil para los comandantes encontrarlos reunidos en la escuela y escoger. Los estudiantes manipulaban armas y charlaban, ya sea con un bando u otro. Se les escuchaba decir: «Me gustaría manejar una de estas», refiriéndose a las armas; en realidad no hacíamos mucho (los profesores) quizá por falta de conocimiento, de voluntad, o simplemente el miedo nos «neutralizaba».

Ya para ese tiempo había terminado la licenciatura; pasé de ser cuidador de internos a docente nombrado por la Secretaría de Educación en el área de Lenguaje. Por parte de la institución educativa había preocupación, pero cundía el miedo; se hacían trabajos aislados, en relación con la sana convivencia y el respeto mutuo, pero desde el «área de valores» algo se podría hacer; de vez en cuando uno que otro maestro trataba de intervenir con llamados de atención a los estudiantes.

Desde ese entonces —y en el transcurrir de los años— me fui dando cuenta que los estudiantes constantemente naturalizaban la violencia, y esto lo llevaban a la escuela en el trato con sus compañeros e incluso con los maestros. Ya con muchos amigos y conocidos en el sector —con un ambiente un tanto menguado en cuanto a conflictos armados, por la cuestión del proceso de paz, pero con la violencia arraigada en las comunidades y en la escuela—, pensé en lo importante que podría ser llevar a cabo una investigación, aprovechando la cercanía que tenía con los pobladores y el momento histórico que vivíamos con la búsqueda de la terminación del conflicto entre el gobierno y las FARC. Quería conocer los factores causales del comportamiento agresivo de los niños que —junto con mi experiencia— permitiría desde la escuela hacer transformaciones profundas en el tejido social, partiendo de la filosofía del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y, así, poder orientar y atender de forma atinada la problemática en referencia.

La historia familiar y la escuela

Las familias de los estudiantes son en su mayoría víctimas del conflicto armado que en Guaviare se intensificó entre las décadas de 1990 a 2010; son de estratos bajos, mayormente constituidos por núcleos familiares reorganizados y por madres cabeza de hogar, provenientes de diversas regiones del país: Boyacá, Antioquia, Costa Caribe, Meta, Huila y Cundinamarca, principalmente. Muchas de estas madres tuvieron sus hijos en el Guaviare durante la época de la bonanza de la coca producto, en gran cantidad de casos, de relaciones pasajeras con hombres de perfiles educativos muy bajos que las maltrataban física y verbalmente. Algunos de estos hombres eran prófugos de la justicia que se escondían de las autoridades en las selvas del Guaviare. Estas familias se dedicaban al cultivo de la hoja de coca y en los núcleos familiares recibían maltrato por parte de sus compañeros sentimentales. Este es pues un primer factor asociado con la agresión escolar.

Las 11 familias (de los 22 niños más recurrentes en actos de agresión), están constituidas así:

Tabla 29. Conformación de las familias

Tabla 29. Conformación de las familias.	Cónyuges	No. Hijos	Otro familiar
Familia Nuclear	Papá - Mamá	2	
Familia compuesta 1	Mamá	1	Abuela materna Tío materno
Familia Compuesta 2	Papá	1	Abuelo Paterno Abuela Paterna
Familia monoparental 1	Mamá	2	
Familia monoparental 2	Mamá	2	
Familia monoparental 3	Mamá	1	
Familia monoparental 4	Mamá	1	
Familia reorganizada 1	Mamá Padraastro	5	
Familia reorganizada 2	Mamá Padraastro	2	
Familia reorganizada 3	Mamá Padraastro	2	
Familia reorganizada 4	Papá Madrastra	3	

Fuente: Elaboración propia

La caracterización de las 11 familias es como sigue:

Tabla 30. Tipos de familia

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Familia Nuclear	1	9 %
Familia Monoparental	4	37%
Familia Compuesta	2	18%
Familia Reorganizada	4	36%

Fuente: Elaboración propia

Solo una de las 11 familias está constituida de manera nuclear; predominan la familia monoparental (solo la madre o el padre) y la familia reorganizada (con padrastros o madrastras), lo que permite entender las dinámicas de las madres cabeza de hogar; esta condición es temporal mientras el padre o la madre se unen con otras u otros; es un ciclo constante en la población rural del Guaviare. Respecto al porcentaje de familias compuestas, por lo general vienen de ser monoparentales y reorganizados y —por algún motivo o circunstancias— después de pasar por esos estados, deciden convivir como familia compuesta.

En cuanto al número de niños con comportamientos agresivos, en el porcentaje de las familias reorganizadas hay un total de 12 estudiantes; en las familias monoparentales un total de 6 estudiantes; en familias compuestas 2 estudiantes y en familias nucleares 2 estudiantes, como lo muestra la tabla 29. De la totalidad de la población estudiantil en la sede Nueva Primavera, se tomó el registro de 40 estudiantes para seleccionar los 22 que son más recurrentes en conductas agresivas.

La entrevista fue una experiencia fuerte para las madres y los padres; algunos de ellos decidieron no seguir con la entrevista y postergarla, pero otros (2 entrevistados) la cancelaron aduciendo que «era muy duro recordar de eso». Sin embargo, con las entrevistas realizadas se obtuvo información básica; los diez años de morar en esta zona posibilitaron una mayor cercanía con los entrevistados; hubo confianza y, más que una entrevista, fue un diálogo natural propicio para recoger la información:

Tabla 31. Víctima de conflicto

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Sí	9	82%
No	2	18%

Fuente: Elaboración propia

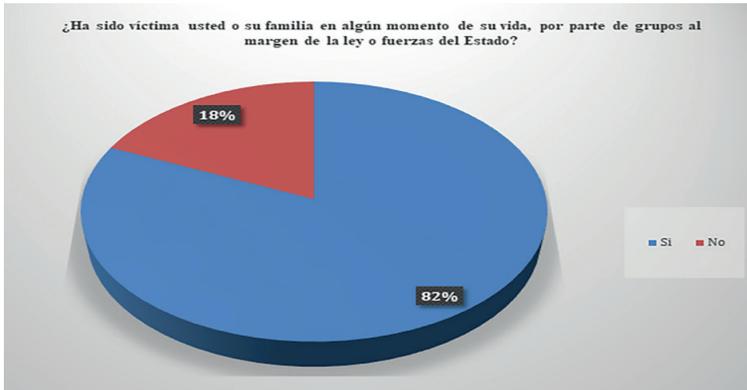


Figura 15. Percepciones sobre el conflicto. Fuente: Elaboración propia

De las once familias entrevistadas, cinco de ellas habían perdido un familiar (padre, madre, hijos, hermanos, tíos o abuelos) a causa del conflicto armado, más precisamente con muertes violentas y desapariciones forzadas por parte de uno de los grupos armados. Por otra parte, cuatro de los entrevistados manifestaron que habían sido violentados o algunos de sus familiares padecieron humillaciones y violencia sexual, fueron heridos y desplazados, les expropiaron las tierras no solo por parte de los grupos armados ilegales, sino también por parte del Estado; en la entrevista un padre de familia dice:

Llegó una fuerza armada que se identificó como Ejército de Colombia, muy enojados, preguntando por la guerrilla, nos hizo tender en el piso a todos, hasta a mi mujer, después de encañonarnos y de tratarnos mal porque, según ellos, nosotros protegíamos a la guerrilla, porque éramos milicianos; mi mujer lloraba y los niños pequeños también, o sea, mis hijos; yo trataba de explicarles que no teníamos nada que ver; de todas maneras cogieron mi chino grande y se lo llevaron, lo desaparecieron; hasta hoy, no sabemos nada de él. He tratado de ir por allá a preguntarlo al batallón; ahora con el proceso de paz, en eso de los falsos positivos, el hijo mío debe estar en una de esas fosas comunes; ahora pueda

que aparezca, ya con esto que están mostrando, que están desenterrando tanta gente que mataron inocentemente, de pronto... (entre lágrimas) yo quiero que aparezca, aunque sea muerto para darle cristiana sepultura, y uno ya descansar un poquito, y la mujer que vive tan mal por eso (refiriéndose a su esposa), tan duro que es profe vivir una situación de esas... (llanto...). (23 de marzo de 2018, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Dos de los entrevistados de las familias manifestaron que no han sido víctimas de violencia por parte de grupos armados legales ni ilegales; dicen que la mayoría del tiempo han vivido en otros lugares, que son nuevos en el lugar, que la violencia ha tocado a sus puertas, en diversos momentos más por problemas personales y familiares, pero no por el conflicto armado. En la entrevista se preguntó también si habían pertenecido a algún grupo armado:

Tabla 32. ¿Ha pertenecido a grupos armados al margen de la ley?

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Sí	6	55%
No	5	45%

Fuente: Elaboración propia



Figura 16. ¿Ha pertenecido a grupos al margen de la ley? Fuente: Elaboración propia

Es un tema álgido, por ser información de reserva personal; sin embargo, como siempre se recalca que el único fin era pedagógico, la amistad y las relaciones afectivas del investigador con los entrevistados posibilitó obtener respuestas confiables. Se infiere que los entornos familiares de los

niños agresores, por una parte, han sido víctimas de violencia y, por otra, del mismo modo han sido victimarios. Dicho en otras palabras: los niños y sus familias han permanecido en la dinámica de agredidos o agresores. **AQUÍ VOY.**

Dos de los entrevistados que dijeron sí, manifestaron que sus hermanos aún militaban en el grupo armado y que habían decidido ingresar, principalmente, por actitudes de venganza, porque un grupo paramilitar les había asesinado a un hermano y al padre; que además tenían miedo que a ellos les sucediera lo mismo. Pero que ellos (los entrevistados) como ya tenían hijos decidieron no hacerlo, «pero igual, uno vive con el rencor», manifiestan.

Del mismo modo, otro entrevistado dijo que él no conocía ni a su papá ni a su mamá; le contaron que una vez pasó la guerrilla por ahí y dejó a un niño de brazos a cargo de una señora, a quien él hoy le dice mamá; ella le contó que era hijo de una pareja de guerrilleros, pero que allá no se podía tener niños; entonces por eso se lo dejaron a ella, advirtiendo que era solo por unos meses; que le dejaron plata, eso sí, para lo que requería el niño y prometieron volver, cosa que nunca ocurrió; tal vez los mataron, dice el entrevistado, y declara: «Lo que sí estoy seguro y pude averiguar [es] que quienes me dejaron con la señora que me crio, eran mis propios padres».

Uno más de los entrevistados que respondió haber tenido algún vínculo con organizaciones armadas al margen de la ley —de manera directa o por algún miembro de su familia—, resultó ser un excombatiente que —según comentó— ingresó desde los 14 años de edad a un grupo insurgente en el Guaviare; se vino a trabajar inicialmente al departamento porque en su casa familiar escaseaban los recursos y, además, su padre le pegaba mucho a su madre y a él: «Bueno, a todos nos pegaba», manifestó. Recordó que al llegar al Guaviare no duró ni un mes trabajando e ingresó a la guerrilla porque «aquí se venía era a trabajar con la coca, eso para nadie es un secreto, y a mí esa vaina no me hizo bien, me picaba...»; muestra en los brazos y en la cara las manchas blancas o cicatrices que deja la picadura producida por la mata de hoja de coca a algunas personas:

Me aburrí de eso, pero devolverme a mí casa no era una opción válida. Cuando eso la guerrilla no andaba escondida, tomaban trago y andaban vacaniados²⁵;

²⁵ Estado de «confort» y relajación con algunos privilegios.

pedí ingreso; empecé como miliciano; me dejaron unos días y después me recogieron para dentro de la selva: a Miraflores, Guaviare, fui a parar, desde la Unilla, un caserío que pertenece a El Retorno, de aquí de este mismo departamento. Una caminata que tocó hacer —que ni me quiero acordar ya—, yo con ganas de arrepentirme, pero no había formas; en últimas me aclimaté; ya se acostumbra uno a ese ritmo, hasta que un día me aburrí. En esa época la guerrilla mataba mucha gente, civiles, a uno le tocaba porque le daban la orden de asesinarlos, sin averiguar bien, por chisme, porque a un miliciano le caía mal a alguien y lo mal informaba, o la misma gente. Muchas muertes de inocentes, eso lo reconozco, y eso hizo que harta población civil dejara de ayudarnos y avisarnos cuando miraban los soldados; por último, ya las personas antes nos delataban; soy consciente que la misma guerrilla produjo eso; muchas injusticias, y sea como sea, el pueblo se cansa, y yo me cansé también; un día decidí volarme, un 31 de diciembre, en plena fiesta en la selva; antes se hacían muchas, no sé ahora; aproveché a las 2 de la mañana; los comandantes ya estaban tomados; más de la mitad de la gente que estaba ahí, hasta los mismos centinelas, tomaban a escondidas porque eso no se podía hacer prestando guardia; como a mí me tenían confianza, me retiré del anillo de seguridad y me volé con todo el armamento: el fusil, la munición, dos granadas de mano, el camuflado, todo mejor dicho. Anduve como tres días pa-rejo, hasta que encontré un campesino. Ya yo cansado, con hambre, me arriesgué y le dije que fuera a la unidad militar cercana y dijera que me iba a entregar; así fue, vinieron por mí, y desde mis 29 años estoy desmovilizado, dure 15 años allá. (5 de abril de 2018, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Los otros dos manifestaron que sus hijos habían ingresado a la guerrilla; uno desde hace 15 años —no saben nada de él— y la otra, una niña, duró 5 años en las FARC y logró salir con vida y desmovilizarse en el proceso de paz; ahora lleva una buena vida, dice la entrevistada. Por otra parte, es importante destacar que hubo un interrogante orientado únicamente a las mamás o madrastras según la clasificación de la familia:

Tabla 33. Víctima de violencia por parte de su pareja

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Con frecuencia	9	82%
Algunas veces	2	18%

Fuente: Elaboración propia



Figura 17. Víctima de violencia por parte de su pareja.
Fuente: Elaboración propia

En la figura 17 no aparece el porcentaje de la opción «nunca», la tercera opción. Es otro aspecto para resaltar: las madres de aquellos niños que presentan acciones agresivas han sido constantemente maltratadas por sus parejas; incluso, algunas todavía son agredidas. Aquí lo más preocupante es que pareciera que ellas mismas hubieran naturalizado tales agresiones; algunas de ellas viven con sus agresores; estas mujeres, además, manifestaron que han padecido diversas formas de violencia: física, verbal, psicológica y hasta sexual. Se entiende que aquellas mujeres generalmente no tienen una pareja estable; lo que ocurre es que cuando se cambia de pareja se cambia de agresor y, por ende, continúan de manera cíclica las formas de violencia contra ellas. Es un panorama que requiere de atención inmediata, no solo de la institución educativa sino de toda la sociedad. Llama la atención que estas mujeres no nieguen las agresiones, pues las mujeres en su mayoría tienden a ocultarlas por diversas razones. Al parecer ya las naturalizaron, de tanto recibirlas en el transcurso de su vida.

Sobre la situación económica de las familias

En la entrevista se preguntó en qué porcentaje depende la economía familiar, según las opciones dadas:

Tabla 34. Actividades económicas de las familias

Familia	Actividades ilícitas	Agricultura	Ganadería	Otros
Familia 1 (familia reorganizada 4)	70%	10%	15%	5%
Familia 2 (familia reorganizada 1)	40%	8%	40%	12%
Familia 3 (familia reorganizada 3)	80%	5%	10%	5%
Familia 4 (familia compuesta 2)	10%	20%	50%	20%
Familia 5 (familia monoparental 3)	90%	5%	-	5%
Familia 6 (familia monoparental 4)	35%	25%	30%	10%
Familia 7 (familia monoparental 1)	40%	40%	15%	5%
Familia 8 (familia compuesta 1)	15%	10%	70%	5%
Familia 9 (familia reorganizada 2)	55%	25%	10%	10%
Familia 10 (familia monoparental 2)	5%	50%	30%	15%
Familia 11 (familia nuclear)	15%	5%	60%	20%

Fuente: Elaboración propia

El promedio de entrada de dinero en las once familias oscila entre \$250.000 y \$800.000 pesos mensuales; esto varía cuando venden de manera ocasional un semoviente u otro bien. El Plan de Desarrollo Departamental 2016 – 2019 «Guaviare paz y desarrollo social», de la Gobernación del Guaviare, señala que las problemáticas de permanencia y el abandono escolar tienen mucho que ver a nivel departamental, entre otros factores, con problemas económicos que afrontan las familias y obligan a los niños a abandonar las instituciones educativas para trabajar y generar ingresos para sus familias.

Según los datos de la Tabla 34 se infiere que han continuado las actividades ilícitas y prevalecen por encima de las lícitas; que estas familias aún no logran desprenderse de este tipo de economía. A pesar de los proyectos y los planes gubernamentales del posconflicto (algunos inconclusos) permanece una alta tasa de ilegalidad, la misma que ahora es patrocinada por los grupos disidentes —que no se acogieron al proceso de paz por desconfianza con el gobierno— o por los que se alzaron en armas después de los acuerdos.

Según la Tabla 34, cuatro familias parecen estar desprendiéndose —en una menor cuantía— de las economías ilegales; estas familias avanzan en pro de economías lícitas: monocultivos de yuca, plátano, maíz, piña, patilla y ganadería, principalmente; ellos están en pleno tránsito hacia la legalidad,

tienen muchos problemas de vías, de asesoramiento técnico y, sobre todo, de mercadeo:

Uno siembra y cosecha con esfuerzo, y no hay quién compre; sacar los productos desde aquí, acarrea grandes gastos; hay veces nos vamos a pérdida, pero qué se va hacer, toca intentarlo. (8 de abril de 2018, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

La familia 10 corresponde a la monoparental 2, cuya economía no depende de los cultivos ilícitos, como lo muestra la tabla (solo un 5%). El 50% de su economía le apuesta a la agricultura, en un territorio que es poco agricultor y más ganadero. Un miembro de esta familia, declara:

Lo primero, me gusta la agricultura porque desde pequeño mis taitas allá en la tierra mía, en Boyacá, me enseñaron fue a cultivar la tierra, para poder comer; allá por mucho se tenía una o dos vacas, de resto solo sembrados, de eso vivíamos, aquí es más difícil, pero por lo menos, así no venda mucho, tengo que comer, eso ya para seguir jodiendo con coca, no paga. (10 de abril de 2018, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Cabe resaltar la buena intención de abandonar los cultivos ilícitos; parece que la alta actividad económica agrícola de esta familia tiene que ver con apegos culturales ancestrales que aún son muy respetados y vigentes.

Para el caso de la familia 11 (familia nuclear) predomina la actividad económica ganadera, de categoría extensiva; aunque no siembra cultivos ilícitos deforesta para la implantación de sus ganaderías. Una nueva pero alarmante transición que sus miembros explican así:

Pues ya como no se puede sembrar coca —porque lo llegan a pillar a uno y le quitan lo poco que tiene—, entonces lo mejor es tumbar y sembrar pasto, echa uno el ganado, y ya, sin tanta vaina ni gasto. El ganadito es pura plata, se vende fácil. La agricultura no sirve por aquí, bien caro para producirla, y sin vías ni compradores, no, eso no. Para qué perder plata y tiempo con eso. (22 de abril de 2018, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

La familia 8 (compuesta 1) basa su economía fundamentalmente en la ganadería, similar a la familia 11; sus argumentos son muy parecidos; justifican que la ganadería no requiere mucha mano de obra; ellos mismos lo pueden hacer, aseguran:

Es que no hay cómo pagar obreros, y sembrar coca para qué si es ilegal; la agricultura, solo para el consumo, de eso no se vive, entonces, toca seguir con la ganadería, mientras a ver qué pasa. (3 de mayo de 2018, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Por último, la familia 4 (compuesta 2) —que también presenta un porcentaje menor en cuanto economía dependiente de cultivos ilícitos—, muestra una dinámica económica variada; sin embargo, se inclina hacia la ganadería, la agricultura y otras fuentes económicas; unidas las dos es un 40% que también es significativo; son de esas familias que diversifican su actividad económica para ir explorando campos de producción, no depender de una sola fuente y tener otras alternativas; si alguna no funciona, la otra sí.

En una cosa coinciden estas familias: algunos de sus miembros se ven obligados, en ocasiones, a emplearse en los cultivos ilícitos por la necesidad del dinero —dicen ellos—, aunque no tienen cultivos; pero en épocas en que la economía legal no da para el sustento acuden a ese tipo de dinámicas como recolectores y procesadores del alcaloide. Del mismo modo —debido al bajo nivel de ingresos en las familias— el poder adquisitivo es muy poco; cuentan ellos que la falta de dinero los mantiene estresados porque no alcanzan a cubrir lo necesario, y mucho menos para lo que requieren los niños en la escuela; esto les genera incertidumbre, produce en ellos mal humor e impacta negativamente en las relaciones intrafamiliares.

Respecto al nivel económico de estas familias se observa el desánimo casi generalizado para las actividades agrícolas, pues no ven la posibilidad del autosostenimiento en razón a las diversas variables que, en este caso, van en contra de la dinámica agrícola en el sector: alto costo del transporte del producto, poco mercadeo, insumos caros y, además, hay que pagar una buena suma de dinero para transportarlo; gran parte de los suelos de la vereda Nueva Primavera han sufrido deterioro por los efectos de la fumigación de cultivos ilícitos, la deforestación indiscriminada y la posterior quema; esto ha conllevado a la disminución de la fertilidad de los suelos del sector y a no saber qué cultivos son aptos, entonces mucha gente siembra pero nada germina; también por falta de dinero o asesoría técnica abandonan el cultivo. Las frustraciones desembocan en agresiones intrafamiliares.

Tabla 35. Nivel de escolaridad en las familias

Tipos de familia	Integrante	Nivel de escolaridad			
		Primaria	Secundaria	Profesional	Ninguno
Familia Nuclear	Papá				X
	Mamá	X			
Familia monoparental 1	Mamá	X			
Familia monoparental 2	Mamá	X			
Familia monoparental 3	Mamá		X		
Familia monoparental 4	Mamá				X
Familia compuesta 1	Mamá	X			
	Abuela materna				X
	Tío materno	X			
Familia compuesta 2	Papá	X			
	Abuelo paterno				X
	Abuela paterna	X			
Familia reorganizada 1	Mamá	X			
	Padrastro	X			
Familia reorganizada 2	Mamá		X		
	Padrastro	X			
Familia reorganizada 3	Mamá	X			
	Padrastro				X
Familia reorganizada 4	Papá		X		
	Madrasta	X			

Fuente: Elaboración propia

Tabla 36. Frecuencia nivel de escolaridad en las familias

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	5	25%
Primaria	12	60%
Secundaria	3	15%

Fuente: Elaboración propia

Según las Tablas 35 y 36, cinco miembros de las familias son analfabetas; no es un dato menor, teniendo en cuenta que en ese aspecto, se supone que el país ha avanzado con programas como A CRECER, liderado por

el Ministerio de Educación en los años 2017 y 2018. En este grupo de personas entrevistadas, 3 manifestaron que no tuvieron la oportunidad de estudiar, que provenían de familias numerosas y que había que trabajar para ayudar en la casa; por eso «nunca pisaron una escuela».

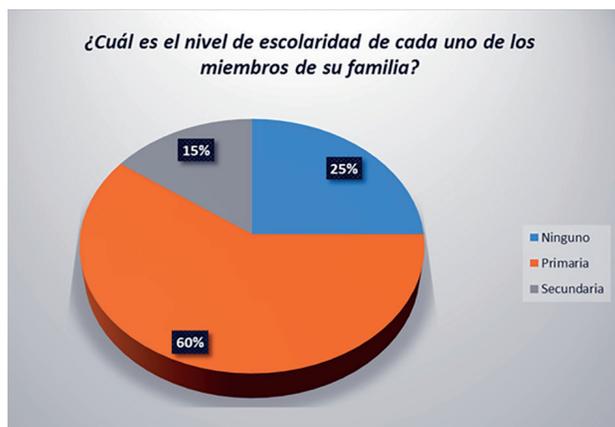


Figura 18. Nivel de escolaridad en las familias. Fuente: Elaboración propia

Las otras dos mencionaron que aunque asistieron durante un mes a la escuela desistieron porque el profesor infligía violencia y castigos, y porque no les gustaba el estudio: «Yo iba era a pelear a la escuela, por eso me salí». Por su parte, 12 miembros familiares cursaron algún grado de primaria; entre las razones más frecuentes de no haber continuado su educación, están los múltiples problemas en su casa: el recurso económico, la violencia por parte del padre —en mayor medida— y las constantes agresiones del progenitor a su madre; otros manifestaron que les gusta la plata y optaron por trabajar.

La historia de los tres miembros con algún nivel de secundaria tiene una particularidad y es que todos coincidían en que sí les hubiera gustado estudiar —y en su momento así lo quisieron—, pero para entonces ocurrieron situaciones difíciles en cada una de sus familias que impidieron continuar, cuentan nostálgicos. La mayoría coincide en afirmar que quisieran estudiar, aunque sea para aprender a leer y escribir —dicen unos—; otros, para continuar lo que les quedó faltando: «Nunca es tarde», dice uno de ellos.

Sobre la cotidianidad

Tabla 37. Actividades realizadas con más frecuencia

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Salidas al municipio más cercano	1	9%
Reuniones familiares	2	18%
Fiestas y bazares populares del sector	5	46%
Otras	3	27%

Fuente: Elaboración propia

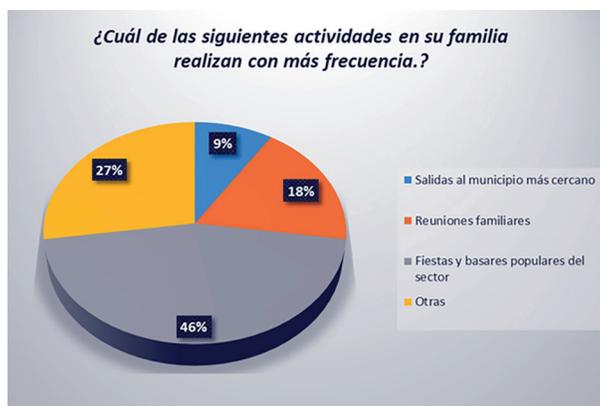


Figura 19. Actividades realizadas con más frecuencia. Fuente: Elaboración propia

Por condiciones naturales del sector, es culturalmente aceptado y normal que los padres y los niños frecuenten lugares donde venden cerveza, así como también que asistan a fiestas y bazares populares con sus padres; pero a pesar de que los niños y sus padres casi siempre al salir de casa van juntos, al llegar al caserío se dispersan, entonces, no puede plantearse que sea una actividad que agrupe a la familia. Los padres van a estos eventos a consumir bebidas alcohólicas con los amigos.

Un grupo manifestó que frecuentaba reuniones familiares en las celebraciones de cumpleaños; a pesar de que se comparte con la familia —por lo menos más que en los bazares y fiestas populares—, el objetivo primordial es vender bebidas alcohólicas, es meramente lucrativo y se promueve para vender más. Otra familia informa que salen al pueblo, y por ser una zona urbana los padres están más atentos de sus hijos y comparten con ellos luga-

res que no encuentran en la vereda: parques, restaurantes y piscinas. Los que eligieron la opción «otras», manifestaron que se dedican a la caza y la pesca —generalmente padres o padrastos con hijos o hijastros— y a la vaquería, como una forma de entretenimiento.

En cuanto a saberes populares, algunos manifestaron que la familia esporádicamente se reunía a escuchar historias o cuentos —narrados por los padres o padrastos— sobre situaciones que han ocurrido en el Guaviare. También informan que con frecuencia se reúnen para actividades agrícolas y mostrar a los hijos las maneras de cultivar.

Las pautas de crianza

El primer análisis hace referencia a la frecuencia con la que los padres y/o acudientes asisten voluntariamente o por citación institucional, según las circunstancias de los hijos. La frecuencia de asistencia a la institución educativa por parte de los acudientes es la siguiente:

Tabla 38. Asistencia a la institución educativa por parte de los acudientes

Tipos de familia	Por llamado formal de la institución educativa	De manera voluntaria		
		Pocas veces	Con frecuencia	Nunca
Familia nuclear	6 de 7		X	
Familia monoparental 1	5 de 7	X		
Familia monoparental 2	6 de 7	X		
Familia monoparental 3	4 de 7	X		
Familia monoparental 4	6 de 7		X	
Familia compuesta 1	5 de 7		X	
Familia compuesta 2	7 de 7		X	
Familia reorganizada 1	1 de 7			X
Familia reorganizada 2	4 de 7			X
Familia reorganizada 3	5 de 7		X	
Familia reorganizada 4	6 de 7	X		

Fuente: Elaboración propia

Los acudientes regularmente asisten a las citaciones que la escuela hace cuando consideran importante informar sobre irregularidades, según el manual de convivencia. Solo un caso —en una familia reorganizada— muestra

que los padres tienen poca atención frente a los procesos de sus hijos en la institución educativa. Se trata de una familia cuya madre tiene 27 años y ha constituido parejas en unión libre 5 veces; tiene 5 hijos con parejas distintas; habita a más de 8 horas a pie para llegar a la escuela; el niño tiene 10 años y es interno; vive en la escuela; pasa generalmente 15 días o incluso más tiempo sin ir a la casa; es observable un trato agresivo y represivo hacia él; generalmente prevalecen los regaños y las recriminaciones: «No sirve ni para cuidar su ropa, por andar en el juego se le pierden las cosas, vuelva a llegar a la casa sin las medias y le damos duro».

Si se tiene en cuenta que los padres de estos niños agresores acuden a las citaciones de la escuela, e incluso algunos van voluntariamente de manera esporádica para informarse sobre los comportamientos y la situación académica, de alguna manera están interesados en que sus hijos solucionen problemáticas en uno u otro ámbito. Entre algunos de estos niños, un 60% de los 22 con conductas agresivas recurrentes no tienen una hora de llegada establecida en la casa; por lo común, después de terminar sus actividades escolares se quedan en el caserío hasta horas indeterminadas; incluso, los maestros de la institución los presionan para que se vayan a sus casas, pero lo curioso es que los padres tampoco preguntan por qué el niño llega tarde. Por el contrario, el otro 40% siente temores porque si no llegan temprano les «pegan en la casa». En el núcleo familiar donde hay más de 2 hermanos estudiando, llegan a la casa dispersos en diferentes tiempos, y en un día cotidiano escolar pocas veces se hablan entre hermanos, incluso, estando en el mismo salón.

En las familias que no son monoparentales quien hace de padre —en algún caso padre biológico y en otros padrastro—, es la figura de mando en el hogar para decisiones cruciales cuando se trata de los niños; es generalmente el padre quien decide qué hacer, así como en casi todas las actividades que se llevan a cabo en la dinámica familiar; la mujer y los niños juegan un papel secundario y casi terciario; la desconexión frente a los intereses y bienestar de la familia se da principalmente por la autoridad «mayor», que no se apoya en los demás miembros familiares.

Tabla 39. Forma de resolver los problemas familiares

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Dialogando	2	16%
Imponiendo la autoridad	6	50%
Guardando silencio y se retira	2	17%
Le da la razón a los otros	2	16%

Fuente: Elaboración propia



Figura 20. Forma de resolver los problemas familiares.

Fuente: Elaboración propia

Prevalece la autoridad patriarcal por encima de los intereses familiares; es un factor asociado con el rezago educativo de los padres. Cuando la madre o el niño no acatan lo mandado por el esposo, padre o padrastro sobrevienen violencias verbales, psicológicas y físicas que convergen finalmente en familias monoparentales con madres cabeza de hogar. En estos hogares fue común encontrar que tanto las madres como los niños, más que respeto, le tienen miedo a su padre o padrastro. La autoridad se expresa con gritos y castigos físicos no solo a sus parejas, sino también con el maltrato a los infantes. Al respecto, García y Freire (2008) explican que

En primer lugar, es muy cuestionable que el castigo físico tenga un verdadero fin educativo cuando se produce, y es difícil que se utilice adecuadamente; por lo general el padre o la madre que pega lo hace cuando está más cansado, o cuando se siente más dañado por la conducta del niño, no cuando ésta es más grave o perjudicial para él. (p. 76)

No se considera el bienestar del agredido, sino que más bien es cuestión de acentuar la autoridad patriarcal y la satisfacción de los impulsos personales e individuales. Por lo regular, cuando el niño llega con un problema a la casa por contradicciones con un compañero o algún miembro de la comunidad, el paso a seguir de los padres es casi siempre estar a la defensiva; no aceptan ser receptivos de los reclamos del contradictor aún siendo el hijo el generador del conflicto; por el contrario, son agresivos y se ponen a la defensiva. Es la falta de tolerancia y tranquilidad por parte de los padres de los niños lo que alimenta la agresividad en la escuela. Del mismo modo, en cuanto a relaciones con sus vecinos, se identificó lo siguiente:

Tabla 40. Diferencias con los vecinos

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Sí	9	82%
No	2	18%

Fuente: Elaboración propia



Figura 21. Diferencias con sus vecinos. Fuente: Elaboración propia

Ese 82% de las familias que respondieron haber tenido diferencias con sus vecinos, aseveran que los conflictos no fueron por su culpa. Y estas ambivalencias en el conflicto son heredadas por los hijos o los hijastros en un círculo vicioso que nunca se cierra; solo la escuela podría intervenir para cerrar el círculo en un trabajo articulado entre programas de prevención y atención con la escuela de padres, leyendo con ellos y promoviendo las artes y la divulgación de la ciencia.

Los conflictos se originan por los linderos de las tierras o porque los animales de sus fincas se pasan a la otra, entre otras razones; de las nueve familias solo cuatro ya han solucionado sus problemas con sus vecinos y, aunque no profesan amistad, por lo menos no se hacen daño: «el saludo nomás»; cinco familias prefirieron cortar todo tipo de relaciones con sus vecinos, antes que sentarse a solucionar sus diferencias. Pero lo peor es que frecuentemente reinciden en encuentros desafiantes y violentos. Y lo que es más grave aún, estos desacuerdos y conflictos trascienden y permean el círculo de los niños tanto de una familia, como de la otra. La siguiente es la percepción de los niños sobre los conflictos y la agresión:

Tabla 41. Forma de resolver conflictos en los niños

Tipos de familia	Hijos	Forma de resolver los conflictos			
		Diálogo	Imposición (agresión verbal o física)	Me aparto pero no olvido	Le doy la razón a los otros
Familia nuclear	Hijo 1	X	X		
	Hijo 2		X	X	
Familia monoparental 1	Hijo 1		X		
	Hijo 2		X		
Familia monoparental 2	Hijo 1		X		
	Hijo 2	X	X	X	
Familia monoparental 3	Hijo 1		X	X	
Familia monoparental 4	Hijo 1	X	X		
Familia compuesta 1	Hijo 1	X	X	X	
Familia compuesta 2	Hijo 1		X	X	
Familia reorganizada 1	Hijo 1		X		
	Hijo 2		X		
	Hijo 3		X		
	Hijo 4		X	X	
	Hijo 5		X		
Familia reorganizada 2	Hijo 1		X		
	Hijo 2		X		
Familia reorganizada 3	Hijo 1		X	X	
	Hijo 2		X		
Familia reorganizada 4	Hijo 1		X		
	Hijo 2		X	X	
	Hijo 3		X		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 42. Frecuencia de la manera como los niños resuelven sus conflictos

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Dialogando	4	12%
Imposición (agresión verbal o física)	22	65%
Se aparta pero no olvida	8	23%

Fuente: Elaboración propia

El más alto porcentaje para resolver los conflictos es la imposición; esto implica, por supuesto, agredir de diversas formas al otro; la misma estrategia usada por la familia pareciera estar utilizándola el niño. La problemática se acentúa más en las familias reorganizadas, a causa de los constantes conflictos internos que se viven en sus dinámicas cotidianas. El espíritu patriarcal, entonces, es heredado por los niños; de la misma forma que ellos son sometidos, someten a los compañeros en la escuela, incluso, son impostores cuando se trata de un altercado con algún adulto miembro de la comunidad porque los conflictos de estos niños también trascienden, en ocasiones, la relación con personas externas de la institución educativa. El niño pareciera haber naturalizado estos conflictos y el trato que le dan a los mismos en sus familias; por tal razón los niños no ven inconveniente en «parársele a cualquiera o no dejársela montar», como ellos mismos lo manifiestan.

En el mismo sentido —como era posible escoger varias opciones— respecto a los datos obtenidos de la Tabla 42, en un segundo lugar de porcentajes encontramos que, en ocasiones, suelen guardar distancias cuando se invita a reflexionar sobre el problema y lo hacen para robustecer su rencor; es como para prepararse, para atacar en un momento indefinido; es un nivel de agresión premeditado porque esto —en la posterioridad— desencadena básicamente agresiones más graves y sistemáticas, como es observable en los diversos casos de matoneo en la institución, uno de los cuales es el intento de suicidio por parte de la víctima.

La opción del diálogo es poco considerado para resolver los problemas de los niños, infortunadamente. En las familias monoparentales, en las compuestas y en la nuclear un bajo porcentaje utiliza el diálogo; eso sí, recalcan que esta opción solo lo hacen por una sola vez, que no «iban a aguantar tanto tampoco»; solo uno de los niños —perteneciente a la familia nuclear— se mostró reflexivo y manifestó que aunque era consciente de su agresividad,

consideraba el diálogo como forma de resolución pacífica, solo que a veces «uno sabe, pero no lo aplica».

Nadie marcó la opción «dar la razón al otro»; de ahí la intolerancia arraigada y heredada —de generación en generación— y reforzada por la proclama guerrerrista del gobierno del período 2018-2022 que considera que la «delincuencia” se combate con balas, no con proyectos sociales, aunque nunca derrotan a los grupos delincuenciales. Los conflictos parecieran estar tatuados en la cabeza y en el corazón; habrá que mirar y evaluar, entonces, el papel que ha jugado el Estado y la institución educativa, y qué se puede aportar para la mitigación de este flagelo que atañe a todos.

En este mismo sentido, los niños respondieron a la pregunta: ¿Qué hacen ustedes cuando ven que están agrediendo a alguien?

Tabla 43. Actitud de los niños frente a un conflicto o agresión

Tipo de familia	Hijos	Qué hace cuando presencia un conflicto o agresión		
		Intercedo	Animo la pelea	Soy indiferente
Familia nuclear	Hijo 1			X
	Hijo 2	X		X
Familia monoparental 1	Hijo 1		X	X
	Hijo 2			X
Familia monoparental 2	Hijo 1		X	X
	Hijo 2		X	
Familia monoparental 3	Hijo 1	X		X
Familia monoparental 4	Hijo 1			X
Familia compuesta 1	Hijo 1			X
Familia compuesta 2	Hijo 1			X
Familia reorganizada 1	Hijo 1		X	X
	Hijo 2		X	
	Hijo 3		X	X
	Hijo 4		X	X
	Hijo 5		X	
Familia reorganizada 2	Hijo 1			X
	Hijo 2		X	X
Familia reorganizada 3	Hijo 1	X	X	X
	Hijo 2		X	
Familia reorganizada 4	Hijo 1		X	
	Hijo 2			X
	Hijo 3		X	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 44. Frecuencia de actitud frente a un conflicto o agresión

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Intercede	3	9%
Anima la pelea	13	41%
Es indiferente	16	50%

Fuente: Elaboración propia



Figura 22. Actitud de los niños frente a un conflicto o agresión.

Fuente: Elaboración propia

La indiferencia es la constante y cuando se presta atención a la situación de la agresión es para animar la confrontación. Los estudiantes disfrutaban cuando ven agredidos unos a otros, hasta el punto de enardecer la discordia. Los hijos de las familias reorganizadas son los que más arengan y estimulan las peleas; solo 2 de los 12 manifestaron no haber participado en dichos eventos. De otro lado, el niño intercede en la agresión procediendo con una actitud positiva al llamar a los docentes si el evento ocurre en la escuela, y fuera de la escuela llama a adultos cercanos. Pero también trata de apartarlos o disipar las agresiones con diálogos y reflexiones; en ese sentido, tres niños manifestaron que en algún momento de sus vidas habían procedido así al presenciar un conflicto. El niño de la familia nuclear describió su experiencia como mediador:

Una vez unos chinos estaban agarrados adentro del baño de las niñas en el colegio, y una compañera me llamó y me mostró la agresión, eso fue en hora de Educación Física, como siempre sacamos permiso para ir a tomar agua, pues en

eso fue; al principio, pues no le paré atención, pero luego vi que uno de ellos por un empujón, se rompió la cabeza, y la niña que me llamó empezó a sufrir como de nervios, no sé qué le pasó (risas); creo que fue por la pelea, temblaba; ahí yo, pues, llamé a un profesor que estaba en un salón cercano, menos mal a ese (se refiere a un profesor) más o menos le hacen caso; él vino y se terminó la pelea; claro que a veces tampoco llamo a nadie, cada uno que se mete en sus problemas que se salga, así hago yo. (7 de junio de 2018, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

El llamado al docente fue más motivado por su compañera que por él; entre risas manifiesta que la vio asustada y por eso avisó. En el segundo evento, un niño de una familia monoparental manifestó que en dos ocasiones ha tratado de interceder para que el conflicto o agresión cese:

Una vez que salimos ya de clase, después de almuerzo, mejor dicho; se agarraron dos chinos, y dense en la jeta ahí en la carretera; como estaban cerca de una de las casas, la del peleador, yo llamé al papá y le dije; lo que me contestó fue que ese chino hace rato se la tiene montada al mío; ojalá le dé bien duro; yo le dije que no se la dejara montar. Ahí qué hace uno... La otra vez sí fue en la escuela, pero ni los profesores casi pudieron apartarlos. (10 de junio de 2018, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Para el tercer evento, el niño perteneciente a una familia reorganizada dijo que en una ocasión quiso evitar una pelea que ya la tenían pactada desde hace días dos amigos suyos, pero que al informarle a la profesora ella no prestó mucha atención y terminaron peleando cuando salieron del colegio; «ese día se reventaron».

Otro interrogante planteado a los niños: ¿Existen conflictos y agresiones en la casa?

Tabla 45. Conflictos o agresiones de familias frente a los niños

Tipos de familia	Frecuencia de conflictos de padres o familiares con quien convive			
	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	Nunca
Familia nuclear	X			
Familia monoparental 1		X		
Familia monoparental 2		X		
Familia monoparental 3		X		

Familia monoparental 4	X			
Familia compuesta 1		X		
Familia compuesta 2	X			
Familia reorganizada 1		X		
Familia reorganizada 2		X		
Familia reorganizada 3		X		
Familia reorganizada 4		X		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 46. Frecuencia de agresiones o conflictos de padres y familiares frente a los niños

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Algunas veces	3	27%
Muchas veces	8	73%

Fuente: Elaboración propia

Se escogió un niño por familia al azar para esta pregunta; los dos extremos no tienen porcentaje: «nunca», ni «siempre». Solo tres niños dijeron que «algunas veces»; es decir, la frecuencia de conflictos en los hogares de estos niños es alta, pero aquí lo preocupante no son los conflictos mismos; generalmente, los conflictos terminan en una agresión en cualquiera de sus formas. Sin duda, presenciar la violencia entre padres de familia en la niñez, se asocia y relaciona con la baja autoestima y la depresión. Hay una conexión directa entre los comportamientos agresivos de los niños y las situaciones vividas y experimentadas por ellos desde el ámbito familiar. Las víctimas de estos atropellos, en consecuencia, son más proclives a padecer trastornos y alteraciones anímicas y conductuales.

Las percepciones de los padres de familia sobre la agresión y los conflictos

La entrevista abarcó tanto al padre como a la madre, padrastro o madrastra, tíos, abuelas, abuelos —como fuera el caso—, según las características de la conformación familiar:

Tabla 47. Actitud de los adultos cuando presencian un conflicto o agresión

Tipos de familia	Integrante	Qué hace cuando presencia un conflicto o agresión		
		Intercedo	Animo la pelea	Me es indiferente
Familia nuclear	Papá			X
	Mamá	X		
Familia monoparental 1	Mamá			X
Familia monoparental 2	Mamá			X
Familia monoparental 3	Mamá	X		
Familia monoparental 4	Mamá	X		
Familia compuesta 1	Mamá	X		
	Abuela materna	X		
	Tío materno			X
Familia compuesta 2	Papá			X
	Abuelo paterno	X		
	Abuela paterna	X		
Familia reorganizada 1	Mamá			X
	Padraastro			X
Familia reorganizada 2	Mamá	X		X
	Padraastro			X
Familia reorganizada 3	Mamá			X
	Padraastro			X
Familia reorganizada 4	Papá			X
	Madrasta			X

Fuente: Elaboración propia

Tabla 48. Frecuencia de actitud de los adultos cuando presencian un conflicto o agresión

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Intercedo	8	27%
Le es indiferente	13	73%

Fuente: Elaboración propia

Parece que animar peleas es una cuestión más de los infantes y los adolescentes porque, en esta ocasión, ninguno de los adultos manifestó haber animado alguna pelea; incluso, ellos mismos dicen que lo habían hecho de muchachos, pero después nunca. Es probable que les haya dado pena responder de manera positiva, aunque es común que en las conversaciones de

vecinos, de amigos o compadres se anime al otro a pelear cuando están en juego los intereses personales. Las mujeres son más propensas a interceder positivamente ante los conflictos y agresiones; el machismo prevalece ya que el porcentaje de hombres que en algún momento decide interceder en el conflicto es mínimo (1 de 8); solo el abuelo paterno de una de las familias compuestas ha intercedido: «Uno ya se cansa de tanta violencia mijito».

El mayor porcentaje es la indiferencia, similar a los datos de los niños; pareciera que diera estatus social ser indiferente, cuestión que se reproduce de padres a hijos. Una variante para destacar es el buen porcentaje que muestra la opción «intercedo» proveniente de las mujeres; se infiere que el círculo violento en el que se mueven los niños agresores deviene principalmente de sus familiares hombres. Otro aspecto para destacar de estos datos es que las familias reorganizadas se siguen manteniendo con el mayor porcentaje de indiferencia, tal y como coincide para el caso de los niños que integran estas familias.

En el caso particular de las agresiones vividas por sus hijos en el colegio —ya sea como víctima o victimario—, se preguntó a los padres de familia: ¿Cómo manejan en su núcleo familiar una situación de agresión de su hijo hacia otro, o de otro hacia su hijo en la institución educativa?

Tabla 49. Formas en que manejan las familias los conflictos escolares

Tipos de familia	Forma en que manejan las familias los conflictos escolares			
	Acude a la institución para tratar el tema	Habla con sus hijos en un espacio determinado	Le dice a su hijo que si le dan respuesta igual	Ignora la situación
Familia nuclear	X	X		
Familia monoparental 1	X		X	X
Familia monoparental 2	X		X	X
Familia monoparental 3	X			X
Familia monoparental 4	X	X		
Familia compuesta 1	X			X
Familia compuesta 2	X	X		
Familia reorganizada 1	X		X	
Familia reorganizada 2	X		X	
Familia reorganizada 3	X		X	X
Familia reorganizada 4	X		X	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 50. Frecuencia de las formas en que manejan las familias los conflictos escolares

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Acude a la institución para tratar el tema	11	44%
Habla con sus hijos en un espacio determinado	3	12%
Le dice a su hijo que si le dan respuesta igual	6	24%
Ignora la situación	5	20%

Fuente: Elaboración propia

El mayor porcentaje de los padres, madres o acudientes opta por ir a la institución educativa para tratar el tema. ¿Qué estará ocurriendo entonces con las reiteradas situaciones de conflictos en la escuela, si los padres por lo menos en una ocasión asumieron la escuela como lugar para dirimir conflictos? Fueron sinceros y manifestaron que ellos en muchas ocasiones —unos más que otros—, acudían inicialmente al colegio para afrontar estos temas, pero en realidad los tratamientos no eran efectivos pues consideran que las normas institucionales son muy laxas frente a situaciones de agresión. Otros padres de familia manifestaban —por el contrario— que el colegio no tenía la culpa, ellos hacían lo que podían, y reconocían que como padres de familia eran en parte culpables.

De otro lado, la opción «si me agreden, agredo», los miembros familiares coinciden en que proceden así porque están cansados de que el colegio no solucione nada; que tal situación era de resorte institucional; que ellos están muy ocupados y por eso envían a los niños a la escuela, para que se eduquen. Los datos muestran también que cinco familias en algún momento o momentos han ignorado las situaciones; ellos aducen que viven con muchos problemas y con mucho trabajo, que a veces dejan pasar eso, no le dan relevancia al tema. Aquí lo preocupante es que «dejar pasar eso» —como manifiestan algunos padres— es, quizá, alimentar más las situaciones de agresión hacia sus hijos o de sus hijos; es una incubadora de rencores y amenazas.

Pero lo igualmente alarmante es el porcentaje que ocupa la opción de sentarse a dialogar con ellos en su seno familiar, para lograr entender las dinámicas agresoras que viven sus hijos en el colegio; solo tres de las doce familias manifestaron haberlo hecho en alguna ocasión; esto muestra que,

en efecto, los momentos de compartir entre estas familias es mínimo; tal situación muestra la ausencia de diálogo entre padres e hijos para tratar los temas relevantes y de interés para todos. Teniendo en cuenta esta indiferencia, se planteó el siguiente interrogante tanto a los niños como a los padres de familia: ¿Cómo califica usted o cómo le parece que la institución educativa y, en especial, en la sede Nueva Primavera, tratan los eventos de agresión ocurridos al interior de la escuela? Con esto se quería descartar o confirmar, lo que se había intuido del diálogo con los niños y padres frente a este problema, y era que posiblemente el establecimiento educativo no estaba dando el trato o manejo adecuado a esta problemática.

Tabla 51. Calificación intervención institucional frente a los casos de agresión por parte de los padres

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Inadecuadamente	8	74%
Adecuadamente	3	26%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 52. Calificación intervención institucional frente a los casos de agresión por parte de los estudiantes

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Adecuadamente	6	27%
Inadecuadamente	16	73%

Fuente: Elaboración propia

En efecto, la percepción tanto de los padres de familia como de los niños era la inoperatividad institucional. El porcentaje de quienes pensaban que el trato es inadecuado, es muy similar en los padres o acudientes y los niños; esto confirma que la confianza en la capacidad institucional es casi nula, un tema que la sede educativa deberá también analizar con el fin de lograr una cohesión y mejor comunicación con los padres de familia. Seleccionamos algunos apartes de las entrevistas realizadas a los niños y a los padres de familia, quienes manifestaron que para ellos era inadecuado el tratamiento que se le daba a los conflictos y las agresiones escolares:

Miembros de una familia reorganizada

Testimonio 1

pa' mi la verdad... muy malo, allá algunos profesores no hacen nada, los chinos van y le dicen, por ejemplo, a algún profesor y no les ponen ni cuidado. Entonces por eso, yo le digo a los chinos, no sean pendejos si les dan, pues toca que respondan, yo sé que eso es malo, pero qué más se va a hacer, dejarse pegar, no, no se puede tampoco. (3 de agosto de 2018, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Testimonio 2

No muy bien manejan eso en la escuela, para mi sinceramente, es que, por solo decir, allá en esa escuela viven agarrados entre los mismos profes, bueno, algunos, algunos, ¿o no es así? (me pregunta, como poniéndome contra las cuerdas y tiene razón en decirlo); qué se va a esperar de los chinos, desde ahí todo va mal. (3 de agosto de 2018, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Miembros de una familia compuesta

Testimonio 1

Es inadecuado porque, mire profesor, esos niños allá hacen lo que se les da la gana, no los sancionan ni nada, yo cuando estudiaba nos daban rejo, y así, hacía uno caso. Ahora ya no, ellos pelean casi encima de los profesores y como si nada. (10 de agosto de 2018, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Testimonio 2

No, no, no. Pues en la escuela lo que falta es mano dura, por eso algunos niños hacen lo que se les da la gana, porque falta control, allá es una anotación, ahí en un cuaderno, pero de ahí no pasa. (11 de agosto de 2018, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Miembros familias monoparentales

Testimonio 1

No me parece que manejen eso bien allá porque cada vez uno mira más que hay problemas allá en la escuela, el hijo mío, el más chiquito cada rato, mamá que me pegaron, que les dice a los profesores y ellos le responden, tranquilo que nosotros lo castigamos, pero que... (15 de agosto de 2018, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Testimonio 2

Pues yo diría que es inadecuado, porque los muchachos pelean mucho ahí en ese internado, y son muy groseros entre ellos mismos, y con la gente adulta; es que uno los ve por aquí en el caserío, y no parecen estudiantes profe, yo no sé en ese

colegio que les dirán, como será el manual de las normas allá. (16 de agosto de 2018, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Si tenemos en cuenta la percepción de las familias que dieron su testimonio, es muy poco lo que podríamos destacar entonces sobre el papel de la institución frente a las agresiones escolares. Otro factor es que los padres de familia y los niños saben que efectivamente en el cuerpo docente hay enemistades o las hubo en algún tiempo, y esto para ellos pareciera ser una justificación de las agresiones de sus hijos. Cosa que es posible, si se tiene en cuenta que los niños en estas edades tienen como patrón de referencia el comportamiento de sus profesores u otros adultos.

Los padres de familia revelan autoritarismo, el mismo con el que piensan que es la herramienta efectiva para reprender a los niños en la escuela; siguen convencidos que el castigo y la sanción es un medio efectivo para «educar» a un niño y que, de todas maneras, una agresión se debe responder con otra agresión. Se deduce que los padres no conocen el manual de convivencia y, por consiguiente, tampoco la ruta a seguir con los actos de indisciplina en cualquiera de sus modos. Si la institución ha socializado el manual de convivencia, lo que se muestra es que los padres no le prestaron atención o el medio de divulgación no fue el mejor. Al analizar las entrevistas de aquellos padres parece que consideran que la responsabilidad total de los casos de agresión y formación de los niños es de la institución educativa.

Teniendo en cuenta las características familiares y los demás contextos en que se mueven los niños, la escuela es la llamada a intervenir de manera constante en estas problemáticas, pues son las instituciones educativas las que tienen los profesionales con perfiles formativos en diversos campos, para propiciar escenarios más que de reprensión, de prevención de las situaciones de agresión en los niños. Y algo fundamental es el trabajo entre la escuela y la familia. Del mismo modo, se tomaron muestras de las entrevistas a miembros familiares quienes sí creen en la labor de la escuela para afrontar los conflictos:

Familia monoparental

Testimonio 3

Yo creo que sí es adecuado, lo que pasa es que esos chinos son muy rebeldes, ustedes los profesores cumplen con decirles, pegarles ya no pueden, si no quieren

hacer caso, la otra sería, que el colegio los saque; antiguamente, el que no servía para estudiar, lo sacaban a trabajar, así me tocó. (4 de agosto de 2018, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Testimonio 4

La verdad es que yo he visto que en el colegio sí les dicen que no sean groseros, que se respeten, que no peleen, algunos hacen caso; el chino mío es que es grosero hasta en la casa, lo reconozco, el aprendió a ser así, agresivo y grosero, porque se crio en una finca, donde yo cocinaba y esos obreros son groseros y peleones. (7 de agosto de 2018, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare).

Familia nuclear

Testimonio 1

Pues yo creo que sí, allá los profesores tratan de educarlos y darles consejos, y cuando se agarran, los castigan también; esos chinos no les funciona nada. Faltaré fuerte entonces. (21 de agosto de 2018, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare).

Parece que los entrevistados han naturalizado las situaciones de conflicto y creen que ya el colegio cumplió; mejor dicho, que los niños ya no tienen remedio, que la única opción por considerar es castigarlos, sancionarlos, excluirlos. También parece que la institución no ha logrado gestionar en los padres de familias otras formas de formación a sus hijos, otras pautas de conciliación ante situaciones de conflicto y de agresión; se muestra en el discurso una escasez de herramientas para diversificar soluciones posibles a las situaciones de agresividad en los niños. Pero si la escuela tampoco parece asumir la solución, pues difícilmente podrá gestionarlas a las familias. Es necesario realizar una evaluación de la funcionalidad del pacto de convivencia institucional, a partir de casos puntuales.

EL MANUAL DE CONVIVENCIA INSTITUCIONAL

En la sede Nueva Primavera funciona un internado; además del manual —pacto de convivencia—, se tiene un reglamento específico para los niños y niñas que viven allí; dichas normas y derechos son exclusivas para los estudiantes internos; solo se aplican cuando hay alguna eventualidad en el internado; aún así, para estos mismos estudiantes rige el pacto o manual de convivencia en horarios de clase, desde las 7:30 a.m. hasta la 1:30 p.m.,

lo que constituye la jornada escolar según el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

También es bueno añadir que, de los niños agresores, 15 son internos (viven en el colegio); los restantes, o sea 7, son externos (viven en sus casas) y vienen a estudiar en la jornada mencionada o esporádicamente, cuando la institución los cita para actividades extracurriculares:

Tabla 53. Niños agresores internos o externos

Tipo de familia	Hijos	Interno	Externo
Familia nuclear	Hijo 1		X
	Hijo 2		X
Familia monoparental 1	Hijo 1	X	
	Hijo 2	X	
Familia monoparental 2	Hijo 1	X	
	Hijo 2	X	
Familia monoparental 3	Hijo 1	X	
Familia monoparental 4	Hijo 1	X	
Familia compuesta 1	Hijo 1		X
Familia compuesta 2	Hijo 1		X
Familia reorganizada 1	Hijo 1	X	
	Hijo 2	X	
	Hijo 3	X	
	Hijo 4	X	
	Hijo 5	X	
Familia reorganizada 2	Hijo 1		X
	Hijo 2	X	
Familia reorganizada 3	Hijo 1		X
	Hijo 2		X
Familia reorganizada 4	Hijo 1	X	
	Hijo 2	X	
	Hijo 3	X	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 54. Frecuencia de niños agresores internos o externos

Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Internos	15	26%
Externos	7	74%

Fuente: Elaboración propia

El manual de internos básicamente está conformado de normas y derechos. Llama especial atención que más de la mitad de su contenido sean normas; si funcionara en proporción a la cantidad de dichas normas y prohibiciones, quizá el panorama sería otro. La primera conclusión a la que se puede llegar es reconocer que hay un abultado número de normas y prohibiciones en pro de la sana convivencia entre los niños y las niñas.

En los últimos cinco años, la Secretaría de Educación Departamental contrata un ecónomo-a, por medio de un operador (NUTRIR S.A) —empresa que provee la alimentación escolar, en el marco del programa Plan de Alimentación Escolar (PAE), a todos los internados del Guaviare—; este profesional, además de supervisar todo lo concerniente al funcionamiento del restaurante escolar, hace también acompañamiento a todas las actividades consideradas en el manual de internos de los estudiantes en horarios de la tarde y la noche. Esta figura de economato —y, a la vez, cuidador de internos (así los denominan en los contratos)— es ocupada siempre por una persona sin formación en docencia ni afines.

Ante tanta dificultad los niños y las niñas acuden en reiteradas ocasiones a la dirección de la institución, ya sea porque el cuidador los remite a este lugar o porque los niños van a quejarse con el director de su cuidador. Se exponen enseguida casos específicos tomados de los libros de disciplina del internado en el transcurso de los últimos cinco años:

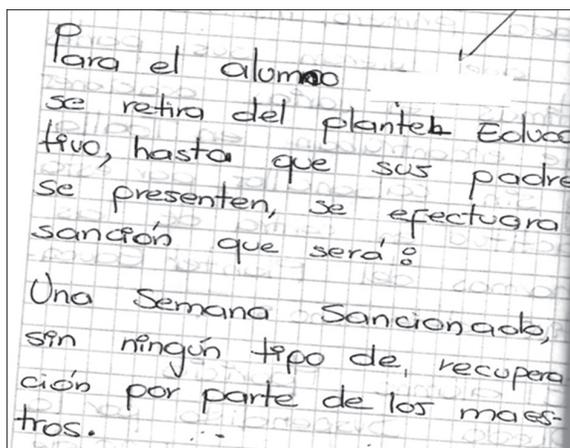


Imagen 13. Caso 1. Manual de internos: sanción
Fuente: Archivo personal

En este día los alumnos se encontraban con un niño de 5 años de grado primero, insistiendo a que vieran sus partes íntimas en varias ocasiones se encontraban en toallas y sin calzoncillos, por esta actitud en contra de las normas del Plantel Educativo determino:

El alumno queda suspendido por la semana del 16 al 20 de Abril, sin ningún tipo de recuperación por parte de

Imagen 14. Caso 1. Manual de internos: descubriendo el cuerpo
Fuente: Archivo personal

En las horas de la tarde a él alumno les se le fue encontrado una navaja, habo por el cual se le fue decomisada. Se le determina por tres días el Asco de los Dormitorios.

Imagen 15. Caso 2. Manual de internos: decomiso de navaja
Fuente: Archivo personal

Los procedimientos a seguir contemplados en el manual de internos son:

CONDUCTOS A SEGUIR

- La persona encargada de los internos remitirá al docente titular de grado para que este le efectúe la anotación en el observador del alumno.
- Cuando un estudiante cometa alguna de las faltas se le hará la anotación en el libro de registro personal de internos y llamado de atención verbal y escrita dándole a conocer el caso al padre de familia y/o acudiente
- Cuando el estudiante incurra tres (3) o más veces en la misma se le suspenderá del internado por tres (3) días. Quedando claro que el único servicio que se le suspende es el de dormitorio pudiendo asistir normalmente a clases y a recibir los alimentos; según las normas institucionales vigentes, si persiste quedara en disposición del comité de convivencia institucional que preside el rector o director de la institución.

Imagen 16. Manual de internos I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera
Fuente: Archivo personal

Cabe anotar que en los dos casos se suma una determinación arbitraria: para el caso 1, específicamente, según lo consignado, los niños infractores son retirados de la institución y se sancionan por una semana, sin derecho a recuperación. ¿Por qué sin derecho a recuperación? Esto no aparece en los conductos a seguir del manual de internos. Primero, en los conductos a seguir, literal c, como se observa en la imagen, no dice que el niño no podrá asistir al colegio; lo único que pierde es el derecho a dormir en el internado e incluso aclara que puede asistir a clases normalmente. Además, en el escrito no dice que es reincidente, ni que una vez agotados los procesos a seguir se determina tal sanción; no hay claridad en el proceso o seguimiento para tomar una decisión tan radical; tampoco se describe ni se hace alusión a si los padres de estos alumnos infractores conocieron la medida o el seguimiento que se hace a estos estudiantes.

El manual en su conformación no contiene medidas de prevención; los numerales que allí aparecen son solo de cumplimiento de protocolo, como instancias, pero en el desarrollo de esas instancias no se alude a intervenciones pedagógicas de promoción, prevención y seguimientos de situaciones o de acuerdos con las familias. Hay vicios en los procesos. En consecuencia, se requiere que el manual sea modificado obedeciendo a criterios de humanismo, abarcando procesos que permitan prevenir —más que castigar— comprendiendo las características de las familias y del contexto en que se mueven los niños. También el trabajo con las familias debe hacerse paralelamente; se requieren intervenciones familiares a través de múltiples actividades encaminadas a liberar odios y resentimientos, y a usar formas adecuadas para afrontar los problemas.

Otro aspecto relevante es lo urgente que resulta revisar la contratación del personal en el caso de los cuidadores de internos; se requiere que tengan perfiles pedagógicos para saber proceder con estos casos y no creer que se trata de una prisión. Llama la atención que de los 22 estudiantes agresores, 15 son «internos» (así se denomina también al presidiario).

El día miércoles primero de Agosto los alumnos dañaron unos zapatos con el hacha, los zapatos son de Alejandro Segora.

Determino: Pagar el par de Zapatos al alumnos

Imagen 17. Caso 3. Manual de internos: daño zapatos
Fuente: Archivo personal

En las horas de la noche las alumnas pelearon a los golpes gritando con palabras Groceras.

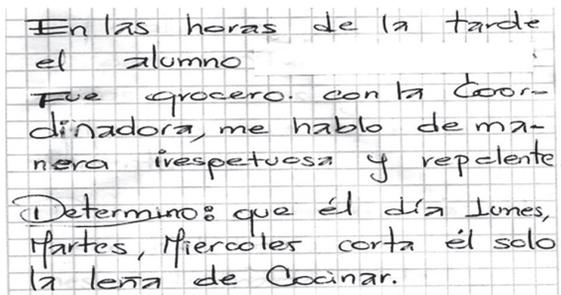
Determino: lavar la lo a por cuatro días del almuer. 20.

Imagen 18. Caso 4. Manual de internos: groserías. Fuente: Archivo personal

En las horas de la tarde los alumnos se encontraron tirando piedra golpeando bruscamente.

Determino:
Arreglar las ~~Esras~~ (Pais) lado de la cancha en las horas de la tarde.

Imagen 19. Caso 5. Manual de internos: arrojando piedras. Fuente: Archivo personal



En las horas de la tarde
el alumno
fue grosero. con la Coor-
dinadora, me hablo de ma-
nera irrespetuosa y repelente.
Determino: que el día lunes,
Martes, Miércoles corta el solo
la leña de Cocinar.

Imagen 20. Caso 6. Manual de internos: irrespeto. Fuente: Archivo personal

Los diversos casos mostrados en las imágenes anteriores son similares entre sí y nos ubican en el espacio de una prisión. Los cuidadores de internos castigan con actividades que no están en el manual de internos; es como si cada cuidador tuviese un reglamento independiente; se perjudica así —por obvias razones— a los niños, niñas y se afecta el bienestar de la comunidad educativa del sector.

De acuerdo con los casos presentados se infiere que la agresividad y el conflicto son constantes en los niños y las niñas. Estas actitudes autoritarias producen rencor y alimentan la agresividad; es paradójico: no se educa en el contexto educativo. Como dice el refrán «está siendo peor el remedio que la enfermedad». Se requiere de pedagogías que propicien reflexiones profundas en los estudiantes y posibiliten tomar distancia de las violencias intrafamiliares. Necesariamente la escuela no puede responder con reprensiones porque de eso los niños ya están atiborrados; se espera, entonces, que las instituciones educativas sirvan como catarsis para que las comunidades cambien el chip de la violencia, por la conversación y el establecimiento de acuerdos.

En el *Plan de Desarrollo Departamental 2016 – 2019, Guaviare: Paz y Desarrollo Social*, de la Gobernación del Guaviare se declara que

La Secretaría de Educación acompaña a todas las Instituciones Educativas del departamento en la revisión y ajustes de los manuales de convivencia alineados con la ley de infancia, adolescencia y juventud, construcción de rutas de atención y convivencia para garantizar los derechos de niños, niñas, jóvenes y adolescentes, iniciándose además un proceso de sensibilización y apropiación de elementos teóricos y didácticos en el reconocimiento del departamento del Guaviare como un territorio piloto en la construcción de la paz y la reconciliación por las víctimas del conflicto. (pp. 27-28)

El manual de la institución educativa donde se realiza la investigación fue actualizado con las normativas correspondientes, con apoyo parcial por parte de la Secretaría de Educación. El apoyo fue sutil: los maestros leyeron las normas y adecuaron entre ellos mismos el manual con escasa participación de la entidad territorial en educación. Revisar esta parte fundamental del Proyecto Educativo Institucional (PEI) posibilita entender mejor lo que ocurre con la convivencia y los inconvenientes frente al problema de la agresividad de algunos estudiantes. Así como cuestionamos el Manual de Internos, es importante analizar los casos específicos acaecidos en los últimos cinco años; se trata de establecer una comparación entre la funcionalidad y las relaciones entre los dos manuales: si están articulados o, por el contrario, si cada uno se aplica de manera independiente.

Consideremos ahora la visión y la misión de la Institución Educativa San Isidro I a la cual pertenece —como se ha dicho— la sede Nueva Primavera en el municipio de El Retorno, departamento de Guaviare:

Artículo 7. MISIÓN INSTITUCIONAL.

LA INSTITUCION EDUCATIVA SAN ISIDRO BRINDA PROCESOS DE FORMACION INTEGRAL A ESTUDIANTES, BASADOS EN VALORES, DEMOCRATICOS, AMBIENTALES, ETICOS Y CULTURALES; APOYADOS EN LAS TICs Y EN LA METODOLOGIA ESCUELA ACTIVA

Imagen 21. Misión institucional. Manual de Convivencia, I. E. Isidro I
Fuente: Archivo personal

Artículo 6. VISIÓN INSTITUCIONAL.

EN EL AÑO 2020 LA INSTITUCION EDUCATIVA SAN ISIDRO I SERA RECONOCIDA COMO UNA INSTITUCION CON ESTUDIANTES DESDE EL GRADO PREESCOLAR HASTA EL GRADO ONCE QUE SE PROYECTAN COMO CIUDADANOS EJEMPLARES DISPUESTOS AL CAMBIO EN CADA UNA DE SUS COMUNIDADES

Imagen 22. Visión institucional. Manual de Convivencia, I. E. Isidro I
Fuente: Archivo personal

Se contemplan generalidades sobre el adecuado modo de proceder. Pero en la práctica no se ha podido materializar por diversas circunstancias que suelen aparecer en el transcurso del proceso educativo de los niños y las niñas. Sin embargo, teniendo en cuenta el fenómeno de la agresividad en los estudiantes —y su contextualización— habría que considerar a las familias como ejes fundamentales en los procesos. Seguramente los padres de familia al percibir que hacen parte de dicha visión adquieran un mayor compromiso y empoderamiento. Relegar a los padres de familia de las instituciones es un obstáculo para consolidar los compromisos educativos en la zona rural.

Se espera que todos los miembros de la comunidad educativa contribuyan a materializar y hacer realidad el proyecto educativo, sobre todo en su alusión a «estudiantes proyectados como ciudadanos ejemplares». Las familias son el primer ente socializador y para que la escuela logre sus propósitos requiere comprometerlas también en la educación. El cumplimiento de la visión dependerá, en buena parte, de la operatividad de la misión y, en este caso particular, de buscar la solución al fenómeno de la agresividad de los estudiantes. Si en la educación participan todos los estudiantes podrían ser iniciadores de cambios profundos en su entorno familiar y comunitario, teniendo como bandera los valores institucionales consagrados en el pacto de convivencia.

Algunos casos de operatividad del manual de convivencia institucional y de mediación docente son los siguientes:

Martes - 05.
 Ocurrió los 10:15 pm el estudiante
 se gresco a la
 hora de recibir el Retorno,
 diciendo Malparido a otro compañero.
 se le llamo la atención y
 contesto entonces no me da
 ni miedo, teniendo en cuenta
 lo sucedido la semana de
 la semana y yo
 como me caemos
 Repetir ya varias veces lo
 ha hecho.

Imagen 23. Caso 2. Manual de Convivencia: mediación 1. Fuente: Archivo personal

La alumna
 Rompio delante del profesor
 una evalu-
 ción perdida que debía tener
 firmada por la mamá, y
 se porto grosera.
 Realizar 500 planas que
 digan.
 No debo ser grosera con
 mis maestros, y presentarla
 el lunes.

Imagen 24. Caso 3. Manual de Convivencia: mediación 2. Fuente: Archivo personal

En las horas de la mañana
 los alumnos
 se encan-
 traban golpeando un mico
 con piedras, lastimandolo,
 quedando el animal tirado en
 el piso.
 Determino:
 • Arraclar los jardines detras
 del los Dormitorios.

Imagen 25. Caso 4. Manual de Convivencia: mediación 3. Fuente: Archivo personal

el día 03 de Mayo de 2013
 aproximadamente a las 11: am
 los estudiantes
 mostriaron acto de
 insubordinación grave al agredirse
 Física y verbalmente, generando
 violencia y mal ejemplo
 para los demás miembros de
 la institución y violando las
 normas establecidas en el
 manual de convivencia.

Imagen 26. Caso 5. Manual de Convivencia: mediación 4. Fuente: Archivo personal

El artículo 23 del pacto de convivencia introduce la clasificación de las situaciones y las denomina de tipo I (falta leve), de tipo II (falta grave) y de tipo III (falta gravísima); a su vez, para cada caso —según corresponda— tiene un tratamiento particular pero riñe con lo allí descrito y la forma como se están manejando estas situaciones. No se pueden desligar las decisiones con lo estipulado en el manual. No se están teniendo en cuenta los dos pactos de convivencia: el de internos y el de convivencia que estamos analizando ahora. Al parecer, cada quien trata las situaciones de agresión de los niños y niñas con criterios personales o basados en criterios de cómo fueron las pautas de crianza de los cuidadores; incluso, pareciera que los docentes buscan repetir las formas de represión con las que fueron criados.

Ninguno de los casos mostrados relaciona la conducta anormal de los estudiantes con una mediación pedagógica pertinente y atinente a remediar tales comportamientos. Por ejemplo, el caso de la niña que rompió casi frente a la docente el papel que contenía la evaluación y se portó grosera —como lo dice el informe—, la supuesta mediación para mejorar esta actitud fue ponerla a hacer planas: actividad anacrónica que en nada ayuda a esta niña a reflexionar sobre su actitud y, al contrario, produce resistencia al acto de escribir así como rabia y rencor, ahora ya no solo con la profesora, sino con los demás: los compañeros que se burlan por haber sido castigada.

En el caso de los niños que fueron sorprendidos presuntamente violentando a un mico —lo cual es lamentable— como castigo los enviaron a limpiar un jardín. No hay relación frente a lo que pudiera ser una actividad encaminada al respeto por la vida de animales y/o personas, que permitiera reflexionar sobre cómo los humanos estamos ocupando territorios de hábitat de estos monos y, además, el porqué los violentamos. En definitiva, no se encuentra relación entre el hecho presentado por los estudiantes y la forma de manejo de estas anomalías.

En cuanto a pautas de manejo disciplinario es preciso mencionar que la Ley 1620 de 2013, creó el *Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad, la prevención y la mitigación de la violencia escolar*. Siguiendo esta figura, la institución educativa dentro de su manual —Capítulo V, Artículo 11— establece la conformación del Comité Escolar de Convivencia Institucional (CECI), que es presidido por el director de la institución, y además lo componen el

personero estudiantil, un docente de educación básica —quien actúa como secretario—, el presidente del comité de padres, el presidente del gobierno estudiantil, un docente de educación media y el coordinador académico quien preside el comité en caso de ausencia del director. Este comité se elige cada año y el manual existe, pero no es operativo. Los casos nunca han llegado al comité para ser tratados, no existe evidencia que haya habido manejo de situaciones anormales por parte del comité o de algún tipo de procedimiento afín. No está escrito en los libros de registro, tampoco se encuentran casos remitidos como debería ser.

Ante esta ilustración ocurre que cada equipo en sus sedes educativas les da un manejo diferencial. Aquí corresponde forjar y gestionar la convivencia pacífica desde el aula y activar el manual de convivencia con todos sus componentes, entre ellos el CECI que, por cierto, sobre el papel es el encargado de tratar todas las situaciones anormales de los niños y las niñas de la institución educativa. Se trata de activar los componentes del Capítulo VII, sobre la ruta de atención integral para la convivencia escolar, en su Artículo 21 sobre el componente de promoción, componente de prevención, componente de atención y componente de seguimiento; es lo que no está ocurriendo y quizá sea este uno de los causales de la progresividad de los comportamientos agresivos de algunos niños.

El director manifiesta que él delega la aplicación de los manuales al coordinador:

Yo llevo un poco más de dos años apenas aquí; el coordinador ha estado muchos años al frente de esta escuela y aduzco que conoce muy bien todo y sabe qué hay que hacer; yo vivo gestionando cosas para la institución (infraestructura, material didáctico, recursos económicos, entre otros) tratando de que los niños tengan unas buenas «locativas» y con qué estudiar; he solucionado muchos casos de agresión escolar allá en el internado sobre todo; he hablado con los padres de familia, pero no puedo atender solo ese asunto; además, no es solo esa sede, son 11, me queda dispendioso; para eso hay un comité y el coordinador que me representa cuando estoy ocupado en otras labores. Soy consciente que esto hay que mejorarlo entre todos. (10 de febrero de 2019, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Aprovechando que el coordinador vivió y conoce la historia de esa institución educativa pues la ayudó a forjar, se le preguntó si esta problemática de agresividad siempre ha ocurrido, y manifestó:

Ya no recuerdo la cantidad de situaciones que me ha tocado enfrentar de esa índole, que inclusive antes era el ambiente más pesado, que... en muchas ocasiones los padres de familia venían a hacer reclamos a las escuelas, eran armados, recuerdo; muchos maestros eran amenazados por aquellos padres enfurecidos o inconformes por cualquier decisión del profe en su momento. La gente trae arraigada la violencia por el conflicto que se vivió aquí; primero, la insurgencia que todo lo arreglaba era con la muerte, ni se diga cuando dentro esa otra gente (se refiere a los grupos paramilitares) acababan eran con todo, entonces las personas y los niños, pues replican eso desafortunadamente. Por eso, soy muy claro con los maestros, que todo lo que ocurra tienen que escribirlo y aplicarle el debido proceso, de acuerdo con el Manual o Pacto de Convivencia; le digo a los docentes: «Cíñanse a la ley y verán que no tenemos problemas». Es cumplir con eso y ya; con eso, si un padre de familia viene a reclamar algo, pues le mostramos el informe y le aclaramos que el procedimiento es legal, y se ampara en el manual. Soy consciente que hay muchos niños que han sido reiterativos en sus conductas indisciplinadas; el colegio ha sido muy laxo con ellos; muchos de esos niños ya deberían estar sancionados o, inclusive, expulsados, pero se trata de ayudarlos a que sean mejores personas. (17 de febrero de 2019, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Al considerar que el conflicto escolar es un «elemento que acaba por perjudicar gravemente el normal funcionamiento de la escuela, conviene evitar a toda costa estas situaciones, porque aunque se le dé remedio al conflicto, deja recuerdos que son difíciles de borrar» (Isaacs, 1991, pp. 261-262). Ni siquiera se está remediando esta situación de manera adecuada por parte de los cuidadores y los docentes, tampoco de los directivos, ni entendiendo la relación del conflicto con la organización educativa.

Los docentes declaran que hoy en día no es tan fácil educar a los niños, que no son lo mismo que antes, cuando hacían caso a los consejos. Además, el Estado es muy permisivo con los niños y niñas y por eso creen tener el derecho de irrespetar a todo el mundo, incluso, de agredir. «La ley los ampara», dicen. Además, coinciden en considerar que los padres de familia no están ayudando en la tarea de educar, antes se ponen bravos, como si los maestros fueran los culpables de las malas acciones de sus hijos, y que a ellos solos les queda muy duro: «Tampoco nos apoyan con un profesional en psicología, menos un psicopedagogo; también nos dejan muy solos», y reiteran: «Aquí se hace lo que se puede. Tampoco uno se va a meter en problemas, ni a perder su trabajo» (14, 19 y 22 de febrero de 2019, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare).

Los cuidadores también se pronuncian

Testimonio 1

Uno cuando le ofrecen el trabajo le dicen que es para economato y manejar todo lo relacionado con la alimentación de los niños, pero después ya le dicen que además toca cuidar niños, acompañarlos a hacer actividades varias, y pues uno sin trabajo, en el fondo sabe que ese trabajo no es fácil, más manejar niños, pero acepta; obvio que a uno no se le facilita, por eso renuncié, tuve muchos problemas con los chicos, yo no tengo paciencia para eso, y además son muy groseros y atarbanes, no se respetan entre ellos, ni lo respetan a uno; por eso yo sancioné a hartos a ver si aprendían, pero ni eso los hace cambiar. Yo casi nunca usé el manual de internos porque eso que decía no servía para nada, si no servía expulsarlos, menos eso. (13 de febrero de 2019, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Testimonio 2

Yo sí quería que eso mejorara allá en el internado; les puse las reglas como debe ser; no les permitía nada a los internos, más que todo a los hombres; las niñas no generaban casi problema; con un solo grito los ponía a andar; nadie decía nada los primeros días; luego esos «chinos» (se refiere a los niños del internado) se me revelaron; los profesores le decían que yo no tenía por qué tratarlos así, con gritos y con disciplina, y ellos, claro, se me rebelaron, pero no les cedí, tuvieron que aguantarme unos meses. Quise hacer disciplina, pero no se pudo. Algunos docentes no dejaron. Y ese manual ya a los internos les da lo mismo, como si no existiera. (20 de febrero de 2019, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Testimonio 3

Yo no les ponía cuidado, allá ellos si se querían agarrar y maltratar, asunto de ellos, desde que no me irrespetaran ni se metieran conmigo; que sus papás o los profesores se encarguen de eso, porque uno les dice, les habla, y no hacen caso, entonces para qué se desgasta uno con eso, al final, son ellos los que van a sufrir, uno no, ya se envejeció y ya como quedó, quedó. (27 de febrero de 2019, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare)

Se infiere que los compromisos se adquieren de manera parcial y, en otros casos, no se adquiere ningún tipo de compromiso. Es una muestra de lo que ocurre en todo nuestro país, cada quien se «lava las manos» y busca culpables; por supuesto, el encargado de la función de educar no se incluye; nadie quiere comprometerse. Todo parece naturalizarse; es decir, se asume —tácitamente— como normal, aunque de todo se quejan.

Lastimosamente, ninguna de las apreciaciones por parte de los directivos y los docentes —mucho menos de los cuidadores— referencian la importancia del uso de los componentes del Capítulo VII, Artículo 21, del manual sobre la ruta de atención integral para la convivencia escolar: componentes de promoción, prevención, atención y seguimiento. En el *Plan de Desarrollo Departamental 2016 – 2019, Guaviare: Paz y Desarrollo Social* se señalan los bajos niveles académicos de los padres de familia, los problemas económicos, las familias disfuncionales, los desplazamientos, el escaso compromiso de las instituciones educativas, el poco acompañamiento y el apoyo por parte del Estado, entre otros aspectos. Es un panorama que coincide con datos arrojados por este estudio y que requiere mediaciones integrales, donde el compromiso se asuma como lo determina la Constitución Política de Colombia (1991) en su Artículo 67: «el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación que será obligatoria entre los 5 y los 15 años de edad, que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y 9 de educación básica»; en este sentido, todos somos responsables.

Se requiere de una educación que abarque la integralidad social, que no se preocupe únicamente por los resultados académicos, sino que el punto central sea la formación del ser humano desde sus particularidades, respetando sus costumbres y su esencia. Una escuela diseñada para los niños y no unos niños diseñados para la escuela, en congruencia con lo planteado por Jurado (2017):

En el transcurso del siglo XX fue un lugar común en el discurso de los políticos hablar de la importancia y la calidad de la educación. En lo transcurrido del siglo XXI este lugar común permanece. Sin embargo, pocas veces se plantea con fundamento el tipo de educación que requiere el ser humano en esta sociedad global y desigual y, sobre todo, según las singularidades socioculturales de las regiones. Los gobiernos creen que hay «una» educación, la asocian con la escuela formal, no importa cómo sea ella, y declaran cumplir con lo que les demanda la Constitución: la cobertura educacional, o lo que también llaman «derecho a la educación». El concepto de *calidad* lo restringen a los resultados de las pruebas externas de evaluación, nacionales e internacionales, y al número de horas de permanencia diaria en las escuelas. Los gobernantes rara vez se refieren a las condiciones infraestructurales y humanas de las escuelas públicas (p. 45).

En efecto, situaciones críticas de la educación se enmascaran; la parte humana, la formación de valores ciudadanos, de convivencia, de talen-

tos emocionales y solidarios no se evalúan allí, y mucho menos se tiene en cuenta lo diverso en cuanto a lo sociocultural de la nación. Los padres en ocasiones saben muy poco de los docentes y, del mismo modo, los docentes saben muy poco de las familias y del entorno social de sus estudiantes; cuando llegan los padres de familia es usual que los docentes se indispongan a recibirlos; algunos por los múltiples trabajos o compromisos u otros porque simplemente no simpatizan con el padre de familia, pues se sienten probablemente presionados, acosados y agobiados. También porque se ha vuelto un lugar común que algunos acudientes y/o padres de familia lleguen al colegio de manera abrupta con actitudes agresivas. No hay confianza entre las partes. Mucho pesa aquí el nivel de formación de los docentes o el tipo de modalidad de licenciatura (a distancia o presencial, pública o privada) y la debilidad de la formación continua. Un porcentaje alto de los docentes son nombrados provisionalmente —no vinculados de planta— y esto hace sentir que se está de paso por el lugar, pues aspiran a concursar para ser nombrados en la ciudad y no en el campo.

LA ESCUELA DE PADRES

La escuela de padres es una herramienta de carácter formativo que busca fortalecer los núcleos familiares del sector, ofreciendo oportunidades de aprendizaje, intercambio de experiencias, opiniones, reflexiones y propuestas. La finalidad de la escuela de padres es ayudar a la construcción de un proceso articulado entre padres, hijos, maestros y escuela; brinda espacios para crecer en familia, fomentar actitudes de solidaridad y compañerismo entre los núcleos familiares; la escuela promueve la empatía con el otro, propicia aprendizajes y sirve de enlace o puente permanente de toda la comunidad educativa (familias, estudiantes e institución). Lograr la cohesión de la comunidad educativa de forma constante, a partir del aprendizaje colectivo, posibilitará acceder a los conocimientos universales y a jugar con los saberes locales de todos los miembros.

En esta perspectiva, proponemos priorizar la interacción entre padres y maestros, como lo expone Macbeth (1989), cuando destaca que los padres son los principales responsables de la educación de los hijos; por tanto, son usuarios beneficiarios de las instituciones educativas y, en consecuencia,

tienen que ser bien recibidos y bien atendidos. Los docentes tienen la obligación de ser garantes de que los padres de familia cumplan a cabalidad con sus obligaciones, pero para que esto ocurra se requiere la interacción y la cooperación de la familia a través de la participación en la escuela, estableciendo canales de comunicación constantes y fluidos. También en razón a que es necesaria la compatibilidad entre la educación familiar no formal de la casa con la de la escuela, es propicio una formación interrelacionada. Es buscar mecanismos pertinentes en la escuela para potenciar habilidades de los niños, y no seguir cometiendo los mismos errores, pensando que los niños son homogéneos.

Para iniciar la escuela de padres se propuso un conversatorio a partir de la lectura y la reflexión del cuento de Juan Rulfo, «Diles que no me maten». El objetivo era analizar —desde la estética de la recepción— por parte de los padres para conocer sus emociones, sensaciones y opiniones sobre el universo representado en este cuento, cuyo núcleo narrativo lo constituyen las disputas por los linderos de las tierras. Durante la lectura en voz alta todos estuvieron muy atentos; algunos se miraban entre sí, como queriendo decirse cosas; cuando estaban escuchando se pudo percibir en ellos reacciones diversas, sobre todo las madres de familia estaban inquietas, tristes y algunas lloraron. Se trata de historias muy cercanas a sus contextos; la lectura tuvo efectos y logró la atención de los núcleos familiares, pues ese día hicieron el esfuerzo —como ellos mismos lo dijeron— de venir los dos (padre y madre), sus sustitutos o acudientes. Estas son algunas de las reflexiones transcritas, luego de la lectura del texto:

Yo lo perdonaría, porque todo queda
 en las manos de Dios, no soy quien
 para juzgarlo, todos tenemos errores.

Imagen 27. Taller conversatorio. Reflexión 1

Fuente: Registro escrito tomado el día 10 de septiembre de 2019 en la vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare

Yo opino que son cosas que pasan
 cas: frecuentemente, y son echos que
 deberamos de tolerar y ser como mas
 responsables de nuestros actos.

Imagen 28. Taller conversatorio. Reflexión 2

Fuente: Registro escrito tomado el día 10 de septiembre de 2019 en la vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare.

* Tomaria la decisión de dejarlo
 libre y dejar todo en manos de
 Dios, porque solo mi Dios sabia
 como darle su propio castigo.
 Y esa persona se ladra su propio
 destino ya que el sufrio todos esos
 años.

Imagen 29. Taller conversatorio. Reflexión 3

Fuente: Registro escrito tomado el día 10 de septiembre de 2019 en la vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare

A pesar de ser el primer ejercicio de mediación, se infiere que es posible transformar los prejuicios, que la solución a las problemáticas se pueden llevar a cabo de otra forma, descartando la violencia. Hablan del perdón como algo fundamental para desarmar el corazón. Es eso lo que en realidad se requiere, afrontar la problemática con mucha responsabilidad, pero dejando a un lado las prevenciones y, sobre todo, los rencores. Una madre de familia intervino diciendo: «Para que se dé una cultura de paz, es primordial empezar por reconciliarnos nosotros mismos, porque como es sabido, de lo que yo tengo, eso ofrezco a los demás, si mi corazón está lleno de odio, rencor, rabia, envidia, violencia, desquite, frustración, eso voy a ofrecer a las otras personas» (10 de septiembre de 2019, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare).

No hubo respuestas y juicios fuertes cargadas de odio y rencor; en los cuentos de Rulfo se representan comunidades marginadas, como casi todas las del Guaviare. Son comunidades que requieren ser reparadas e incentivadas y la escuela puede abanderar este proceso:

Primero lo es cucharia lo que él
me quería decir a pesar
de que soy muy rencorosa
y ~~per~~ perdonaria la vida

Imagen 30. Taller conversatorio. Reflexión 4.

Fuente: Registro escrito tomado el día 10 de septiembre de 2019 en la vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare.

La verdad si a mí me pasaría una historia
de esa pues la verdad yo primero
investigaría las cosas bien para poder
así ser una venganza bien sin equivocarme
yo voy para que la muerte
de esa persona ^{no} me da asco para
~~no~~ poder ~~que~~ irme tranquila por que
el corazón es el que manda aunque
uno mata esa persona que es muerte una
familia mía con la muerte no me la debería
pero uno nos pregunta y uno nos pregunta.

Imagen 31. Taller conversatorio. Reflexión 5

Fuente: Registro escrito tomado el día 10 de septiembre de 2019 en la vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare

Pues es muy duro para el
coronel, tener que haber crecido
sin padre y madre porque ella murió de
pena moral, por muerte de su
papá, y el señor que lo mató, lo
hizo por haber matado un animal.
Se arruinó la vida él y a sus
hijos.
Ya era tarde pedir perdón

Imagen 32. Taller conversatorio. Reflexión 6

Fuente: Registro escrito tomado el día 10 de septiembre de 2019 en la vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare

A pesar de que aún muchos exteriorizan formas rencorosas de asumir los problemas, hay en el fondo una actitud reflexiva por efecto de la mediación: estar en un grupo que discute lo ocurrido en una historia narrada. Quizá nadie los ha escuchado, ni los han tenido en cuenta. Tienen mucho que aportar desde la vivencia propia del conflicto armado y sugerir alternativas para buscar respuestas a dicho conflicto.

Los conflictos hacen parte de la cotidianidad rural y, por consiguiente, aparecen entre las personas cuando hay formas de gobierno o de autogobierno. Resulta fundamental el papel que desempeña el maestro como delegado indirecto del Estado (su salario proviene de recursos del Estado), como mediador. Pero requiere tener convicciones y credibilidad en sus estudiantes y sus familias: negociación de ideas, prudencia, tolerancia, escucha empática.

La escuela en coordinación con sus docentes y directivos docentes, ha de crear escenarios para avanzar y propiciar el crecimiento intelectual de los maestros, los estudiantes y los padres de familia. No se trata de culpar a nadie sino de reconocer las diferencias, para lo cual han de socializarse las situaciones conflictivas en la comunidad educativa: estudiantes, directivos, padres y madres, gobernantes, contratistas... La iniciativa de la socialización de los conflictos ha de complementarse a través de eventos culturales, deportivos, académicos, talleres, dinámicas de formación, escuela de padres y, por supuesto, desde el aula misma como epicentro y laboratorio de formación integral para la vida.

En el aula de clases es necesario transversalizar las áreas curriculares con el proyecto de democracia y paz, con apoyo del pacto de aula y los instrumentos de la Escuela Nueva. En concordancia con Freire (1997) se trata de establecer que: «Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando» (p. 34). Freire considera que si los maestros guían a sus alumnos hacia la edificación del saber, formarán persona justas y equitativas, listas para vivir en sociedad. De la misma manera, si los docentes propician buenas relaciones interpersonales —de amistad, de trabajo colectivo, de compañerismo, de solidaridad— y de idoneidad pedagógica y cognitiva, propiciarán el desarrollo de la empatía y del aprendizaje colaborativo.

Cabe precisar algunas consideraciones que derivan del estudio de Cajiao en *Atlántida* (1992), de lo cual podría concluirse que el mundo y las poblaciones avanzan con ritmo desenfrenado, se generan cambios constantemente en la humanidad y con ello nuevos horizontes, nuevas necesidades; se requiere, en efecto, adaptaciones rápidas e innovaciones continuas. Sin embargo, la escuela insiste en mantener métodos anacrónicos y autocráticos, creyendo que, con eso, puede formar estudiantes democráticos, capaces de asumir con asertividad los retos que demanda esta sociedad vertiginosa.

Por su parte, la comunidad y las diferentes actividades lideradas por la institución —de la mano de la Junta de Acción Comunal—, ha de crear espacios «dinamizadores de paz» (encuentros, talleres de formación en compañía de los padres de familia y eventos de esparcimiento, como el cine, el teatro) que conduzcan al respeto y a aceptar al otro sin estropear la identidad cultural de cada uno.

¿QUÉ SE HIZO?

Primero, articular la propuesta para dinamizarla desde las diversas áreas del aprendizaje, con el objetivo de implementar estas mediaciones también desde el aula con los estudiantes, con el acompañamiento continuo de docentes y directivos docentes en apoyo con el pacto de aula, y otros instrumentos de escuela nueva, cuyo fin principal es formar niños y jóvenes tolerantes y comprometidos con la paz.

Frente a la posible solución, se propició un espacio de reflexión en los niños y las niñas porque en muchas de las soluciones de agresividad vieron la necesidad de cambiar algunas actitudes para contribuir a la sana convivencia. Lo interesante fue que, en ese momento, ellos mismos asumieron el compromiso de hacerlo:

Yo escribí sobre que el alcalde y los políticos en ocasiones, algunos son deshonestos y no hacen las obras como deben ser para la comunidad, cuando fui a escribir la solución, me acordé que yo una vez le había hecho trampa al profesor y artas veces a mi mamá, entonces pensé... que si uno sigue así y llega algún día a ser gobernante de algo, pues sigue siendo tramposo, toca es mejor, cambiar desde ahora para formarnos bien, quizá ellos no tuvieron una buena formación, o nunca reflexionaron sobre esto. (21 de octubre de 2019, vereda Nueva Primavera, El Retorno)

El registro fotográfico 3 (Imagen 7) recoge un momento dentro de la actividad denominada «Caminata por la paz»: un ejercicio que consistió en que los niños de la institución, con pancartas y mensajes alusivos a la paz y la sana convivencia, recorrieron las calles del caserío; por último, en acto público, tres estudiantes intervinieron brevemente para referirse a la importancia de lograr que la comunidad esté unida y olvidar tantos rencores y venganzas. También, en alianza con la Junta de Acción Comunal, se programaron en-

cuentros de análisis y reflexión destinados a los miembros de toda la comunidad para asegurar el compromiso colectivo con la sana convivencia, tras el precepto: ¿Qué puedo aportar para vivir en armonía conmigo mismo y con los demás?

Los registros fotográficos 4 (Imagen 8) y 6 (Imagen 9), muestran la iniciativa de dos actividades sobre la importancia de la mujer en el «núcleo familiar», propuesta por un padre de familia. En esa actividad se resalta el aporte de la mujer en todos los ámbitos; fueron ellas las que lideraron gran parte de la actividad siendo valoradas y reconocidas por todos. Se presenta el testimonio de un papá:

Yo estoy como apenado con esto, la verdad, pero reconozco que a veces soy agresivo con mi mujer, y con los hijos también, pero lo que hablamos aquí, de la importancia de la mujer es muy cierto, uno sin ellas no sería nada, de todas maneras, ya uno piensa en reflexionar y pensar que no es lo correcto pegarles, me gusta mucho lo que estamos haciendo, es que estos espacios nunca se habían visto por aquí. (28 de septiembre de 2019, vereda Nueva Primavera, El Retorno)

En esta perspectiva se realizaron encuentros para que cada equipo comunitario escribiera propuestas de bienestar o temas sobre los cuales les gustaría hacer un taller, u otra actividad relacionada con la búsqueda del buen entendimiento entre todos; se podía considerar el apoyo de otros profesionales, de la alcaldía o la gobernación:

Segundo, formar un comité de conciliación donde haya representantes de la Junta de Acción Comunal, Asociación de Padres de Familia y de la Institución Educativa, con el objetivo de darle solución a cualquier inconveniente que se pueda presentar entre los moradores. Con los «dinamizadores de paz» se hacen pactos de convivencia entre todos los habitantes con el fin de garantizar el buen vivir, pero, sobre todo, se recalca el compromiso personal de cada miembro, teniendo en cuenta que la paz es un compromiso de todos.



Imagen 33. Trabajo en equipo.

Fuente: Registro fotográfico tomado el día 5 de diciembre de 2019 en la I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare.



Imagen 34. Pacto de convivencia entre vecinos

Fuente: Registro fotográfico tomado el 5 de diciembre de 2019, I.E. San Isidro, sede Nueva Primavera, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare

Este comité se activa tan pronto haya un conflicto entre moradores o familiares, y cuando no se pueda resolver internamente; son personas que se han actualizado con cursillos en cuanto a la resolución de conflictos, climas de paz y conciliación; ellos buscan a los implicados y los persuaden para que se sienten a conciliar con quien tuvo el conflicto, favoreciendo el diálogo ameno, sincero y conllevando a la reflexión a cada implicado. En el registro fotográfico aparece el grupo analizando un caso de conflicto

que se ha presentado entre un morador de la comunidad y una miembro de la etnia indígena Nukak; el resultado fue un apretón de manos de los implicados.

Otro mecanismo para fortalecer las competencias ciudadanas en las familias es propiciar continuamente espacios institucionales, en pro de afianzar los lazos familiares en diversas celebraciones (día del niño, día de la familia, integración lúdico pedagógica); dicha integración consiste en la participación de las 12 sedes de la Institución Educativa San Isidro 1, con sus docentes, estudiantes y padres de familia, en actividades deportivas, académicas, científicas y culturales (una vez por año), entre otras.



Imagen 35. Competencias ciudadanas en familia

Fuente: Registro fotográfico tomado el 30 de octubre de 2019, I.E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare

BIBLIOGRAFÍA

- Abramovay, Miriam y Rúa, María (2002). *Violences in the schools*, Brasilia: UNESCO
- Alcaldía Municipal de El Retorno, Guaviare. (2018). *Nuestro municipio*. <http://www.elretorno-guaviare.gov.co/municipio/nuestro-municipio>
- Alvarado Oyarce, Otoniel (2005). *Gestión de proyectos educativos: lineamientos metodológicos*. Lima: UNMSM Fondo Editorial.
- Asamblea Departamental del Guaviare (7 de junio del 2016). *Plan de desarrollo departamental 2016 – 2019 Guaviare Paz y desarrollo Social*. San José: Gobernación del Guaviare.
- Ascorra, Paula, Arias, Helga y Graff, Catalina (2003). *La escuela como contexto de atención social y afectiva*. Revista Enfoques Educativos, 5(1), 117-135.
- Apple, Michael (1987). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Arboleda, J. (2000). *Mi proyecto de vida. Programa Jóvenes en acción*. Cali: Corporación para el desarrollo de la educación popular de Cali.
- Arias, Fidias (2012). *El proyecto de la investigación: guía para su elaboración*. Caracas: Editorial Episteme.
- Arias, Fidias (2012). *El proyecto de la investigación: introducción a la investigación científica*. (6° Ed). Caracas: Editorial Episteme.
- Arredondo, Víctor (1981). *Algunas tendencias predominantes y características de la investigación sobre el diseño curricular*. México: Congreso Nacional de Investigación Educativa, vol. 1
- Baridon Chauvie, Daniela (2010). *Estudio de la violencia escolar en los centros de educación media de Juan Lacaé*, Montevideo: Ministerio de Educación.
- Blasco, Josefa y Pérez, José Antonio (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Alicante, España: Editorial Club Universitario.

- Brito, C. (1991). *Gestão escolar participada. Na escola todos somos gestores*. Lisboa: Sao Paulo.
- Bonilla, Elsy y Rodríguez, Penélope (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Editorial Norma.
- Brückner, Peter (1975). *Psicología social del autoritarismo*. México: Siglo XXI.
- Burt, Martha R. (1998) *Why Should We Invest in Adolescents?* Washington: Organización Panamericana de la Salud y Fundación W.K. Kellog.
- Cajiao, Francisco (1992). *Atlántida: una aproximación al adolescente escolar colombiano*. Bogotá: FES.
- Callabed, Joaquín, Comellas, María de Jesús y Mardomingo, María de Jesús (1998). *El entorno social, niño y adolescente. Familia, adolescencia, adopción e inmigración*. Barcelona: Laertes.
- Calvo, J. (2003). *Fundamentos psicopedagógicos. Problemas de convivencia en los centros educativos*. Madrid. GIUNTIEOS.
- Casarini-Ratto, Martha (2015). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2000). *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL, CELA-DE/FNUAP.
- Congreso de la República de Colombia. *Ley 1620 del 2013*. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 15 de marzo de 2013. D. O. No. 48733, Año CXLVIII, p. 71.
- Cruz, Regla, Noroño, Nilo, Fernández, Odalys y Cadalso, Rosario (2002). Intervención educativa para la disminución de la agresividad en la conducta infantil. *Revista Cubana de Pediatría*, 74(3), 189 – 194.
- Chaux, Enrique (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Alfaguara.
- Craig, Grace (1992). *Desarrollo psicológico*. (6 ed.). México: Prentice Hall.
- D'Angelo Hernández, Ovidio (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(3), 270-275.
- D'Angelo Hernández, Ovidio (2003). *Proyecto de vida y desarrollo integral humano*. Argentina: CLACSO - CIPS. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20150429033758/07D050.pdf>
- Dehaene, Stalislás (2019). *¿Cómo aprendemos?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Delors, Jacques (1994). «Los cuatro pilares de la educación». En *La educación encierra un tesoro*, 91-103. Santiago de Chile: UNESCO.

- Delval, Juan (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Secretaría de Naciones Unidas (2014). VI. Adolescentes y jóvenes. En *La situación demográfica en el mundo 2014. Informe conciso*, 21-24. Nueva York: DESA, División de Población, Naciones Unidas.
- Díaz Torres, Juan Manuel y Rodríguez Gómez, Juana María (2010). El papel del docente en las situaciones de violencia escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México: Centro de Estudios Educativos, A.C.
- Domínguez Martínez, S. (2010). *La educación, cosa de dos: la escuela y la familia. Temas para la educación*. Federación de Enseñanza de CC OO de Andalucía, volumen 8.
- Dottrens, Robert (1961). *Cómo mejorar los programas escolares*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Erickson, Erik (1963). *Childhood and Society* (2da. ed.). New York: W. W. Norton.
- Flórez, L. (2001). *Adolescencia*, Vol. 1. México.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Galicia Cordero, María Teresa (8 de abril de 2016). La importancia del currículo escolar. *E-consulta.com. Referencia obligada*. Puebla. <https://www.e-consulta.com/opinion/2016-04-08/la-importancia-del-curriculo-escolar>
- Gallego, Adriana (*mayo-agosto de 2011*). La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, No. 33. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>
- García, Fernando (1995). Coca, guerrilla y sociedad civil en el Guaviare: regulación de conflictos y otros controles. *Colombia Internacional, Revista Uniandes* No. 29.
- García Canclini, Néstor (1997). El malestar en los estudios culturales. *Fractal. Revista Trimestral [on line]*, 2(6), 45-60. México: Semo.
- García, Ana y Freire, Mina (2008). *Nuevos escenarios de violencia*. España: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Gimeno Sacristán, José (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, Ariel (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel S.A.
- Glazman, Raquel y De Ibarrola, María (1978). *Diseño de planes de estudio*. México: CISE UNAM.
- Gómez Buendía, Hernando (Coord.) (1998). *Educación: la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Bogotá: Tercer Mundo.

- Grundy, Shirley (1987). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata
- Guil, Rocío y Mestre, José (2004). Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social (R.E.I.P.S.)*, 2(1), mayo.
- Henao, Juanita (2005). La prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervenciones. *Universitarias Psychologic*, 4(2), 161-177.
- Iafrancesco, Giovanni M. (2003). *Nuevos fundamentos para la transformación curricular: a propósito de los estándares*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Isaacs, David (1991). *Teoría y práctica de la dirección de los centros educativos*. Pamplona, EUNSA.
- Jadue, Gladys (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento académico, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios Pedagógicos*, (28), 193-204.
- Jurado, Fabio, Lomas, Carlos y Tusón, Amparo (2017). ¿Por cuál educación luchamos? En *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje* (2ª ed.), 44-67. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades-Redlenguaje.
- Kearney, Nolan & Cook, Walter (1960). Curriculum. In Chester W. Harris (ed.), *Encyclopedia of Education Research*, (third edition), pp. 358-365. New York: Macmillan.
- Kronffy, M. Ríos, N. Jiménez, B. Restrepo, J. Isaza, M. Echavarría, A y Gómez de los Ríos, S. (2006). *La familia un proyecto, en eterno movimiento*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Lefrancois, Guy (2000). *Acerca de los niños: Introducción al desarrollo del niño*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Lundgren, Ulf (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Maehr, Martin & Meyer, Heather (1997). Understanding Motivation and Schooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371-409.
- Martín-Barbero, Jesús (1998). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En Humberto, Cubides, María Cristina, Lavarte y Carlos Eduardo Valderrama (Eds.). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, pp. 22-37. Bogotá: Universidad Central DIUC.
- Marty, Carolina y Carvajal, César (2005). Maltrato infantil como factor de riesgo de trastorno de estrés postraumático en la adultez. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 43(3), 180-187.
- Meza, José Luis (1996). *La afectividad en el proyecto personal de vida: una propuesta de educación sexual*. Santafé de Bogotá: Distrito Lasallista de Bogotá.

- Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 180 de 1997*. Diario Oficial No. 42.971 de 31 de enero de 1997. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103104_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley 115 de 1994*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional – Universidad Nacional de Colombia (2014). Las especificidades de las rutas. En *Proceso de caracterización de los modelos de aseguramiento o gestión de la calidad en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano: rutas para su integración o articulación*, Vol. I, 20-31. Bogotá: MEN-UNC/Convenio 835.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2006). *Cartilla de trabajo aprender a convivir, conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar*. Santiago: MEN.
- Murillo, Javier y Román, Marcela (agosto 2001). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar, *Revista CEPAL*, (104), 37-54.
- Musitu, Gonzalo, Román, José y Gutiérrez, Melchor (1998). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Editorial Idea Brooks S.A
- Naranjo Pereira, María Luisa (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>.
- Neyra, Carolina Amelia (2010). *Guía de elaboración del proyecto educativo institucional articulado al proyecto educativo local de Ventanilla*. Perú, Ventanilla: Unicef. <https://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/567>
- Ojer, Luis (1965). *Orientación profesional*. Argentina: Kapelusz.
- Organización Internacional del Trabajo (2013). *Trabajo decente y juventud en América Latina. Políticas para la acción*. Lima, Perú: OIT
- Organización Mundial de la Salud (2003). *Informe mundial sobre la violencia y salud*, Ginebra: OMS.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). Educación, juventud y desarrollo: acciones de la UNESCO en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Ortega, Rosario (2010). Víctimas, agresores y espectadores. Alumnos implicados en situaciones de violencia. *Cuadernillo de pedagogía*, (391). Sevilla, España.
- Pardo, Inés (2005). *Jóvenes construyendo su proyecto de vida* (2ª Ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Parra Sandoval, Rodrigo (1978). *Ausencia de futuro*. Bogotá: Plaza & Janés.
- Parra Sandoval, Rodrigo (1986). *La escuela inconclusa*. Bogotá: Plaza & Janés.

- Peña, Carlos y De Barrios, Ani (1996). *El proyecto de vida y la enfermería. Tendencia antropológica, histórica, filosófica, epistémica*. Recuperado el 25 de Julio de 2013 de <http://www.portalesmedicos.com/publicaciones/articulos/4831/1/El-proyecto-de-vida-y-la-Enfermeria.-Tendencia-antropologica%2C-historica%2C-filosofica%2C-epistemica>.
- Pintus, Alicia (2005). *Violencia en la escuela: compartiendo la búsqueda de soluciones*. Revista Iberoamericana de Educación, 37, 117-34.
- Piragua, G. (2010). *Pautas para la elaboración del Proyecto de Vida de los beneficiarios del programa des-incentivación, prevención y erradicación del trabajo infantil Barrio La Colmena, Localidad San Cristóbal* (Experiencia profesional dirigida). Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD. Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades (CEAD), José Acevedo y Gómez. Recuperado el 25 de junio de 2013.
- Plataforma de Información y Diálogo para la Amazonía Colombiana (PID Amazonía) (2016). Dificultades socio-políticas de Guaviare. *Situación sociopolítica del Guaviare*. San José del Guaviare: CINDAP.
- Profamilia (2000). *Encuesta Nacional de Demografía y Salud*. Bogotá: Minsalud.
- Quintero, Angy Paola y Rojas, Héctor Mauricio (2015). El embarazo a temprana edad, un análisis desde la perspectiva de madres adolescentes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 222-237. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/626/1161>
- Reguillo Cruz, Rossana (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Remolina, Nahyr, Velásquez, Bertha y Calle, María (enero-diciembre, 2004). El maestro como formador y cultor de la vida. *Tabula rasa*, No. 2, 263-281. Bogotá. <http://www.revistatabularasa.org/numero-2/calle.pdf>
- Rice, F. Philip y González, Carmen (2000). *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Ríos, Lina María (2013). *Acercamiento teórico (análisis de experiencia) desde una perspectiva humanística y existencialista a los procesos de proyecto de vida en soldados bachilleres del batallón No. 26, "Sargento Segundo Néstor Ospina Melo del municipio de Leticia, Amazonas* (Monografía). Amazonas: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Román, Marcela (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 11 (2), 33-59. Madrid, España: RINACE.

- Ruiz, Isabel y Gallardo, José Antonio (diciembre 2002). Impacto psicológico de la negligencia familiar (leve versus grave) en un grupo de niños y niñas. *Anales de Psicología*, 18(2), 261-272.
- Sánchez, Pedro (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 1-10. México: Universidad Autónoma de Yucatán. <https://doi.org/10.35362/rie4022524>
- Santrock, John (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.
- Saravi, Gonzalo A. (2009). Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social. *Revista CEPAL*, (98), 48-65. México: CEPAL.
- Saylor, Galen & Alexander, William M. (1954). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. NY: Holt, Rhinehart & Winstn.
- Selltiz, Claire, Wrightsman, Lawrence & Cook, Stuart (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales* (9ª Ed.). Madrid: Rialp.
- Taba, Hilda (1974). *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel.
- Tamayo, Mario (1999). *Serie Aprender a Investigar. Módulo 2: La investigación*. Bogotá: ICFES.
- Trujillo, Sergio (2008). *La sujetualidad: un argumento para implicar. Propuesta para una pedagogía de los afectos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Unidad de Apoyo a la Transversalidad. (2006). *Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos, en el ámbito escolar. Cartilla de trabajo aprender a convivir* (Inscripción N° 157.007-2006). Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Unicef (2013). *Bullying. Experiencias y dimensiones del acoso escolar*. Uruguay: Consejo de Educación Secundaria (CES). https://www.sugia.com.uy/wp-content/uploads/2019/05/Folleto_Bullying_oct2014.pdf
- Vargas, Ileana (2012). *Le entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y reto*. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119 – 139. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3945773.pdf> ISSN1659-4703
- Vásquez, Fernando (2000). *Oficio de maestro*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Zuazua, Alberto (2007). *El proyecto de autorrealización: Cambio, curación y desarrollo*. San Vicente Alicante: Editorial Club Universitario.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Ubicación egresados 2014 – 2018. I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare	36
Tabla 2. Instituciones educativas con servicio hasta grado once. Zonas rural y urbana. El Retorno, Guaviare	40
Tabla 3. Instituciones educativas con servicio hasta grado 9° en modelo posprimaria	42
Tabla 4. Egresados Institución Educativa San Isidro I en un intervalo de cinco años (2014-2018)	43
Tabla 5. Frecuencia de la formación académica de los egresados (2014 – 2018). I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare	44
Tabla 6. Frecuencia de la ocupación actual de los egresados (2014 – 2018). I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare	47
Tabla 7. Frecuencia motivos no continuación estudios egresados (2014 – 2018), I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare	49
Tabla 8. Frecuencia: la formación escolar le ayudó para enfocar su proyecto de vida de los egresados (2014 – 2018). I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare	51
Tabla 9. Frecuencia felicidad actual - Egresados (2014 – 2018). I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare	53
Tabla 10. Conformación familiar, nivel educativo y actividades económicas de los hogares de los estudiantes de posprimaria (sexto a noveno) a corte de 2019. I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare	55
Tabla 11. Rúbrica de observación sobre la gestión en el aula. I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare	80
Tabla 12. ¿Para qué ir a la escuela?	84
Tabla 13. Frecuencias estudiantes gustos clase	86
Tabla 14. Frecuencias exalumnos gustos clase	86

Tabla 15. ¿Qué es lo que menos le gustaba o le gusta de lo que hacías o haces en clase? ¿Por qué?	88
Tabla 16. Hacia nuevas propuestas de dinámicas escolares	90
Tabla 17. Las dinámicas en clase que más gustaron y siguen gustando	92
Tabla 18. Frecuencia gusto asignatura exalumnos	93
Tabla 19. Frecuencia gusto asignatura estudiantes	93
Tabla 20. Asignaturas que más gustan y han gustado	94
Tabla 21. Frecuencia asignatura que menos gustaba a egresados	95
Tabla 22. Frecuencia asignatura que menos gustaba a estudiantes	95
Tabla 23. Razones asignatura que menos gustaba a egresados y estudiantes	96
Tabla 24. Las dinámicas y criterios de evaluación	97
Tabla 25. Espacios utilizados por estudiantes para realizar trabajos en casa	100
Tabla 26. Criterio de los padres sobre las actividades en casa para los estudiantes	103
Tabla 27. Lo más importante o fundamental que debería enseñarse en la escuela según los exalumnos	104
Tabla 28. Utilidad de lo que aprendió en la escuela para los exalumnos.	104
Tabla 29. Conformación de las familias	136
Tabla 30. Tipos de familia	137
Tabla 31. Víctima de conflicto	138
Tabla 32. ¿Ha pertenecido a grupos armados al margen de la ley?	139
Tabla 33. Víctima de violencia por parte de su pareja	141
Tabla 34. Actividades económicas de las familias	143
Tabla 35. Nivel de escolaridad en las familias	146
Tabla 36. Frecuencia nivel de escolaridad en las familias	146
Tabla 37. Actividades realizadas con más frecuencia	148
Tabla 38. Asistencia a la institución educativa por parte de los acudientes	149
Tabla 39. Forma de resolver los problemas familiares	151
Tabla 40. Diferencias con los vecinos	152
Tabla 41. Forma de resolver conflictos en los niños	153
Tabla 42. Frecuencia de la manera como los niños resuelven sus conflictos	154
Tabla 43. Actitud de los niños frente a un conflicto o agresión	155

Tabla 44. Frecuencia de actitud frente a un conflicto o agresión	156
Tabla 45. Conflictos o agresiones de familias frente a los niños	157
Tabla 46. Frecuencia de agresiones o conflictos de padres y familiares frente a los niños	158
Tabla 47. Actitud de los adultos cuando presencian un conflicto o agresión	159
Tabla 48. Frecuencia de actitud de los adultos cuando presencian un conflicto o agresión	159
Tabla 49. Formas en que manejan las familias los conflictos escolares	160
Tabla 50. Frecuencia de las formas en que manejan las familias los conflictos escolares	161
Tabla 51. Calificación intervención institucional frente a los casos de agresión por parte de los padres	162
Tabla 52. Calificación intervención institucional frente a los casos de agresión por parte de los estudiantes	162
Tabla 53. Niños agresores internos o externos	166
Tabla 54. Frecuencia de niños agresores internos o externos	166

TABLA DE FIGURAS

Figura 1. Formación académica de los egresados (2014 – 2018). I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare	44
Figura 2. Ocupación actual de los egresados (2014 – 2018). I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare	48
Figura 3. Motivos no continuación estudios egresados (2014 – 2018), I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare	49
Figura 4. ¿La formación escolar le ayudó a enfocar su proyecto de vida? Egresados (2014 – 2018). I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare	51
Figura 5. Frecuencia felicidad actual - Egresados (2014 – 2018). I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare	53
Figura 6. Tipo de familia. Estudiantes de posprimaria (sexto a noveno) a corte de 2019. I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare	56
Figura 7. Rúbrica de observación sobre la gestión en el aula. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare	80
Figura 8. Le gusta o le gustaba lo que hacía en clase (Estudiantes – exalumnos respectivamente)	86
Figura 9. Expectativas egresados frente a los métodos de enseñanza en cada área	89
Figura 10. Expectativas estudiantes frente a los métodos de enseñanza en cada área	89
Figura 11. Asignatura que más gusta a estudiantes o gustaba a exalumnos	94
Figura 12. Asignatura que menos gustaba a exalumnos y estudiantes	96
Figura 13. El uso de los resultados de las evaluaciones	98
Figura 14. Material de lectura en casa de los estudiantes	101
Figura 15. Percepciones sobre el conflicto	138

Figura 16. ¿Ha pertenecido a grupos al margen de la ley?	139
Figura 17. Víctima de violencia por parte de su pareja	142
Figura 18. Nivel de escolaridad en las familias	147
Figura 19. Actividades realizadas con más frecuencia	148
Figura 20. Forma de resolver los problemas familiares	151
Figura 21. Diferencias con sus vecinos	152
Figura 22. Actitud de los niños frente a un conflicto o agresión	156

TABLA DE IMÁGENES

Imagen 1. Mediadores fundamentales en la construcción de un proyecto de vida	62
Imagen 2. Misión institucional. Manual de Convivencia, I. E. San Isidro I	71
Imagen 3. Visión institucional. Manual de Convivencia, I. E. San Isidro I	72
Imagen 4. Perfil del estudiante. Manual de Convivencia, I. E. San Isidro I	73
Imagen 5. Filosofía institucional. Manual de Convivencia, I. E. San Isidro I	81
Imagen 6. Principios y valores institucionales. Manual de convivencia, I. E. San Isidro I	82
Imagen 7. Registro fotográfico 1, 2 y 3. Socialización de la propuesta a docentes, estudiantes y padres de familia. Agosto 6, 11 y 12 de 2019, I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, Vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare	112
Imagen 8. Registro fotográfico 4 y 5. Visitas familiares los días 17 y 24 agosto de 2019 en la vereda Nueva Primavera y Caño Flor, El Retorno, Guaviare	112
Imagen 9. Registro fotográfico 6, 7 y 8 tomado en septiembre 2, 9 y 18 de 2019	113
Imagen 10. Registro fotográfico 9, 10, 11, 12, 13 y 14. Feria de talentos durante los días 29, 30 y 31 de octubre de 2019. I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, Vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare	114
Imagen 11. Registro fotográfico 15, 16 y 17. «Olimpiadas mensuales», actividades tecnológicas y científicas durante los días 13 de septiembre, 21 de octubre y 18 de noviembre de 2019. I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera, Vereda Nueva Primavera, El Retorno, Guaviare	115
Imagen 12. Registro fotográfico 18, 19 y 20. «Supérate con el deporte», actividades deportivas en diferentes escenarios deportivos de la ciudad de San José Guaviare durante los días 10, 11 y 12 de septiembre de 2019	115
Imagen 13. Caso 1. Manual de internos: sanción	167

Imagen 14. Caso 1. Manual de internos: descubriendo el cuerpo	168
Imagen 15. Caso 2. Manual de internos: decomiso navaja	168
Imagen 16. Manual de internos I. E. San Isidro I, sede Nueva Primavera	168
Imagen 17. Caso 3. Manual de internos: daño zapatos	170
Imagen 18. Caso 4. Manual de internos: groserías	170
Imagen 19. Caso 5. Manual de internos: arrojando piedras	170
Imagen 20. Caso 6. Manual de internos: irrespeto	171
Imagen 21. Misión institucional. Manual de Convivencia, I. E. Isidro I	172
Imagen 22. Visión institucional. Manual de Convivencia, I. E. Isidro I	172
Imagen 23 Caso 2. Manual de Convivencia: mediación 1	173
Imagen 24. Caso 3. Manual de Convivencia: mediación 2	173
Imagen 25. Caso 4. Manual de Convivencia: mediación 3	173
Imagen 26. Caso 5. Manual de Convivencia: mediación 4	173
Imagen 27. Taller conversatorio. Reflexión 1	180
Imagen 28. Taller conversatorio. Reflexión 2	181
Imagen 29. Taller conversatorio. Reflexión 3	181
Imagen 30. Taller conversatorio. Reflexión 4	182
Imagen 31. Taller conversatorio. Reflexión 5	182
Imagen 32. Taller conversatorio. Reflexión 6	182
Imagen 33. Trabajo en equipo	186
Imagen 34. Pacto de convivencia entre vecinos	186
Imagen 35. Competencias ciudadanas en familia	187

Este libro se imprimió en abril de 2022.
Editorial Aula de Humanidades, Bogotá, Colombia.
Compuesto en caracteres Adobe Caslon Pro.

