

TENSIONES Y DISTENSIONES EN LA EDUCACIÓN  
RURAL DE GUAVIARE



# TENSIONES Y DISTENSIONES EN LA EDUCACIÓN RURAL DE GUAVIARE

Isaias Isaac Baloco Tapia  
Rosa Ineida Parra  
Alejandra Rendón



Baloco Tapia, Isaias Isaac

Tensiones y distensiones en la educación rural de Guaviare / Isaias Isaac  
Baloco Tapia, Rosa Ineida Parra, Alejandra Rendón. -- Bogotá : Editorial Aula de  
Humanidades, 2022.

p. : fot. col. – (Investigar en el aula)

Contiene bibliografía.

ISBN 978-958-5196-60-5 (impreso) -- 978-958-5196-61-2 (digital)

1. Educación rural 2. Escuelas rurales 3. Pedagogía I. Ineida Parra, Rosa II.  
Rendón, Alejandra III. Título IV. Serie

CDD: 370.91734 ed. 23

CO-BoBN– a1089313

---

© Editorial Aula de Humanidades  
© Red Colombiana para la Transformación de la  
Formación Docente en Lenguaje  
© Isaias Isaac Baloco Tapia  
© Rosa Ineida Parra  
© Alejandra Rendón  
© Universidad Nacional de Colombia  
© Instituto de Investigación en Educación  
© Maestría en Educación

Colección: *Investigar en el Aula*  
Red Lenguaje: *Experiencias Pedagógicas*

ISBN: 978-958-5196-60-5 (Versión impresa)

ISBN: 978-958-5196-61-2 (Versión digital)

Con el apoyo de los egresados de la Maestría en Educación, del  
Instituto de Investigación en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia

Selección y prólogo de Fabio Jurado Valencia

Comité de publicaciones, Red Lenguaje:  
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

MACROPROYECTO:

PROFESORES AL ESCENARIO: VISIBILIZANDO VOCES  
MIGRANTES LOCALES A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS  
PEDAGÓGICAS TEATRALES

ALUNA MINGA

LA DIÁSPORA PEDAGÓGICA EN GUAVIARE



## CONTENIDO

PRÓLOGO	11
CAPÍTULO 1	17
EL CONFLICTO EN EL RESGUARDO INDÍGENA LA ASUNCIÓN: CONTRASTES CON EL MANUAL DE CONVIVENCIA DE LA ESCUELA RURAL LA LIBERTAD, DEL MUNICIPIO EL RETORNO, GUAVIARE	17
1. El contexto sociocultural de la inspección La Libertad, en Guaviare	21
2. Trayectoria de la Institución Educativa La Libertad	24
3. Conflicto escolar y cosmovisión indígena	27
4. El conflicto, sus significados y sus proyecciones	30
5. La metáfora del árbol en la reconceptualización del conflicto	33
6. Las comunidades indígenas ayer y hoy: el caso del resguardo La Asunción	37
7. El conflicto en las comunidades indígenas	44
8. Los matices del conflicto en el contexto educativo y las paradojas de la normatividad	48
9. El conflicto en el resguardo indígena la Asunción	52
10. El manual de convivencia en la Institución Educativa La Libertad	63
11. El aporte de la comunidad indígena de La Asunción en la solución al conflicto entre los educandos de la Institución Educativa La libertad	66
CAPÍTULO 2	71
LAS EXPERIENCIAS NARRADAS EN LOS CÓMICS SOBRE LOS CONFLICTOS: LA PEDAGOGÍA PARA LA DISTENSIÓN	71
1. La retroalimentación pedagógica en el trabajo con los cómics	73
2. La perspectiva pedagógica en el diseño y la edición de cómics	76
3. La recepción sobre el cómic	78
4. La competencia en escritura narrativa y la transposición al cómic	80
5. El proyecto de aula sobre los cómics	88

CAPÍTULO 3	105
LOS DOCENTES Y EL TUTOR EN FORMACIÓN PEDAGÓGICA: EXPERIENCIA EN LA ESCUELA RURAL CAÑO BLANCO II, DE GUAVIARE	105
1. El contexto sociocultural de la Institución Educativa Rural Caño Blanco II	105
2. Los antecedentes en las dinámicas del acompañamiento pedagógico en la escuela rural	107
3. Las comunidades de aprendizaje en la Institución Educativa Caño Blanco II	110
4. La consolidación de las comunidades de aprendizaje en la Institución Educativa Caño Blanco II	113
5. Percepciones de los docentes sobre el rol del tutor, en la Institución Educativa Caño Blanco II	119
6. Recursos para el acompañamiento	121
7. El caso del docente acompañado	122
BIBLIOGRAFÍA	127

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Caracterización de los saberes previos.	72
Tabla 2. Actividades de aprendizaje.	73
Tabla 3. Pasos para la elaboración del cómic.	76
Tabla 4. Rúbrica para la competencia comunicativa en escritura.	77
Tabla 5. Caracterización de la competencia comunicativa en escritura.	80
Tabla 6. Caracterización de la competencia comunicativa a través de la narrativa.	86
Tabla 7. Ejes temáticos para el análisis de las entrevistas a los docentes y a los directivos docentes.	106

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ubicación y vías de la I.E La Libertad con sus sedes educativas.	25
Figura 2. Esquema del procedimiento de la investigación.	33
Figura 3. Viñetas en blanco.	82

## LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1. Paso de Caño Grande en verano, hacia el Resguardo Indígena La Asunción.	18
Imagen 2. Chagra familiar.	19
Imagen 3. Institución educativa del Resguardo Indígena La Asunción.	21
Imagen 4. La maloca, lugar de reunión del resguardo.	54
Imagen 5. Reunión en el Resguardo La Asunción.	55
Imagen 6. Ejemplo de patrones de crianza de los menores en el Resguardo Indígena La Asunción.	57
Imagen 7. Escuela de Colinas.	70
Imagen 8. Cómic en el aula de clase.	81
Imagen 9. Apartes del cuento «El Pegón».	81
Imagen 10. Fragmento de narración 1.	84

Imagen 11. Fragmento de narración 2.	85
Imagen 12. Fragmento de narración 3.	85
Imagen 13. Versión manuscrita del cómic. Diseño de la estudiante Vanesa.	86
Imagen 14. Caracterización de competencia comunicativa a través de la narrativa. Diseño de la estudiante Vanesa.	87
Imagen 15. Representación iconográfica del guion. Diseño de la estudiante Vanesa.	88
Imagen 16. Acceso a la plataforma Pixton a través de Google.	89
Imagen 17. La plataforma Pixton a través de Google 1	89
Imagen 18. La plataforma Pixton a través de Google 2	90
Imagen 19. La plataforma Pixton a través de Google 3.	90
Imagen 20. La plataforma Pixton a través de Google 4	91
Imagen 21. Set de fotografías sobre el trabajo de los estudiantes con el computador.	92
Imagen 22. Diseño en pantalla de cómic de un estudiante.	93
Imagen 23. Historieta sobre la deforestación. Elaboración de cómic por un grupo de estudiantes participantes en el proyecto.	93
Imagen 24. Historieta sobre la problemática con la salud. Elaboración de un grupo de estudiantes participantes en el proyecto.	95
Imagen 25. Historieta sobre el reclutamiento. Elaboración de un grupo de estudiantes participantes en el proyecto.	97
Imagen 26. Historieta sobre el desplazamiento. Elaboración de un grupo de estudiantes participantes en el proyecto. Fuente: Fotografía de Rosa Parra.	99
Imagen 27. Historieta sobre el robo. Elaboración de un grupo de estudiantes de la Institución Educativa Picalojo.	100
Imagen 28. Historieta sobre el reclutamiento. Elaboración de un grupo de estudiantes participantes en el proyecto.	102
Imagen 29. Trabajo en equipo: comunidad de aprendizaje.	114
Imagen 30. Práctica de aula, con trabajo en grupos.	124

## PRÓLOGO

En 1998 las calles de San José del Guaviare evocaban las de aquellos pueblos de vaqueros en las películas del oeste norteamericano: barro colorado en los períodos de lluvia y polvo entre los vapores de las canículas del verano. Había un café-cantina en la esquina de la plaza principal al que concurrían finqueros, raspachines, mercaderes y forasteros «buscadores de fortunas», de paso hacia el interior de las selvas; cerveza, aguardiente o café animaban las conversaciones sobre los negocios, las oportunidades y la situación de las beligerancias armadas. A las 7 de la noche había que ingresar a las casas o a los hoteluchos (residencias se les llamaba) por prevención y porque se suspendía la energía eléctrica para economizar el combustible de la planta. Entre las 7 de la noche y las 5 de la mañana San José era un pueblo sumido en la oscuridad y en el silencio.

En las migraciones hacia Guaviare, región a la que se accedía desde Villavicencio por una carretera de trochas y pantanos, con una duración hasta de 18 horas, se destaca la de los maestros provenientes de distintas regiones del país. La carretera será pavimentada en la segunda década del siglo XXI, pues para los negociantes con el aceite de palma y del ganado era perentorio, si bien dinamizará el empleo y las oportunidades. Por eso en lugar de los árboles amazónicos y orinocenses en el ingreso a la geografía de Guaviare hallamos un paisaje de vacas, búfalos y cultivos de palma con las temperaturas surgidas de la deforestación; pero el río majestuoso sobrevive y sigue dando sustento a las comunidades, indígenas y colonas, que lo cuidan.

Uno de los programas loables del gobierno colombiano en 1998 es el de la formación continua de los docentes en las zonas denominadas, antes de la constitución de 1991, «territorios nacionales». Se les llamó intendencias y comisarías a las regiones periféricas de la Orinoquía y la Amazonía, además de las islas caribeñas de San Andrés y Providencia, para distinguirlos de los

departamentos, más vinculados al gobierno central y a las regulaciones «civilizadas» de la distribución de los recursos fiscales. Intendencia y comisaría connotaban lejanía, abandono, selva y misterio como en *La vorágine*, de Rivera. La explotación del caucho en aquellos tiempos se iniciaba en Guaviare y se extendía hacia dentro del Amazonas, semejante a lo que será a partir de 1970 la siembra de la coca.

Después de la nueva constitución estos territorios son avalados como departamentos, con todos los derechos de los demás, pero se requerirá de casi una década para reconocer que allí también había maestros que demandaban la actualización sobre la reciente legislación en educación: la ley general de educación (1994), las pedagogías, los currículos y la evaluación sustentadas en los proyectos educativos institucionales (decreto 1860 de 1994), los indicadores de logros (1996) y los lineamientos curriculares (1998). La legislación en educación era, de cierto modo, una legislación revolucionaria porque por primera vez en la historia de la escuela en el país se reconocía el papel intelectual de los docentes para el diseño curricular y la configuración de las estrategias pedagógicas según los contextos propios de las instituciones educativas y sus entornos; otro asunto era la situación de la formación profesional de los docentes.

En 1994, con la Ley General de Educación, se hizo un reconocimiento tácito al movimiento pedagógico de la década anterior con el salto epistemológico de una visión compartimentada y taxonómica de los currículos hacia los indicadores de aprendizajes fundamentales, o competencias, en los conjuntos de grados. Se concedía el poder a los docentes para construir currículos y pedagogías a partir de dichos indicadores, pero la formación inicial (en las Normales y en las licenciaturas) no estaba a la altura intelectual de lo que exigía la legislación; era notorio el vacío en los programas de licenciaturas a distancia ofrecidos durante la década de 1990.

El Programa Universitario de Educación (PUI), de la Universidad Nacional de Colombia, atendiendo a la invitación del Ministerio de Educación decide incursionar en seis departamentos de la Amazonía y la Orinoquía: Guaviare, Vaupés, Guainía, Vichada, Amazonas y Arauca en el año 1998, con recursos previstos para estas regiones. Luego de un año de trabajo con los maestros y las maestras será Guaviare el que persistirá con las demandas periódicas de convenios interinstitucionales con la Universidad Nacional y

su Facultad de Ciencias Humanas; con dichos convenios fue posible la formación posgraduada a nivel de maestría de tres grupos de docentes (2009, 2014 y 2015), como se hiciera también en el municipio de Arauquita (Arauca) en 2011.

Así entonces con el «Fondo MEN-ICETEX» para la «actualización de docentes al servicio del Estado» y con el proyecto «La educación en los territorios de frontera», surgido del Programa Red de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Colombia, se realizó durante 1998 el análisis de los lineamientos curriculares de las áreas de lenguaje y matemáticas en los seis departamentos señalados. El equipo de formación estuvo constituido por la profesora Myriam Acevedo y el profesor Reynaldo Montañez, de Matemáticas; Silvia Baquero, de Lingüística, y Fabio Jurado, de Literatura y del Programa RED, con el apoyo de un grupo de docentes innovadores de educación básica de Bogotá (Clara Helena Baquero, Cristina Pérez, Carmenza González, Freddy González, Janeth Mora, Inés Lozano y Martha Niño), quienes realizaban los talleres *in situ* en las mismas regiones. Un producto académico de esta experiencia lo constituye el libro *Culturas y escolaridad. Lenguaje y matemáticas: competencias y proyectos de aula* (Jurado et. al., 1999). Este libro recoge experiencias de los proyectos pedagógicos liderados por los docentes de las seis regiones que participaron en los talleres y constituye una señal sobre el enfoque de la formación continua (talleres de actualización) y avanzada (Maestría en Educación) que ha promovido la universidad.

La reconstrucción del trayecto en referencia es fundamental dado que son antecedentes del libro que aquí presentamos. Esta historia, con todos los vaivenes de un país en permanente convulsión (la toma de Mitú por las FARC y los asedios de los grupos armados en estas regiones durante el año 1998), es propicia para reconocer en la distancia del tiempo el respeto hacia el trabajo en educación de la Universidad Nacional. La universidad cumplía con su misión institucional, cual es la de tener presencia en los lugares en los que el Estado no logra acoplarse.

Este libro es la compilación de capítulos de tres tesis de grado de la Maestría en Educación, orientada por el Instituto de Investigación en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia, surgidas de las cohortes de 2014 y 2015 y financiadas con recursos de las «regalías» (distribución de las ganancias estatales de la minería) a las que tienen derecho todos los departamentos.

Los recursos cubrieron también la publicación de cuatro tesis completas y 12 números de la colección *Seminario de Investigación en Educación*, en los que se publicaron capítulos de algunas de las tesis de la primera cohorte, textos asumidos como productos de los semilleros según la relación contractual con la gobernación departamental y Colciencias, en ese momento.

Incursionar en una región como Guaviare posibilitó comprender las causas del desequilibrio en la calidad de los aprendizajes cuando se compara la educación rural con la urbana, pero también propició constatar que la formación continua de los docentes a través de talleres, el trabajo con proyectos, la participación en redes académicas, las publicaciones y la formación avanzada con las maestrías contribuyen a acortar las brechas educativas entre la ciudad y la ruralidad. La movilidad continua de los docentes rurales (de lo más profundo de las selvas hacia los centros poblados) es un factor que influye en la calidad de la educación rural, pero no es por la falta de identidad profesional sino por las circunstancias: la zozobra del conflicto armado, la debilidad de la asistencia en salud, el riesgo del involucramiento de los hijos y las hijas en los grupos clandestinos..., si bien en la última década es notoria la tendencia a un mayor equilibrio.

Este libro hace parte de los productos académicos previstos en el proyecto «Profesores al escenario: visibilizando voces migrantes locales a través de estrategias pedagógicas teatrales», respaldado por la ONG de Alemania, Aluna Minga - Giz, en alianza con la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (Redlenguaje), a la cual pertenecen varios grupos de docentes de Guaviare. Desde el mes de septiembre de 2021 se inició el proyecto, con la colaboración de la Secretaría de Educación Departamental de Guaviare y la oficina de calidad a cargo de Julio César Arias. La Redlenguaje y la Secretaría de Educación realizaron la convocatoria y constituyeron cuatro grupos de 12 docentes cada uno (tres en San José, uno en Calamar y uno en Miraflores); se tuvo la cobertura de los cuatro municipios (los docentes de El Retorno se concentraron en San José). Durante los días 13, 14 y 15 de octubre, en horas de la tarde, se realizaron los talleres con la orientación desde Alemania del grupo Aluna Minga por vía virtual.

Los trabajos publicados en este libro son representativos del compromiso intelectual de los maestros y las maestras de las zonas rurales, quienes sin duda tienen unos saberes sobre lo recóndito de las realidades educativas

y sociales de los corregimientos y los centros poblados de Guaviare. La ruralidad profunda del Guaviare es desconocida en el interior del país, pues la imagen que prevalece en los ciudadanos es la de la guerra; pero las tesis de maestría nos aproximan a una cotidianidad que, si bien es conflictiva, como es propio de la condición humana, es a la vez reveladora de los efectos de los pactos y los acuerdos para la convivencia intrafamiliar, intraescolar, intracomunitaria e intercomunitaria (entre la comunidad indígena y la comunidad de colonos, por ejemplo).

Así, en el primer capítulo, el profesor Isaac Isaías Baloco, quien proviene del caribe colombiano y desde hace diez años ejerce como docente en la zona rural de Guaviare, nos muestra la manera como conviven los miembros de la comunidad indígena del Resguardo La Asunción, conformado en su mayoría por indígenas tucanos y desanos, en contraste con la manera como la escuela afronta los conflictos. De un lado, el reconocimiento de la contradicción y de las diferencias sin caer en las violencias en quienes habitan en el resguardo. De otro, el carácter estereotipado del manual de convivencia en la escuela elaborado en respuesta a un mandato externo y no como el resultado de los acuerdos entre todos los miembros de la comunidad educativa. Lo que el autor se propone con su investigación es proporcionar señales para establecer los puentes entre las regulaciones convivenciales en el resguardo y las de la escuela o, dicho de otro modo: que la escuela aprenda del resguardo indígena la manera como se dirimen los conflictos, en aras del acoplamiento afectivo con la naturaleza.

En el segundo capítulo, la profesora Rosa Ineida Parra trabaja con sus estudiantes el diseño y la edición de cómics como una estrategia para comprender el origen y la solución de los conflictos y los problemas en la comunidad: los efectos de la tala de los árboles, la salud, el reclutamiento de niños en los grupos armados, el robo, el abandono de la escuela, la manipulación y la mentira son objeto de trabajo creativo en el diseño de los cómics, como una vía para tomar conciencia de los problemas y, paralelamente, sugerir alternativas de solución.

El núcleo de la experiencia de la profesora Parra lo constituye el horizonte y el sentido del acto de leer, hablar y escribir a partir de las narrativas de los estudiantes y de las familias. Se trata de fortalecer las competencias comunicativas a través de narraciones y guiones para la transposición en los

cómics, según el formato proporcionado por un programa virtual gratuito. Las áreas curriculares de lenguaje/literatura, ciencias sociales y tecnología informática dialogan de manera transversal y propician el encantamiento con el acto de estudiar a pesar de las grandes limitaciones infraestructurales.

El tercer capítulo responde al dilema sobre cómo construir relaciones de interlocución y de cooperación entre los maestros y las maestras rurales para resolver los problemas de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y, por supuesto, de los docentes mismos. La profesora Alejandra Rendón, proveniente del eje cafetero de Colombia, y quien habita en Guaviare desde hace 18 años, asume el rol de interlocutora en el marco del programa ministerial «Todos a Aprender» (PTA), cuya estrategia es la de acompañar en el aula a docentes de educación primaria para analizar de manera conjunta los eventos pedagógicos en la perspectiva de transformarlos.

El programa en mención es relevante porque propicia el trabajo en equipo entre docentes, directivos y familias y, en consecuencia, rompe con el aislamiento que regularmente caracteriza a la docencia. Los cuestionamientos al carácter vertical del programa ministerial en la primera etapa (imponer materiales instruccionales en desmedro de las potencialidades intelectuales de los docentes) convergen en la perspectiva horizontal que la autora de este trabajo logró construir, como efecto de su formación en la maestría.

Estos materiales son insumos fundamentales para comprender la teatralización inherente a la profesión de la docencia, pues lo que se percibe en cada uno es la representación dramática de los roles actorales de quienes interactúan en las aulas y en las comunidades; cada trabajo es en potencia una pieza de teatro. Esperamos que su lectura produzca el efecto que hemos percibido en la edición, como es la representación en el pensamiento de escenas teatrales con los actores, los espacios y los tiempos que les son propios. Ojalá este libro sea también un texto multiplicador de aprendizajes entre grupos de docentes interesados en los procesos de innovación de sus prácticas pedagógicas.

FABIO JURADO VALENCIA  
Coordinador, Red Colombiana para la Transformación de la  
Formación Docente en Lenguaje.  
Profesor Especial, Instituto de Investigación en Educación,  
Facultad de Ciencias Humanas.

## CAPÍTULO 1

### EL CONFLICTO EN EL RESGUARDO INDÍGENA LA ASUNCIÓN: CONTRASTES CON EL MANUAL DE CONVIVENCIA DE LA ESCUELA RURAL LA LIBERTAD, DEL MUNICIPIO EL RETORNO, GUAVIARE

► ISAAC BALOCO<sup>1</sup>

La cosmovisión y la cultura cotidiana y, en especial, las formas de afrontar los conflictos, de los miembros de la comunidad del resguardo indígena La Asunción, son factibles de transponer a la comunidad educativa de la escuela La Libertad, ubicada en la zona rural de El Retorno. En el plan de vida del Resguardo, elaborado en mayo de 2005, se narra que los primeros miembros de la comunidad llegaron a la región luego de viajar por el Río Vaupés, interesados en trabajar en la construcción de la carretera entre San José del Guaviare y Calamar, en la década de 1960. Como migrantes se ubicaron en la margen derecha de Caño Grande, entre los afluentes Caño Raya y Caño Platanales, jurisdicción del municipio de El Retorno, en un área de 702 hectáreas (Portal del Ministerio del interior, 2005). Pese a su ubicación legal en este territorio sólo hasta el 16 de diciembre de 1996 el Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA), con la resolución 073, formalizó el carácter legal del resguardo.

---

<sup>1</sup> Autor de la tesis de maestría en educación, titulada «La cosmovisión y el manejo de conflictos en el Resguardo Indígena La Asunción: prevenir y superar tensiones entre los estudiantes de la IE La Libertad, del municipio de El Retorno, Guaviare». Se seleccionó el capítulo fundamental de dicha tesis. La tesis fue asesorada por el profesor Jeffer Chaparro, del Departamento de Geografía, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Colombia.

Es oportuno recoger el testimonio de la señora Amelia<sup>2</sup>, quien junto con su esposo y la familia de su hermana Dominga procedían de Monfort, pueblo indígena a orillas del río Vaupés en la frontera con Brasil. Fueron las primeras personas que habitaron con su cultura y cosmovisión lo que hoy es conocido como el Resguardo Indígena La Asunción. Ella afirma que, viviendo en El Retorno, en el área en donde actualmente se encuentra el hospital y trabajando en la preparación de los alimentos para los 80 obreros que trabajaban en la construcción de la carretera, le solicitaron ir al río Inírida a conseguir pescado. Bajando por Caño Grande en busca del río Inírida a su esposo le pareció que un paraje muy verde era el sitio para vivir y marcó lo que en la época se llamaba un punto, el cual era utilizado por los colonos al momento de asentarse. A estas dos familias se les concede la tierra desde el Caño Raya Alto hasta Caño Grande (ver imagen 1). Al reconocer que la tierra era mucha regresaron a El Retorno y el encargado de repartirla les asignó el área. Como si fuera poco, con el transcurrir del tiempo fueron llegando familiares que poblaron el área.



Imagen 1. Paso de Caño Grande en verano, hacia el Resguardo Indígena La Asunción.  
Fuente: Fotografía de Isaías Baloco.

Los colonos entonces no son sólo blancos, negros o mestizos sino también indígenas. Pero los colonos tienen sed de tierra y con ella su explotación

<sup>2</sup> En el libro aparecen solo los nombres de las personas que informan, sin los apellidos.

desmedida. Las comunidades indígenas y, sobre todo, la de La Asunción, buscaban cómo vivir según sus tradiciones en una tierra con las condiciones adecuadas, sin considerar la cantidad. Es por ello conveniente llamar a los indígenas pobladores y no colonos, aunque hayan llegado a estos territorios en la misma época de los migrantes de otras regiones del país. Pero si bien los indígenas provenían de otros lugares de la selva amazónica también son migrantes al asentarse en los territorios cercanos a los espacios urbanos o centros poblados.

La visión paradisiaca de los indígenas sobre la tierra se fue rompiendo progresivamente con la siembra de la coca y los propósitos comerciales; el cultivo de la hoja de coca es una actividad agrícola que hace parte de la historia de la comunidad indígena que se opuso a la comercialización desmedida pero también fue bañada por el glifosato cuando los gobiernos los consideraron cultivos ilícitos. Por su tradición cultural los indígenas se oponen al monocultivo y las pocas plantas de hoja de coca son utilizadas para la medicina ancestral; los mayores cultivos son de subsistencia: yuca brava, yuca dulce, piña, ñame, maíz, caña de azúcar, ají, arroz, plátano y chontaduro; entre los árboles frutales están la uva caimarona, el limón, las toronjas, las naranjas, el arazá y el aguacate.



Imagen 2. Chagra familiar.  
Fuente: Fotografía de Isaías Baloco.

La poca producción ganadera está orientada a la cría y engorde de ganado vacuno; cabe anotar que la mayoría de los ganados en los distintos potreros del resguardo pertenecen a dueños que no son de la comunidad, quienes le pagan a la familia que administra la parcela del resguardo el respectivo pasteo, sin ningún control y de espaldas a los daños que causa el ganado al suelo agrícola. La producción porcina y de aves de corral es para la subsistencia.

Las familias del Resguardo Indígena La Asunción son 21, constituidas por 105 personas; hablan las lenguas Siriano, Guanano y Piratapoyo; la mayoría pertenece a las etnias Desano (28%) y Tucano (26%), pero las nuevas generaciones crecen en contextos monolingües siendo la lengua preponderante (L1) el español, lo cual muestra la pérdida de la lengua autóctona por el contacto inevitable con los migrantes colonos. Como efecto del cruzamiento cultural han surgido núcleos familiares diferentes: personas no indígenas son consideradas miembros de la comunidad.

El Resguardo Indígena La Asunción pertenece al municipio de El Retorno, a 40 kilómetros de la capital del Guaviare (San José del Guaviare). El Retorno es el municipio más cercano a la Inspección de La Libertad, a 7 kilómetros, en una vía aceptable en períodos de clima seco. Otra vía de acceso es el transporte fluvial por caño Grande, pero se evita por el costo en combustible para llegar al municipio de El Retorno. En el Resguardo La Asunción existe una sede educativa que hasta el año 2018 perteneció a la Institución Indígena Morichal Viejo; se atiende a 14 niños en todos los grados (salón multigrado) de la educación básica primaria (de transición a quinto). La infraestructura de esta sede consta de dos salones y una cocina (ver imagen 3).

La sede educativa es administrada por la diócesis, que tiene a su cargo la «escolaridad dispersa» y la escolaridad indígena del departamento del Guaviare; el docente, con los 14 estudiantes, trabaja en dicha sede educativa desde hace cuatro años. Aunque la legislación invoca una «educación propia», en la práctica se carece del currículo y de los lineamientos pedagógicos en esta perspectiva, pues se asumen los mismos enfoques que el ministerio propone para todo el país.

Los estudiantes de este resguardo al terminar sus estudios de básica primaria no continúan con los de básica secundaria en la sede principal Morichal Viejo, debido a la lejanía: a dos días en transporte fluvial. Es por esta razón que los miembros de la comunidad indígena consideran oportuno

matricular a los estudiantes en la institución educativa La Libertad ubicada a muy pocos kilómetros de su territorio. Además de esta ventaja geográfica la institución educativa La Libertad ofrece los servicios de internado y alimentación sin ningún costo, pues está subvencionado por el Estado. De esta forma la institución educativa La libertad, a pesar de ser una institución de colonos, tiene estudiantes indígenas y por efecto mismo de la colonización en estos territorios también hay estudiantes afrodescendientes, aunque en un porcentaje menor.



Imagen 3. Institución educativa del resguardo indígena La Asunción.

Fuente: Fotografía de Isaías Baloco.

## 1. EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LA INSPECCIÓN LA LIBERTAD, EN GUAVIARE

*Dieron calor y sembraron sendos pasos  
del cauchero tigrillero y caminantes  
alentaron la lucha del colono  
así naciste, oh, Retorno Guaviare.*

Fragmento de la segunda estrofa del himno de El Retorno.

El Departamento de Guaviare tiene cuatro municipios; la capital es San José del Guaviare; los otros tres municipios son El Retorno, Calamar y Miraflores. La Libertad es un centro poblado de El Retorno fundado durante

la colonización del siglo XX. Arcila, González y Salazar (1999) describen cómo se constituyó:

El primer período, caracterizado por un proceso lento de poblamiento, se originó en la realización de actividades extractivas de caucho y de pieles, denominada el tigrilleo, que comprende el lapso transcurrido entre la última década del siglo XIX y los años cincuenta de esta centuria.

El segundo periodo coincide con la violencia de los cincuenta, época durante la cual la región se convirtió en un refugio para los desplazados políticos.

El tercer período está determinado por la colonización dirigida que se llevó a cabo a finales de los sesenta, en los actuales municipios de San José y El Retorno.

La cuarta etapa se relaciona con la introducción de la marihuana y la coca a finales de los setenta, con el consecuente flujo de intensas corrientes migratorias.

Por último, el poblamiento en los ochenta y noventa, es presionado por el avance colonizador proveniente del sur y occidente del Meta y el desplazamiento de colonos fundadores desde el eje San José-El Retorno-Calamar hacia nuevos frentes activos de colonización... (p. 29)

Una tercera colonización se realizó con personas que con estudios profesionales llegaron al Guaviare en busca de oportunidades de trabajo, como los docentes, quienes provienen de todas las partes de Colombia y en especial de la región del pacífico. Los colonos se desplazaron a lo largo de la trocha que desde El Retorno conducía a Calamar. A 19.5 km. encontraron un caño que le dieron por nombre Platanales. Este punto de colonización recibirá después el nombre de La Libertad y hace parte de los grandes centros poblados de El Retorno, en donde se encuentran las inspecciones de policía<sup>3</sup> El Unilla y Cerritos.

La inspección de La Libertad, según los datos del Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales (SISBEN), tiene 676 habitantes: de cero a un año, 67 habitantes; de 2 a 5 años, 41 habitantes; de 6 a 12 años, 124 habitantes; de 13 a 17 años, 59 habitantes; de 18 a 26 años, 97 habitantes; de 27 a 59 años, 243 habitantes, y mayores de 60 años, 45 habitantes (datos de la alcaldía municipal de El Retorno, 2018).

Las veredas tienen como primer centro poblado a La Libertad y son las siguientes:

<sup>3</sup> En Colombia se denomina «Inspección de policía», además del ente que vigila la convivencia, a los lugares poblados, como los corregimientos, que dependen de un municipio; es, de cierto modo, el organismo que sustituye o representa a la alcaldía del municipio.

Alto Cachama: 99 habitantes.  
Caño Azul: 199 habitantes.  
Caño Barroso: 112 habitantes.  
Caño Raya Alto: 96 habitantes.  
Caño Raya Bajo: 88 habitantes.  
Caño Rincón: 59 habitantes.  
Caño Seco: 86 habitantes.  
El Palmar: 114 habitantes.  
El Porvenir: 98 habitantes.  
El Recreo: 140 habitantes.  
La Asunción (resguardo indígena): 105 habitantes.  
La Fortaleza: 98 habitantes.  
La Tabla: 75 habitantes.  
Las Pavas: 122 habitantes.  
Nueva Barranquillita: 160 habitantes.

(Fuente: Portal virtual, Alcaldía Municipal de El Retorno, 2018).

El análisis de estos datos (SISBEN, 2018) constatan que la mayoría de los habitantes de La Libertad viven en zonas muy apartadas y su actividad económica está dedicada a la agricultura y/o a la ganadería. La actividad ilícita del cultivo de la hoja de coca ha venido disminuyendo en las veredas cercanas al centro poblado La Libertad, dadas las circunstancias de violencia que ha acarreado.

En La Libertad, en la calle principal y en la carretera hacia Calamar y hacia El Retorno, hay billares, canchas de tejo, discotecas, tabernas, burdeles, panaderías, depósitos, veterinaria, droguerías, cacharrerías, talleres mecánicos de motocicletas y carros, carnicerías, farmacias, establecimientos comunes en los centros poblados y que sirven de acopio a los campesinos. En otra calle está el colegio con internado, un coliseo cubierto, una caseta comunal, una plaza de toros rudimentaria, una cancha de fútbol, una biblioteca, un Centro de Desarrollo Infantil (CDI), un parque para los niños de la primera infancia, un parque biosaludable y una empresa social del Estado (ESE) que cuenta con un consultorio de medicina general y uno odontológico, ade-

más de farmacia. También hay dos auxiliares de enfermería, quienes realizan turnos atendiendo las 24 horas todos los días de la semana; los otros dos consultorios son atendidos en forma discontinua durante todo el año por los médicos que realizan el año rural. En La libertad hay también un templo católico y uno evangélico.

El día domingo los campesinos se desplazan desde sus fincas hacia La libertad. Realizan las compras, ingresan a los niños al internado, departen con los amigos y asisten a los ritos religiosos. Los habitantes de La Libertad y de sus entornos se congregan también durante los días de las ferias y de los eventos festivos de encuentro de las colonias. Estas fiestas se celebran en la primera semana de diciembre y de diversas formas aluden a las distintas regiones de Colombia.

En La Libertad la señal de los operadores de telefonía celular es deficiente; sin embargo, hay sitios que ofrecen señal de wifi por determinado tiempo a precios asequibles para la población. Las calles, exceptuando la principal, están sin pavimentar y en épocas de lluvia son intransitables, mientras que en verano el polvo es insoportable. La única autoridad en el caserío es el inspector de policía.

## 2. TRAYECTORIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA LIBERTAD

La institución educativa La Libertad fue fundada en 1969 con el nombre de Escuela Rural Mixta Platanales; su primer profesor fue contratado por la iglesia católica, pues este estamento administraba los contratos para la la educación rural, según acuerdos gubernamentales. En años posteriores funcionó en la misma instalación la Escuela Caño Mercedes<sup>4</sup>. En 1972 la escuela fue trasladada al caserío y funcionó en una casa cedida por un habitante de la región. En los años 1973 y 1974 la escuela funcionó en la casa de otro habitante de la región, con una docente (Institución Educativa La Libertad, 2010). Son pues indicios del espíritu familiar y comunitario por garantizar la educación escolar de los hijos.

En 1975 y gracias a que un colono donara el terreno y el Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE) construyera los primeros

---

<sup>4</sup> Este lugar queda a dos kilómetros de La Libertad sobre la carretera que conduce hacia Calamar.



Además de los servicios educativos también ofrece de manera gratuita el internado y el transporte escolar a los estudiantes que viven en la Fortaleza<sup>5</sup> y en Alto de Las Pavas<sup>6</sup>. Esta lista de beneficios se incrementa gracias al apoyo de la alcaldía de El Retorno y a la Caja de Compensación Familiar Campesina (CONCAJA), entidades que brindan apoyos a los estudiantes con respecto al manejo del tiempo libre a través de instructores de danza y de banda, escuela de formación deportiva en baloncesto, futsala y fútbol.

La institución educativa, en busca de mejorar el bienestar de los estudiantes, realiza en el primer semestre los juegos intramurales durante una semana, en los que participa toda la comunidad estudiantil; en el segundo semestre, la fiesta más importante es el cumpleaños del colegio; también se celebra el día de los niños, de disfraces y las cometas. En todas estas actividades participan los estudiantes de la sede central con algunas de las subsedes.

En el campo de la tecnología de la información o de las herramientas para desarrollar la actividad pedagógica, cabe anotar que en el año 2014 el Ministerio de las Tecnologías, de la Información y las Comunicaciones donó a la institución educativa 200 tabletas, 40 cámaras fotográficas, 40 grabadoras, dotó dos salas de sistemas con 20 computadores, un video beam, una cabina de sonido y un tablero inteligente (información proporcionada por el rector de la Institución). Además, se cuenta con tres video beam, algunos televisores y antiguas cabinas de sonido que posteriormente fueron remplazadas. Gracias a que la institución educativa está trabajando con el Programa Todos a Aprender, del Ministerio de Educación Nacional, en los últimos años ha recibido material didáctico, como lo son las «guías» para todas las áreas curriculares.

Sin embargo, la sede central de la institución educativa presenta una infraestructura deteriorada, con sillas y pupitres insuficientes, sin laboratorio de química ni física, con una débil señal de internet que hace difícil la conectividad por medio de una red wifi, pocos instrumentos musicales, sin un lugar adecuado para la biblioteca, ni para la sala de profesores. Además, falta el personal idóneo en los cargos de oficios generales como la secretaria y en la orientación educativa y emocional, como la psicóloga.

<sup>5</sup> Centro poblado ubicado a 8 kilómetros de la Institución Educativa La Libertad.

<sup>6</sup> Vereda de población dispersa ubicada a 5 kilómetros de la Institución Educativa la Libertad.

Los estudiantes constituyen una población en riesgo constante, pues la actividad del cultivo ilícito de la hoja de coca es todavía una alternativa de sostenimiento de las familias. Sobre este tema, afirma Yeison, estudiante del grado undécimo: «Nosotros dejamos el cultivo de la coca para sembrar plátano, yuca, café, cosas lícitas y, lo que no hicimos en dos años sembrando eso, lo hicimos en 3 meses sembrando coca». Comentó que en los fines de semana y en vacaciones el trabajo que realizan es raspar hoja de coca<sup>7</sup> y ven en este cultivo los ingresos suficientes para seguir estudiando luego de finalizar el bachillerato.

### 3. CONFLICTO ESCOLAR Y COSMOVISIÓN INDÍGENA

Barié (2008), un investigador sobre las temáticas indígenas, afirma que los indígenas tienen formas particulares para solucionar los conflictos y por ello en las constituciones gubernamentales latinoamericanas las han introducido como formas propias de administrar justicia:

... el derecho indígena con los Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos, que son vías alternas al proceso ordinario: principalmente el arbitraje, la conciliación, la mediación y la negociación. Desde un punto de vista técnico, es asombrosa la semejanza de procedimiento, un buen conciliador occidental se parece a una autoridad indígena. (p. 115)

También puntualiza las diferencias al asegurar que los métodos alternativos de resolución de conflictos tienen una aplicación legal más limitada y su validez se restringe al ámbito privado o familiar. Compara la forma como los indígenas solucionan sus conflictos con la forma ordinaria de proceder en los Estados latinoamericanos. Considera que las comunidades indígenas tienen formas auténticas de solución a los conflictos, que podrían ser referentes para las culturas no indígenas. De nuestra parte consideramos que las formas de solución del conflicto en la comunidad indígena La Asunción son un modelo para la solución del conflicto entre los estudiantes de la institución educativa La Libertad, aunque los contextos (la comunidad indígena y la escuela) sean diferentes.

<sup>7</sup> Trabajo que consiste en retirar la hoja de coca del arbusto para el posterior procesamiento.

La cosmovisión de las comunidades indígenas, en especial la de La Asunción, en el municipio de El Retorno, Guaviare, es un referente en el mejoramiento de las relaciones interpersonales de la comunidad educativa de La Libertad. En este esfuerzo por plantear las razones y los motivos es necesario establecer un acercamiento conceptual al objeto central de la misma, para lo cual consideramos que sea cual fuere la corriente o teoría para tratar el concepto «conflicto», estarán encaminadas a develar un problema, una dificultad o una disputa.

Las causas de los conflictos devienen de intereses particulares, de la confrontación de creencias, de valores y/o puntos de vista distintos frente a una determinada situación que implica tomar decisiones colectivas. Las situaciones conflictivas tienen dos caminos: como una oportunidad para crecer y fortalecerse, o una circunstancia para agudizar el distanciamiento. Por ejemplo, en el contexto colombiano se ha agudizado el distanciamiento entre los gobiernos y las comunidades rurales y aunque en 2016 se firmaron los acuerdos de paz con uno de los movimientos beligerantes dichos acuerdos no se han cumplido con plenitud. El grupo armado disidente de los acuerdos tiene presencia en el territorio en el que se encuentra la escuela en la que hemos hecho este estudio.

El Estado colombiano desde la Constitución de 1991 delegó la responsabilidad de la formación para la paz a las instituciones educativas, sobre todo en la ley 115 de 1994, al establecer como uno de los fines de la educación la formación en el respeto a la vida y los demás derechos humanos, sobre todo, a la construcción de la paz... En esta misma ley se subraya la importancia de una sólida formación ética, moral y el compromiso de la comunidad educativa de fomentar la práctica del respeto a la vida y al reconocimiento de las diferencias en la perspectiva de la convivencia.

El decreto 1860 (Ministerio de Educación Nacional, 1994) establece pautas y objetivos para los manuales de convivencia escolar, los cuales incluyen, entre otras, normas que garanticen el mutuo respeto y el procedimiento para resolver con oportunidad y justicia los conflictos. Asimismo, los planes decenales de educación reiteran en la importancia de la educación para la convivencia, la paz, la democracia y destacan como uno de los desafíos para la educación el fortalecimiento de la sociedad civil y la promoción de los acuerdos ciudadanos (políticas educativas para la formación escolar en la convivencia). Así también la ley 1620, con el decreto 1965, del año 2013,

busca establecer un sistema nacional de convivencia escolar. En el año 2014, la ley 1732 favorece la creación y el fortalecimiento de una cultura para la paz en Colombia, a través de la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media.

Pero es necesario volver la vista a las «invisibles» culturas indígenas, parte activa aunque silenciosa de la sociedad guaviareense, en donde se encuentran los miembros de la comunidad indígena La Asunción, quienes a pesar de recibir un trato de admiración por las entidades gubernamentales y más aún por las no gubernamentales con frecuencia tienden a ser mal vistas por algunos miembros de la comunidad de La Libertad. Son comunes los adjetivos para descalificar sus idiosincrasias: «indios», «borrachos» y «enguarapados», entre otros términos, prevalecen en las conversaciones de los colonos, como si fuesen los conquistadores del siglo XVI.

En el año 2009 llegué como docente al Guaviare. Al contemplar la selva, sus paisajes, sus aguas, sus trochas y sobre todo su diversidad étnica, lingüística y cultural, consideré que había mucho por aprender. Paulatinamente fui descubriendo que entre mayor sea la interacción con personas indígenas se despierta un interés más intenso en aprender sobre ellas y con ellas; compartir sus fiestas, como Yuruparí, las reuniones y los bailes en la maloca del Resguardo Indígena Centro Miraflores, y con la comunidad indígena de Puerto Monfort, hace parte también del acto de educar porque posibilita comprender las actitudes de los estudiantes en el contexto escolar.

Más que ir a estas fiestas a tomar chicha, comer quiñapira y bailar carrizo, lo fundamental es la interacción con los capitanes para conversar sobre la necesaria implementación de la cátedra etnoeducativa e interactuar con el Payé sobre la exigencia a las personas no indígenas de recuperar las prácticas de la medicina tradicional; en estos encuentros no podría faltar el acercamiento a los demás miembros de la comunidad y los vínculos de amistad que se fueron gestando.

Estas interacciones propiciaron conocimientos que inevitablemente condujeron a cuestionamientos sobre los comportamientos de los miembros de la cultura no indígena. En la medida que esto fue aconteciendo pude comprender cómo los miembros de las comunidades indígenas desde su cosmovisión pueden aportar a las culturas no indígenas empezando por las regulaciones de la escuela y sus modos de abordar los conflictos.

#### 4. EL CONFLICTO, SUS SIGNIFICADOS Y SUS PROYECCIONES

La complejidad del trabajo académico y de investigación en la educación rural en Guaviare es dispendioso pero posible. El concepto central de nuestro estudio es el conflicto en el contexto educativo rural. De allí la importancia de analizar los tipos de conflicto, las formas de solucionarlo y su concepción dentro de la cosmovisión de los pueblos indígenas. Aristóteles, en su libro *Ética a Nicómaco* (2001), utiliza el concepto de *homonía* para referirse a los ciudadanos cuando persiguen los mismos fines en lo que concierne a la polis. Para este filósofo la visión antropológica del hombre se sustenta en los fundamentos de la unión del alma y el cuerpo; explica la esencia del hombre como una unidad. El pensamiento aristotélico hace parte de una visión más positiva del ser humano, pues reconoce la existencia inevitable del conflicto. Esta concepción positiva del ser humano se asocia con la condición social y la del animal político: El hombre para vivir en sociedad y en paz busca alternativas para solucionar las situaciones conflictivas.

De otro lado, Thomas Hobbes, en su libro *Leviatán* (2018), afirma que el hombre en el estado de la naturaleza, es decir, aquel que antecede a la sociedad y el Estado, tiene como objetivo satisfacer sus deseos y su propia conservación. Por esta razón constantemente está en lucha con los demás hombres ante los bienes escasos. El manifiesto comunista de Marx y Engels (1848), explica que la historia de toda la sociedad no ha sido sino la historia de la lucha de clases. En este caso el conflicto se da entre una clase dominante y una clase dominada. El fin de ese conflicto es posible por la desaparición de las clases sociales. Pensamientos más cercanos a este contexto se pueden hallar en la obra de José Ortega y Gasset (1929), quien hace una distinción entre lo que significa discrepar o disentir, por una parte, y lo que significa la discordia como oposición a la concordia.

Estas concepciones desarrollan el concepto del conflicto, pero la Real Academia Española de la Lengua indica que la palabra «conflicto» proviene del latín *conflictus*, que significa combate, lucha, pelea, enfrentamiento armado, apuro, situación desgraciada y de difícil salida, problema, cuestión, materia de discusión, momento en que la batalla es más dura y violenta (DRAE).

Silva (2008), afirma que

El conflicto es un fenómeno natural en toda sociedad, es decir, se trata de un hecho social consustancial a la vida en sociedad. Asimismo, las disputas son una constante histórica, puesto que han comparecido en todas las épocas y sociedades a lo largo de los tiempos. Incluso, el cambio social que determina toda la dinámica de la vida de los seres humanos es una consecuencia que debe ser imputada de modo mayoritario, aun cuando no de manera absoluta, al conflicto. (p. 29).

Si el conflicto es algo natural, generador de disputas a lo largo de la historia, son sus causas las que tienen que ser objeto de análisis. Sin embargo, lo que se pretende en este trabajo es ver el conflicto desde una óptica positiva, que sobrepase la mirada conformista, peyorativa y resignada. A partir del conflicto es necesario superar situaciones de estancamientos, propiciar la comunicación, respetar las ideas del otro y reconocer que se puede aprender del otro.

La percepción de los conflictos depende de las cosmovisiones. Las comunidades indígenas, por ejemplo, conciben el conflicto de una manera distinta a como lo conciben en comunidades permeadas por visiones de mundo propias de la cultura de occidente. Las comunidades reproducen cosmovisiones distintas y por ende tienen formas diferentes de tratarlos. Estudiar la cosmovisión indígena y sus códigos de convivencia es la mejor forma de contrastar los modos como las comunidades abordan los conflictos.

Elementos como la evangelización, el nuevo poblamiento vivido en América, el continuo e inevitable contacto con la población colona o no indígena, la creciente pérdida de la lengua indígena, entre otros aspectos, afectan directamente a la cosmovisión de la comunidad del Resguardo Indígena La Asunción. Sin embargo, esta se resiste a morir y traza un hilo invisible que los ata y los hace ver a todos como si fuesen de una misma familia indígena. Una herramienta que tienen las comunidades indígenas para mantener viva la cosmovisión es su hermetismo, un blindaje cultural revelador de las resistencias y las defensas frente a las otras culturas.

Varios docentes han cultivado las relaciones interpersonales con los miembros de la comunidad indígena, en la perspectiva de crear un ambiente de confianza y de afectividad. La empatía con los miembros de la comunidad indígena La Asunción ha posibilitado la interacción y el aprendizaje entre las partes. Cuando se invoca la investigación etnográfica se reconoce que el *Ethnos* (pueblo) es la unidad de análisis en la investigación y en las

regulaciones de la escuela; si el docente se salta estos conocimientos es posible que divague y se extravíe. Es necesario tener en cuenta la tradición ancestral de la comunidad indígena, cuyos miembros ocupan un área de 702 hectáreas divididas en 13 parcelas de propiedad colectiva y en la que habitan 21 familias, constituidas por 105 personas.

La perspectiva cualitativa de estos análisis implica entonces considerar los discursos axiológicos de la institución educativa, condensados en la misión y la visión para identificar las diferencias respecto a las axiologías de la comunidad indígena:

Misión: Ofrecemos el servicio educativo para la formación y transformación de niñas, niños, jóvenes y adultos, apoyados en los principios de equidad y desarrollo social.

Visión: Para el año 2019 la institución educativa Libertad será líder regional en la formación de niños, niñas y jóvenes emprendedores capaces de afrontar los retos del nuevo mundo y de convivir en armonía con el ambiente.

(Proyecto Educativo Institucional, de La Libertad, 2019)

¿En qué institución educativa, urbana o rural, no aparece este tipo de discurso? No hay una singularidad desde la cual se destaquen los matices de las instituciones educativas que integran a niños, niñas y jóvenes en los procesos educativos formales, a pesar de tener también una legislación y unos acervos documentales en etnoeducación. La misión y la visión es el lugar del estereotipo discursivo: No incorporan la lectura del contexto cultural en el que se encuentra la escuela. Desde aquí comienzan los problemas y las raíces de los conflictos. Hacer referencia a «los retos del nuevo mundo» promueve de manera implícita el discurso de los cronistas españoles del siglo XVI.

Los discursos que enseguida se analizarán devienen de las entrevistas semi-estructuradas y en profundidad efectuadas a través de conversaciones individuales a la capitania del resguardo, a los Payés, a los adultos mayores y a los adultos jóvenes y adolescentes. Otro insumo en la indagación cualitativa está dado en las conclusiones del grupo de investigación Am̃vaña<sup>8</sup> (vaya y busque

<sup>8</sup> Este grupo de investigación estaba conformado por estudiantes indígenas pertenecientes al resguardo La Asunción y por afrodescendientes. Contó con el apoyo y acompañamiento del proyecto Ondas, promovido por el ministerio de educación.

rápido), conformado por los estudiantes del resguardo indígena, matriculados en la institución educativa La Libertad. Este grupo trabajó en el año 2017 analizando las causas de la pérdida de la lengua indígena en la comunidad.

Para el acercamiento al análisis de las formas del conflicto y su percepción en la institución educativa La Libertad fue necesario considerar los trabajos del grupo de investigación «Conocimiento, problema y solución» (CPS), constituido por los estudiantes del grado décimo B en el año 2017; ambos grupos tuvieron el apoyo de Ondas y el acompañamiento del docente, responsable de esta investigación. Estos datos proporcionan indicios sobre la disponibilidad de los estudiantes (de familias indígenas y colonos) para indagar sobre los orígenes de los conflictos con el respaldo de la escuela.

## 5. LA METÁFORA DEL ÁRBOL EN LA RECONCEPTUALIZACIÓN DEL CONFLICTO

En general, el análisis consideró el siguiente esquema arbóreo:

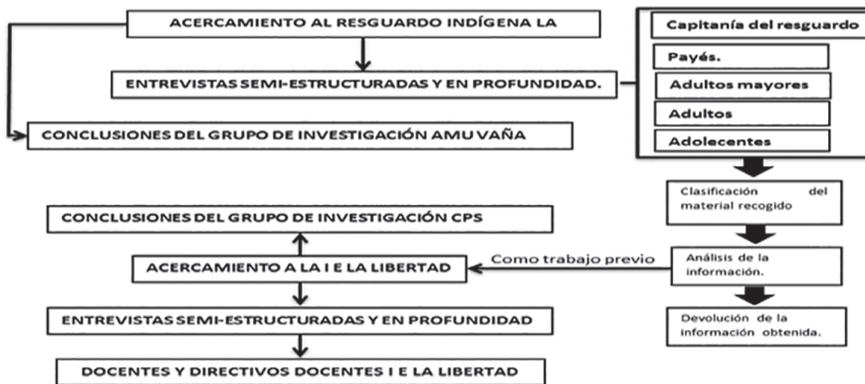


Figura 2. Esquema del procedimiento de la investigación.  
Fuente: Diseño de Isaías Baloco

Es necesario fijar la atención en algunas funciones de las raíces en los árboles para comprender el concepto o significado del conflicto. Las raíces son el soporte para fijar el árbol a la tierra; las raíces absorben de la tierra los nutrientes necesarios para mantener vivo el árbol y garantizar los frutos suficientes. En esta analogía las raíces corresponden a los conceptos que sirven de apoyo a la investigación: explorar cómo los miembros del Resguardo

Indígena La Asunción han solucionado sus conflictos, con el propósito de determinar si dichos modos de solución se pueden adecuar a la institución educativa La Libertad.

Heráclito, nació en Éfeso —en la actualidad territorio de Turquía—, entre los siglos VI y el inicio del siglo V antes de Cristo. Dos premisas de este filósofo son recurrentes en la historia del pensamiento dialéctico: «Todo se mueve y nada permanece [y] todas las cosas se hallan en perpetuo flujo y cambio. Y no sólo hay perpetuo cambio sino también perpetuo conflicto» (Platón, 2006, p. 26). Se deduce que un conflicto no es posible sin que lo anteceda un cambio. Transponer estas reflexiones en el ámbito de los conflictos entre los estudiantes implica comprender que la escuela propende por cambios en las formas de pensar de los educandos; así, por ejemplo, en el grado 10 los estudiantes son adolescentes ansiosos por alcanzar cambios en sus entornos y en la propia personalidad, pero este querer puede chocar con los cambios que busca la escuela. Entonces es inevitable el conflicto.

Escudriñando en el pensamiento platónico es oportuno citar lo expuesto en el diálogo «Fedro», en el que se habla sobre la parte racional del alma, la parte irascible en la que se da la valentía y la parte apetitiva donde se hallan los deseos corporales. En este orden de ideas un hombre justo es aquel que puede mantener un equilibrio entre las tres partes del alma. Tal visión ilustra los conflictos internos de las personas cuando la racionalidad dicta una cosa y la apetencia orienta otra. Será objeto de otras investigaciones establecer cómo el conflicto personal puede generar, en otros, conflictos interpersonales.

Otro aspecto en el pensamiento de Platón, que atañe al esfuerzo por explicar el comportamiento humano, es el que se encuentra en la *República*, donde establece la existencia de tres estados habitados por los filósofos, los guardianes y los trabajadores. Estas tres clases sociales, como es natural, afrontan conflictos. Es decir, Platón no restringe su percepción al conflicto personal, sino que da luces sobre el conflicto entre personas. En el terreno de los conflictos entre los estudiantes ha de considerarse la conformación de subgrupos que tienden a organizarse por afinidades y que se confrontan entre sí. En su libro *Leyes* (1872), Platón afirma que todas las ciudades están en un estado de guerra por naturaleza, que todos los hombres son enemigos de todos los hombres y que una misma persona es enemiga de sí misma.

Por esta razón Platón plantea la necesidad de crear estados que enseñen a los ciudadanos a convivir, aunque a pesar del esfuerzo la guerra suceda inevitablemente.

Los filósofos antiguos marcan un camino para escudriñar en la historia del pensamiento humano el horizonte conceptual sobre el conflicto en la cultura occidental. En esta perspectiva habría que considerar también la filosofía medieval, con San Agustín de Hipona, Santo Tomás de Aquino y Guillermo de Ockham. La filosofía medieval estuvo encaminada a estudiar la relación entre la Fe y la Razón. San Agustín (1991) agota esfuerzos en establecer la fusión entre la razón y la fe; Santo Tomás de Aquino (1955) se esmera en colocar la razón al servicio de la fe y, por último, Guillermo de Ockham se pronuncia sobre la separación entre la fe y la razón. Una de las preocupaciones de estos filósofos es la concepción sobre la guerra justa o el conflicto inevitable.

San Agustín de Hipona propone lineamientos comportamentales como considerar que toda persona tiene la capacidad de proporcionar soluciones pacíficas a los conflictos interpersonales porque antepone el amor hacia el otro como un factor determinante en sus relaciones interpersonales. Santo Tomás de Aquino, de otro lado, se refiere a tres principios relacionados con los conflictos humanos: primero, la autoridad del príncipe, pues solo bajo su mandato se hace la guerra; segundo, la causa debe ser justa; tercero, se requiere que sea recta la intención de los combatientes, es decir, que se promueva el bien o que se evite el mal. Por otro lado, Guillermo de Ockham dedicó sus preocupaciones al estudio de las disputas escolásticas, en el contexto de la decadente edad media; su obra representa al conflicto en el marco de la patrística de la iglesia. Sus argumentos son polémicos y propositivos frente a las contradicciones humanas: sugiere que el razonamiento y una relación entre iguales con la autoridad constituyen modos de afrontar los conflictos.

En este recorrido es necesario considerar la obra de Maquiavelo, nacido en Florencia en 1469 y fallecido en 1527. Su obra cumbre es *El príncipe*, escrita en torno al arte de gobernar. Maquiavelo describe las características del monarca y la forma como debía comportarse para conquistar el poder, mantenerse en él y en lo posible ampliar el territorio. Para conquistar el poder existen tres vías: las Armas, la intriga y la participación del pueblo. Para mantenerse en el poder utilizan la violencia y con ella deshacerse de sus

enemigos, con el objetivo de evitar una posible conspiración. Por eso una de las características del príncipe es que debe ser temerario. Sin embargo, afirma que el abuso de la violencia convierte al príncipe en un tirano. Plantea que imaginar un Estado maquiavélico con sus conflictos implica reconocer el interés del Estado por encima del pueblo y cuando toma la decisión de beneficiar al pueblo es porque el más favorecido es el Estado. El actuar de esta manera propicia que el pueblo sostenga un conflicto permanente con el Estado. El conflicto afecta las relaciones interpersonales debido a la presión que hace el Estado y la imposibilidad de rebelarse contra él ante la amenaza de la violencia que puede ejercer.

Asimismo, en la sociedad capitalista el individuo es un simple consumidor, según sean las seudonecesidades. El individuo es un esclavo de las necesidades del consumismo mediático e insaciable de lo que se le ofrece. En el campo educativo y en especial en los conflictos entre los estudiantes el fenómeno está relacionado, por ejemplo, con las marcas del vestuario y de las herramientas digitales; algunos educandos tienen más bienes que otros y estos pueden hacer sentir mal a quienes no los tienen. Esta misma realidad en el plano de las relaciones interpersonales acarrea una división entre las personas. Así, una persona rica le coloca el rótulo de ladrón a una persona que no está en las mismas condiciones económicas que él, lo mismo hace el señalado por el rico en relación con el mendigo y este último acusa al rico de los males que padece.

Al respecto de estas reflexiones Hobbes, quien nació en Westport en 1588, introduce el concepto del estado de la naturaleza para afirmar que todos los hombres antes de estar regidos por un gobierno viven en igualdad de posibilidades. En este estado natural los bienes son limitados y todos desean los poseídos por los demás y la competición conduce a la discordia, que da paso a la guerra y después al pacto en el marco del Estado. En este contexto los seres humanos están en igualdad de condiciones.

Este panorama se agrava cuando se quieren satisfacer las necesidades con recursos escasos, siendo la génesis del problema del conflicto, en este caso, no el ambiente sino la persona que por naturaleza es incapaz por sí sola de buscar solución a sus conflictos. Si el principio de conservación lleva a los hombres a afirmar el pacto social o a conformarse con la regulación del Estado, la finalidad, más que mediar para solucionar los conflictos, es evitar

que surjan. Los filósofos coinciden en reconocer que el hombre por naturaleza es conflictivo, pero en el conflicto prima el principio de la conservación y este principio es regulado por el Estado.

En el contexto de las instituciones educativas y en especial respecto a los conflictos entre los estudiantes o entre los docentes mismos aparece el manual de convivencia, una especie de constitución o de legislación de la escuela como microestado, que garantiza los derechos y deberes de toda la comunidad educativa. Pero es fundamental preguntarnos: ¿los estudiantes por naturaleza son conflictivos? o ¿el manual de convivencia crea conflictos en la medida en que no tiene en cuenta los «derechos» de los educandos como ocurre en la relación entre el Estado y los ciudadanos?

Al reiterar en las insatisfechas necesidades humanas como causantes de los conflictos y reconociendo que desde siempre han existido, el riesgo es asumir el conflicto como algo natural y presente en las relaciones humanas, como en efecto se observa en los imaginarios de muchos colombianos cuando se trata de analizar la historia de la violencia en el país, ocultando sus causas o haciendo de sus causas (los despojos de la tierra) un tabú (no se puede hablar del tema).

El conflicto es pues común a todas las personas; está latente en el inconsciente, aflora en las relaciones humanas y no trasciende en la violencia, pero el conflicto por la equidad y los derechos cuando se agudiza desemboca en la confrontación. Ello implica matizar los conflictos y no asumirlos de manera homogénea o genérica. En esta perspectiva los establecimientos educativos han de tener en cuenta no solo el hecho del conflicto en sí para solucionarlo, sino también ir más adentro de sus raíces para develar los orígenes, analizarlos conjuntamente y hacer consciente lo que hace parte del inconsciente colectivo.

## 6. LAS COMUNIDADES INDÍGENAS AYER Y HOY: EL CASO DEL RESGUARDO LA ASUNCIÓN

Es necesario identificar los factores externos que pudieron moldear la concepción del conflicto en las comunidades indígenas. Hablar de los conflictos vividos por las comunidades indígenas es una tarea que se remonta a los

difíciles años de la «conquista española<sup>9</sup>», la posterior vida colonial, los años de la lucha por la «independencia», la situación de los indígenas en la nueva «República independiente», los indígenas en la constitución de 1991 y, por último, las repercusiones en el conflicto vivido entre el gobierno, el narcotráfico, las guerrillas y los paramilitares.

El periodo de la conquista se suele referenciar con la llegada de Cristóbal Colón en el año 1492: «La Conquista ha sido una serie de guerras ilegítimas, un atropello de mal intencionados salteadores y explotadores y ha degenerado en opresión, esclavitud y exterminio. Ha acabado con los progresos que los mismos indios habían alcanzado antes de la Conquista» (Arnoldsson, 1960, p. 22). Sin embargo, es de anotar que

No fue fácil para españoles y portugueses la conquista del Nuevo Mundo. Al menos durante un siglo hubo luchas y enfrentamientos entre los ejércitos europeos y los indígenas. Si al final la victoria se decantó del lado español no fue tan solo por el material bélico utilizado sino, sobre todo, por el aporte que encontraron en algunas tribus indígenas (Cuervo, 2016, p. 113).

Algunos pueblos indígenas pelearon al lado de los españoles para derrocar grandes imperios como el Azteca, en lo que hoy pertenece al territorio mexicano y el Inca en Perú; estas alianzas con los españoles se dieron por el sometimiento de los imperios a otros pueblos indígenas que vieron la oportunidad en los españoles de salir del yugo en que estaban. En este aspecto hay que tener en cuenta el papel de las enfermedades que llegaron con los españoles, las cuales explican en gran medida su victoria:

Sin duda. Es materialmente imposible que las armas mataran más que las enfermedades y otros factores asociados. Pensar que algo más de cien hombres y unos cuantos caballos dirigidos por Hernán Cortés barrieron a un imperio enorme muy bien organizado y de alto nivel de civilización, como el azteca de Moctezuma (México), es desconocer la realidad de la historia. Algo similar ocurrió en la aventura de Pizarro en el imperio Inca de Huayna Cápac (Perú). La viruela y el sarampión fueron unos perfectos aliados —involuntarios, no intencionados— en el éxito de la conquista española (Muñoz, 2012, p. 4).

Los conquistadores gozaron de alianzas que si bien algunas de ellas fueron involuntarias les favorecieron. Los indígenas los veían como enviados de

<sup>9</sup> Además de los conflictos internos entre las comunidades prehispánicas.

los dioses. Vivir en la esclavitud, el saqueo, la violación y demás realidades violentas hasta llegar el exterminio debió de afectar en gran medida la visión sobre los conflictos de estos pueblos. Los indígenas entregaron alimento y oro a los recién llegados. Ello condujo a la esclavitud, la repartición de indígenas, las encomiendas, la mita, especialmente en el territorio del Perú y, por último, los resguardos indígenas:

En 1503 la Reina Isabel permitió que se capturaran como esclavos los «caribes», nombre que se daba a los indios caníbales y belicosos. Entre los sitios de caribes, a los cuales se podía ir a cazar esclavos, se mencionaron varios de la costa actual de Colombia, como Cartagena y Barú; durante varios años el tráfico de esclavos floreció en la zona (Melo, s.f, p. 6).

### La encomienda

Era una institución que establecía que un castellano, conocido como encomendero, tenía a su disposición un pueblo de indios con sus caciques para que le pagasen tributos y le sirvieran. La figura del cacique o personaje principal de los poblados era muy importante porque solía ser el intermediario entre el encomendero y los indios, especialmente en la cuestión de los tributos (Montagut, 2016, p. 1).

Cuando se estudia la encomienda es inevitable relacionarla con la doble moral o con el engaño al monarca. La encomienda no era necesaria, los indígenas no necesitaban protección. Si bien el propósito ideal de la encomienda fue el cuidado, protección y evangelización de los indígenas, su fin fue totalmente desvirtuado. Al parecer la corona en España desconocía la realidad de los indígenas, aunque se seguía beneficiando cual monarca medieval. Esta situación conflictiva y tan contradictoria en la que los indígenas no eran esclavos, pero tenían dueños y no gozaban de libertad, que se dio bajo las promesas de cuidado, protección e inevitable evangelización, generó en ellos un sentimiento de deshumanización y de desconfianza.

La Mita, por su parte, existía antes de la llegada de los españoles al territorio americano y era un recurso y forma de gobierno de los Incas. La Mita, en lenguaje quechua, significa turno de trabajo y era obligatorio para los varones entre los 18 y 50 años. Pero para los españoles la Mita tiene otro significado:

Los españoles, como clase dirigente en la zona, exigían a los indígenas el pago de unos tributos, pero estos no se cobraban en metales preciosos o especias, sino en trabajo que los indígenas realizaban a favor de los españoles. El Corregidor, a través del Cacique, líder local, realizaba una asignación de indígenas para ser repartidos a los diferentes encomenderos y hacendados. Se realizaba sorteando a la población indígena de un lugar en concreto y los que tenían la mala suerte de «ganar» el sorteo eran conducidos fuera de su comunidad para trabajar un determinado periodo de tiempo, normalmente unos meses, al servicio de los españoles a cambio de un salario estipulado. El encomendero deducía del total del salario diario que debía recibir el indígena la parte proporcional acordada en concepto de tributo, entregándoles el resto. De ese montante que les quedaba, los indígenas tenían que afrontar los gastos con el encomendero consistentes en manutención y alojamiento, los cuales eran superiores al dinero que les quedaba. A cambio de este beneficioso sistema, el benefactor únicamente tenía la obligación de enseñarles la religión católica. (Córdoba, 2013, p. 1).

Con La Mita la explotación de los indígenas continúa bajo la forma de pagar tributo por medio del trabajo. Esta situación produjo en los indígenas, entre otros aspectos, una gran confusión en la medida en que la Mita, que en sus inicios y al servicio del imperio Inca era un trabajo que favorecía a todo el imperio, ahora no implicaba beneficios. El conflicto vivido por los indígenas en La Mita se parece al que viven los jóvenes que son obligados a prestar el servicio militar: Algunas veces son escogidos por un sorteo, llevados a lugares lejos de su casa, les pagan para la consecución de los objetos personales como el aseo y en condiciones en donde ponen en riesgo la vida. Sobre los resguardos indígenas es importante recordar que

El Nuevo Reino de Granada fue la única colonia española en que se llamó resguardos a los pueblos de indígenas organizados una vez abolido el sistema de las encomiendas. Este término denominaba tanto a la comunidad indígena como al territorio que le fue asignado, usualmente una circunferencia de una lengua castellana de radio trazada a partir de la puerta principal de la iglesia doctrinera. Su creación data del tránsito entre los siglos XVI y XVII cuando se suprimieron las encomiendas debido a la reducción de la población tributaria y a las continuas quejas de varios sectores por los abusos cometidos por los encomenderos y los mayordomos-administradores. Se trató del último intento hecho por las autoridades del Nuevo Reino para evitar el fracaso de la política de mantener separadas la «república de blancos» (ciudades y villas de españoles) de la «república de indios», como también por proteger a la población indígena de la extinción a que se veía abocada (Solano, 2016, p. 24).

En un principio a los indígenas se les entregaba una porción de tierra bajo unas condiciones específicas, sin que significara el traspaso de la propiedad sobre dichas tierras; las tierras entregadas se encontraban alejadas de los asentamientos de los blancos; sin embargo, esta situación mejora con la creación de los resguardos indígenas, los cuales otorgan el derecho de propiedad a los indígenas. En el caso del Resguardo Indígena La Asunción, luego de estar ubicados en el casco urbano del municipio de El Retorno, en el lugar donde hoy en día funciona el hospital, los indígenas se trasladan al lugar asignado y allí permanecen. Pero antes trabajaron en la construcción de la carretera que conduce desde El Retorno hacia el municipio de Calamar.

La comunidad indígena padeció también los conflictos de la gesta libertadora:

Sin embargo, como el resto de los sectores subordinados de la sociedad colonial, los indios no siempre tuvieron la posibilidad de expresar libremente sus simpatías políticas. Forzados por las circunstancias, la influencia de los curas, corregidores o «defensores», cuando no por la simple y llana imposición de la fuerza por parte de los ejércitos combatientes, en más de una ocasión fueron inducidos u obligados a respaldar con alimentos, ropas, alojamiento y hombres a las tropas que ocasionalmente ocuparan su territorio. Por ello, como el resto de la población neogranadina, también entre los indios hubo realistas y patriotas, si bien a cambio de este beneficioso sistema, el benefactor únicamente tenía la obligación de enseñarles la religión católica de la monarquía española (Gutiérrez, 2011, p. 2).

Los indígenas fueron utilizados con la fuerza de la persuasión a servir a uno de los dos bandos: por la lucha de la independencia o para salvaguardar el régimen monárquico. Los indígenas se enfilaron en las fuerzas realistas y patriotas. En esta confrontación como es bien sabido ganaron las elites criollas con el apoyo de centenares de personas deseosas de independencia. Con esta victoria nace una nueva visión granadina del Estado: «Nación de ciudadanos», en donde se buscó la libertad e igualdad, los derechos y las obligaciones. Como consecuencia se suprime el tributo, se reparten las tierras a los resguardos, siendo propietarios, aunque posteriormente los colonos se apropien de terrenos suyos con el aval del Estado. Después sobrevendrá el mestizaje racial y cultural. Las elites criollas fueron más crueles con los indígenas que los mismos españoles; atentaron contra su condición de

indígenas e intentaron alienarlos borrando el legado cultural ancestral. Para el criollo neogranadino era inconcebible que un indígena fuera ciudadano; en este proceso el que pierde es el indígena. Esto conducirá a que en el siglo XX aparezcan movimientos beligerantes indígenas, como el movimiento de Quintín Lame:

Solo a partir de la aparición del Quintín Lame se dio la circunstancia de que un grupo armado estuviera mayoritariamente compuesto por indígenas, levantara banderas estrechamente relacionadas con sus luchas, incorporara sus prácticas y costumbres y, además, orientara su acción fundamentalmente hacia aquellos considerados como enemigos de las organizaciones indígenas, incluidos otros grupos insurgentes (Ricardo, 2015, p. 207).

Una guerrilla formada por indígenas y en defensa de causas propias no tenía precedente en el territorio colombiano e incluso en Latinoamérica; el nombre proviene del líder indígena llamado Manuel Quintín Lame Chantre, a quien se le atribuye la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas. Este grupo participa en diálogos de paz con el gobierno, en los albores de la aprobación de la constitución de 1991. La constitución reconocerá un conjunto de derechos de los pueblos indígenas:

Artículo 7. El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.

Artículo 8. Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.

Artículo 10. El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.

Artículo 68. (...) Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

Artículo 63. Los bienes de uso público, los parques naturales, las tierras comunales de grupos étnicos, las tierras de resguardo, el patrimonio arqueológico de la Nación y los demás bienes que determine la ley, son inalienables, imprescriptibles e inembargables.

Artículo 72. El patrimonio cultural de la Nación está bajo la protección del Estado. El patrimonio arqueológico y otros bienes culturales que conforman la identidad nacional, pertenecen a la Nación y son inalienables, inembargables e imprescriptibles. La ley establecerá los mecanismos para readquirirlos cuando

se encuentren en manos de particulares y reglamentará los derechos especiales que pudieran tener los grupos étnicos asentados en territorios de riqueza arqueológica.

Artículo 96. Acto Legislativo 01 de 2002, artículo 1. El artículo 96 de la Constitución Política quedará así: Son nacionales colombianos. ... c) Los miembros de los pueblos indígenas que comparten territorios fronterizos, con aplicación del principio de reciprocidad según tratados públicos...

Artículo 176. Acto Legislativo 1 de 2013, artículo 1. El artículo 176 de la Constitución quedará así: La Cámara de Representantes se elegirá en circunscripciones territoriales y circunscripciones especiales. (...) Las circunscripciones especiales asegurarán la participación en la Cámara de Representantes de los grupos étnicos y de los colombianos residentes en el exterior. Mediante estas circunscripciones se elegirán cuatro (4) Representantes, distribuidos así: dos (2) por la circunscripción de las comunidades Afrodescendientes, uno (1) por la circunscripción de las comunidades indígenas, y uno (1) por la circunscripción internacional. ...

Artículo 246. Las autoridades de los pueblos indígenas podrán ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial, de conformidad con sus propias normas y procedimientos, siempre que no sean contrarios a la Constitución y leyes de la República. La ley establecerá las formas de coordinación de esta jurisdicción especial con el sistema judicial nacional (Gaceta Constitucional No. 116, 1991).

El artículo 246 atañe a los propósitos de esta investigación: las funciones jurisdiccionales autónomas de las comunidades indígenas y cómo desde dichas funciones afrontan y dirimen los conflictos. Si bien la Constitución, los fallos de las cortes, las leyes y decretos posteriores amparan a las comunidades indígenas, ellas continúan en riesgo por los múltiples conflictos, como la defensa de sus territorios y el desafío inevitable entre el gobierno, el narcotráfico, las guerrillas y los paramilitares; así lo reconoce la Comisión de Seguimiento a las Políticas Públicas sobre Desplazamiento Forzado en Colombia (2010):

Todos los derechos de los pueblos y de sus territorios están siendo vulnerados por parte de los actores del conflicto. Los sitios sagrados, las escuelas, las veredas y caseríos, toda la vida social y comunitaria están siendo militarizadas. La fuerza de las armas del Estado y de los grupos ilegales imponen regímenes de miedo y sumisión, involucrando y promoviendo de múltiples formas a las poblaciones para que colaboren y apoyen sus proyectos de guerra y destrucción. De manera consecuente al interior de los grupos étnicos existen poblaciones que por su

vulnerabilidad reciben con mayor fuerza los efectos del conflicto, son ellas las mujeres, los niños y las niñas, los jóvenes, los adultos y adultas mayores y los discapacitados (Art. 1).

El movimiento indígena aún está en pie de lucha; ha contado con la ayuda que nace de la misma constitución, como lo expresa Avirama (2011):

Sin lugar a dudas, dos hijas de la Constitución Política de 1991 han sido el mejor instrumento para el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas; a falta de voluntad política por parte de los gobiernos nacionales (poder ejecutivo) y del Congreso de la República (poder legislativo), ha sido la Corte Constitucional y en general el poder judicial, el encargado del reconocimiento y ejercicio de nuestros derechos. Otra hija de la Constitución que nos ha acompañado ha sido la acción de Tutela, que ha amparado y protegido a los pueblos en condiciones de vulnerabilidad por la acción o la omisión de agentes del propio Estado o por terceros poderosos como las multinacionales mineras y las del sector energético (p. 2).

La rama judicial, gozando del poder otorgado en la Constitución Política de Colombia y con la visión de una nación multiétnica y pluricultural, es consecuente con esta realidad; no obstante, falta voluntad política por parte del legislativo para que a los indígenas se les revindiquen sus derechos.

## 7. EL CONFLICTO EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS

La comunidad indígena con la que se realiza la investigación pertenece al grupo lingüístico Tucano Oriental. Las palabras claves son: Gobierno, colonos, soldados, policías, narcotráfico, guerrilla y paramilitares. Es de anotar que este trabajo no puntualiza en las afectaciones de los grupos en los territorios indígenas, más bien lo que busca es constatar cómo estos actores y acontecimientos pudieron desarrollar en dichas comunidades una concepción sobre el conflicto.

Por la limitación lingüística en el conocimiento de la lengua Tucana se buscó el apoyo del docente indígena Humberto Rodrigo, quien durante 24 años ha estado vinculado con la Secretaría de Educación del Guaviare. Así entonces,

- Se analiza el término que encierra a todos los actores del conflicto, llámense soldados, paramilitares, guerrilla... todo el que tenga armas:

Šurara: que significa verde.

- Los términos «para», «guerrillero» y «sicario»:

Masaa feegɾ: persona que mata

↓       ↓

Gente mata

Los significados de los términos muestran el poco conocimiento que se tenía de los actores del conflicto y de sus propósitos; de allí el carácter metafórico: el verde lo relacionaron con las armas, dado que quienes las portaban vestían de verde; la palabra tucana que significa verde remite a la imagen del conflicto (de ellos: los blancos).

- El término soldados:

Dorogɾ: que significa camuflado

De nuevo aparece la asociación con la vestimenta, característica del grupo que representa los intereses del gobierno, conocido por ellos como Viogɾ, que significa jefe (o comandante). Las pretensiones del comandante con sus grupos armados en el territorio son identificadas por los indígenas de lengua Tucana:

- El término paramilitar

Dɾɾtpoa dɾteegɾ: gente que corta cabeza

cabeza    corta

↓       ↓

dípírí    masá: gente que corta cabeza con machete

↓       ↓

machete gente

Los que al inicio fueron denominados solamente con la palabra Šurara se fueron conociendo en el reprochable y terrorífico actuar de los grupos dentro del conflicto armado; los indígenas vieron escenas de ejecuciones con machetes, escucharon hablar sobre lo que hacían los paramilitares; es la imagen, en la memoria, la que es nombrada con palabras de la lengua tucana:

- El término guerrillero

Nɾɾcɾ    cará: gente del monte

↓       ↓

monte gente

En efecto, los guerrilleros son gente del monte porque habitan en la selva durante décadas y se mueven de un sitio a otro, como lo hacen los nómadas en las selvas. Lo contrario es el ser humano sedentario, como los migrantes colonos:

- El término colono

Diiṭá daragṭ: gente que trabaja la tierra

↓       ↓

tierra trabajador

Con el colono llegó el que «trabaja» la tierra, a diferencia de los pueblos indígenas que tenían la tierra como un medio de subsistencia natural, cosechando para el consumo de la familia; el colono usa la tierra como un bien productivo, no importa a quién afecte; explotan la tierra con las siembras y con la venta de sus productos extienden las fincas y con ellas a través del tiempo la valoración económica de la tierra: lo que no valía nada (por eso se colonizó, con los respaldos gubernamentales, desde la década de 1960) adquiere ahora un valor; esta visión sobre la tierra produjo en los indígenas resistencias y en los colonos intereses individuales: he aquí de nuevo el conflicto. De otro lado,

- Las palabras para identificar a quien trabaja con la hoja de coca:

En singular

Patuu doráḡṭ: una sola persona que trabaja con la hoja de coca

↓       ↓

coca trabajador

En plural:

Patuu darára: muchas personas que trabajan la coca

- Las palabras para identificar al narcotraficante:

Patuu vejta dugṭ: gente que compra la harina de coca

↓       ↓       ↓

Coca harina compra

Estas denominaciones establecen una diferencia entre el campesino que cultiva y trabaja con la coca y el que compra la base.

Las comunidades indígenas reproducen una cosmovisión que si bien no es la misma de carácter prehispánico tienen remanentes ancestrales. Los factores externos, como la relación con entidades gubernamentales y no gubernamentales, con los grupos armados al margen de la ley, con el tipo de educación que reciben en instituciones educativas no indígenas... son una amenaza a la concepción originaria y propia de lo que es el conflicto y con ella las normas internas de la comunidad.

Dentro de la cosmovisión indígena el hombre forma parte de la naturaleza, al igual que las plantas, las montañas, los ríos... y el resto de animales que habitan en el territorio; con esta visión el hombre no es el centro de la naturaleza, ni está por encima del resto de los seres y fuerzas naturales. Este estado de relación del hombre con la naturaleza converge en la armonía que se espera en la comunidad. El conflicto aparece cuando una persona de la comunidad rompe las normas que regulan la convivencia, alterando el equilibrio en el orden establecido (Del Viso, 2010).

No se puede entender el conflicto sin dejar de lado el rompimiento de la armonía, la cual no solo afecta las relaciones humanas sino también la relación del hombre con su entorno. De esta forma cuando un miembro de la comunidad causa un conflicto afecta la relación en tres dimensiones: con él, con los otros (comunidad), con el Otro (aspecto trascendente). Esta concepción de conflicto, que es antagónica a la armonía de las comunidades con su entorno, va de la mano con la llamada justicia indígena o la idea de lo justo dentro de la cosmovisión de los indígenas. Así, la concepción del conflicto en los pueblos indígenas aflora cuando hay que solucionar los problemas al interior de las comunidades. Al establecer soluciones a los conflictos el pensamiento indígena está en concordancia con las visiones desde las cuales se asume que la realidad conflictiva se soluciona a través de formas no violentas.

Ejemplo de lo anterior es cuando un miembro de una comunidad indígena incurre en una transgresión de la norma. La cosmovisión o visión de mundo hace que tal acción sea asumida como un acto provocado por una persona enferma, que tiene una maldición o un tipo de posesión. Pero se considera también que todo tiene solución. Salgado (2002), al respecto explica que

Los procesos en la administración de justicia indígena están repletos de rasgos de mediación y conciliación y, a través de las sanciones que se imponen, se trata

de alcanzar la purificación del individuo, su rehabilitación y reincorporación para ser aceptado en su comunidad. Es un sistema que acoge al infractor y no lo expulsa. (p. 8).

En esta forma de administrar la justicia en pro de dar solución a los conflictos prima la mediación y la conciliación, con lo cual se busca restaurar las cosas al estado anterior de la agresión o el «delito». Si algo se ha dañado o afectado el transgresor tiene que reparar ese daño causado y restablecer la convivencia y la armonía en la comunidad. Pueden existir muchas concepciones sobre el conflicto en las distintas comunidades indígenas, pero están sustentadas en las diferentes cosmovisiones; sin embargo, existe en las concepciones sobre el conflicto un hilo conductor: atender en contra de la armonía de la comunidad es romper con el equilibrio de la naturaleza.

## 8. LOS Matices DEL CONFLICTO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO Y LAS PARADOJAS DE LA NORMATIVIDAD

El *bullying* hace referencia a la intimidación, la amenaza y el acoso; se caracteriza por las agresiones repetidas y sistemáticas; es destructivo y conlleva a consecuencias de orden emocional; el *bullying* hace parte del conflicto o violencia escolar, sea simbólica o física; tiende a producir miedo y a la destrucción del otro. La violencia escolar remite a las pandillas, a las amenazas con armas y a la criminalidad en el contexto escolar (Chaux, 2012). Si bien el *bullying* puede confundirse con el juego verbal entre amigos, en esencia existe el riesgo de desembocar en una situación conflictiva, pero muchas interacciones de juego verbal entre jóvenes y adultos son signos de cohesión de la amistad. Los que miran y escuchan desde afuera juzgan como *bullying* lo que no es más que un juego de palabras, si bien las palabras están impregnadas de vulgaridad.

En la Constitución de 1991, se afirma que «la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento» (Art. 22) e invita a la no violencia. La Ley General de Educación (1994) define los fines de la educación y en uno de sus apartes destaca que es fundamental «la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad» (Art. 5). Dicha ley declara que

en los niveles de la educación preescolar, básica y media es necesario promover «La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos» (Art. 14). El primer decreto reglamentario es el 1860 y hace referencia al manual de convivencia, del cual se espera que las instituciones educativas consideren «procedimientos para resolver con oportunidad y justicia los conflictos individuales o colectivos que se presenten entre miembros de la comunidad. Deben incluir instancias de diálogo y de conciliación» (Art. 17). El decreto alude a la problemática del acoso escolar y plantea la necesidad del diálogo para la solución de los conflictos.

La Ley 1620, de 2013, emanada por el ministerio de educación, señala que el propósito del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, es

Contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación —Ley 115 de 1994— mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia (Art. 1).

El sistema nacional de convivencia escolar tiene tres instancias: nacional, integrado por el comité de convivencia escolar; territorial, integrado por los comités municipales, distritales y departamentales de convivencia escolar, según corresponda, y el escolar, integrado por el comité de convivencia del respectivo establecimiento educativo. La instancia de mayor interés es la última, la cual tiene como función «identificar, documentar, analizar y resolver los conflictos que se presenten entre docentes y estudiantes, directivos y estudiantes, entre estudiantes y entre docentes» (Ley 120, Artículos 6 y 13). En el artículo 21 se explicitan los criterios para la elaboración de los manuales de convivencia:

Los manuales de convivencia deben identificar nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, que permitan aprender del error,

respetar la diversidad y dirimir los conflictos de manera pacífica, así como de posibles situaciones y conductas que atenten contra el ejercicio de sus derechos.

El manual concederá al educador el rol de orientador y mediador en situaciones que atenten contra la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos (Ley 1620, Artículo 21).

Las «formas y alternativas» hacen parte de la clasificación de las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos:

1. Situaciones Tipo I. Corresponden a este tipo los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud.
2. Situaciones Tipo II. Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar, acoso escolar (*bullying*) y ciber acoso (*Ciber bullying*), que no revistan las características de la comisión de un delito y que cumplan con cualquiera de las siguientes características:
  - a. Que se presenten de manera repetida o sistemática.
  - b. Que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados.
3. Situaciones Tipo III. Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, referidos en el Título IV del Libro II de la Ley 599 de 2000, o cuando constituyen cualquier otro delito establecido en la ley penal colombiana vigente (Decreto 2013, Artículo, 40).

De otro lado, la ley 1732 del año 2014, por la cual se establece la «Cátedra de la Paz» en todas las instituciones educativas del país, declara:

Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente (Ley 1732, artículo 1).

La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población (Ley 1732, Artículo 1).

La intención es explícita: realizar una formación que favorezca la construcción de una cultura para la paz desde las dinámicas de las instituciones educativas. Este propósito loable por parte del Estado favorece directamente la prevención del *bullying* escolar en la medida en que los contenidos programáticos empiecen a desarrollar temáticas que favorezcan a este fin, pero es paradójico pretender que la paz se construya a través de una «asignatura independiente» como si la escuela por si sola pudiese resolver el problema de la guerra. El decreto 1038 por el cual se reglamenta la cátedra de la paz, señala que

La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. Serán objetivos fundamentales de la Cátedra de la Paz, contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas: a) Cultura de la paz, b) Educación para la paz y c) Desarrollo sostenible (Art. 2).

Pero más allá de una asignatura, o de una cátedra, la paz se construye en el día a día de las interacciones cotidianas en la escuela y en sus entornos; desde dentro de la escuela son las actitudes del profesorado las que más educan para la paz y no el horario de una asignatura a cargo de uno de los docentes; y educar para la paz es educar para la democracia. De todos modos, en la escuela la Cátedra para la Paz está asignada al docente encargado del área de Ética y valores. Los estudiantes analizan con el profesor los diferentes acontecimientos que históricamente han caracterizado a la región; muchos han sido víctimas o testigos directos y pueden inferir las causas del conflicto, las consecuencias y los posibles mecanismos de solución; como dice un estudiante: «Nos ayuda a comprender que la guerra y los conflictos hacen daño no solo a las personas sino también al medio ambiente.» (Registro grabado en una conversación).

Son notorios los esfuerzos de algunos gobiernos para afrontar la situación del *bullying* y la violencia, pero cabe preguntar: ¿estas medidas son suficientes para solucionar el problema del conflicto escolar? y ¿se está aplicando, según el contexto de las instituciones educativas?; y sobre todo ¿qué impacto ha tenido la legislación en la construcción de la convivencia es-

colar? Los Estados tienen el deber de garantizar el derecho a la educación de los ciudadanos en aras precisamente de alcanzar la paz y la democracia, pero es necesario trascender el discurso declarativo hacia el discurso procedimental proporcionando las herramientas fundamentales, como los textos auténticos, impresos y virtuales, ojalá editados por los mismos docentes en el marco del proyecto educativo institucional, como lo sugiere la legislación (Ley 115).

En lo que respecta a la institución educativa objeto de estudio, el *bullying*, según los registros de los coordinadores está asociado con la falta de tolerancia en relación con las tareas, la participación en clase, las relaciones de noviazgo o las enemistades; uno de los estudiantes manifiesta: «Acá nosotros tenemos peleas más que todo porque no falta el que se cree más inteligente, hace las tareas y es envidioso o también porque se quitan los novios y por cosas así». Los docentes procuran resolver los conflictos entre los estudiantes citándolos a la oficina de la coordinación para que expongan los motivos de las peleas; posteriormente se realizan compromisos que, de no ser acatados, se cita a los padres de familia quienes deben, al igual que los estudiantes, firmar acuerdos para ayudar desde la casa a mejorar el comportamiento de los hijos.

## 9. EL CONFLICTO EN EL RESGUARDO INDÍGENA LA ASUNCIÓN

Uno de los propósitos de los diálogos con algunos miembros de la comunidad del resguardo era constatar la concepción sobre el conflicto. Se rescatan las palabras del payé, quien afirma que «hay personas que le pueden echar un mal a otra persona, los males son distintos, los pueden enfermar o lo pueden hacer que hagan locuras, o que busquen siempre andar peleando, ellos se pueden curar con tratamientos que tienen, tomas y oraciones. Yo no trabajo con el mal, pero sí tengo mis aseguranzas para evitarlo.» (Registro grabado en la conversación con el payé). Estas palabras del payé muestran una concepción sobre el conflicto, mediada por la espiritualidad y las creencias ancestrales. La cosmovisión indígena se pregunta por el origen del conflicto y trata a la persona que vive el conflicto como si fuera una víctima de fuerzas sobrenaturales que lo poseen y lo impulsan al mal; es por ello que tratan de «sacarle el mal» para incorporarlo luego a la comunidad.

Sin embargo, se pudo constatar que el conflicto existe entre los miembros del resguardo indígena, como lo manifiesta la capitana Irene: «Entre los paisanos tenemos conflictos como toda comunidad, entre los más comunes están relacionados con la tierra debido que si bien el territorio del resguardo es de propiedad colectiva, todas las familias tienen un pedazo de tierra.»

La situación conflictiva ocurre cuando se violan los linderos culturales e imaginativos; si bien son conocidos entre todos los pertenecientes al resguardo, en su mayoría no están divididos por cercas. De esta forma cortar un árbol más allá de los propios linderos es causante de conflicto. Pese a estas situaciones la concepción que se mantiene es la propiedad colectiva y existe desde el principio, con la división de las parcelas en donde unas quedaron como paso obligatorio para llegar a las otras. Cuando un familiar llega a vivir en el resguardo es la familia que lo acoge la que le da un pedazo de tierra dentro de los linderos que posee. Esta nueva familia asume las normas del resguardo, como el respeto de los linderos. Pero no existen dentro del resguardo territorios baldíos para acoger a nuevos paisanos que quieran vivir dentro del resguardo.

Otro escenario del conflicto en el Resguardo Indígena La Asunción está paradójicamente relacionado con las discusiones y peleas que se dan en las distintas fiestas que organiza el resguardo a lo largo del año: El día de la madre, el día del niño y si no se realizan se celebra el día de la familia, el campeonato de microfútbol y la integración de los demás resguardos que pertenecen a la «Asociación asopamurimajsa». El factor cronológico no es el de mayor importancia; sin embargo, hay un orden dentro de las fiestas, las cuales empiezan con la celebración católica de la eucaristía; seguidamente las familias, recordando las fiestas del dabuquri, llevan pescado moquiao, casabe y quiñapira que, colocados en una mesa, se comparte entre todos. Luego de la eucaristía y de la comida compartida inician los encuentros deportivos en las canchas de la Sede Educativa La Asunción; mientras los equipos juegan se reparte chicha. Cada familia pone 40 litros de chicha para repartir entre los participantes de la fiesta. Terminados los partidos se da paso al almuerzo, para el cual cada familia aporta con un ave de corral, más cinco mil pesos para comprar los ingredientes que requiere la elaboración del sancocho, a cargo de un grupo de voluntarios.

Luego del almuerzo la capitana aprovecha la reunión, toma la palabra y se dirige a la comunidad para invitar a los carrizos (músicos), quienes alter-

nan la música propia con música foránea; todo esto acontece en la maloca del resguardo, lugar de encuentro de la comunidad (ver imagen 4). Se trata pues del sincretismo cultural del mundo indígena (chicha y música propia) con el mundo de los colonos (sanchocho y misa).



Imagen 4. La maloca, lugar de reunión del resguardo.  
Fuente: Fotografía de Isaías Baloco.

Por otra parte, para los campeonatos se invita a los habitantes de las veredas aledañas al resguardo, como lo son Caño Raya Alto, Caño Raya Bajo y Cachama. Para la inscripción se pide que cada equipo done una canasta de cerveza o el equivalente en dinero; luego los ganadores se reparten lo acumulado según los porcentajes: un 80% para el primer lugar, 15% para el segundo lugar y un 5% para el tercer lugar. En estos campeonatos no existen jueces; las pocas faltas que se cometen son sancionadas para todos incluyendo al infractor. Hay aquí un aspecto social de la visión sobre el conflicto: no es un individuo por aparte a quien se sanciona sino a todos, porque los individuos hacen parte de una comunidad y todos responden por ella.

Cuando se integran los resguardos, asociados a «asopamurimajsa» (constituida por los indígenas), generalmente las fiestas duran tres días y se tratan temas relacionados con la asociación. Participan los resguardos que pertenecen a la asociación, como lo son Panuré, La Fuga, El Refugio y La Asunción. Estas reuniones terminan con un encuentro deportivo y en una celebración colectiva, con chicha y baile de carrizo. Un tema particular en estas fiestas es la chicha elaborada por las familias del resguardo como sím-

bolo del acto de compartir y de la integración de la comunidad: Donde hay chicha la comunidad está integrada compartiendo. Los grupos conversan alrededor de la chicha hasta que se agote. No es común ver a una persona sola ni un balde de chicha lleno en una fiesta. En esta celebración hay personas embriagadas que asumen actitudes ofensivas o demasiado sensibles y de los gritos se pasa a los golpes físicos. Si en la mayoría de las fiestas hay peleas lo más sensato es considerar que el resguardo viva en una constante tensión conflictiva. Pero no es así, porque entre los habitantes del resguardo, como lo expresó la capitana Irene, «no hay rencor, los paisanos luego de las peleas se buscan y arreglan sus problemas de una forma pacífica». Esto muestra el sentido de la autorregulación, que favorece la armonía del resguardo.

Cuando se dialoga con el excapitán Octavio y la capitana actual, Irene, el primero manifiesta inconformidad en la forma como gobierna la actual capitana y en diálogos con ella también critica la labor del excapitán. Estos inconformismos aparecen en las reuniones a las que asisten los seguidores de cada uno. El conflicto de intereses proviene del deseo de poder. En las últimas elecciones la actual capitana ha contado con el apoyo incondicional de las mujeres del resguardo. No obstante, la voz de Octavio como excapitán y consejero tiene peso por las instrucciones que recibió en sus años de capitán; sus posturas no vacilantes ante los proyectos que vienen de la alcaldía municipal y de otras entidades son radicales; su criterio es el respeto al territorio, a su autonomía y a las necesidades planteadas por la comunidad.



Imagen 5. Reunión en el resguardo La Asunción.

Fuente: Fotografía de Isaías Baloco.

La capitana Irene es más asequible a las entidades gubernamentales y no gubernamentales, situación que también puede ser perjudicial al resguardo, pues algunas de las acciones de la capitana pueden ser entendidas por las personas externas al resguardo como un querer poner fin a la educación propia; un ejemplo de ello se presentó cuando la capitana ante las necesidades educativas de la sede La Asunción diligenció una solicitud ante la Secretaría de Educación Departamental para que esta sede fuera vinculada a la institución educativa La Libertad, pretensión que fue rechazada por Octavio quien veía en este cambio el fin a la educación propia. Pero oponerse no significa ser un enemigo o un obstáculo para el desarrollo del resguardo.

Si se tiene como medidor de los conflictos el índice de separaciones en las parejas se puede concluir que no pasa nada; el 100% de las familias son ecuanímes y tranquilas. Pero la vida enseña que la realidad no es una fotografía nítida. Al respecto se programó una actividad con los niños del resguardo para que narraran un conflicto familiar; algunas de estas narraciones describían el maltrato de los papás hacia sus mamás. La permanencia de la pareja muestra que las mujeres fueron formadas para mantener el hogar por encima de los conflictos y asegurar la crianza de los hijos.

En la convivencia con la comunidad las mujeres son atentas con sus maridos, con un trato cordial y amable; los esposos a su vez no maltratan a las mujeres, aunque las narraciones de los niños muestran lo contrario. Sea cual fuere la causa lo que importa es anotar que existe un conflicto entre algunos cónyuges de las familias del resguardo, pero no conduce a separaciones como es la constante entre los colonos.

Se devela el celo por la tierra, que brinda a la comunidad gran parte de su sustento. En este caso particular lo más común es que el infractor reconozca el error que cometió ante los reclamos del poseedor de la tierra. Si esta situación no se soluciona o continúa el mismo comportamiento el caso es llevado a la capitana quien buscará aclarar los hechos y dar solución, haciendo entrar en razón al infractor. Si después de esto se continúa presentando el conflicto el caso es llevado a la asamblea general en donde se expondrá la situación y se buscará una salida a la situación del conflicto. Dentro de las decisiones se contempla el exilio del resguardo como lo peor que le puede pasar a un indígena, según lo manifestado por el payé. Pero en general el conflicto es una realidad que puede ser superada sin mayores dificultades,

porque prima el interés por la armonía en la comunidad, la justicia y la razón. Es decir, se observa que los intereses personales pasan a un segundo plano y los intereses colectivos priman sobre los demás.

Los padres se esmeran por una educación que no se asocia con el castigo. Los niños aprenden a nadar a muy temprana edad, a trepar árboles para recolectar frutas, a prevenir ataques de los animales y a cuidarlos, a reconocer los potreros, la selva, las lagunas, los bosques inundables o rebales y demás ecosistemas con los que cuenta el resguardo. Estas actividades se logran gracias a que desde muy niños los padres comparten la crianza: El papá enseña al niño a las actividades propias del hombre como lo son dominar un potrillo (embarcación de madera), a pescar, cazar, tocar carrizo y hacer canastos; a la edad de 15 años ya saben pescar y cazar solos. Por su parte, las niñas que comparten más al lado de la mamá aprenden los pasos para cultivar la yuca, moquear la comida para su conservación o consumo inmediato, la elaboración de la chicha, la faraña, la muñica, el casabe y la elaboración de tejidos propios de las mujeres.



Imagen 6. Ejemplo de patrones de crianza de los menores en el Resguardo Indígena La Asunción.  
Fuente: Fotografía de Isaías Baloco.

Otro aspecto en la cultura del resguardo gira alrededor del concepto de paisanos como se suelen llamar entre ellos; ser paisano equivale a estar cerca, es mirar al otro como igual e incluso reafirmarse como indígenas con

una cultura y cosmovisión diferente; en últimas ser paisano es ser familia; gracias a esta valoración del otro no existen los robos; las viviendas pueden quedar solas durante el día. Los robos no hacen parte del conflicto entre los miembros de la comunidad.

La palabra oral mantiene vivas las tradiciones y costumbres entre los miembros del resguardo. Pero también es suficiente para pactar acuerdos. Ante la palabra empeñada es la persona la que se compromete a cumplir lo pactado, sin firmas ni testigos. Se cree en la buena fe de las personas ante los compromisos fijados y se hace todo lo posible para cumplir. Pensar que una reunión tenga actas, que una entrega de tierra a una familia tenga un documento o que los acuerdos de las asambleas sean firmados es algo ajeno a la vivencia del resguardo. Es que perder la valoración de la palabra es sin lugar a dudas atentar contra la transmisión oral que mantiene vivos los aspectos fundamentales de la cultura indígena.

La disciplina y la responsabilidad hacen parte de los códigos de la convivencia en el resguardo; las personas son juzgadas dentro de los parámetros de la cosmovisión propia. Los miembros del resguardo simplifican la disciplina y la responsabilidad haciendo bien lo que tienen que hacer, trabajando a su propio ritmo. El factor cronológico adquiere un sentido no dominante: en vez de deambular en los afanes en busca de la puntualidad se vive el disfrute de lo que se está realizando, teniendo claro el papel de cada quien en la actividad.

Un aspecto fundamental es la pertenencia y el amor al territorio, que los identifica como pueblo. Es este el lugar en donde la comunidad siente que vive, disfrutan la oportunidad de compartir entre paisanos los gustos y las tradiciones; para estas personas disfrutar de la tierra y el territorio, más que un logro es tener un espacio para la existencia como cultura indígena, y es un factor a favor de la conservación de su cosmovisión. La comunidad del resguardo indígena se identifica con su territorio; de igual forma las personas que no son del resguardo reconocen a los miembros de La Asunción como pertenecientes al territorio del resguardo.

El conflicto es concebido como una alteración a la armonía de la comunidad, pero es asumido como una oportunidad para fortalecer los valores, como la formación en la visión de la vida indígena, la disciplina desde la óptica indígena, la responsabilidad desde la cosmovisión indígena, la pala-

bra como única herramienta para los acuerdos, la pertenencia y el amor al territorio que los identifica como pueblo, el reconocimiento y valoración de la autoridad, la valoración del otro y la benevolencia en pro de un bienestar colectivo.

En el año 2012 se acordó un reglamento interno en el resguardo indígena La Asunción; se elaboró una especie de manual de convivencia con el acompañamiento de una entidad no gubernamental con el objetivo de fortalecer el fuero indígena y el establecimiento de algunas normas, pero el documento no explicita una definición del término conflicto, ni plantea la discusión sobre el origen del mismo. El documento hace referencia a los derechos generales de los miembros de la comunidad, los derechos en salud, los derechos en educación; se identifican también los deberes: deberes generales de los miembros de la comunidad, deberes en salud, deberes en educación, deberes de la capitanía y el comité. Se exponen también las disposiciones de la capitanía y los consejeros: elección de capitanía, causas de destitución del capitán y sobre los consejeros; en otro apartado aparecen los tipos de faltas, sean graves o leves; el numeral 6 trata sobre los derechos generales de los miembros de la comunidad y declara:

6. Para el ingreso de nuevas familias al resguardo, la asamblea general es la que toma la decisión de aceptar o rechazar su solicitud y permanencia.

Requisitos para la solicitud y aprobación:

1. Hacer una solicitud formal a la junta directiva del resguardo, quienes convocarán una asamblea general en la que se presenta la solicitud; de ser aprobado se comunicará a la familia interesada en el reglamento interno de la comunidad y los requisitos para su permanencia.

La asamblea general definirá la extensión y ubicación del terreno a asignar, de acuerdo a criterios de afinidad como parentesco con las familias antiguas o disponibilidad de las tierras.

2. La familia que ingresa tendrá un periodo de prueba de un año, después del cual se reunirá la asamblea general. Los criterios para aprobar definitivamente serán: buen comportamiento con los demás integrantes del resguardo, participación activa en trabajos comunitarios y reuniones y buen manejo del terreno asignado (Reglamento Interno Resguardo Indígena La Asunción, 2012).

Este apartado pretende establecer un orden en la distribución de la tierra y garantizar que los recién llegados cumplan con las regulaciones cotidianas de la comunidad, pero el manual de convivencia hace alusión al parentesco con las familias antiguas o la disposición de tierra y no especifica de dónde se tomará la tierra. Estas contradicciones se mitigan a través de la palabra y la tradición oral reafirmando la permanencia de los códigos ancestrales en la solución de los conflictos.

Otro apartado del manual de convivencia está dedicado a la educación:  
Derechos en la educación

1. Todos los niños tienen derecho al acompañamiento de sus padres y tutores en sus labores del colegio.
2. Todos los niños tienen derecho a seguir buen ejemplo de sus padres y familiares.
3. Todos los niños del resguardo tienen derecho a recibir educación en la escuela del resguardo.
4. Los jóvenes que ingresan a bachillerato o a la universidad tienen derecho a recibir apoyo económico para los estudios, de los recursos de transferencia.
5. Todos los jóvenes que ingresen al bachillerato o universidad deben de tener un buen rendimiento académico, para mantener el beneficio del apoyo económico otorgado por la comunidad.
6. Todos los jóvenes bachilleres como universitarios deben motivar a los niños y jóvenes para que se capaciten y eduquen en tanto a los conocimientos propios como en los de occidente (reglamento interno Resguardo Indígena La Asunción, 2012).

Deberes en la educación

1. Los padres de familia deben vigilar y estar al tanto de los deberes académicos de sus hijos.
2. Los padres de familia deben orientar el buen comportamiento de sus hijos en las comunidades estudiantiles.
3. Los padres de familia deberán enseñar a sus hijos su lengua indígena y tradiciones indígenas.
4. La asociación de padres de familia tiene el deber de vigilar el buen funcionamiento de la escuela.

5. El profesor debe dar buen ejemplo ante la comunidad y los alumnos.
6. Los padres de familia deben motivar a sus hijos para que estudien en la universidad.
7. Los jóvenes que estudien en la universidad con apoyo de los recursos de transferencia deberán prestar un servicio social que beneficie a su resguardo.
8. Los jóvenes que ingresen a la universidad deberán hacer buen uso de las ayudas de la comunidad respondiendo por sus deberes académicos (Reglamento Interno Resguardo Indígena La Asunción, 2012).

Los apartados en mención están orientados en primera instancia a garantizar el derecho a la educación de los miembros de la comunidad indígena con una interacción entre la familia y la escuela, quienes aparte de dar buen ejemplo acompañan y fortalecen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este proceso es auxiliado por toda la comunidad cuando destinan apartes de los recursos de transferencias para este fin; no obstante, estos dineros aun no llegan a los estudiantes del resguardo. Esto permite comprender el sentido de la elaboración de un manual con características occidentales: las comunidades indígenas reciben dineros del Estado en el marco del sistema nacional de participaciones; sin embargo, no siempre el Estado cumple. De allí también la importancia de los deberes de los consejeros:

#### Sobre los consejeros

Los consejeros son personas que por ser ancianos con sabiduría pueden orientar a los miembros de la comunidad.

Además, las personas que fueron capitanes, luego de completar su periodo pasan a ser consejeros por la experiencia adquirida.

La función de los consejeros debe de ser respetada, así como las orientaciones que dan en determinado momento (Reglamento Interno Resguardo Indígena La Asunción, 2012).

En el Reglamento Interno del Resguardo (2018) se exponen los tipos de falta:

#### Tipos de falta

##### Faltas graves:

Son faltas que perjudican fuertemente a la comunidad, como: homicidios, violaciones, robos, agresiones físicas, amenazas o intimidación con

armas. Cuando se cometen este tipo de faltas en el resguardo se hará la denuncia ante la justicia ordinaria.

Faltas leves:

Son faltas que se sancionan dentro del resguardo por no ser tan delicadas. Se sancionan de manera respetuosa hacia la persona que cometió el error y dependiendo de la situación:

- Incumplimiento del promotor de salud, uso indebido de medicamento y dar mal ejemplo a los miembros de la comunidad. En caso que se presente esta situación la primera vez el capitán hará un llamado de atención verbal al promotor, si se presenta la segunda vez se le hará un llamado de atención escrito y si se presenta por tercera vez se enviará una queja por escrito a su jefe inmediato para que tome los correctivos necesarios.
- Incumplimiento de las funciones del profesor, mal ejemplo a los niños y demás miembros de la comunidad. En caso que se presente esta situación la primera vez el capitán hará un llamado de atención verbal al promotor, si se presenta la segunda vez se le hará un llamado de atención escrito y si se presenta por tercera vez se enviará una queja por escrito a su jefe inmediato para que tome los correctivos necesarios.
- Si alguna persona en estado de embriaguez genera conflicto obtiene problemas con otra persona se le hará un llamado de atención públicamente en la siguiente reunión de la comunidad.
- Si alguna persona en estado de embriaguez hace reclamos o irrespeta a otra persona se le hará un llamado de atención públicamente en la siguiente reunión de la comunidad (p. 15).

El excapitán expresa que la comunidad no tiene la forma de aislar a una persona que cause mal a los habitantes y si no es privada de la libertad tendrían que vivir con el mal siempre y con el temor de cometer faltas más graves. Se le somete a un castigo, pero si reincide ¿cómo queda el capitán ante la comunidad? El concepto de falta grave está dentro del manual de convivencia de la institución educativa La Libertad con una significación similar y según la ley 1620, como las situaciones tipo III. En ambos escenarios se confía en las autoridades externas para este tipo de comportamiento. No hay pues correctivos pedagógicos, ni en la institución educativa ni en el resguardo.

Las faltas leves por su parte están sujetas a una sanción dentro del resguardo; existen tratamientos tendientes a mejorar el comportamiento cuando se trata de una falta leve, como las que están asociadas con las personas embriagadas, como consecuencia de las fiestas en donde la ingesta de chicha termina generalmente en trifulcas. Si bien el reglamento interno del Resguardo Indígena La Asunción es reconocido, de todas formas prevalecen los códigos de la cultura ancestral no tipificados en dicho documento, es decir, prima la palabra oral y la cosmovisión indígena.

## 10. EL MANUAL DE CONVIVENCIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA LIBERTAD

Las vivencias ancestrales de la comunidad indígena La Asunción, relacionadas con el conflicto, son adaptables a las situaciones de conflicto de la institución educativa La Libertad. Para cumplir el objeto central de esta investigación se contó con entrevistas semiestructuradas e investigaciones que le antecedieron. Se retomó el manual de convivencia para contrastar los componentes con la filosofía subyacente en los discursos orales y las prácticas cotidianas de la comunidad indígena tucano.

El manual de convivencia es una herramienta institucional consensuada entre los miembros de la comunidad educativa para garantizar los derechos y los deberes de todos sus miembros: padres de familia, estudiantes, profesores, personal administrativo y directivos docentes. La participación conjunta posibilita la apropiación de lo estipulado en dicho manual. Sin embargo, el manual de convivencia de la institución educativa La Libertad fue escrito por un grupo de docentes, quienes luego de su elaboración lo socializaron en el consejo académico; posteriormente, algunos apartes fueron expuestos en una asamblea de padres de familia. Pero en general solo el consejo académico pudo participar proponiendo ajustes, mientras que con los padres de familia no hubo oportunidades para recoger sus aportes. Esta estrategia parece ser una constante a nivel nacional: un grupo elabora el manual, que lo expone en el Consejo Académico y este lo avala. Los estudiantes no participan ni son objeto de consulta. Este panorama es opuesto a las normativas sobre la elaboración de los manuales de convivencia escolar. El Decreto 1860, que reglamenta la Ley 115 de 1994, en el artículo 14 manifiesta:

Contenido del proyecto educativo institucional. Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio... El reglamento o manual de convivencia y el reglamento para docentes... (Decreto 1860, Artículo 14).

Los estudiantes son objeto del manual de convivencia y los padres son receptores pasivos, pues se los subestima intelectualmente. Esta situación es más delicada cuando se sabe que a los estudiantes se les habla de un manual de convivencia escolar que desconocen en su totalidad. Tal desconocimiento afecta directamente al estudiante quien ante un comportamiento no adecuado tiende a aceptar el correctivo que se le imponga debido a que no tiene cómo defenderse. Situaciones como estas suscitan una pregunta: ¿Cómo valorar, respetar y cumplir algo que se desconoce?

La Institución Educativa La Libertad en el afán de cumplir con la normatividad copió apartes de la legislación para el manual de convivencia sin ningún reparo y no se hizo la adaptación sugerida por la normatividad. Entonces es necesario preguntar: ¿Qué manual aplica la institución?, ¿Cuál es el papel del área de calidad de la Secretaría de Educación Departamental en la revisión de los manuales de convivencia? La artificialidad de los manuales de convivencia deviene de la falta de contextualización sociocultural de lo que pretenden controlar. En la institución educativa La Libertad, por ejemplo, no son recurrentes los casos de *bullying* y pandillismo; los conflictos que conducen a confrontaciones físicas suelen ser más comunes en la primaria, sin que sean una constante; así se registra en el observatorio de los estudiantes y en las observaciones de los docentes.

Cuando hay situaciones que afecten la convivencia escolar y dentro de la normativa se adapten a las situaciones de tipo I se suele hacer una amonestación verbal y llamar al acudiente para comentarle el caso en que estuvo involucrado el estudiante. Para agilizar la visita del acudiente se suspenden los beneficios de alimentación escolar hasta que la persona se presente.

Cuando existe agresión física la situación corresponde al tipo III. Es común hablar con las partes involucradas, estipular un correctivo, que suele ser una suspensión por tres días; en situaciones graves el estudiante pone

la denuncia ante el inspector de policía y en este proceso lo acompaña un coordinador. Habría entonces dos correctivos para un comportamiento no deseado: la impuesta por la institución educativa y la que en la conciliación de los estudiantes y padres de familia lo estipule el inspector de policía.

Por otra parte, los docentes están distribuidos por grupos de tres para encargarse de la disciplina. La función de estos grupos es exigir el «buen porte del uniforme» al entrar al establecimiento educativo y constatar quiénes llegan tarde. En los dos casos son reportados en una planilla y pueden ingresar a la institución. Luego de la entrada los docentes encargados de esta función se vuelven a encontrar en el momento del descanso haciendo rondas para controlar el orden al tomar el refrigerio y para cubrir el área de descanso, evitando que los estudiantes y en especial los menores de edad condicionen accidentes. Si se llegara el caso en que se presenten situaciones que afecten la convivencia escolar, los estudiantes son remitidos a la coordinación académica y los encargados de la disciplina entregan el reporte escrito explicando los hechos.

La normatividad de la Institución Educativa La Libertad señala que el comité de convivencia escolar está conformado por el rector, los coordinadores, un docente, un representante de los padres de familia y el personero estudiantil. Las reuniones de este comité son escasas; se realizan cuando existe una situación que amerite la activación del comité. En la historia de la creación del comité solo se han estudiado dos casos de convivencia escolar: uno en la sede principal, en donde estaban involucrados un docente y un coordinador, y otro en una subsede con un docente y algunos padres de familia como implicados. Entonces no son los estudiantes los protagonistas del conflicto escolar. La institución educativa La Libertad está abonando esfuerzos en pro de una sana convivencia entre sus miembros, pero no hay consistencia entre la normatividad y lo estipulado con el manual de convivencia.

## 11. EL APORTE DE LA COMUNIDAD INDÍGENA DE LA ASUNCIÓN EN LA SOLUCIÓN AL CONFLICTO ENTRE LOS EDUCANDOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA LIBERTAD

El patrón de crianza es conocido en el mundo académico como la disciplina positiva; Nelsen (2015) se refiere al «reemplazo» de una disciplina punitiva, por una que se basa en la comprensión de que los niños mejoran cuando se sienten mejor:

Los adultos usan la disciplina punitiva porque creen que mejorará el comportamiento, pero esta conclusión es el resultado de un pensamiento miope. Los padres y profesores no serán realmente eficaces hasta que se den cuenta que la disciplina punitiva incrementa el comportamiento que están intentando eliminar, o desemboca en otro mal comportamiento motivado por el desánimo. La disciplina punitiva puede detener el comportamiento momentáneo, pero a menudo ocasiona, en el mejor de los casos, una mayor rebelión, y en el peor, una pérdida de la auto estima (2015, p. 12).

Para que la escuela acoja esta postura como un pilar en el manejo del conflicto ha de asumir que lo que se quiere es la formación, entendida como educación integral, y privilegiar la afectividad y la autoestima en los estudiantes. Al mirar al otro como familia, es decir, como un ser cercano, se está favoreciendo el trato con él. Este fenómeno es fundamental en las relaciones interpersonales, como lo afirma Ovejero Bernal (2017):

Algo tan central en psicología social como son las relaciones interpersonales dependen en gran medida de la percepción social: nos comportamos con los demás según los percibamos. A veces ocurre incluso que nos hacemos una primera impresión, positiva o negativa, de alguien a quien ni siquiera conocemos. Pues bien, ello influye fuertemente en cómo nos comportamos con él. De ahí la enorme importancia que para la conducta social tendrá la percepción de personas y la formación de impresiones (p. 19).

La Institución Educativa La libertad a partir de las vivencias del Resguardo Indígena La Asunción debería adoptar la visión positiva del universo. Esta visión positiva del otro se sintetiza en esperar lo mejor de la otra persona. De no ser así el estudiante con el rotulo de indisciplinado y de conflictivo seguirá reproduciendo sus actitudes. Otro aspecto para adoptar del resguardo indígena es la ausencia del rencor; los conflictos y las confron-

taciones físicas entre los miembros de la comunidad no se prolongan, pues «luego de las peleas se buscan y arreglan sus problemas de una forma pacífica», como afirma la capitana. Este factor es de vital importancia, dado que

El sujeto rencoroso resentido y remordido es un mnemonista implacable. Se halla poseído por reminiscencias vindicativas. No puede perdonar ni perdonarse. No puede olvidar. Está abrumado por la memoria de un pasado que no puede separar y mantener a distancia del consciente. (Kancyper, 2001, p. 5).

Estos recuerdos están alimentados por el deseo de venganza que en últimas son los que evocan lo acontecido. Una persona dominada por el rencor es incapaz de hallar una salida al conflicto. La salida que se contrapone es el perdón, que implica en sí la valoración del otro, como ocurre en la comunidad indígena. La neutralización del rencor es posible con las interacciones del educando y los educadores, además de otros educandos, con sus acciones democráticas en el día a día:

La educación es, por tanto, aquella actividad cultural que se lleva a cabo en un contexto intencionalmente organizado para la transmisión de los conocimientos, las habilidades y los valores que son demandados por el grupo social. Así, pues, todo proceso educativo está relacionado con los valores (Parra, 2003, p. 70).

Esta tarea de la educación en valores en la institución educativa La Libertad tiene que replantearse hacia la praxis en las aulas y en los demás espacios escolares. En la educación moral es necesario considerar la vida de los educandos, sus historias, y con ello cualificar las relaciones humanas, como lo hacen los miembros del Resguardo Indígena La Asunción gracias a su cosmovisión y la cultura ancestral.

Por otra parte, se puede seguir nutriendo este listado con lo que fue calificado como un aspecto fundamental dentro del Resguardo Indígena La Asunción, conformado por la pertenencia y la identidad con el territorio que hace que se reconozcan como pueblo. Considerando el contexto de los estudiantes se tendría que hablar del sentido de pertenencia institucional de los educandos. Esto es, asumir el establecimiento educativo como su segunda casa, en donde está el otro, que no es más que el espejo del ser de cada quien; es decir, la valoración del otro en el universo de las diferencias. Una señal que muestra a la institución educativa La Libertad como la segunda casa de

los estudiantes, es la sana convivencia entre los educandos, la cual es garantía de la prevención del *bullying* o el acoso escolar. Pero todo depende del grado de participación de la comunidad educativa en la definición del «manual de convivencia». Si los estudiantes no participan en su construcción es muy probable que dicho manual no funcione.

En el contexto educativo, caracterizado por la desconfianza, en donde se requiere de un documento que controle que, en efecto, eres quien dices ser cuando te matriculas, implícitamente se está condicionando a transgredir las normas de convivencia. Pero es notoria la creciente desvalorización de la palabra empeñada, alimentada en la creencia colectiva según la cual el mentiroso y el tramposo triunfan. En el contexto de la institución educativa La Libertad los conflictos están asociados con el chisme, las mentiras, los rumores y faltar a la palabra. Es decir, son conflictos leves en las regulaciones cotidianas de la escuela, pero son graves en las regulaciones vitales de las comunidades indígenas. En las primeras se trata del acento cultural dominante en los grupos no indígenas, si bien en estos también aparecen esporádicamente; parece que tal actitud es propia del ser humano como animal que piensa:

Existen diversas frases que, de forma condensada y efectista, pretenden definir al hombre: «El hombre es un animal que usa herramientas»; «el hombre es un animal que posee la capacidad de lenguaje»; «el hombre es un animal que come pan». Nuestra contribución al catálogo de frases es la siguiente: «El hombre es un animal que miente». Es evidente que otros animales utilizan las apariencias para sobrevivir, pero es quizás el hombre el único animal que trata con la mentira de manera reflexiva, es decir, el único capaz de usar la mentira en relación a su persona, a su identidad. Si un camaleón camufla su cuerpo los humanos serían capaces de camuflar hasta lo más profundo de sus entrañas. La sugestión es un prodigio de la mentalidad genuinamente humana. Sólo el hombre puede ver fantasmas (Porcel y González, 2005, p. 109).

Es observable en los seres humanos la «auto protección», ocultando aspectos propios del ser para presumir cualidades que no son propias, aparentando lo que no es. Pero ¿qué pasa cuando la mentira afecta a los demás?, cuando está acompañada de los chismes, rumores y convergen en conflictos y confrontaciones verbales y físicas. Como parangón se trata de revindicar el valor de la palabra y con ella a la persona. Si la comunidad indígena de la Asunción lo vive de manera natural también los no indígenas podrían lograrlo.

Hay quienes afirman que las culturas indígenas no tienen nada por aportar a las culturas de occidente, y esperan que dejen de ser lo que son (trato que nació en los primeros años de la independencia) o aquellos que miran en el castigo un mecanismo único para corregir un comportamiento no adecuado. Pero los educandos han de participar de manera activa en las decisiones de la institución y llegar a acuerdos sobre lo no adecuado con los argumentos correspondientes.

El concepto de conflicto ha evolucionado a través de la historia; es algo natural entre las relaciones humanas. La institución educativa La Libertad, como toda escuela, tiene conflictos, pero la manera de afrontarlos no es la más adecuada: en el afán de dar cumplimiento con lo establecido en la normativa colombiana sobre este aspecto se hacen transcripciones mecánicas sin considerar su recontextualización en el territorio y según los perfiles de la comunidad educativa.

Otro factor criticable del manual de convivencia de la institución educativa La Libertad es que en su elaboración se cometieron vicios de autoridad etnocéntrica, entre los cuales figura la no elaboración colectiva, es decir, la comunidad educativa no tuvo participación en el proceso de dos manuales de convivencia condensados en uno solo. La construcción del manual de convivencia tiene que ser el resultado del trabajo colectivo de toda la comunidad educativa, considerando el contexto institucional y el del territorio, por cuanto habitan comunidades indígenas y comunidades de colonos.

La Secretaría de Educación Departamental tiene que monitorear tanto el diseño como la aplicación de los manuales de convivencia, para garantizar su recontextualización según sean las singularidades culturales de cada institución educativa. La institución educativa La Libertad tiene que hacer un plan de adaptación pedagógico, curricular y didáctico para los educandos que lleguen de instituciones indígenas, para favorecer el contexto educativo en diálogo con el contexto de la cosmovisión ancestral de la comunidad indígena. Es fundamental ofrecer a los educandos indígenas espacios de encuentro encaminado al fortalecimiento de su cultura; esto favorece, entre otros aspectos, la inclusión institucional y el fortalecimiento de su identidad con la educación diferenciada, y propiciar la incorporación de sus cosmovisiones ancestrales en las regulaciones cotidianas de la institución educativa y sobre todo en relación con el tratamiento del conflicto.

Luego de constatar que en todas las instituciones educativas del departamento están matriculados estudiantes indígenas surge la inquietud de realizar un estudio encaminado a la viabilidad de la cosmovisión ancestral indígena en las regulaciones de la institución educativa considerando la educación propia indígena dentro de la misma institución; la otra alternativa es considerar la fundación de instituciones educativas orientadas desde las cosmovisiones ancestrales y considerando también aspectos de la escuela de Occidente que pueden ser útiles en la educación de los niños, los jóvenes y los mayores de las comunidades indígenas. Estas perspectivas están relacionadas con los horizontes de la etnoeducación, sobre lo cual la Secretaría de Educación Departamental tendría que adelantar estudios. Por ejemplo, es importante saber sobre los criterios de los docentes cuando consideran que los estudiantes indígenas tienen que repetir asignaturas o repetir todo el grado, sin tener en cuenta el carácter bilingüe de la familia y las diferencias culturales entre la educación de la casa y la educación en la institución educativa.



Imagen 7. Escuela de Colinas.  
Fuente: Fotografía de Fabio Jurado.

## CAPÍTULO 2

### LAS EXPERIENCIAS NARRADAS EN LOS CÓMICS SOBRE LOS CONFLICTOS: LA PEDAGOGÍA PARA LA DISTENSIÓN

► ROSA INEIDA PARRA<sup>1</sup>

**P**usimos a prueba las competencias narrativas y el aprendizaje de la escritura considerando el cómic como un recurso para reconocer los orígenes del conflicto armado; los estudiantes se familiarizaron con el lenguaje del cómic a partir de la lectura y las travesías por la virtualidad. En consecuencia, esta investigación empleó como instrumentos de recolección de información los talleres de aplicación y de revisión documental.

Los talleres tuvieron como finalidad explorar las representaciones o percepciones de los estudiantes sobre el conflicto, teniendo en cuenta que el Departamento del Guaviare es catalogado históricamente como una región en donde ha prevalecido el conflicto armado. En los talleres, los estudiantes de forma grupal ilustran a través de cómics la forma como perciben y han vivido problemáticas relacionadas con dicho conflicto. Así, se diseñó y aplicó una propuesta didáctica sobre el conflicto armado y su proyección en la iconografía propia del cómic.

Los estudiantes que participaron en el estudio hacen parte del ciclo tres (grados sexto y séptimo), cuyas actividades se sustentan en el modelo

---

<sup>1</sup> Autora de la tesis de maestría en educación, titulada «El cómic como medio didáctico que incluye imagen y enunciados para desarrollar habilidades de escritura y de narración». Se seleccionó el capítulo central de dicha tesis. La tesis fue asesorada por el profesor Rubén Darío Flórez.

«Escuela nueva», en jornada de la mañana, en la Institución Educativa «El Cristal», ubicada en la zona rural de la vereda Picalojo, en el municipio de San José del Guaviare. El trabajo con los estudiantes se inició a partir de 10 preguntas abiertas que indagaron sobre el concepto del cómic, sus elementos, características, y su funcionalidad comunicativa. El ejercicio se realizó con 24 estudiantes:

Tabla 1. Caracterización de los saberes previos.

Instrumento para la interacción discursiva	
1. ¿Qué cómic te gusta leer?	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aventuras</li> <li>• Terror</li> <li>• Amor</li> <li>• Policiacas</li> </ul>	
2. ¿Qué personajes conoces de los cómics?	
3. ¿Sabes cuáles son los elementos que componen un cómic?	
4. Observa las 2 imágenes: Establece semejanzas y diferencias entre la imagen 1 y la imagen 2	
Imagen N° 1	Imagen N° 2
	 
SEMEJANZAS	DIFERENCIAS
5. Explica ¿Qué es una viñeta?	
6. Explica ¿Qué es un bocadillo?	
7. Explica ¿Qué es la onomatopeya?	
8. Algunos creadores de historietas consideran que éstas no sólo deben divertir, sino que deben despertar en los lectores pensamientos y reflexiones ¿crees que esto ocurre con Agnes? Explica tu respuesta	
9. Menciona los nombres de otros personajes de historietas que conozcas ¿cuál te gusta y por qué?	
10. Si leyeras solamente los parlamentos, sin ver los dibujos ¿comprenderías claramente lo que cuentan las historietas? ¿Por qué?	

Fuente: Elaboración de la autora.

Después de este ejercicio se explicó a los estudiantes el objetivo de las actividades, la metodología, la forma cómo se analizarían los resultados y las habilidades que se evaluarían.

## 1. LA RETROALIMENTACIÓN PEDAGÓGICA EN EL TRABAJO CON LOS CÓMICS

La docente analizó e identificó las competencias en escritura y en elaboración narrativa, así como también sobre los conceptos previos en torno a las características del cómic. Posteriormente, procedió con la retroalimentación con la finalidad de explicar en el aula de clase los aspectos más importantes y relevantes del cómic, conocieran más sobre este género y se familiarizaran de tal modo que pudieran crear sus propios cómics.

Para llevar a cabo el proceso de retroalimentación se acudió a lecturas de cuentos, material audiovisual, exposición de los cómics más conocidos como Condorito, Superman, Mafalda, foros de discusión y conversatorios. Este proceso se realizó en el aula de clase de la Institución Educativa Picalojo, los días martes y viernes en horario escolar por un periodo de un mes, con el respaldo tanto del rector de la institución como de los padres de familia y los estudiantes. La estrategia durante la retroalimentación es la siguiente:

Tabla 2. Actividades de aprendizaje.

PRIMERA ACTIVIDAD	TEMA	SÍNTESIS ACTIVIDAD	RECURSOS
<p><b>Lectura de cuentos</b></p> <p><b>Fecha de realización:</b> 5 de septiembre de 2017.</p> <p><b>Fecha de finalización:</b> 08 de septiembre de 2017.</p> <p>En esta primera actividad se les indicó a los estudiantes que debían narrar, por medio de imágenes, el cuento leído en clase.</p>	<p>Identificar elementos del cómic.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A los estudiantes que lean un cuento y después lo narren por medio de dibujos, se les proporciona una copia con las viñetas ya ilustradas.</li> <li>• Los estudiantes leen el cuento titulado «El pegón» y lo narran por medio de dibujos en las viñetas asignadas</li> <li>• Los estudiantes se ubican en mesa redonda y uno a uno van exponiendo el cómic que elaboraron en las viñetas en blanco, señalando el elemento del cómic que más les ha llamado la atención.</li> <li>• Una vez los estudiantes terminan de exponer su cómic, el docente</li> </ul>	<p>Al realizar una parte fuera del aula de clase y otra dentro de la institución, fueron necesarios los siguientes recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Internet</li> <li>• Cuaderno</li> <li>• Esfero</li> <li>• Mesa</li> </ul>

		<p>procede a realizar la retroalimentación de la actividad, aclarando dudas y explicando con énfasis:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elementos del cómic.</li> <li>2. Características del cómic.</li> <li>3. Tipos de cómic.</li> <li>4. Cómo realizar un cómic.</li> </ol>	
<b>Resultado Esperado:</b> Incentivar a leer y narrar historias e identificar algunos elementos del cómic.			
SEGUNDA ACTIVIDAD	TEMA	SÍNTESIS ACTIVIDAD	RECURSOS
<p><b>Narración de un acontecimiento para la adaptación al cómic</b></p> <p><b>Fecha de realización:</b> 12 de septiembre de 2017-</p> <p><b>Fecha de finalización:</b> 15 de septiembre de 2017.</p> <p>En esta actividad se le indica al estudiante que debe realizar una narración con sus propias palabras sobre algún hecho o situación que les parezca chistosa.</p>	Narración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes buscan algún hecho o situación que los haga reír.</li> <li>• Cada estudiante hace una narración en forma escrita y después en forma de cómic sobre el hecho o situación que eligió.</li> <li>• Cada estudiante expone en el aula de clase su narración y sus dibujos.</li> <li>• Una vez los estudiantes terminen de exponer el cómic, el docente procede a realizar la retroalimentación de la actividad, aclarando dudas y explicando de forma puntual si los cómics expuestos en el aula de clase contienen los elementos y características propios del cómic.</li> <li>• La docente explica la postura que debe tener el expositor frente a un auditorio. <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tono de voz adecuado para exponer.</li> <li>2. Postura del estudiante al exponer.</li> <li>3. Movimiento del cuerpo y gesticulación.</li> </ol> </li> <li>• El docente evalúa de acuerdo a la rúbrica, las competencias comunicativas en la narración y la calidad de la escritura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuaderno</li> <li>• Esferos</li> <li>• Fotocopias</li> <li>• Internet</li> </ul>
<b>Resultado esperado:</b> El estudiante con sus propias palabras narra un hecho o situación y es capaz de plasmarlo en un cómic, además, reconoce que el cómic tiene la función de entretener y divertir.			
TERCERA ACTIVIDAD	TEMA	SÍNTESIS ACTIVIDAD	RECURSOS
<p><b>El cuerpo memoria para un relato</b></p> <p><b>Fecha de realización:</b> 19 de octubre de 2017.</p> <p><b>Fecha de finalización:</b> 22 de septiembre de 2017.</p>	El cuerpo: herramienta para producir relatos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La maestra pregunta sobre un hecho o accidente que les haya sucedido y si tienen una cicatriz que les haga recordar ese momento.</li> <li>• Cada estudiante narra oralmente recordando, un inicio, un desarrollo y un final.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador</li> <li>• Colores</li> <li>• Hojas</li> <li>• Lápiz</li> </ul>

Una vez los estudiantes narran sus historias personales la docente realiza una retroalimentación sobre los elementos del cómic.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes escriben esa experiencia vivida tratando de mantener la misma coherencia con la que narraron oralmente.</li> <li>• El docente evalúa, de acuerdo a la rúbrica, las competencias comunicativas en la narración y la calidad de la escritura.</li> <li>• Una vez terminan de escribir hacen el respectivo cómic.</li> </ul>	
<b>Resultado esperado:</b> El estudiante se motiva para narrar historias de forma oral y diseña cómics.			
CUARTA ACTIVIDAD	TEMA	SÍNTESIS ACTIVIDAD	RECURSOS
<p><b>Problemática social</b></p> <p><b>Fecha de realización:</b> 26 de septiembre de 2017.</p> <p><b>Fecha de finalización:</b> 29 de septiembre de 2017.</p> <p>Una vez consultan sobre las problemáticas del país identifican las más protuberantes de la región</p>	La noticia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes llevan a la clase una noticia.</li> <li>• Se hace un debate sobre las diferentes problemáticas del país y después lo contextualizan en la región.</li> <li>• Una vez terminado el debate, en grupos de cuatro, eligen el tema para realizar el cómic.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Periódico</li> <li>• Computador</li> </ul>
<b>Resultado esperado:</b> Identificar las diferentes problemáticas de la región a causa del conflicto.			
QUINTA ACTIVIDAD	TEMA	SÍNTESIS ACTIVIDAD	RECURSOS
<p><b>Taller: Imágenes elementos del cómic</b></p> <p><b>Fecha de realización:</b> 3 de octubre de 2017.</p> <p><b>Fecha de finalización:</b> 6 de octubre de 2017.</p> <p>Una vez los estudiantes de forma individual han indagado sobre el cómic, la docente procede a realizar una exposición sobre el cómic.</p>	Elementos del cómic	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La docente proyectó imágenes de diferentes de cómics.</li> <li>• En mesa redonda participan indicando lo que comprendieron.</li> <li>• Posterior a la exposición de cada imagen, la docente procede a explicar o complementar lo expuesto</li> <li>• La docente expone videos sobre el cómic:</li> <li>• <a href="https://www.youtube.com/watch?v=TzU3Kg2ARw4">https://www.youtube.com/watch?v=TzU3Kg2ARw4</a></li> <li>• <a href="https://www.youtube.com/watch?v=4xJhwH8bfFc">https://www.youtube.com/watch?v=4xJhwH8bfFc</a></li> <li>• <a href="https://www.youtube.com/watch?v=JX-aSkiftC8">https://www.youtube.com/watch?v=JX-aSkiftC8</a></li> <li>• La docente explica las partes del cómic y demás elementos relevantes del cómic.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Video beam</li> <li>• Computador</li> </ul>
<b>Resultado esperado:</b> El estudiante conoce y aprende las características, elementos y partes del cómic, como también los pasos para su diseño y edición.			

Fuente: Elaboración de la autora.

## 2. LA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA EN EL DISEÑO Y LA EDICIÓN DE CÓMICS

Los estudiantes diseñan sus propios cómics; para ello se organizaron en grupos de 4 y abordaron de forma general la temática del conflicto, siguiendo las recomendaciones de la docente:

Tabla 3. Pasos para la elaboración del cómic.

PASOS PARA LA ELABORACIÓN DEL CÓMIC	
1. Identificación	Los estudiantes identifican: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Subtemas del tema principal «El conflicto», para realizar el cómic.</li> <li>• Los personajes que van a hacer parte del cómic.</li> <li>• Los lugares o espacios en donde se va a desarrollar el cómic.</li> <li>• La época en la que se desarrollará el cómic.</li> </ul>
2. Creación del argumento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sintetizar y escoger el texto más representativo para incorporar y comprender en el cómic.</li> <li>• Se clasifican los episodios que se van a incorporar entre una y otra viñeta.</li> </ul>
3. Planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes eligen el tipo de plano y ángulo que corresponde a cada una de las viñetas.</li> <li>• Los estudiantes escogen los recursos que van a utilizar para unir las viñetas, es decir, la cartelera, el cartucho, los fundidos, los encadenados, espacios contiguos, tipo y tamaño de formato, etc.</li> </ul>
4. Montaje y realización del cómic	La estructura que se les indica a manera de ejemplo es: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colocar el número de la página en donde va la viñeta.</li> <li>• Colocar de forma consecutiva el orden de las viñetas.</li> <li>• Indicar el tipo de plano.</li> <li>• Describir la escena.</li> <li>• Escribir el texto que va a tener la viñeta.</li> <li>• Una vez se termina con la primera viñeta, se continúa con la siguiente y así sucesivamente con el resto de las páginas.</li> </ul>
5. Creación de personajes	Los personajes son los encargados de desarrollar la historia; se les indica algunas técnicas para su creación: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A través de figuras geométricas.</li> <li>• A través de formas isomorfas, especialmente cuando se quiere representar conceptos abstractos.</li> <li>• A través de la figura humana o de animales.</li> <li>• A través de la utilización de técnicas mixtas.</li> </ul>
6. Expresiones anímicas y faciales	Los personajes pueden crearse teniendo en cuenta algunas emociones o gestos.
7. El lenguaje	Los estudiantes escogen el tipo de lenguaje en su cómic.
8. El tamaño	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes escogen el tamaño de sus personajes, objetos o elementos que quieren resaltar dentro del cómic.</li> <li>• Se les aconseja cambiar los tamaños para evitar que el cómic sea aburrido.</li> </ul>

9. Variantes del cómic	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes pueden elegir entre la tira cómica, la página, los libros y los álbumes.</li> <li>• Al elegir la tira deben desarrollar la historia en tres, cuatro o cinco viñetas.</li> <li>• Al elegir la página, el cómic tendrá una extensión del argumento de una, dos, tres páginas.</li> <li>• Al elegir los libros y álbumes, deben desarrollar historias completas.</li> </ul>
10. Posterior al guion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuyen la página de acuerdo al formato más apropiado para cada viñeta.</li> <li>• Dibujan previamente las viñetas teniendo en cuenta la expresión anímica del rostro de los personajes.</li> <li>• Identifican el espacio en donde ubicarán el bocadillo, el cual se deja en blanco provisionalmente.</li> <li>• Rotulan los dibujos, trazan las onomatopeyas y las figuras cinéticas.</li> <li>• Proceden a pintar, teniendo en cuenta colores más fuertes en las figuras que quieren resaltar.</li> </ul>
11. Rotulación de los textos de los globos, las carteleras y los cartuchos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Previamente trazan las líneas horizontales con lápiz; son la guía para el tamaño de las letras.</li> <li>• Escriben el texto teniendo en cuenta la letra y el espacio.</li> <li>• delinean el contorno del globo.</li> </ul>

Fuente: Elaboración de la autora.

Si bien el resultado del proyecto de aula es la elaboración del cómic por parte de los estudiantes, la finalidad está dirigida a desarrollar competencias narrativas y de escritura; por tanto, en la tabla 4 se indican las competencias y los criterios con los cuales se procede a evaluar dichas competencias de acuerdo con las actividades realizadas en el aula de clase:

Tabla 4. Rúbrica para la competencia comunicativa en escritura.

COMPETENCIA COMUNICATIVA EN ESCRITURA			
CATEGORÍA	NIVELES DE CATEGORÍA		
	SATISFACTORIO	BÁSICO	INSUFICIENTE
<b>Ortografía, tildación y puntuación</b>	Todas las palabras están bien escritas y enlazadas; usa adecuadamente los signos de puntuación.	El texto tiene entre 1 a 3 errores ortográficos y de enlace, algunas palabras tienen la tildación respectiva y utiliza algunos signos de puntuación.	El texto tiene más de 3 errores ortográficos, no hay tildación de palabras y no usa signos de puntuación.
<b>Componente semántico</b>	La redacción del texto es apropiada, cohesiona las ideas que desea expresar.	La redacción del texto es algo confusa. El texto no es completamente coherente con las ideas que desea expresar.	La redacción del texto es confusa. Las ideas que desea expresar no son claras.

<b>Consigna</b>	El mensaje del texto es coherente con el tema del conflicto.	El mensaje esta levemente relacionado con el tema del conflicto.	El mensaje del texto no está enfocado al tema del conflicto.
<b>Componente sintáctico</b>	Las frases están cohesionadas y los conectores son adecuados.	El texto tiene entre 1 a 3 frases deshilvanadas y faltan conectores.	El texto tiene más de 3 frases inconexas y sin conectores.
<b>COMPETENCIA NARRATIVA</b>			
<b>CATEGORÍA</b>	<b>NIVELES DE CATEGORÍA</b>		
	<b>SATISFACTORIO</b>	<b>BÁSICO</b>	<b>INSUFICIENTE</b>
<b>Contenido</b>	Muestra un conocimiento completo del tema.	Muestra conocimientos parciales del tema.	No parece conocer muy bien el tema.
	La narración es adecuada para explicar aspectos o elementos del conflicto.	La narración resulta medianamente adecuada y comunica al menos una idea sobre el conflicto.	La narración no es interesante ni aborda aspectos o elementos del conflicto.
<b>Propósito</b>	El propósito de la narración es comprensible y se mantiene a lo largo de todo el relato.	El propósito de la narración es parcialmente claro.	Es difícil distinguir cuál es el propósito de la narración.
<b>Elementos de la narración</b>	En el texto hay trama argumental, tiempo y espacio. La característica de los personajes es acertada.	La información acerca del espacio y/o el tiempo narrativo no está del todo ajustada. Los personajes están poco caracterizados.	El tiempo y el espacio narrativo no son explícitos. Los personajes no están caracterizados.
<b>Secuencialidad</b>	Se identifica y explican los cuatro elementos de la tensión narrativa: planteamiento inicial, problema, nudo y resolución del conflicto.	Se identifica y explica únicamente dos de los cuatro elementos de la tensión narrativa: planteamiento inicial, problema, nudo y resolución de conflicto.	No se identifica ningún elemento de la tensión narrativa: planteamiento inicial, problema, nudo, resolución de conflictos.
<b>Originalidad</b>	El texto es muy original y creativo.	El texto no es demasiado original y creativo.	El texto carece de originalidad y no es nada creativo.

Fuente: Elaboración de la autora.

### 3. LA RECEPCIÓN SOBRE EL CÓMIC

En lo que respecta a la pregunta uno que corresponde a ¿qué cómic te gusta leer? el 50% (12 estudiantes), manifiesta que le gusta leer los cómics de aventuras; un 25% (6 estudiantes), expresa que le gusta leer cómic de terror; el 21% (5 estudiantes), indica que le gusta leer los cómics sobre la temática policiaca y el 4%, (1 estudiante), señala que le gusta leer cómic de amor.

En lo que corresponde a la pregunta dos que hace referencia a los personajes del cómic, los estudiantes se enfocaron en Mafalda, Condorito y Superman. Con respecto a la pregunta tres, que hace referencia a las semejanzas y diferencias entre dos imágenes, indicaron que la imagen uno presenta más gráficos que la imagen dos; también indican como similitud que ambas imágenes hacen referencia al cómic de superhéroes, contienen imágenes, palabras y cuadros.

En relación a la pregunta cuatro y cinco donde se indaga sobre el concepto de viñeta y de bocadillo, el 46% (11 estudiantes) explicó que no hay relación entre estos dos conceptos; el 25% (6 estudiantes) explicó de manera intuitiva el significado de viñeta y bocadillo en el cómic; el 21%, que corresponde a cinco estudiantes, presentó una idea sobre estos conceptos, mientras que sólo el 8%, que corresponde a dos estudiantes, explicó de forma adecuada lo que significa la viñeta y el bocadillo en el cómic.

En relación a la pregunta seis y siete las respuestas fueron similares a las dos anteriores con la diferencia de que en esta oportunidad ningún estudiante logró dar un concepto sobre lo que es la onomatopeya y el vértice en el cómic. Con respecto a la pregunta ocho, de forma conjunta consideraron que efectivamente las historietas o el cómic son un texto que los divierte, pero además su contenido les hace pensar y reflexionar en diferentes temáticas y problemáticas que se encuentran en el entorno.

Con respecto a la pregunta nueve, hacen énfasis en Mafalda, Condorito, Kaliman y en historietas de superhéroes como Batman y Robín y Superman. Las respuestas en la pregunta diez consideran que efectivamente los dibujos o las imágenes ayudan a comprender lo que quiere decir el cómic, por eso consideran que es muy importante la relación que se da en las historietas y en el cómic entre la imagen y la palabra.

De acuerdo con las respuestas entregadas por los estudiantes se concluye que el conocimiento sobre la estructura del cómic es insuficiente. Si bien saben qué es un cómic o una historieta y reconocen algunos de los más populares, no infieren cómo está conformado, no identifican las partes y la intencionalidad como un medio de comunicación; por ello, fue necesario en el marco del proyecto pedagógico analizar con los estudiantes los aspectos más relevantes y significativos del cómic.

#### 4. LA COMPETENCIA EN ESCRITURA NARRATIVA Y LA TRANSPOSICIÓN AL CÓMIC

Teniendo en cuenta que en el taller se formularon interrogantes para identificar los errores con respecto a la escritura, en la tabla 5 se procede a explicar el nivel en el que se encuentra cada uno de los educandos, considerando la rúbrica de evaluación señalada en la metodología.

Tabla 5. Caracterización de la competencia comunicativa en escritura.

No. Estudiantes Categoría	NIVELES			
	SATISFACTORIO %	BÁSICO %	INSUFICIENTE %	TOTAL %
<b>Ortografía, tildación y puntuación</b>	0%	25%	75%	100%
<b>Componente semántico</b>	12%	50%	38%	100%
<b>Consigna</b>	71%	29%	0%	100%
<b>Componente sintáctico</b>	42%	33%	25%	100%

Fuente: Diseño de la autora.

Fueron frecuentes errores ortográficos en palabras como «Supereroes» – **Superhéroes**; mafalda – **Mafalda**; imagenes – **imágenes**; testo – **texto**; biñeta – **viñeta**; bertice – **vértice**; istorietas – **historietas**.

En los componentes sintáctico y semántico prevalecen anomalías como: «a **mi** me gusta que el cómic muestre como dibujos **asi** yo como que se lo que quiere decir los personajes solo letras eso aburre»; «yo conozco de lo cómic a **mafalda** a esos **supereroes** **superman** o **batman**». Se identifican errores en la segmentación como, por ejemplo: «a **si** – así, **deaventuras** – de aventuras, **onoma topella** – onomatopeya».

Luego de haber consultado con los estudiantes sobre lo que se entiende por cómic y su carácter narrativo se explicó en el aula de clase los aspectos más importantes y relevantes de este género y sus aportes en el proceso de aprendizaje. La docente en esta etapa acudió a diferentes medios tecnológicos: televisor, computador, video beam y buscadores virtuales.



Imagen 8. Cómic en el aula de clase.

Fuente: Fotografía de Rosa Parra.

Esta etapa inició con la lectura de cuentos cortos; el primero, trata sobre un niño que golpea a los demás compañeros y el maestro busca varias estrategias para que esto no pase más en su aula:

### “EL PEGÓN”

Cuento de un niño que pelea en la escuela

Seguramente conozcas a un niño o niña, o quizás más de uno que está pegando siempre en la escuela; o a lo mejor eres tú ese o esa que siempre está pegando a los demás, sin saber por qué lo haces.

En el colegio que ocurre esta historia había uno de esos niños al que todos le llamaban “el pegón”, aunque su verdadero nombre era Santi. (palabra que se parece mucho a santo, pero con la que no tenía nada que ver, ni siquiera por casualidad). Todos los días el maestro terminaba de los nervios, porque cuando no era uno el que llegaba y decía: “Santi me ha pegado”, llegaba otro con la marca de

un bocado en el brazo, o varias llorando a la vez porque les había dado patadas en las espinillas. Por más que el maestro intentaba convencer a Santi para que no lo hiciera, éste hacía oídos sordos y seguía pegando sin ton ni son, así le castigaran como si no. Era como si le diese igual cumplir los castigos, con tal de poder empalzar a unos pocos todos los días.



Imagen 9. Apartes del cuento «El Pegón».

Fuente: Cuento de José Miguel de la Rosa (fragmento).

El segundo cuento trata de un niño que no quería estudiar; decía que con viajar era suficiente. Salió a Francia, pero tuvo que volver porque no sabía el idioma. Después de la lectura los estudiantes narraron la historia por medio de dibujos, en una hoja con seis viñetas en blanco:

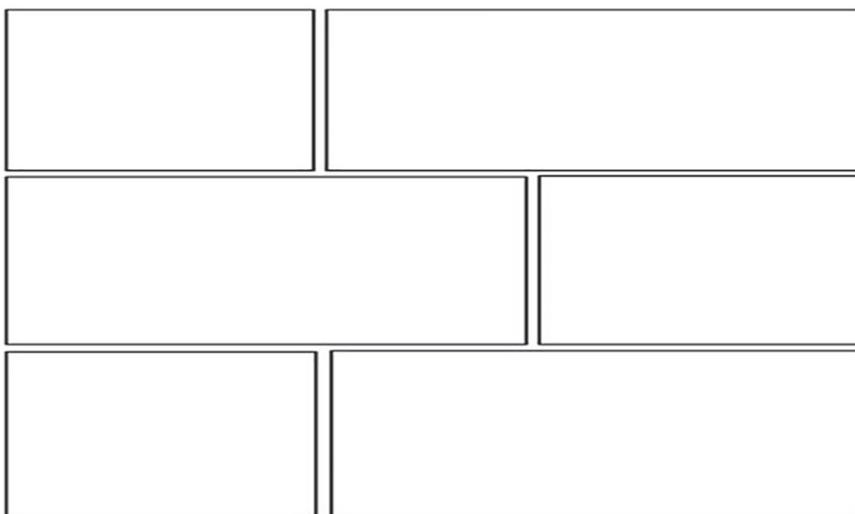


Figura 3. Viñetas en blanco.

Fuente: <https://historietas.net/plantillas-para-historietas/#gsc.tab=0>

La primera actividad de esta fase apuntó a narrar historias a partir de lo leído e identificar algunos elementos del cómic; asimismo, se buscó estimular la capacidad de expresión frente al público. A medida que iban desarrollando esta actividad descubrían algunos elementos del cómic. Así entonces, según la información recopilada se identificaron los conceptos fundamentales en el proceso de retroalimentación sobre el cómic, con la finalidad de mejorar la comprensión sobre este género discursivo. Para llevar a cabo el proceso de retroalimentación, la profesora acudió a textos sobre el cómic, material audiovisual, exposición de los cómics más conocidos, como Condorito, Superman, Mafalda, también a foros de discusión y conversatorios. Este proceso se realizó en el aula de clase durante un mes.

Con respecto a la primera actividad, la docente identificó algunas dificultades que consistieron, en términos generales, en la complejidad de identificar los elementos que conformaban el cómic: «Nunca hemos tra-

bajado en clase la temática del cómic». Sin embargo, desarrollaron habilidades de expresión frente a sus compañeros al explicar y exponer sobre el cómic y sus elementos.

En lo que respecta a la segunda actividad la docente identificó que el diseño del cómic constituía la principal dificultad, pues nunca habían trabajado la adecuación de narraciones a imágenes; tampoco habían accedido a nombres como viñeta, onomatopeya y bocadillo. Sin embargo, desarrollaron progresivamente la habilidad para diseñar y editar el cómic, crearon una narración con base al hecho o situación que les llamó la atención y representaron con imágenes el mensaje. Además, utilizaron figuras de animales típicos de la región para representar a sus personajes, entretener y divertir a la vez que aprendían.

En lo que respecta a la tercera actividad, se identificó que el cuerpo es un estímulo para producir relatos al narrar sobre sus actividades cotidianas como cortar madera, cocinar, sembrar, ordeñar, entre otras, y que las historias están potencialmente en la memoria para relatarlas. Si bien hubo dificultades al momento de crear, diseñar el cómic y escribir la narración, es de resaltar el interés que mostraron para aprender a editar un cómic. En cuanto a la cuarta actividad, se utilizó un texto informativo acerca de las problemáticas sociales del país, con el cual se abrió un debate y se logró narrar oralmente diferentes experiencias con el posconflicto que habían vivido o conocían de personas allegadas. Las dificultades al inicio de esta etapa se relacionaron con cómo romper el hielo para que participaran con sus relatos, pues les daba miedo participar en esta clase de diálogos por las tensiones en la región. En cuanto a la quinta actividad, si bien identificaban algunos aspectos del cómic, no conocían la terminología, pero fue propicio para comprender los significados relacionados con onomatopeya, viñeta o bocadillo, así como los parlamentos de los personajes, los índices con los que se representa la tristeza, la alegría, el acto de pensar o de soñar.

Una de las narrativas escritas es la siguiente:

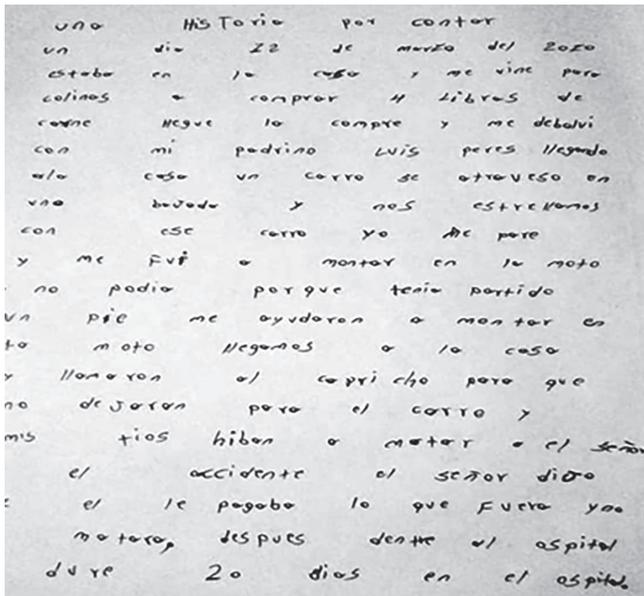


Imagen 10. Fragmento de narración 1.

Fuente: Fotografía de Rosa Parra.

### Transcripción del texto

#### una Historia por contar

Un día 12 de marzo de 2010 estaba en la casa y me vine para colinas a comprar 4 libras de carne llegué la compre y me devolví con mi padrino Luis peres llegando a la casa un carro se atravesó en una bajada y nos estrellamos con ese carro yo me pare y me fui a montar en la moto no podía porque tenía partido un pie me ayudaron a montar en la moto llegamos a la casa y llamaron al capricho para que no dejaran para el carro y mis tios iban a meter al señor pero en el accidente el señor dijo que el le pagaba lo que fuera y me montara, después dentre al ospital y dure 20 días en el ospital

En el escrito aparecen errores ortográficos de manera recurrente, pero aun así la idea que el estudiante quiso comunicar y la redacción permiten identificar los hechos ocurridos, los participantes y el desenlace de la histo-

ria. El estudiante hace sentir en su escrito el espacio y el tiempo; en el nivel de la segmentación las palabras tienen espacios muy amplios entre sí, como si todavía se mantuvieran las secuelas de las planas, tan recurrentes en la educación primaria, como se observa también en los siguientes casos:

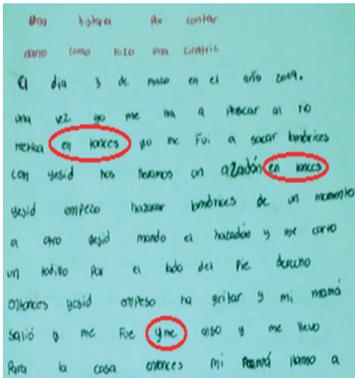


Imagen 11. Fragmento de narración 2.  
Fuente: Fotografía de Rosa Parra.

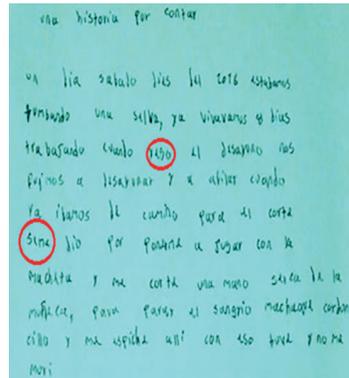


Imagen 12. Fragmento de narración 3.  
Fuente: Fotografía de Rosa Parra.

### Transcripción del texto 1:

El día 3 de marzo en el año 2009 una vez yo me iba a pescar al río metica entonces yo me fui a sacar lombrices con yesid nos llevamos un azadón en tonces yesid empezó hazacar el hazadon y me corto un todillo por el lado del pie derecho entonces yesid empeso ha gritar mamá salió y me fue yme also y me llevo para la casa entonces mi mamá llamo a

### Transcripción del texto 2:

una historia por contar  
un día sábado dies del 2016 estábamos tumbando una selva, ya vivavamos 8 días trabajando cuando yeso el desayuno nos fuimos a desayunar y a alistar cuando ya íbamos de camino para el corte sime dio por ponerme a jugar con la macheta y me dorte una mano serca de la muñeca, para parar el sangrio machaque cordoncillo y me espiché allí con eso tuve y no me muri.

Respecto a las competencias narrativas, en la tabla siguiente se procede a explicar el nivel en el que se encuentra cada uno de los estudiantes, según la rúbrica de evaluación señalada en la metodología:





Imagen 14. Caracterización de competencia comunicativa a través de la narrativa. Diseño de la estudiante Vanesa.

Fuente: Fotografía de Rosa Parra.

La estudiante Vanesa Prieto es la autora de los dibujos y de la historia. El guion es el siguiente:

Viñeta 1:

Padre: Hija, acompáñame al trabajo; no quiero que te quedes sola.  
Hija: Bueno, está bien.

Viñeta 2:

(La niña busca un machete para llevar)

Viñeta 3:

Padre: Corta ese palo y tráelo.  
Hija: Sí.

Viñeta 4:

Hija: Pero eso no corta; me lo afilas, por favor.  
Padre: No, tú puedes cortar.

Viñeta 5:

Hija: Bueno, entonces yo lo afilaré ¡Ahora sí corta!

Viñeta 6:

Hija: ¡Ayyyyy, me corté la rodilla!

Viñeta 7:

Hija: Ahora mi papá me va a regañar por cortarme.

Viñeta 8:

Padre: Hija, ¿qué te pasó?

Viñeta 9:

Hija: Auuuuuuuu...

Padre: Ahora se queda sola por desobediente.



Imagen 15. Representación iconográfica del guion. Diseño de la estudiante Vanesa.

Fuente: Fotografía de Rosa Parra.

## 5. EL PROYECTO DE AULA SOBRE LOS CÓMICS

En el desarrollo del proyecto de aula los estudiantes tenían que diseñar y editar cómics con ayudas tecnológicas, poniendo en práctica todo lo aprendido durante la fase de caracterización y de retroalimentación pedagógica. Para llevar a cabo la edición de los cómics se acudió a la herramienta pedagógica Pixton; la plataforma está diseñada para principiantes en el uso del computador. La plataforma es de acceso gratuito y el propósito es que tanto docentes como estudiantes naveguen en el dominio paulatino y la familiaridad con el programa.

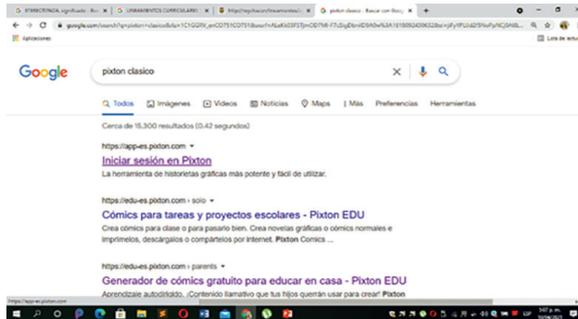


Imagen 16. Acceso a la plataforma Pixton a través de Google.

Fuente: Fotografía de Rosa Parra.

Esta plataforma tiene características propicias para la labor como docente; una de ellas es el aprendizaje autodirigido, como crear el propio cómic siguiendo el paso a paso que se propone allí. Además, es creativo y flexible con opciones para elegir personajes, atuendos, expresiones corporales, lugares y rasgos de los protagonistas; también es consistente en el tipo de información que proporciona.

Pixton permite en la opción «crear cómic», seleccionar bien sea la elaboración de un cómic rápido o uno clásico, realizar chistes y cómics que el estudiante puede diseñar y rediseñar. En lo que respecta al cómic rápido ofrece una serie de escenarios y personajes, donde el estudiante tan solo tiene que añadir los diálogos; de igual manera, el cómic clásico posibilita crear una historia de una sola tira; el chiste dominical, por ejemplo, permite seleccionar diferentes figuras de viñetas en función de la historia que se pretende narrar.

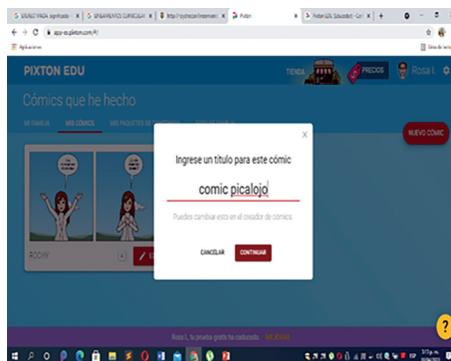


Imagen 17. La plataforma Pixton a través de Google 1

Fuente: Fotografía de Rosa Parra.



Imagen 18. La plataforma Pixton a través de Google 2

Fuente: Fotografía de Rosa Parra.

Pixton es una herramienta gratuita dirigida a padres de familia, estudiantes, docentes y empresas. Pixton ofrece tres opciones: la primera se condensa en la pregunta ¿cómo usar pixton para divertirme? Cualquier persona que desee explorar temas de cómic y subirlos y compartirlos con sus amigos en las redes sociales puede hacerlo con versatilidad. La segunda opción es ¿cómo usar esta herramienta educativa dentro del aula? Es una opción destinada a los centros educativos, para lo cual se paga una parte, pero hay quince días de prueba gratuita.

Con el proyecto pedagógico los estudiantes ingresaron en la opción «entre 11 y 14 años»; paso seguido se encuentran dos figuras que corresponden una al sexo femenino y la otra al masculino; una vez se haya escogido el personaje, se procede a escoger sus características: color de piel y de pelo, liso, ojos, etc.

En cuanto a la estructura lingüística, Pixton, en la opción palabras, permite introducir modos sociolectales de hablar, indicar si es un pensamiento, un grito o un susurro; en cada uno el bocadillo cambia para relacionar el mensaje con el sentimiento o la expresión verbal.

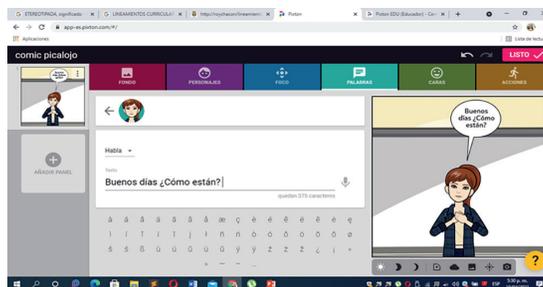


Imagen 19. La plataforma Pixton a través de Google 3.

Fuente: Fotografía de Rosa Parra.

Asimismo, en la parte izquierda, en la pestaña «añadir panel», los estudiantes pueden agregar las viñetas que consideren necesarias para la circulación del mensaje:



Imagen 20. La plataforma Pixton a través de Google 4

Fuente: Fotografía de Rosa Parra.

La tercera opción es ¿cómo usar Pixton en los negocios? Consiste en crear ciertos personajes que representen la marca del negocio para después difundirlo o publicarlo a manera de publicidad. En lo que respecta a la elaboración del cómic como tal, se ingresa a la página web Pixton creando un correo o cuenta que permite acceder a la herramienta. Pixton ofrece tres formatos para la realización del cómic: tira cómica, guion gráfico y novela gráfica. Entonces para nuestro caso se elige tira cómica y luego «para principiantes»; en la barra del menú hay ítems interesantes como «crear mi cómic». En esta sección se halla una pantalla para seleccionar el fondo o lugar de la historia, agregar personajes, también se puede usar la barra escribiendo palabras claves para generar más imágenes, apropiadas al cómic previsto.

En la siguiente pantalla la plataforma tiene una galería para elegir, escoger o diseñar los personajes, cambiar las expresiones faciales o corporales con un efecto de movimiento; también hay ítems para cambiar el color e incluir las viñetas con los fondos y los personajes. Del mismo modo se pueden agregar globos o bocadillos para insertar enunciados; los globos se pueden mover con un puntero en dirección al personaje que habla.

Después de avanzar en la elaboración de la tira cómica se tecldea en guardar, se agrega el título del cómic y se elige entre las opciones «dejar para más

tarde» o «publicar ahora». Estas actividades se guardan en «mis cómics» con un link público que se puede enviar a un correo electrónico, o publicar dentro de un blog o enviarlo a través de las redes sociales. Utilizar esta plataforma como herramienta pedagógica en el aula incentivó a los estudiantes al desarrollo de historias y experiencias personales; expresaron sus emociones y fortalecieron su imaginación. Del mismo modo permitió transversalizar el área de lenguaje con el área de informática, pues a la vez que se fortalecen las competencias comunicativas (lectura, escritura, oralidad y escucha) se aprenden a usar los dispositivos tecnológicos.

La dificultad mayor fue la limitación de la energía eléctrica: solo había electricidad de 6:00 pm a 8:00 pm y para la conectividad a internet se debía pagar unos pines según el tiempo utilizado y a veces debido al mal tiempo se suspendía la energía y había que posponer el diseño y la edición del cómic; por otra parte los computadores de la institución no habían tenido el mantenimiento requerido y no tenían las adaptaciones requeridas para la señal de internet; para suplir esta necesidad se recurrió a dos computadores, uno de una estudiante y el otro de la docente.

Para el empleo de esta plataforma la docente previamente realizó una inducción con respecto a la forma sobre cómo se debía usar la plataforma. Dicha inducción fue realizada a cada uno, quienes indicaban a la docente las inquietudes que tenían respecto al empleo de la plataforma. La docente dio inicio a la utilización de la plataforma con ejercicios sencillos para que se fueran adaptando y familiarizando con su funcionamiento.



Imagen 21. Set de fotografías sobre el trabajo de los estudiantes con el computador.

Fuente: Fotografías de Rosa Parra.



Imagen 22. Diseño en pantalla de cómic de un estudiante.

Fuente: Fotografías de Rosa Parra.

Los estudiantes identificaron diversas problemáticas asociadas con el conflicto armado sobre las cuales narraron oralmente, escribieron de manera narrativa y adaptaron lo narrado a la estructura propia del género cómic. Algunos casos son los siguientes:

### Cómic N° 1. Problemática sobre la deforestación



Imagen 23. Historieta sobre la deforestación. Elaboración de cómic por un grupo de estudiantes participantes en el proyecto.

Fuente: Fotografía de Rosa Parra.

### 5.1. *El diseño y la edición del cómic «Tala y quema de selvas»*

En el cómic se representan varios aspectos formales, en cuanto al lenguaje; los estudiantes acuden a un lenguaje visual con los siguientes elementos:

**Viñetas:** El cómic tiene viñetas nítidas, es decir, tiene el marco dibujado con líneas continuas y con una distribución simétrica de un mismo tamaño.

**Encuadres:** El cómic maneja un encuadre de gran plano general, en donde sus personajes están incorporados en el ambiente que les rodea.

**Ángulos de visión:** El cómic maneja una visión normal o ángulo medio, pues el enfoque se realiza hacia la altura de los ojos del personaje.

**Formato de la viñeta:** En este caso el contorno de la viñeta es cuadrada.

**Color:** El cómic presenta en cada viñeta diferentes colores que establecen relación con el texto.

**Gestos y expresiones:** Los personajes del cómic muestran en cada viñeta expresiones que concuerdan con el texto de cada personaje, y es así como uno de los personajes insinúa tristeza ante la quema y tala de árboles por parte de su padre.

**El bocadillo:** En el cómic están los bocadillos de diferentes formas: rectangular, estrellados y en globo; asimismo, también se ilustra la cartelera con el mensaje «años después».

Los estudiantes después de realizar el cómic y socializarlo en el aula de clase argumentaron que se trata de una problemática relevante en el departamento del Guaviare, haciendo referencia a la deforestación. Los estudiantes con su cómic narran una historia en donde si bien en la institución el docente les explica la importancia de conservar y proteger el medio ambiente, y en especial los árboles, la realidad en el ámbito familiar conlleva a acciones contrarias a lo enseñado en el aula de clase.

En cierta medida, la actitud del padre del personaje del cómic hace pasar la actividad de deforestar como la única fuente de ingresos que tiene la familia, aspecto que es una realidad en esta zona del país, donde la pobreza conlleva a actividades incluso ilegales. En el cómic se narra que después de deforestar es notorio el daño ambiental del suelo y el ecosistema, motivo

de preocupación del padre; pero gracias a que el personaje, con el papel de estudiante, estudia en el Sena (Servicio Nacional de Aprendizaje) el área medioambiental, logran rescatar el terreno con cuidados, subordinando la tala de bosques y la quema.

El cómic propicia varias reflexiones. Por un lado, expone las necesidades, el estado de pobreza y la condición de muchas personas de las zonas rurales, quienes por necesidad deforestan para conseguir los ingresos económicos; por otro lado, resalta la importancia de la pedagogía en el aula de clase con respecto al cuidado del ecosistema. También se destaca la ignorancia de muchas personas frente a las consecuencias adversas para el medio ambiente cuando éste se afecta, y, por último, que, a pesar del daño ocasionado al medio ambiente, el mismo se puede reparar con cuidados y evitando actividades que lo afectan.

### Cómic N° 2: Problemática con la salud



Imagen 24. Historieta sobre la problemática con la salud. Elaboración de un grupo de estudiantes participantes en el proyecto.

Fuente: Fotografía de Rosa Parra.

### 5.2. El diseño y la edición del cómic «Problemática con la salud»

El cómic muestra los aspectos formales estudiados en el desarrollo del proyecto pedagógico: lenguajes, espacialidad, temporalidad, personajes...

**Viñetas:** El cómic tiene viñetas nítidas, es decir, el marco está dibujado con líneas continuas y con una distribución simétrica de un mismo tamaño.

**Encuadres:** El cómic está constituido por varios encuadres: En las viñetas 1, 2, 3, 5 y 6 el encuadre es de gran plano general, pues sus personajes están incorporados en el ambiente que les rodea. La viñeta 4 presenta un plano medio: el personaje femenino es focalizado desde la cintura hasta la cabeza.

**Ángulos de visión:** El cómic introduce varios ángulos: La viñeta 1, una visión normal o ángulo medio, pues el enfoque se dirige hacia la altura de los ojos del personaje. Las viñetas 2, 3, 5 y 6 tienen un ángulo picado, que propicia la apariencia de pequeño al personaje; la viñeta 4 tiene un ángulo contrapicado, pues al contrario de la anterior produce una impresión de grandeza.

**Formato de la viñeta:** En este caso el contorno de la viñeta es cuadrada.

**Color:** El cómic presenta en cada viñeta diferentes colores que establecen relación con el texto.

**Gestos y expresiones:** Los personajes del cómic en cada viñeta tienen expresiones que concuerdan con el parlamento de cada personaje: uno de los personajes sufre dolor.

**El bocadillo:** En el cómic aparecen bocadillos de carácter rectangular; asimismo, también se ilustra el cartucho con el mensaje «día viernes – día martes».

Los estudiantes realizaron el cómic y lo socializaron en el aula de clase; expusieron que el cómic es una representación sobre lo que ellos mismos han tenido que vivir en muchas ocasiones; exponen que enfermarse es complejo debido a que «el pueblo queda muy lejos, eso si la carretera está buena, sino mejor ni ir» (voz de un estudiante). Del cómic se entrevé una narración verosímil: las instituciones están lejanas tanto del casco urbano como de las propias viviendas, motivo por el cual muchos estudiantes viven en el colegio, en calidad de internados.

El cómic configura una historia en la que un estudiante se enferma y tiene que pasar por varias situaciones para una asistencia médica apropiada,

sumado a que la falta de comunicación no permite que en ocasiones los padres de familia se enteren de la situación en la que se encuentran sus hijos. Este cómic condujo a varias reflexiones; en primer lugar, el sistema de salud se encuentra en crisis a nivel nacional por la falta de cobertura, asistencia, atención y calidad, pero en estas regiones del país es aún más crítica; en segundo lugar, posibilita reconocer la realidad de muchos estudiantes que para recibir una formación académica se ven obligados a apartarse de sus familias y vivir como internos en las instituciones educativas rurales.

### Cómic N° 3: Problemática sobre el reclutamiento



Imagen 25. Historieta sobre el reclutamiento. Elaboración de un grupo de estudiantes participantes en el proyecto.

Fuente: Fotografía de Rosa Parra.

#### 5.3. El diseño y la edición del cómic «Mentira», sobre el reclutamiento de niños y niñas

En el cómic se introducen los aspectos formales relacionados con el diseño y la edición del cómic:

**Viñetas:** El cómic tiene viñetas nítidas, es decir, tiene el marco dibujado con líneas continuas y con una distribución simétrica de un mismo tamaño.

**Encuadres:** El cómic está construido con un encuadre de gran plano general, pues los personajes aparecen incorporados en el ambiente propio de la historia narrada, pero en la viñeta 2, hay un plano de detalle que produce la sensación de acercamiento entre los personajes.

**Ángulos de visión:** El cómic introduce una visión normal o ángulo medio, pues el enfoque se realiza hacia la altura de los ojos del personaje.

**Formato de la viñeta:** En este caso el contorno de la viñeta es cuadrada.

**Color:** El cómic tiene en cada viñeta diferentes colores, asociados con la investidura de los personajes.

**Gestos y expresiones:** Los personajes del cómic muestran en cada viñeta expresiones que concuerdan con el parlamento de cada personaje, uno de los cuales indica desesperación ante los disparos en un aparente combate.

**El bocadillo:** En el cómic aparecen bocadillos de diferentes formas: rectangular, estrellados y en globo. No tiene ni carteleras ni cartuchos.

Los estudiantes socializaron el cómic en el aula de clase; expusieron que el cómic es una representación de la mentira: un menor de edad creyó en las invitaciones de un desconocido y resultó ser reclutado en un grupo al margen de la ley. Si bien para los estudiantes la problemática es la mentira, si se observa el trasfondo del cómic se reconoce que él mismo narra una historia en donde un grupo criminal al margen de la ley emplea una de sus estrategias de reclutamiento por medio de la cual incita, engaña y convence a un menor de edad, aprovechando la expectativa por las armas de fuego; lo invita a incorporarse a dicho grupo garantizándole el acceso a las armas, dinero y ropa, beneficios que a la larga una vez incorporado no resultan ser proporcionados como lo manifestó el reclutador; se configura el arrepentimiento por parte del menor luego de los riesgos de haber perdido la vida en un combate. Tal problemática es muy común en esta zona del país, pues los niños y las niñas tienden a ser «carnada» fácil para los grupos armados, quienes se aprovechan también de la pobreza, la ignorancia, la edad, la necesidad, el desapego familiar y demás circunstancias para reclutar menores de edad; a esto se agrega la desilusión frente a la escuela.

## Cómic N° 4: Problemática sobre desplazamiento y violencia y grupos al margen de la ley.



Imagen 26. Historieta sobre el desplazamiento. Elaboración de un grupo de estudiantes participantes en el proyecto.

Fuente: Fotografía de Rosa Parra.

### 5.4. El diseño y la edición del cómic «Empezar de nuevo», sobre desplazamiento y violencia

En el cómic se identifican los aspectos formales que lo constituyen:

**Viñetas:** El cómic tiene viñetas nítidas, es decir, tiene el marco dibujado con líneas continuas y con una distribución simétrica de un mismo tamaño.

**Encuadres:** El cómic introduce un encuadre de gran plano general: sus personajes están incorporados en el ambiente que les rodea.

**Ángulos de visión:** El cómic contiene una visión normal o ángulo medio, pues el enfoque se realiza hacia la altura de los ojos del personaje; sin embargo, la viñeta 1 tiene un ángulo picado que da la apariencia de pequeñez a los personajes.

**Formato de la viñeta:** En este caso el contorno de la viñeta es cuadrada.

**Color:** El cómic presenta en cada viñeta diferentes colores asociados con el texto.

**Gestos y expresiones:** Los personajes del cómic tienen en cada viñeta expresiones que concuerdan con el parlamento de cada personaje; uno

de los personajes muestra desesperación y angustia ante las amenazas de la que es víctima.

**El bocadillo:** En el cómic aparecen bocadillos de diferentes formas: rectangular, estrellados y con globo. Hay una cartelera: «Bienvenidos al Guaviare».

Los estudiantes socializaron el cómic en el aula de clase y explicaron que en el departamento de Guaviare hay muchas personas víctimas del conflicto armado, desplazadas de sus tierras. La narración en el cómic representa la realidad de Colombia frente al desplazamiento: las zonas más alejadas del casco urbano han sido el epicentro no solo de grupos beligerantes sino de bandas delincuenciales que se aprovechan de la ausencia del Estado. El desplazamiento hace parte del problema. El cómic alude a varios aspectos: el trabajo en el campo de forma sostenible, cuidando el medio ambiente; la presencia de grupos que con amenazas ocasionan el desplazamiento, el desamparo y la desprotección por parte de las autoridades; por último, a pesar de que el departamento del Guaviare ha sido epicentro del conflicto armado, muchas personas desplazadas de otros lugares encuentran en esta zona a personas que les tienden la mano.

### Cómic N° 5: Problemática sobre el robo



Imagen 27. Historieta sobre el robo. Elaboración de un grupo de estudiantes de la Institución Educativa Picalojo participantes en el proyecto.

Fuente: Fotografía de Rosa Parra.

### 5.5. *El diseño y la edición del cómic «Robo»*

El lenguaje visual-icónico y el verbal está distribuido con los elementos correspondientes:

**Viñetas:** El cómic tiene viñetas nítidas, es decir, tiene el marco dibujado con líneas continuas y con una distribución simétrica de un mismo tamaño.

**Encuadres:** El cómic maneja de forma general un encuadre de plano general en donde se le da una menor importancia al ambiente; el protagonismo en este cómic lo tienen los personajes. Sin embargo, las viñetas 2, 5 y 6 muestran el plano americano porque ilustra a los personajes del cómic desde las rodillas hasta la cabeza.

**Ángulos de visión:** El cómic maneja una visión normal o ángulo medio: el enfoque se realiza hacia la altura de los ojos del personaje.

**Formato de la viñeta:** En este caso el contorno de la viñeta es cuadrada.

**Color:** El cómic tiene en cada viñeta diferentes colores asociados con los ambientes y los personajes con el texto.

**Gestos y expresiones:** Los personajes del cómic tienen en cada viñeta expresiones que concuerdan con el parlamento de cada personaje; cada uno de los personajes gestualizan la ira ante el robo del cual fueron víctimas.

**El bocadillo:** En el cómic están presentes bocadillos de diferentes formas: estrellados y globo. No se presenta cartelera ni cartucho.

Los estudiantes, una vez realizaron el cómic manifestaron que en algunas veredas el robo es un problema constante y que al ser veredas tan lejanas es compleja la presencia de la fuerza pública para mitigar este tipo de problemas, razón por la cual los mismos vecinos vigilan ante la presencia de cualquier desconocido, motocicleta o vehículo que transite por las veredas. Es decir, todos se conocen entre sí, todos se protegen. El cómic a diferencia de los anteriores tiene un matiz cómico; los ciudadanos creyeron que los ladrones se encontraban dentro de la caseta al observar una lámpara prendida en su interior, pero resultó ser una estrategia por parte de los ladrones para evadir a los moradores.

## Cómic N° 6: Problemática sobre el reclutamiento por parte de grupos al margen de la ley.



Imagen 28. Historieta sobre el reclutamiento. Elaboración de un grupo de estudiantes participantes en el proyecto.

Fuente: Fotografía de Rosa Parra.

### 5.6. El diseño y la edición del cómic «Arrepentidos», sobre el trabajo forzado en los grupos armados

En este cómic hallamos:

**Viñetas:** El cómic tiene viñetas nítidas, es decir, el marco dibujado con las líneas continuas y con una distribución simétrica de un mismo tamaño.

**Encuadres:** El cómic configura de forma general un encuadre de gran plano general porque los personajes están incorporados en el ambiente que les rodea.

**Ángulos de visión:** El cómic se estructura con una visión normal o ángulo medio: el enfoque se realiza hacia la altura de los ojos del personaje. Sin embargo, la viñeta 3 tiene un ángulo de plano americano, pues los personajes del cómic están ilustrados desde las rodillas hasta la cabeza.

**Formato de la viñeta:** En este caso el contorno de la viñeta es cuadrada.

**Color:** El cómic tiene en cada viñeta diferentes colores relacionados con la ambientación de la historia narrada.

**Gestos y expresiones:** Los personajes del cómic muestran en cada viñeta expresiones que concuerdan con el parlamento de cada personaje; los personajes en la última viñeta indican con sus gestos actitudes de felicidad al tener la familia reunida.

**El bocadillo:** En el cómic hay bocadillos de diferentes formas: estrellados, globo y rectangulares. No hay cartelera ni cartucho.

Los estudiantes explicaron que el proceso de paz permitió que muchas familias se reencontraran y que muchas personas, en especial menores de edad reclutados con engaños, volvieran a la vida civil y se resocializaran. El cómic muestra una realidad cruda, similar a la anterior: los grupos armados tienen diferentes maneras persuasivas para reclutar a menores de edad en sus filas; se aprovechan de un sin número de factores y aspectos sociales, como lo son la pobreza, el analfabetismo, las necesidades, la desunión familiar, entre otros. Se considera que procesos como el acuerdo de paz firmado en Colombia posibilitó que muchos de los menores de edad reclutados, que estaban arrepentidos de ingresar a los grupos de forma voluntaria, se reencontraran con sus familias.



## CAPÍTULO 3

### LOS DOCENTES Y EL TUTOR EN FORMACIÓN PEDAGÓGICA: EXPERIENCIA EN LA ESCUELA RURAL CAÑO BLANCO II, DE GUAVIARE<sup>1</sup>

► ALEJANDRA RENDÓN

#### 1. EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL CAÑO BLANCO II

En San José del Guaviare algunos establecimientos educativos hacen parte del Programa Todos a Aprender (PTA), proyecto de formación respaldado por el Ministerio de Educación Nacional. En este programa participa la escuela rural Caño Blanco II, ubicada en la vereda Caño Blanco II. La llegada a esta escuela en términos generales es favorable en época de verano, especialmente en las sedes Dunas y Boquerón, cuyo acceso vía terrestre se efectúa sobre una vía terciaria que se encuentra en constante mantenimiento y mejoramiento, con placa-huella (especie de carril de cemento) en puntos específicos; el acceso a la sede principal es difícil en época de invierno. El transporte que predomina en la zona es el vehículo particular, propio o pagado (servicio de expresos, se le llama); no existe transporte de bus-línea en algunas veredas, por lo que este servicio no es constante y dificulta la movilidad.

---

<sup>1</sup> Es el capítulo central de la tesis de maestría en educación, titulada «El rol del tutor del Programa Todos a Aprender (PTA) en la mediación entre los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las realidades del contexto: experiencia de consolidación de comunidades de aprendizaje en la Institución Educativa Caño Blanco II». La tesis fue asesorada por la profesora Ivonne Suárez.

En cuanto a la planta docente, la mayoría de los maestros de esta institución educativa proviene de regiones diferentes del país (Valle, Chocó, Meta, Boyacá, Santander, entre otras); residen en las veredas, por lo general en las escuelas o en habitaciones de madera que construye la comunidad, careciendo de servicios públicos esenciales como lo es el agua potable, el alcantarillado, la electricidad, la conectividad a internet y el transporte público. Esta institución cuenta con 12 sedes en primaria; las dos más cercanas al casco urbano de San José del Guaviare son la sede Las Dunas y la sede principal, ubicadas a 50 km aproximadamente; las sedes más distantes son los Rosales y Gualandayes Bajo. De las sedes con las que cuenta la institución, cinco son focalizadas por el PTA, pero con el acuerdo entre los directivos y el tutor del PTA se realiza un acompañamiento pedagógico a todos los docentes de las sedes: 12 docentes de los grados transición a quinto de primaria y 6 docentes de secundaria desde grado sexto hasta el grado 11. En cuanto a los estudiantes, en su gran mayoría, residen en el internado de la sede principal de la institución, siendo los estudiantes de la secundaria quienes pasan la mayor parte del tiempo en la sede educativa; a pesar de contar con aulas, dormitorios, unidades sanitarias y duchas, aun así, hay carencias en servicios públicos esenciales como lo es el agua potable, el alcantarillado y las telecomunicaciones.

La institución educativa tuvo el acompañamiento pedagógico del tutor hasta finales del año 2018. En 2019, en el marco de la investigación, se realizaron una serie de entrevistas a los docentes acompañados para el análisis retrospectivo sobre el rol que había tenido el tutor. Para las entrevistas se diseñó un instrumento (ver anexo 4), y para su análisis se identificaron unos ejes temáticos. En la tabla respectiva se exponen los ítems para el análisis de las entrevistas a los docentes y a los directivos docentes:

Tabla 7. Ejes temáticos para el análisis de las entrevistas a los docentes y a los directivos docentes.

#	Ítems de análisis, entrevistas a docentes y directivos docentes del PTA – Institución Educativa Caño Blanco II
1	Consolidación de comunidades de aprendizaje
2	Acciones realizadas con el acompañamiento del tutor
3	Rol del tutor
4	Percepciones de los docentes frente al acompañamiento

5	Características del contexto de la escuela Caño Blanco II
6	Retos y dificultades en el proceso de consolidación de las Comunidades de Aprendizaje en la escuela Caño Blanco II
7	Factores frente a las interacciones
8	Comunidad de Aprendizaje en 2019

Fuente: Elaboración de Alejandra Rendón.

## 2. LOS ANTECEDENTES EN LAS DINÁMICAS DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN LA ESCUELA RURAL

En el año 2012 inicia el acompañamiento del PTA en la escuela Caño Blanco II; la escuela tenía quince docentes; ocho participaban en el proceso de acompañamiento del programa referenciado: un docente de la sede principal y siete docentes pertenecientes a las sedes de Dunas, Esmeralda, Boquerón, Gualandayes, Caño Blanco III y San Luis. Uno de los principales retos fue motivar al rector (encargado en ese momento) y de paso a otros docentes, para que se integraran e hicieran parte del programa, pero se resistían a participar:

... el rector había sido durante muchos años directivo sindical y, como tal, presentó una fuerte resistencia a que el programa se desarrollara en la institución educativa que él dirigía en el momento; tanta fue su resistencia que pretendía que el tutor realizara tareas administrativas que no eran de su competencia y siempre se mostró displicente para apoyar el ejercicio. (Registro oral grabado de una docente, en 2018)

Este acompañamiento inicial contó además con el apoyo de un segundo tutor, quien apoyó las actividades del área de matemáticas. En el año 2013, en algunas instituciones educativas, se presentaron conflictos entre los maestros y los tutores, entre ellas la Institución Educativa Caño Blanco II: «Las tensiones entre maestros y tutores fueron tan fuertes que también algunos tutores se enfermaron y salieron, y no los aceptaban en las comunidades, recuerdo que una institución dijo: No queremos más tutores, y los sacaron». (Declaración oral de un maestro, en 2018).

En el año 2014 el acompañamiento se retoma y el nuevo tutor realiza el proceso con cinco docentes, pero el acompañamiento dependía en gran parte de la posibilidad de desplazarse a las sedes: «Cuando uno llegaba a

la sede principal de la institución, había solamente un docente, entonces tocaba desplazarse para otras sedes, si no había transporte, no se hacía el desplazamiento» (Registro oral de uno de los tutores, en 2018); el acompañamiento pedagógico del tutor dependía de las actividades del docente, de tal manera que el tutor apoyaba las dinámicas, interactuaba con estudiantes y posteriormente sugería otras actividades:

nosotros programamos el acompañamiento semanal y cada día se acompaña una sede; durante todo el día estaba uno en la sede trabajando con el maestro acompañándolo, desarrollando diferentes actividades, revisando qué actividades estaba trabajando el maestro, y de eso, uno sugería otras actividades, además aprovechando, si habían 2 o 3 niños, por lo menos de tercero, uno caracterizaba los niños y hacía otras actividades como refuerzo. (Registro oral de uno de los tutores, en 2018)

El proceso de acompañamiento en las aulas se hizo de manera eventual y temporal dado que el tutor fue trasladado a otra escuela: «Desde el PTA me dieron orientaciones para acompañar otra institución, más cerca al municipio de San José, por eso solo realicé tres acompañamientos en Caño Blanco.» (Registro oral de uno de los tutores, en 2018).

Con relación a las «comunidades de aprendizaje» previstas en el programa la institución educativa propiciaba escenarios para los encuentros docentes: «Nos reunimos para de pronto compartir saberes, pero pues no había una organización ni un orden para establecer compromisos o fortalecer en lo que teníamos debilidades» (Registro oral de un docente en 2018). Por parte del PTA también se promueven encuentros de docentes: «Nos reunimos como si fuese Asamblea General, nos hacían unas capacitaciones y pues ciertas explicaciones de cómo trabajar en el aula con los estudiantes». (Registro oral de un docente en 2018).

En el año 2015 llega un nuevo rector, con experiencia en el acompañamiento pedagógico del PTA y, a su vez, consideraba pertinentes algunos aspectos:

Al nuevo rector le gustaba mucho el programa y venía trabajando en otra institución con PTA, entonces lo que hicimos primordialmente fue ver qué necesidades o qué aprendizajes tenía la institución, todo lo referente a los resultados de las pruebas externas, entonces digamos que lo que se trató fue de hacer un trabajo más a conciencia. (Registro oral de uno de los tutores, en 2018)

En el año 2016 el PTA asigna a otro tutor, considerando nuevas orientaciones; el proceso de acompañamiento pedagógico del tutor consistía en «la visita a las instituciones, en donde el tutor hacía observaciones sobre la forma como el docente trabajaba con los estudiantes e indicaba todas las falencias o fortalezas que se presentaran en el aula de clase.» (Registro oral de un directivo docente, en 2018). El nuevo proceso de acompañamiento fue suspendido en el primer semestre del año, debido a diferencias y dificultades en las relaciones interpersonales, entre tutor y docentes, quedando la escuela nuevamente sin tutor durante el segundo semestre del año 2016:

Hacíamos acompañamiento a las sedes focalizadas y se trataron de hacer algunas comunidades de aprendizaje, pero no se lograron consolidar las comunidades de aprendizaje y hacíamos acompañamientos eventualmente porque, desafortunadamente, se presentó un inconveniente, los maestros no se pudieron entender casi con la tutora entonces no había disposición de parte de los maestros para el trabajo. (Registro oral de uno de los directivos docentes, en 2018)

En el año 2017 se asigna un nuevo tutor, que, a su vez, es quien hace parte de la experiencia de consolidación de comunidades de aprendizaje; el proceso de acompañamiento con el nuevo tutor se desarrolla durante los años 2017 y 2018. Este proceso considera inicialmente un análisis del contexto para identificar los factores a priorizar en el proceso y determinar, en conjunto con docentes y directivos docentes, una estrategia de trabajo para el acompañamiento pedagógico: «Inicialmente la tutora se presentó en una reunión que teníamos con la rectora, allí nos solicitó permiso para ir a nuestras sedes, estuvo en las sedes también de los compañeros conversando sobre varias cosas, luego, en otra reunión nos hizo una propuesta de trabajo» (Registro de directivo docente, en 2018). A partir de las acciones de concertación se desarrollaron las actividades de acompañamiento, considerando las realidades de la Institución Educativa Caño Blanco II.

En el año 2019, a la escuela no se le asigna tutor a causa de la reubicación de tutores por una estrategia de trabajo en tríadas de tutores y donde se consideraron nuevos lineamientos para la asignación de tutores: «A la institución le correspondía una tríada de tutores, pero inicialmente se contaba solo con el tutor para matemáticas, finalmente este tutor no realizó el acompañamiento, entonces el rector decidió que siguiéramos trabajando solos con las bases que teníamos.» (Registro oral de un docente, en 2018).

Durante el año 2019 la escuela no tuvo acompañamiento del programa, pero para el segundo trimestre del año 2020 se le asignó de nuevo un tutor para continuar con el acompañamiento pedagógico.

### 3. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CAÑO BLANCO II

Las consideraciones y reflexiones iniciales de los docentes y los directivos docentes que soportaban las dificultades para la consolidación de las Comunidades de Aprendizaje en la escuela están asociadas a cuatro aspectos: condiciones logísticas, relaciones interpersonales, enfoque del acompañamiento pedagógico y recursos para dicho acompañamiento:

#### • **Con relación a la logística**

Los docentes exponen las dificultades para cumplir con los encuentros en sedes diferentes, siendo la distancia entre sedes una de los principales causas; adicional a las distancias entre las sedes, las condiciones de acceso a las mismas intensifican las dificultades de desplazamiento: «Las vías de acceso para cada institución han estado en muy mal estado, las trochas se dañan cuando llueve, entonces a la mayoría de docentes se les dificulta estar yendo, estar viniendo constantemente a esas comunidades de aprendizaje» (Registro oral de un docente en 2018).

Estas expresiones indican que el concepto de comunidad de aprendizaje se restringe al compromiso en el encuentro con los docentes, sin considerar el para qué y el cómo. Otro aspecto que se consideró inicialmente estuvo asociado a la tecnología, pues la institución junto con sus sedes están ubicadas en el sector rural, en zonas donde no hay fluido eléctrico, conectividad y en muchos casos no hay señal para el teléfono celular.

#### • **Factores asociados con las relaciones interpersonales**

A partir de las experiencias de los docentes y los directivos docentes, en el proceso de acompañamiento pedagógico, los docentes consideraban no sentirse a gusto por factores como la intervención en las aulas, los llamados de atención por errores en la planeación, la divulgación o chismes entre otros

docentes sobre el acompañamiento: «No estaba de acuerdo que el tutor le dijera cosas a uno delante de los niños y luego él se paraba a dar la clase para mostrar cómo era correcto»; estos sucesos producían una brecha no solo entre el tutor y el docente, sino que el docente perdía la confianza en sus mismas competencias; respecto a la planeación los docentes expresan que el exceso de información y de orientaciones recibidas para la planeación les resultaba muy compleja, más aun considerando que se debía planear para aulas multigrado; el docente considera que «al principio, uno se gastaba hasta una semana haciendo una planeación con todas las cosas que piden, luego venía el tutor y se disgustaba porque decía que hay cosas, que estaban mal hechas, pero tampoco se sentaba con uno para mostrar cómo era.» (Registro oral de un docente en 2018).

El otro factor que afectaba las interacciones interpersonales era que de alguna manera algunos docentes conocían lo que sucedía en los procesos de acompañamiento en otras sedes; esto hacía que los docentes se sintieran incómodos, no solo frente al tutor, sino frente a sus pares académicos; al respecto un docente manifiesta que «tener a una persona mirando la clase de uno, hace que uno no haga con tranquilidad las actividades, sabiendo además que de ahí salía la evaluación, luego uno salía y los profesores le contaban sobre lo que uno había realizado, andaba uno como avergonzado.» (Registro oral de un docente en 2018).

Estos sucesos distan de los objetivos que persigue el acompañamiento, pues si bien existen propuestas de profundización en algunos campos disciplinares, el objetivo del acompañamiento es fortalecer los procesos mediante el trabajo entre pares, considerando las prácticas de los docentes.

#### • **Enfoque del acompañamiento**

Los docentes manifiestan sus inconformidades frente a las pruebas estandarizadas y las exigencias del ministerio para implementarlas; al respecto uno de los docentes manifiesta que el ministerio debería «tener en cuenta que la comunidad rural es muy diferente y no nos deberían medir con los chicos del pueblo porque los chicos del pueblo tienen más oportunidades, tienen el Internet, tienen la señal, bueno tienen muchísimas más herramientas». Por otro lado, manifiestan que el programa produce una división entre compa-

ñeros, al considerar a algunos docentes como «docentes focalizados»: «Es de mal gusto no que se focalicen todas las instituciones o todas las sedes que hacen parte de la institución que se está focalizando; considero que esa ha sido una falencia del PTA» (Registro oral de un docente en 2018).

Los docentes consideraban que los instrumentos empleados por el programa requerían mucha información, dado que en la mayoría de los casos el tiempo del docente ya no alcanzaba en las tardes para llenar los formatos que les asignaban desde el PTA; al respecto un docente expresa que «la forma en cómo debíamos planear la clase, ya no nos daba tiempo para otras actividades, sin contar otros formatos que nos pedían sobre otras cosas, encuestas, planillas, reportes».

Respecto al contenido de las sesiones con docentes y directivos docentes, los docentes consideraban que en estos encuentros primaba la necesidad de transmitir un banco de contenidos propuestos por el ministerio, sin la oportunidad de abordar otros aspectos relevantes de las dinámicas escolares: «Muchas veces se abordaban temas para los cuales nosotros como docentes tenemos muchos ejemplos y muchas preocupaciones pero era claro que no se debían interrumpir las exposiciones del tutor, ni salirse de lo que él tenía programado.» (Registro oral de un docente en 2018).

#### • Recursos para el acompañamiento

Los docentes se mostraron inconformes porque los diversos recursos, como elaboración de planeaciones, registro de información, aplicación de pruebas, archivos digitales del PTA, entre otros, requerían de computadores para su elaboración o aprovechamiento; sin embargo, las sedes carecen de las herramientas tecnológicas para cumplir con los requerimientos; al respecto uno de los docentes considera que

Se debería dotar a las instituciones de los diferentes materiales que se necesitan como son las TIC, que también cada estudiante cuente con su computador, cuente no solamente con unas cartillas que emite el ministerio educación, sino que también como que haya un poquito más de material de apoyo para que el docente pueda desarrollar sus clases dentro del aula. (Registro oral de un docente en 2018)

#### 4. LA CONSOLIDACIÓN DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CAÑO BLANCO II

Con una actitud más horizontal del tutor se propiciaron nuevos espacios de diálogo con los maestros y los directivos docentes. Estos escenarios condujeron a otras consideraciones de los docentes sobre las comunidades de aprendizaje:

Es la oportunidad que tiene el maestro de compartir con otros maestros los saberes que tiene; de esta manera lo que se hace en una escuela se puede replicar en otra; uno de los principales retos fue cómo formar los equipos de trabajo porque cada quien dentro de la educación tiene su opinión y por ser maestros nosotros muchas veces creemos que sabemos todo y que la opinión del otro como que resta y no suma; dentro de las comunidades de aprendizaje tocó volver a retomar eso de trabajar juntos, dejar de estar aislados, que porque estamos en escuelas distantes entonces cada quien era como un mundo aparte. (Registro oral de un docente en 2018)

Con estas consideraciones el equipo docente identifica la importancia que tiene cada uno de ellos, en su «comunidad de aprendizaje»; posteriormente los docentes proponen nuevas alternativas para facilitar algunas interacciones con sus compañeros, sin necesidad de limitar encuentros en un cronograma de actividades y en un único escenario; para ello la interlocutora externa les propone propiciar encuentros según la cercanía de las sedes; los docentes y los directivos docentes consideraron viable la propuesta y procedieron a implementarla:

una de las estrategias que se implementó fue establecer escenarios de encuentros de maestros, con los maestros que estaban más cercanos a cada sede; entonces creamos varios grupos en sitios estratégicos, donde cada docente podía asistir con mayor facilidad, cuando lo requería. (Registro oral de un docente en 2018)

Con la continuidad de las interacciones las reflexiones de los docentes se hacían más auténticas y más fluidas; de alguna manera, el concepto de «docente focalizado» se subordina: «Todos los docentes hacían parte de un mismo núcleo sin importar que enseñaran en la básica primaria, en el bachillerato, o pertenecieran a la sede principal» (Registro oral de un docente en 2018). Con estas premisas los encuentros se fortalecieron y aunque existieran unas fechas sugeridas en el cronograma institucional para encuentros

de docentes, estos no eran los únicos; un docente, en una de las reuniones de 2018, manifiesta que «los compañeros que estábamos más cerca, nos empezamos a poner de acuerdo en las actividades que realizamos en las escuelas, campeonatos, fiestas, reuniones y muchas actividades que antes se cruzaban por falta de comunicación».

También surgieron líderes en estos nuevos escenarios; se caracterizaban por ser dinámicos; tenían su propio transporte para desplazarse; por consiguiente, tenían mayor acceso a la información; al respecto un docente expone:

en esta comunidad había como un líder que también como que nos guiaba a nosotros los compañeros, aparte de que él también aportaba sus ideas al igual que nosotros, él como que tenía más conocimiento y experiencia, entonces era un aprendizaje enriquecedor tanto para él como para nosotros. (Registro oral de un docente en 2018)

Con los líderes se empezaron a fortalecer las interacciones; superando las barreras de las distancias, se consideró que los líderes de cada grupo de maestros sirvieran de puente entre la información que surgía constantemente en las sedes y la información que se debía brindar desde alguna necesidad de la sede principal o según las directrices del ministerio o la Secretaría de Educación.



Imagen 29. Trabajo en equipo: comunidad de aprendizaje.

Fuente: Fotografía de Alejandra Rendón.

A partir del diálogo continuo entre docentes y directivos docentes, se identificaron algunos aspectos que tenían en común, respecto a las dinámicas en sus escuelas:

Cuando a uno se le presentaban dificultades en la escuela, buscaba la manera de resolverlo sin comentarle nada a los compañeros, porque uno veía que a ellos como que todo les funcionaba bien; pero cuando empezamos a conversar entre docentes nos dimos cuenta que ellos a veces también tienen dificultades y a veces hasta las mismas dudas. (Registro oral de un docente en 2018)

Estas reflexiones posibilitaron que los docentes se sintieran identificados con otros, y empezaron a propiciar espacios de mayor confianza; ya los encuentros se daban de forma espontánea, a partir de los intereses particulares que tuvieran los docentes:

En mi caso tenía tres compañeras que estaban en sedes cercanas a la mía; en ocasiones yo hacía alguna actividad en mi escuela, y me daba por tomarle fotos; al final de la jornada sentía ganas de contarles y mostrarles lo que había hecho con los estudiantes y que me dieran su opinión sobre lo que había realizado. (Registro oral de un docente en 2018)

Considerando que desde el PTA se establece una ruta de acompañamiento con acciones específicas para desarrollar en las instituciones educativas, tales como jornadas de formación, reuniones con Directivos Docentes, acompañamiento al docente en su práctica de aula, organización curricular, uso de resultados de pruebas externas, como Saber 3°, 5° y 9°, Avancemos, Súperate con el saber, pruebas de caracterización en lenguaje y matemáticas, entre otros, desde las funciones del tutor se solicitaban los espacios para socializar las propuestas del programa PTA; se empezaban a considerar los escenarios que ya se encontraban establecidos por los docentes, así como los espacios adicionales que pudiera brindar la institución educativa; sin embargo, en algunos escenarios se abordaban las temáticas que sugería el PTA pero desde el acompañamiento del tutor se reconocía la autonomía de los maestros en torno a las acciones sugeridas; se tenían en cuenta las inquietudes de los maestros y los directivos; los docentes tomaban diversos elementos y orientaciones de la acompañante, para fortalecer y reorientar sus procesos pedagógicos.

Inicialmente, los docentes manifiestan su inconformidad respecto a la aplicación de pruebas a los estudiantes: «Siento que el programa se preocupa mucho por este tema de las pruebas y presiona para que mejoremos los resultados, sería bueno (que) más que prepararnos para las pruebas, mirar qué está pasando con los niños en sus familias o en las mismas escuelas» (Registro oral de un docente en 2018). Ante estas consideraciones, en conjunto con el tutor y los directivos de la institución, se consideró oportuno profundizar sobre los contextos de los estudiantes y las familias de la institución, teniendo en cuenta que, en su mayoría, pertenecían a la misma zona y, por lo general, los traslados se realizaban entre las mismas sedes de la institución, pero en muchos casos los compañeros docentes no conocían las historias de vida de los estudiantes; al respecto, uno de los docentes expone:

tengo el caso de un estudiante que llegó de otra sede porque llevaba dos años en segundo, y cuando llegó a la sede pensé que también podía perder el año porque nunca traía tareas y a veces no se presentaba en la escuela; cité a sus padres pero solo llegó la mamá; hablando con la mamá supe que la mamá no le ayudaba con las tareas porque no entendía lo que se estaba trabajando y, por otra parte, el estudiante pasaba gran parte de su tiempo ayudando a su padre en actividades de ganadería, y eso era lo que más le gustaba porque le decían que, en eso, él era muy bueno. (Registro oral de un docente en 2018)

Estas reflexiones propiciaron que los docentes sintieran la necesidad de socializar los casos particulares de los estudiantes para reconocer sus contextos; desde esta perspectiva, la acompañante propone el análisis del «observador» y del registro de seguimiento de los estudiantes, promoviendo la sistematización de los procesos, como insumo a los maestros y maestras para sus prácticas de aula:

Uno de los instrumentos que se empezó a fortalecer con el PTA en las sedes fue el observador del estudiante; nos dimos cuenta que, aunque muchos tenían un cuaderno llamado observador, en la mayoría solo se hacían anotaciones cuando los estudiantes hacían algo que considerábamos que estaba mal; había estudiantes que no tenían ningún registro, entonces parecía que tampoco tuviéramos nada que decir de él. (Registro oral de un docente en 2018)

Se logró identificar que muchos de los estudiantes tenían situaciones muy particulares, lo que explicaba las conductas de varios de ellos; casos como problemas de visión, desnutrición, violencia intrafamiliar, niños y ni-

ñas que apoyaban gran parte de las labores de sus fincas, entre otros, fueron elementos para la pertinencia de las actividades que se desarrollaban en las aulas de clase.

Con el acompañamiento del tutor se propone la revisión de las actividades que se estaban planeando y el tipo de interacciones en el aula de clases; los docentes compartieron sus planeaciones, encontrando que, en muchos casos, estas parecían consolidarse exclusivamente para atender un requerimiento del PTA:

escogimos unas planeaciones que teníamos y que por cierto eran muy extensas porque tocaba hacer una para cada grado y para cada materia; ahí nos dimos cuenta que muchas actividades y puntos que escribíamos eran como para llenar los espacios, aun cuando no se entendían muchos puntos de esos. (Registro oral de un docente en 2018).

Aunque se sugería la actualización de los planes de área en las escuelas, con el acompañamiento del tutor se propuso priorizar unas jornadas para consolidar planeaciones de aula, aprovechando la experiencia de los maestros y las maestras y el dominio disciplinar en algunas áreas:

Dejamos de lado el afán y la preocupación por hacer rápido todo un plan de área que era más como un requisito para presentar a la Secretaría y más bien nos dedicamos a pensar actividades que estuvieran acordes a las situaciones reales de los estudiantes; ya con esta experiencia, después nos dedicaremos en las semanas de desarrollo institucional a pensar en las actividades para todo un año. (Registro oral de un docente en 2018)

En este proceso de repensar las prácticas de aula de los estudiantes, desde las realidades del contexto, se origina un nuevo interrogante entre los maestros y los directivos, ahora, después de avanzar frente a lo que se debe tener en cuenta en las prácticas de aula; la preocupación es frente a qué era lo que entonces se debía evaluar:

la tutora nos sugiere que revisemos nuestro sistema institucional de evaluación, en conjunto con los boletines que teníamos y nos dimos cuenta que, aunque en el sistema de evaluación había orientaciones amplias y claras sobre la diversidad de los estudiantes, lo que se evaluaba en los boletines era igual para todos. (Registro oral de un docente en 2018)

En la medida en que se fortalecía el diálogo entre los docentes, se incrementaban las reflexiones y, a su vez, las preocupaciones de los maestros y directivos frente a lo que se debía realizar; desde las acciones del tutor se propone a los maestros y directivos sistematizar planes de acción, con el objetivo de relacionar las actividades que resultaban importantes y empezar a establecer cuáles de ellas se debían considerar como prioridad, según las necesidades y dinámicas escolares:

Empezamos a realizar actas de los encuentros y nos dejábamos tareas para atender lo que veíamos urgente, de esta manera ya cuando nos reunimos podíamos retomar las actas anteriores y esto nos ayudaba a que el trabajo fuera más organizado; con ayuda del tutor construimos un esquema para llevar las actas. (Registro oral de un docente en 2018)

Las interacciones entre el tutor, los maestros y los directivos docentes eran cada vez más sólidas y significativas; se desarrollaron sesiones de profundización en componentes que el PTA consideraba relevantes, tales como evaluación formativa, uso de materiales educativos, la didáctica en las áreas de lenguaje y matemáticas pero a su vez estas profundizaciones se desarrollaban en el marco de las prioridades que consideraban los docentes; de esta manera se realizaba una especie de selección, respecto a lo que podía fortalecer los procesos que se adelantaron desde la institución; de esta manera surgieron acciones como el análisis de prácticas de aula:

la tutora nos propone que conozcamos más sobre las prácticas de aula de los compañeros; vimos que era muy difícil por el tema del transporte; ella nos sugiere que realicemos algunas auto grabaciones de lo que queramos compartir y luego las presentemos a los compañeros; al principio nos daba como pena, pero algunos compañeros dieron el paso y así empezamos a mostrar lo que hacíamos, aprendí mucho de ellos. (Registro oral de un docente en 2018)

Frente a la evaluación formativa se generaron algunas reflexiones, como la importancia de valorar no sólo conceptos, sino actitudes y procedimientos; estas profundizaciones coincidieron con las inquietudes de los docentes y directivos frente a lo que se debería evaluar. De esta manera, desde el acompañamiento, se proponen unas jornadas para, en conjunto, profundizar frente a los criterios de evaluación y la redacción de los mismos, considerando las particularidades de los estudiantes (ritmos y estilos de aprendizaje); al respecto un docente explicó:

durante esos años se fortaleció la evaluación formativa donde tomábamos como punto de referencia las actividades que hacían los estudiantes; fortalecemos ese pedacito de que cada estudiante tenía su cosa buena y de alguna manera aprendían, entonces las evaluaciones fueron cambiando y se hicieron de forma más dinámica donde todos empezamos como dice el programa, todos a aprender, ellos aprendieron y nosotros también aprendimos de los estudiantes. (Registro oral de un docente en 2018)

Y esta es la premisa fundamental del programa: el enfoque de cascada, que consiste en promover los aprendizajes en el entrelazamiento de todos los actores en formación: los tutores o formadores externos, los docentes o formadores internos y los estudiantes que pueden aportar a la formación en las familias.

## 5. PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EL ROL DEL TUTOR, EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CAÑO BLANCO II

### • **El interlocutor externo con relación a aspectos logísticos:**

El acompañamiento pedagógico exige una serie de actividades que regularmente son invisibles para las comunidades educativas; sin embargo, en el análisis de la información suministrada por los docentes y los directivos docentes, se percibe que identificaron factores logísticos que dinamizan el proceso de acompañamiento; de acuerdo con uno de los docentes, la tutora garantiza el acompañamiento in situ y cumple un papel de motivadora de los procesos: «Recuerdo que cuando la carretera estaba mala, si no podía irse en el carro, se iba en la moto, de todas maneras el tutor llegaba a donde nosotros, nos acompañaba para que todas las cosas nos salieran un poco mejor».

### • **El interlocutor externo frente a las relaciones interpersonales:**

Un docente considera que el acompañante promueve la confianza en la experiencia de los mismos docentes; por su parte, el directivo docente plantea que el tutor debe cumplir con su razón de ser, que consiste en brindar acompañamiento, ser un interlocutor, motivar a la reflexión, confiar en los compañeros docentes, promover el trabajo autónomo, escuchar las inquietudes de los docentes y los directivos docentes:

la tutora estaba atenta a lo que pasa con las comunidades y qué se trabajaba allí; había unas tareas a veces específicas, pero había otras que podían ellos trabajar a partir de las necesidades que teníamos en el aula; entonces la tutora siempre estaba haciendo acompañamientos en las comunidades y aparte de eso empleaba las Tics, respondía preguntas, aportaba documentos, estrategias; todo esto, para poder hacer las diferentes actividades. (Registro oral de un docente directivo en 2018)

Otro directivo docente considera los aspectos relevantes y el rol que tuvo la acompañante en la experiencia de consolidación de la comunidad de aprendizaje: el papel conciliador frente a las situaciones de desarmonía en el desarrollo de las actividades; al respecto, un directivo manifiesta que la acompañante tuvo «gran calidad humana, entonces eso hizo que el proceso fuera exitoso»; por su parte, otro directivo indica que ella demostró «tener paciencia para tantos docentes y tanta dificultad que había anteriormente, lo que permitió que los docentes tuvieran buenos resultados en la ejecución de las actividades propuestas».

#### • Enfoque del interlocutor externo en el proceso de acompañamiento:

Si bien las actividades que se proyectan desde el PTA están previstas en las rutas de acompañamiento, la forma como se implementan en las escuelas depende de las dinámicas de cada contexto institucional; para esta experiencia, los docentes perciben que las acciones del tutor se cumplieron con un papel innovador, pertinente al contexto, orientador, motivador e integrador; al respecto otro directivo señala que el aprendizaje fue enriquecedor porque ofrecen «alternativas para que los docentes implementen nuevas prácticas (pues) fue muy positivo, pero siento que la posibilidad de conocer las experiencias de los demás compañeros nos sirvió para comprender y mejorar muchos aspectos de lo que hacíamos en la escuela». Asimismo, manifiesta la importancia que un par académico, en este caso el tutor, pueda ayudar a actualizar a sus compañeros:

Yo estaba ubicado en una de las escuelitas más lejanas de la institución; poco salía porque no tenía habilidades con el manejo de motores; pero era muy bueno saber que una persona que estaba con nosotros en la institución podía contarnos y ofrecernos todas las actualidades del medio educativo; así uno estaba seguro de lo que se debía hacer y lo que estaba cambiando. (Registro oral de un docente directivo en 2018)

En cuanto a los resultados de las pruebas externas en básica primaria la institución educativa incrementó los puntajes pasando de 4.44 en el año 2017 a 4.97 en el año 2018 (MEN, 2018). Los resultados de las actividades institucionales en el área de lenguaje y matemáticas, tanto en tercero como en quinto grado, indican que en 2018 hay un menor número de estudiantes reprobados. En 2018 en diversas sedes se logró la implementación del proyecto de aula «La tienda escolar» como estrategia para promover aprendizajes transversales (el lenguaje y las matemáticas en la tienda escolar, por ejemplo).

## 6. RECURSOS PARA EL ACOMPAÑAMIENTO

Una de las inquietudes de los maestros al iniciar el proceso de acompañamiento estaba asociado con la ausencia o debilidad de los recursos tecnológicos virtuales para realizar las actividades del programa; en esta perspectiva, un directivo menciona que

en este tiempo no nos dotaron de equipos tecnológicos pero la tutora nos sugirió retomar nuestras libretas de apuntes, las bitácoras de escuela nueva y todos los recursos que teníamos a la mano; esto nos ayudó mucho para registrar las actividades, pero luego en cada grupo de docentes alguien llevaba un computador y con ese trabajábamos todos los de la comunidad de aprendizaje. (Registro oral de directivo docente en 2018)

Otro directivo añade:

recuerdo que la tutora llegaba con la rectora, la coordinadora o un administrativo del colegio, ellos nos prestaron unas tabletas y dos computadores de la tutora para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de manejar esos recursos y participar en algunas competencias que eran interesantes y bien ilustradas; a los niños les gustaba mucho practicar esas competencias, ver las Microcolecciones, los videos y los recursos que nos llevaban. (Registro oral de directivo docente en 2018)

El interlocutor externo es pues un ayudante en las regulaciones cotidianas de la escuela; de este modo los docentes no se sienten solos, pues hay alguien que interpela y propone. Así, ante la falta de conectividad, electricidad y carencia de recursos tecnológicos, para cada sede se sugiere e implementa

un portafolio donde tanto docentes como tutores almacenan información y archivos fundamentales en las prácticas pedagógicas: análisis del contexto; cronogramas de trabajo; referentes de calidad; lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias; ejemplos de planeaciones; condensación de resultados de pruebas; lecturas de profundización en especial sobre evaluación formativa y didáctica de las áreas; documentos elaborados en las comunidades de aprendizaje, tales como proyecciones curriculares, criterios de evaluación, instrumentos para interactuar con las familias, entre otros.

## 7. EL CASO DEL DOCENTE ACOMPAÑADO

El proceso de acompañamiento pedagógico inicia con la asistencia a la escuela para establecer un diálogo informal con el docente y conocer el contexto en donde se desarrolla la práctica pedagógica; el docente acompañado también hizo parte de la investigación. En la entrevista y diálogo inicial el docente comparte las experiencias que ha venido adelantando en su sede y expresa las dificultades que percibe en sus prácticas pedagógicas; este registro hace parte de las anotaciones en la bitácora para fundamentar el proceso de acompañamiento en la institución educativa:

Venimos trabajando con las guías de escuela nueva, los niños ya manejan bien esas cartillas y me parece que son buenas porque traen actividades interesantes para los estudiantes.

Tenemos una huerta escolar que trabajamos en alianza con un padre de familia que también está estudiando, pero la trabajamos en algunas épocas; por cuestiones de tiempo no podemos dedicarnos a ella.

Tengo niños que son más pilos que otros, esos son monitores del grupo y cuando terminan sus actividades, apoyan a los demás compañeros. (Registro oral del docente acompañado, en 2018)

A partir de las experiencias e inquietudes del docente, el tutor sugiere analizar el tipo de planeación y posteriormente trabajar a partir de ella; el diseño de la planeación se fundamenta en los estándares básicos de competencias y los cinco momentos sugeridos por el PTA para el desarrollo de una clase, incluso si se trabaja con un determinado proyecto (Exploración, estructuración, práctica, transferencia y valoración); las actividades propuestas provienen de la cartilla de matemáticas de escuela nueva.

Se analiza con el docente lo que ha previsto para el grado tercero: los diagramas de barras según el estándar de competencia:

Represento datos relativos a mi entorno usando objetos concretos, pictogramas y diagramas de barras, correspondiente al ciclo 1° a 3°; las acciones proyectadas para los otros grados corresponden a actividades que tienen pendientes en otras áreas y que ya vienen desarrollando. El acompañante sugiere realizar un ejercicio que vincule a todos los estudiantes; para ello propone al docente identificar el aprendizaje para el ciclo de 4° a 5°; en la revisión conjunta identifican el estándar «Interpreto información presentada en tablas y gráficas (pictogramas, gráficas de barras, diagramas de líneas, diagramas circulares)». (MEN-EBC, 2006)

Posteriormente el interlocutor externo sugiere trabajar a partir de las actividades cotidianas de la escuela; recuerda las actividades mencionadas inicialmente por el docente: la huerta y la tienda escolar; el docente manifiesta la preocupación de realizar actividades diferentes a las tradicionalmente realizadas en el libro de texto; sin embargo, el docente considera viable la propuesta y manifiesta que la tienda escolar es pertinente para el objetivo que persigue en su práctica de aula. En la selección del proyecto sobre la tienda escolar el docente sugiere las actividades posibles; entonces propone realizar una práctica en donde a partir de la variedad de sabores de las golosinas se desarrolle el proyecto.

Una de las inquietudes del docente es «¿cómo articular en la práctica de aula preguntas tipo pruebas Saber?». El tutor sugiere priorizar el objetivo de la práctica y la planeación de las actividades que se desarrollarán con el proyecto de aula; sugiere al docente que la implementación de este tipo de preguntas se puede promover implícitamente durante el desarrollo de la práctica de aula.

Las actividades que se desarrollan en la práctica de aula con los estudiantes son: Selección de un paquete de «golosinas» de mayor preferencia de los estudiantes; entrega de las golosinas a los estudiantes; registro de la información en tablas de datos, sobre los sabores de golosinas entregadas a los estudiantes; organización de la información en gráfica de barras; análisis de la información en conjunto con los estudiantes.



Imagen 30. Práctica de aula, con trabajo en grupos.

Fuente: Fotografía de Alejandra Rendón.

Las prácticas del docente se realizan por grupos de grados; el tutor sugiere la organización libre de los grupos, según las preferencias de los estudiantes y considerar el trabajo de roles para que tengan mayor participación; el docente invita a nombrar monitores en el aula de clases y para otros roles: organizador del material, dinamizador, secretario y vocero; durante la práctica de aula el docente asume el rol de provocador con preguntas y el tutor el rol de mediador y ayudante en el proceso. Los registros del tutor priorizan cuatro aspectos: la planeación de clase, los comentarios y acciones de los niños y las niñas, los sucesos o eventos no planeados, los intereses de los niños y las niñas.

Posterior a la práctica de aula se programa un nuevo encuentro entre docente y tutor para analizar las generalidades de la práctica de aula y los registros del tutor, considerando cuatro aspectos centrales: realizar un paralelo entre la planeación realizada y el desarrollo de la práctica de aula; analizar las acciones o expresiones sobre el alcance de los objetivos propuestos; las acciones que surgieron en la práctica de aula y que propiciaron aprendizajes no previstos; las posibles nuevas prácticas que se pueden desprender a partir de las dinámicas realizadas.

Entre las conclusiones del docente sobre el análisis de los registros y los acontecimientos de la práctica de aula, predominan: primero, en la comparación entre la planeación realizada y el desarrollo de la práctica de aula, sucesos que no estuvieron previstos pero que fueron importantes, como lo

confirma el docente: «La planeación de una clase no es una camisa de fuerza, solo es una guía para las clases que se desean realizar, no todo lo planeado sucede y muchas cosas importantes no planeadas pasan»; segundo, en el análisis de las acciones o expresiones de los estudiantes se percibe que los estudiantes estaban conectados con la práctica de aula, aunque tenían formas diferentes de expresarse e interactuar; al respecto, explica el docente que «a veces los niños corregían a otros o replicaba lo que otros decían, otros se concentraron sólo en las gráficas, otros supieron organizar muy bien el material, no siempre el que habla es el único que está aprendiendo».

De otro lado, las inquietudes de los estudiantes, como el sabor relacionado con el color de los dulces, asociado con la pregunta ¿por qué a unos niños les gusta más un sabor que otro? ¿cómo se escriben los nombres de los sabores? ¿qué sucede si una persona se come una bolsa de golosinas? Estas preguntas condujeron a hipótesis y a dilemas: «A veces uno siente que no debe distraerse con las preguntas de los estudiantes porque pierde la importancia de la clase, pero definitivamente detrás de esas inquietudes puede estar la oportunidad de generar nuevos conocimientos; uno se da cuenta que prácticamente durante todo el tiempo hay preguntas y respuestas, no hay necesidad de hacer tantas preguntas predeterminadas».

Asimismo, a partir de las actividades es posible fortalecer la organización de los datos por medio de la organización de la biblioteca o la clasificación de los productos de la huerta escolar; estos temas los mencionaron algunos niños y niñas durante el desarrollo de la clase, sobre lo cual el docente declara que «uno se apoya en las actividades que vienen en las cartillas o en otros recursos que sugieren, pero si trabajamos con las actividades reales que tenemos en la escuela los niños están más contentos, se sienten más cómodos, no es necesario llenar actividades en el cuaderno».

Finalmente, la investigación pudo mostrar que frente a las tensiones de las escuelas en los entornos rurales, las distensiones son posibles si se propician relaciones interlocutivas entre los docentes, los directivos, los estudiantes, las familias y el apoyo mediador de los tutores. El trabajo en equipo a partir de insumos proporcionados por las entidades gubernamentales en el marco de la autonomía de las escuelas y con el monitoreo y la investigación acción entre docentes y tutores posibilitan la cualificación de los procesos intelectuales de todos, en zonas tan vulnerables como los territorios rurales de Guaviare.



## BIBLIOGRAFÍA

- Abadio, Iossi, Carvalho y López. (2015). Causas del *bullying*: resultados de la Investigación Nacional de la Salud. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 23(2):1-8. [http://www.scielo.br/pdf/rlae/2015nahead/es\\_0104-1169-rlae-0022-2552.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/2015nahead/es_0104-1169-rlae-0022-2552.pdf)
- Acosta, Alberto (2004). *Regulación del conflicto y sus sentimientos*. Instituto de la Paz y la Confianza-IPAZ, 201-222. <http://wdb.ugr.es/~eirene/coleccion-eirene/manual-de-paz-y-conflictos/>
- Alcaldía de El Retorno, Consejo Regional Indígena del Guaviare, Capitanía del Resguardo de La Asunción (2005). *Plan de Vida - Resguardo Indígena de La Asunción*. [https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/pvi\\_asuncion.pdf](https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/pvi_asuncion.pdf)
- Alcaldía Municipal de El Retorno, Guaviare. (2018). *Nuestro municipio*. <http://www.elretorno-guaviare.gov.co/municipio/nuestro-municipio>.
- Ángel, Miguel (29 de marzo de 2012). La esclavitud de indígenas y negros en la época colonial. *Revista Semana*, No. 15.
- Aparici, Roberto (1992). *El cómic y la fotonovela en el aula*. Proyecto Didáctico Quirón, (39). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Arcila, Oscar, González, Gloria Inés, Salazar, Carlos Ariel (1999). *Guaviare: población y territorio*. Instituto Amazónico de Investigación (SINCHI). Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Aristóteles (2001). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arnoldsson, Sverker. (1960). La Conquista española de América según el juicio de la posteridad: vestigios de la leyenda negra. *Serviula*. Madrid, España. <https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/56012/2/255136.pdf&origen=BDigital>
- Avirama, Marco Aníbal (2011). El Quintín Lame y la Asamblea Nacional Constituyente. *Revista Semana*, No. 5. <https://www.semana.com/nacion/articulo/el-quintin-lame-asamblea-nacional-constituyente/237309-3>
- Barbieri, Daniele (1993). *Los lenguajes del cómic*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Barié, Cletus Gregor (2008). Derecho indígena y medios alternativos de resolución de conflictos. *URVIO, Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, No. 3, enero, pp. 110 -118. Quito, Ecuador: FLACSO.
- Barthes, Roland (1964). *La retórica de la imagen*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bautista, Sandra y Zamudio, Fanny (2014). *El palabrero pensador como modelo de mediación y resolución de conflictos en el contexto escolar del Internado Indígena de Siapana de la Alta Guajira*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Bohm, David (2001). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós. <https://www.uv.mx/orizaba/cosustenta/files/2014/04/texto-esenciales-de-Sobre-el-Dialogo.pdf>
- Casas, José, Del Rey, Rosario y Ortega-Ruiz, Rosario (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del *Bullying*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91- 102. Disponible en: <file:///C:/Users/USER/Documents/cuarto%20capitulo/convivenica%20escolar.pdf>
- Casas, Narciso (2015). *Técnicas fundamentales para aplicar el dibujo de cómic digital*. E-Book, Madrid: Bubok Publishing
- Chaux, Enrique (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Ediciones Uniandes- Taurus-Santillana.
- Comisión de Seguimiento a las Políticas Públicas sobre Desplazamiento Forzado en Colombia. (2010). *Declaración de los pueblos indígenas y negros en el seminario del PLCB: Territorios y efectos del conflicto armado sobre los grupos étnicos*. <http://viva.org.co/lobbying/comision-de-seguimiento-a-las-politicas-publicas-sobre-desplazamiento-forzado-en-colombia/35-educacion-ciudadana/educacion/88-territorios-y-efectos-del-conflicto-armado-sobre-los-grupos-etnicos>
- Congreso de la República. Ley 115 de 1994. Por la cual se crea la ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994.
- Congreso de la República. Ley 1620 de 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. Diario Oficial No. 48.733 de 15 de marzo de 2013.
- Copleston, Frederick. (2017). *Historia de la Filosofía*. Madrid: Editorial Ariel.
- Cordero, Lan, Juliá, Victoria y Poratti, Armando. (1978). *Los filósofos presocráticos*. Madrid: Gredos.
- Córdoba, Julián. (9 de octubre de 2013). El trabajo indígena en los Andes. La Mita. *Ibero América Social*. <https://iberoamericasocial.com/el-trabajo-indigena-en-los-andes-la-mita/>
- Correa, Jaime y otros (2010). *El cómic, invitado a la biblioteca pública*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe - CERLALC. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. Bogotá D.C., Colombia.

- Corredor, Juanita (2010). *Reconfiguración de la etnicidad como despliegue de poder an-  
tistatal a partir de las experiencias de paz, no violencia y resistencia indígena en  
Colombia*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Cuervo, Benedicto (2016). La conquista y colonización española de América. *Re-  
vista Historia Digital*, 16(28). España: Universidad de Oviedo.
- De la Hoz, Carolina (2011). *Impacto de las comunidades de aprendizaje en la transfor-  
mación de las prácticas pedagógicas*. Barcelona: Simposium Internacional sobre  
las Comunidades de Aprendizaje organizado por el Fórum Universal de las  
Culturas Barcelona.
- Del Viso, Nuria (2010). Aspectos culturales de los mecanismos comunitarios de  
resolución de conflictos socio ecológicos y percepciones sobre el uso de la  
tierra. *IECTA*.
- Diccionario Etimológico de Chile. (2020). *Comic*. <http://etimologias.dechile.net/?co.mic>.
- E-Learning Masters. (2017). Cómics educativos, su uso y las 5 mejores herramientas  
para crearlos rápido y fácil. *Aplicaciones e Industria*. [http://elearningmasters.  
galileo.edu/2017/07/31/comic-educativo-su-uso/](http://elearningmasters.galileo.edu/2017/07/31/comic-educativo-su-uso/)
- Elizarrás, Gabriela (2010). *Las comunidades de aprendizaje: ¿una alternativa para la  
educación actual?* Gobierno del Estado de Chihuahua. México: Secretaría de  
Educación y Cultura - Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.
- Federación de Enseñanza de CCOO. (2009). El cómic como recurso didáctico en  
la educación primaria. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. [ht-  
tps://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd6232.pdf](https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd6232.pdf)
- Ferrer, Alba, Gómez, David y Morera, Francis. (2015). *Imagen y comunicación visual*.  
Universitat Oberta de Catalunya. [http://cv.uoc.edu/annotation/121228fa-  
d7365aa79e42ca1bf7c9c1d1/551848/PID\\_00214985/modul\\_1.html](http://cv.uoc.edu/annotation/121228fad7365aa79e42ca1bf7c9c1d1/551848/PID_00214985/modul_1.html)
- Fundación ANAR. (2017). *Segundo estudio sobre acoso escolar y cyberbullyin según  
los afectados*. [https://www.anar.org/wp-content/uploads/2017/04/INFOR-  
ME-II-ESTUDIO-CIBERBULLYING.pdf](https://www.anar.org/wp-content/uploads/2017/04/INFORME-II-ESTUDIO-CIBERBULLYING.pdf)
- Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991. Constitución Política de  
la República de Colombia. [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/base-  
doc/constitucion\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/base-<br/>doc/constitucion_politica_1991.html)
- García-Oliveros, Gloria y Romero, Julio Hernando (2018). Matemáticas para todos  
en tiempos de la inclusión como imperativo. Un estudio sobre el programa  
Todos a Aprender. *Revista Colombiana de Educación*, (74), 289-310.
- Gubern, Román (1972). El lenguaje de los cómics. Temas para la educación. *Revista  
digital para profesionales de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Península.

- Gutiérrez Ramos, Jairo. (septiembre de 2011). Los indígenas en la independencia. *Revista Credencial*. <http://www.revistacredencial.com/credencial/historia/temas/los-indigenas-en-la-independencia>.
- Gutiérrez, Teresa (2006). El cómic en los adolescentes. Estudio y práctica en el aula. *Una propuesta de evaluación. Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 18. España: Universidad Complutense de Madrid. <http://www.redalyc.org/pdf/5135/513551274002.pdf>
- Guzmán, Edinson, Muñoz, Javier, Preciado, Edgar y Menjura, María Inés. (2002). La convivencia escolar: una mirada desde la diversidad cultural. *Plumilla Educativa*, 153-174. Manizales: Universidad de Manizales.
- Herrera M, Lagares M, & Pallares A. (2014). *La estrategia de acompañamiento situado en el marco del Programa Todos a Aprender en las instituciones educativas focalizadas del distrito de Cartagena: comprensión y sentido 2012-2014*. Cartagena: Universidad Tecnológica de Bolívar.
- Hobbes, Thomas. (2018). *Leviatán*. Madrid: Alianza.
- Ibarra, Luis Rodolfo (2011). Educar, dialogar y pensar. *Perfiles Educativos*, 35(141). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Institución Educativa La Libertad. (2010). *Inicios de la Institución educativa La Libertad*. <https://institucioneducativallibertad.es.tl/Instituci%F3n-Educativa-la-Libertad.html>
- Kancyper, Luis (2001). Resentimiento, memoria y duelo. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*. (93).
- Leiva, Juan. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Lizarazo, Aidé (2015). *Incidencia del componente de formación situada del programa todos a aprender del MEN en los resultados de las pruebas saber 3° y 5° en el área de lenguaje en una institución educativa de la entidad territorial de Soacha*. Bogotá: Universidad Libre.
- Llanas, Sandra y Mata, Jorge (2008). *Como dibujar cómic*. Bogotá: Panamericana.
- Locke, John (2000). *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. Traducción, prólogo y notas de Carlos Mellizo. Madrid: Alianza.
- Maquiavelo, Nicolás (1821). *El príncipe*. Madrid: Elaleph.
- Martín, Alejandro (2008). Entender el cómic: el arte invisible. *Revista de Estudios Sociales*, (30). Bogotá. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n30/n30a12.pdf>
- Marx, Karl y Engels, Friedrich (2000). *Manifiesto comunista*. Madrid: Elaleph.
- Massota, Oscar (1982). *La historieta en el mundo moderno*. Barcelona: Paidós

- Maza Pérez, Alejandro Enoc (2013). Un acercamiento al cómic: origen, desarrollo y potencialidades. *Revista Perspectivas docentes* (50), 12-16. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Melo, Jorge. (s.f). *Historia de Colombia: el establecimiento de la dominación española*. Bogotá: Comunidad Andina. Biblioteca Luis Ángel Arango
- Mena, Alejandro José y Arteche, Adriane Xavier (2014). Bullying en Guatemala y Brasil: una problemática en contextos diferentes. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), 166-171.
- Mínguez, Xavier, Alzate, Ramón y Sánchez, Mnuel. (2009). Herbert C. Kelman. Psicología Social al servicio de la paz en Oriente Medio. *Revista Psicología Política*, (38), 7-30. Universidad del País Vasco
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Manual de Implementación Escuela Nueva. Generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primer grado. Tomo I*. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles340089\\_archivopdf\\_orientaciones\\_pedagogicas\\_tomoI.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Documento: Fundamentos Teóricos PTA (2012). Presentación: Componente de Formación Situada, Programa Todos a Aprender*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación. Decreto 1860 de 1994. *Diario Oficial No 41.473*, del 5 de agosto de 1994.
- Ministerio de Seguridad Publica de Panamá (2012). Enfoque multidisciplinario contra el Bullying. *Revista OV-SIEC*, I(3).
- Molano, Alfredo (2006). *Selva adentro. Una historia oral de la colonización del Guaviare*. Bogotá: Aguilar, Altea-Taurus-Alfaguara.
- Montagut, Eduardo (14 de octubre de 2016). *La encomienda: la explotación de los indios*. <https://www.nuevatribuna.es/articulo/historia/encomienda-explotacion-indios/20161014115646132715.html>
- Muñoz Sanz, Agustín (24 de octubre de 2012). La viruela y el sarampión fueron perfectos aliados en el éxito de la conquista española de América. En García, Guillermo, *Sinc. La ciencia es noticia*. <https://www.agenciasinc.es/Entrevistas/La-viruela-y-el-sarampion-fueron-perfectos-aliados-en-el-exito-de-la-conquista-espanola-de-America>
- Nelsen, Janes (2015). *Disciplina positiva, consejos que invitan a la cooperación entre padres e hijos basados en la dignidad y el respeto*. Madrid: Ediciones Oniro.
- Ortega y Gasset, José (1929). *La rebelión de las masas*. Barcelona: Espasa.

- Ovejero Bernal, Anastasio. (2017). Cómo percibimos a las otras personas: la cognición social. *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Capítulo I, pp. 19-39. Madrid: Biblioteca Nueva.
- París Albert, Sonia (2013). Naturaleza humana y conflicto. Un estudio desde la Filosofía para la Paz. *Eikasia. Revista de Filosofía*, (50), 109-116. Universitat Jaume I.
- Parra, José María (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. *Revista Tendencias Pedagógicas*, (8), 69-88. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Penalva, Javier (marzo 29 de 2006). Streip Generator te ayuda a hacer tus propios comics. *Genbeta* Disponible en: <https://www.genbeta.com/web/strip-generator-te-ayuda-a-hacer-tus-propios-comics>
- Pepinosa, Héctor Eduardo (2012). Una mirada al concepto de justicia desde la cosmovisión indígena de los pastos. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 42(117), 481-514. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Platón (1871). *Fedro*. Obras completas, edición de Patricio de Azcárate, tomo 2. Madrid.
- Platón (1872). *La República*. Madrid: Medina y Navarro.
- Platón (2006). *Crátilo*. Argentina: Biblioteca Virtual Universal.
- Porcel, Manuel y González, Rubén (2005). El engaño y la mentira en los trastornos psicológicos y sus tratamientos. *Revista Papeles del Psicólogo*, Vol. 26, pp. 109-114.
- Prado-Aragonés, Josefina. (1995). Aprender a narrar con el cómic. *Revista Comunicar*, 5. Huelva, España. <https://doi.org/10.3916/C05-1995-14>
- Ricardo, Daniel (2015). *Guerra propia, guerra ajena. Conflictos armados y reconstrucción identitaria en los Andes colombianos. El movimiento armado Quintín Lame*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica, Universidad Nacional de Colombia. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.centrodememoriahistorica.gov.co%2Fdescargas%2Finformes2015%2FquintinLame%2Fquintin-lame-conflictos-armados-y-reconstruccion-identitaria-en-los-andes-colombianos.pdf&clen=12476174&chunk=true>
- Ruiza, Fernández y Tamaro (2004). Heráclito. En *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea* Barcelona. <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/h/heraclito.htm>
- Salas, July del Carmen (2017). *Las comunidades de aprendizaje: una estrategia del Programa Todos a Aprender para la transformación de la práctica pedagógica del docente*. (Trabajo Final de Maestría en Educación). Cartagena de Indias: Universidad Tecnológica de Bolívar.

- Salgado, Judith (Comp.) (2002). *Justicia indígena. Aportes para un debate*. Quito: Ediciones Abya-Yala, Universidad Andina Simón Bolívar.
- San Agustín (1991). *Confesiones*. Madrid: BAC.
- Santo Tomás de Aquino (1955). *On the Truth of the Catholic Faith: Summa contra gentiles*. New York: Image Books. [https://catalogocrai.usantotomas.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=62536&shelfbrowse\\_itemnumber=141379](https://catalogocrai.usantotomas.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=62536&shelfbrowse_itemnumber=141379)
- Silva, Germán (2008). La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. *Revista Prolegómenos. Derechos y Valores*, XI(22). Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada
- Solano, Sergio Paolo (2016). Indígenas, mestizajes, tierra y poder en el departamento del Atlántico (Colombia) durante el siglo XIX. *Boletín de Historia y Antigüedades de Sabanalarga*, (7), 24-54. Cartagena: Universidad de Cartagena.
- Torres, R. M. (2004). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Barcelona: Documento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje.
- Vilches Fuentes, Gerardo (2014). *Breve historia del cómic*. Madrid: Nowtilus. Recuperado de: <http://www.aglutinaeditores.com/media/resources/public/ad/ad20/ad20e93f27cb4f06a682e2bb3c51e804.pdf>
- Wendell, Michael (2005). Formación en cascada en el aula: La necesidad de una planificación paralela. *Revista Internacional de Desarrollo Educativo*, 25 (6), 637-651.







Este libro se imprimió en abril de 2022.  
Editorial Aula de Humanidades, Bogotá, Colombia.  
Compuesto en caracteres Adobe Caslon Pro.

