

“EL PAPEL DEL EDUCADOR NO ES LA ACTIVIDAD DE UNA PERSONA, SINO, LA ACCIÓN CONJUNTA DE UNA COMUNIDAD”

Ilmer Leandro Acosta Silva

*Docente universitario e investigador en las áreas de Filosofía, Ética y Política Facultad de Educación, Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia – VUAD- Universidad Santo Tomás.
email: ilmeracosta@ustadistancia.edu.co*

Resumen

El presente artículo ha sido el resultado de una revisión documental llevada a cabo con el objetivo de preparar la ponencia central del III Conversatorio Filosófico, organizado por los Programas de ‘Filosofía, Pensamiento Político y Económico’ y ‘Filosofía Ética y Valores Humanos’ de la Vicerrectoría de la Universidad Abierta y a Distancia (VUAD). En él se muestran los diversos factores que, de manera directa o indirecta, afectan el currículo académico en las zonas de conflicto armado. Además, con el apoyo de algunos ejemplos latinoamericanos y de experiencias vividas, se describen las problemáticas sociales que rodean el entorno educativo.

Palabras clave

Currículo, contexto, comunidad, conflicto armado, crimen organizado, territorios de paz, escuela, violencia, narcotráfico.

Abstract

This article is the result of a document revision that was carried out as part of the preparation of the main lecture in the III Conversatorio Filosófico organized by the Filosofía, Pensamiento Político y Económico and the Filosofía Ética y Valores Humanos programs at the Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia (VUAD) at Santo Tomas University. Described in this paper the reader can find the factors that affect the academic curriculum in armed conflict areas, either in a direct or indirect way. Furthermore, social phenomena that has an impact in the educational environment is explained based on Latin-American examples and the own experience.

Keywords

Curriculum, context, community, armed conflict, organized crime, land for peace, school, violence, drug trafficking.

Introducción

Actualmente, muchas instituciones educativas integran en sus programas académicos, diversos eventos sobre formación integral, convivencia, democracia, conflicto y pos-conflicto, pedagogías o cátedras para paz, entre otras. Dichas iniciativas buscan, en cierta medida, comprender y dar respuesta al problema de la confrontación armada en Colombia y su relación con la escuela, el papel que esta juega en los ambientes escolares influenciados por la guerra y las incidencias que tiene sobre la misma. Prospectivamente e independiente de la intención, ya sea política, económica o por cumplir una norma, se intenta reflexionar, así sea de manera utópica, sobre la necesidad de educar desde el conflicto para el posconflicto y la construcción de pedagogías alternativas para la paz.

En consecuencia, y atendiendo a los fines planteados, el presente artículo es el resultado del III Conversatorio Filosófico, organizado por los Programas de 'Filosofía, Pensamiento Político y Económico' y 'Filosofía Ética y Valores Humanos' de la Vicerrectoría de la Universidad Abierta y a Distancia (VUAD), el cual ha intentado, dentro de muchas, dar respuesta al interrogante ¿De qué forma el docente de filosofía puede contribuir a la reconstrucción del tejido social en el contexto de los pos-diálogos en Colombia? En primera instancia, es un interrogante cuyas respuestas no se deben dar a la ligera, debido a la profundidad de los temas que encierra; por ello, se exponen varias reflexiones desde el contexto actual colombiano con algunos aportes de experiencias latinoamericanas.

En primer lugar, se hará una breve descripción de las circunstancias que rodean el currículo educativo en las zonas de violencia tomando como ejemplo a Perú, México y Colombia. En un segundo momento, se realizará la descripción práctica de una experiencia vivida en la Vereda "El desaguadero", la cual se toma como modelo para contextualizar esta ponencia y, en tercer lugar se expondrán algunas reflexiones alrededor del interrogante articulador de este escrito.

1.El currículo educativo en las zonas de violencia

Así las cosas, se inicia este apartado, haciendo la aclaración pertinente según la cual, el tema a tratar, en relación con la violencia armada y su repercusión en la escuela, no es un fenómeno únicamente de Colombia, ya que enseñar en medio del conflicto armado es un reto complejo que deben enfrentar los docentes de países como Perú, quienes, a su vez, enfrentan enormes dificultades y temores diversos, tales como: que se les acuse de proselitismo u apología de actores armados por parte de los padres de familia, compañeros docentes, autoridades militares o posibles reacciones de los integrantes del grupo sendero luminoso. ya que persiste el ideario de que este grupo beligerante siempre se entera de todo lo que sucede en la academia, por ello, los educadores temen al sospechar que están enseñando a hijos de senderistas y estos, a su vez, puedan comentar el tema en sus casas. Al respecto, (Uccelli, Agüero, Pease, Portugal, & Del Pino; 2013), sostienen que:

Aunque estudiantes y docentes tienen conocimientos diversos sobre el CAI, la escuela no actúa como un espacio de encuentro para estas experiencias y memorias, tampoco ayuda a que estos saberes sean confrontados, elaborados o puestos en discusión. Hay una ausencia de enseñanza sistemática del tema, de un tratamiento escolar, que genere resultados previstos en cuanto a reflexión sobre democracia o derechos humanos (p. 30).

Se observa como en el Perú no hay una conciencia clara de la influencia del conflicto y la superación de este desde la escuela, pues, tener factores como la desconfianza y el miedo entre otros, complica la situación, debido a que es altamente sensible para muchos actores; más aún, cuando se trata de la violencia que tuvo como asidero o punto de discordia a la escuela.

El texto traído a colación, pone de manifiesto el estigma de ser estudiante universitario o maestro durante los años ochenta y noventa, tanto en Lima como en Ayacucho en la escuela pública, debido a la amenaza constante de sus vidas por parte del Ejército o de sendero luminoso, y la urgente necesidad de proteger a los estudiantes de secundaria que eran reclutados a la fuerza por alguno de los dos bandos. Quienes estudiaron educación en universidades o en institutos pedagógicos, dan cuenta de las persecuciones que sufrieron por el hecho de ser estudiantes, y al mismo tiempo la sensación de confusión al recibir en las aulas discursos idénticos a los proclamados por sendero luminoso, por parte de algunos catedráticos. No es fácil ser maestra o maestro en el Perú debido a las secuelas del pasado y tampoco lo fue ciertamente durante las décadas de violencia (Ucelli; 2013).

Otro es el caso de la población mexicana, en la que se acentúa cruelmente la problemática del narcotráfico y sus derivadas violencias en todos los círculos sociales del país. Así lo demostró, Rogelio Romero en el Seminario “Los Establecimientos Escolares ante el Narcotráfico. Efectos y Prevención”; llevado a cabo por la oficina de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO en la ciudad de Santiago de Chile 2011 y publicado un año más tarde por la revista Archivos de Criminología, Criminológica y Seguridad Privada. En este estudio se plantea que Con el mencionado cierre de fronteras post 11 de septiembre, México pasa a ser un país que no solo produce y/o transita, sino que empieza gradualmente a tener que consumir más drogas (las fronteras se cierran tanto para las personas como para los energéticos). Ante esta situación, los carteles de drogas no están dispuestos a dejar de producir ni a tirar la droga, sino que obligan su mayor consumo en el país [...] En México existen tres grandes factores de riesgo que flagelan a la sociedad: la corrupción, la impunidad y violencia. A modo de ejemplo, cabe señalar que a la fecha los homicidios a manera de ejecuciones han inclusive alcanzado a políticos y figuras públicas como artistas, candidatos a puestos de elección popular, funcionarios



y alcaldes perpetrados por el crimen organizado. La violencia se encuentra a todo nivel, habiéndose producido filtraciones en todos los niveles del gobierno, lo que sumado a una percepción de impunidad, es decir, no se percibe que la criminalidad este pagando por sus delitos, tiene a la población con un sentimiento de inseguridad, en ocasiones fundado y en otras no (Romero; 2011; p. 2).

Al respecto, surgen otros aspectos a tener en cuenta, tales como: el narcotráfico, la corrupción y la falta de credibilidad en las instituciones del Estado. Otro elemento sobre el que el autor mencionado llama la atención tiene que ver con el aspecto cultural, ya que, según él, se ha instalado una verdadera cultura del “narco”, la cual, a su vez, se ha constituido en una forma de vida; existen, por ejemplo, los “narco corridos”, música tradicional que explica este estilo de vida, en el que se habla del poder que produce el narcotráfico y de las proezas de los “capos”; así también, los programas de televisión, el cine y casi la totalidad de los Medios Masivos de Comunicación que refuerzan el accionar del narcotráfico. Lo anterior, produce una verdadera apología de la violencia vinculada a la actividad antes mencionada.

Adicional a ello, se evidencia, lamentablemente, que muchas niñas y niños manifiestan el deseo de que cuando sean adultos quisieran ser narcotraficantes o sicarios. De igual manera, para muchos jóvenes su perspectiva de vida exitosa está en vincularse al narcotráfico, pues, este se constituye en un garante de acceso fácil y rápido a bienes materiales, placer y poderío (Romero; 2011).

Hoy por hoy, a la nación mexicana le preocupa la presencia de jóvenes pertenecientes a la generación “nini”, es decir, aquellos y aquellas que ni estudian ni trabajan y en el mayor de los casos, pasan a engrosar las reservas del crimen organizado (Romero; 2011). De forma lamentable para ellas y ellos, tanto el empleo como el estudio dejó de ser importante, buscan

aquello que les parece fácil y atractivo, el ingreso al crimen organizado. Obviamente, esta población está excluida de las aulas escolares, dicha exclusión es legitimada por madres y padres quienes por indiferencia o incapacidad para educar a sus hijos, prefieren retirarlos de los centros escolares. Asociado a este último fenómeno, surgen también los “pseudo narcos” que son personas no vinculadas realmente a los carteles del crimen organizado, pero que se dedican a la extorsión como una forma de vida, pues ellos se hacen pasar por representantes de los traficantes, coinvirtiéndola en una actividad frecuente que incluye a jóvenes y a estudiantes, cuya acción ilícita está sobreprotegida por el temor colectivo, la impunidad, la corrupción y la indiferencia (Romero; 2011).

En consecuencia, el crimen organizado ha favorecido la ruptura del tejido social. Pues los ciudadanos evitan, por miedo, salir a la calle, se restringen a refugiarse en sus casas, lo cual impulsa el individualismo y evita el contacto social (Romero; 2011). La situación descrita, es resultado del creciente temor colectivo; en el que la opinión pública se envuelve en una subjetividad favorecida, en la más de las veces, por información alarmista o parcializada.

La situación real de México se refleja también en la mayoría de establecimientos escolares, ya que de forma sistemática muchos estudiantes imitan las conductas de los narcotraficantes que están fuera de las escuelas, es decir, que los estudiantes comienzan a establecer grupos de control o células al interior de los planteles, tal como ocurre fuera de estos.. A la situación descrita se suma la percepción que tienen los niños y jóvenes de las escuelas, quienes las perciben como aburridas y poco atractivas. En síntesis, concluir un plan de estudios escolares no garantiza, de forma alguna, que se tengan mejores condiciones de empleabilidad, los resultados son la instalación de una cultura de la sobrevivencia escolar, en la que los educandos asisten a clases, en un alto porcentaje, de forma obligada.

Cambiando al contexto colombiano, pero, siguiendo la misma línea expositiva, se encuentra el texto: “Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado” (Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina, Patiño, 2012), en el que se plantea que las escuelas ubicadas en zonas de guerra presentan diversas dificultades y desmejoras, dentro de las cuales están: la baja formación de los educadores respecto a los ambientes de guerra que se viven en Colombia; esto se debe a la falta de apoyo estatal, y las políticas educativas de formación de maestros, las cuales promueven la preparación de educadores en las Normales Superiores y Universidades, quienes utilizan, para la formación académica, contenidos desarticulados del contexto armado.

Lo anterior no quiere decir que no se hayan hecho algunos esfuerzos, y, aunque se han tomado algunas medidas “para contextualizar el conflicto en los contenidos curriculares en la escuela, estos no han tenido el respaldo suficiente, y la fractura escuela-realidad social continúa siendo muy grande y con mayor impacto en las zonas de guerra” (Alvarado et al; 2013; p.199). Los niños, los profesores y las familias no poseen los elementos comprensivos que deberían dar la educación, y más bien se reproduce una formación carente de la universalidad que permita integrar la historia global y local desde lo social, lo cultural, lo político y lo económico. Al respecto, el mismo autor sostiene que

Los educadores se encuentran en medio de fuegos cruzados por parte de la guerrilla, los paramilitares y el ejército; cada uno de estos grupos con la intención de conquistar el territorio y sus habitantes; lo que genera que las personas que integran estas comunidades se conviertan en objetivo militar por las sospechas que despiertan en uno u otro bando. En esta lógica, los maestros y maestras también se inscriben en la categoría de enemigos (Alvarado et al; 2012; p.201).

Otro agravante a la problemática que padecen las escuelas ubicadas en zonas de

guerra tiene que ver con la mayoría de los profesores, quienes pertenecen a los partidos políticos tradicionales y deben responder a las pretensiones de sus jefes políticos, los cuales no muestran intenciones de que la situación cambie. Además, se suman las dificultades emocionales de muchos docentes, quienes no poseen estrategias pedagógicas que potencien la capacidad de interactuar con sus alumnos y, en el mayor número de veces, los niños y las niñas les tienen miedo (Alvarado; 2012). Por su parte, Brett (citado por Alvarado, 2012) señala, respecto a los profesores, que: “En su agenda pedagógica no hay claridad y preparación para manejar estos temas. De lo único que se tiene certeza es la amenaza permanente sobre sus vidas y la zozobra que esto genera, lo cual repercute en el trato que dan a los niños y a las niñas”. Lo anterior se convierte en detonador de deserción estudiantil.

Al analizar el fenómeno cruel de la guerra que afecta a niñas y niños en Colombia, preocupa de manera especial la deserción escolar; lo cual se evidencia en las respuestas que sobre el tema dieron los menores inmersos en la guerra, quienes

(...) hacen énfasis en la situación económica porque sus familias no poseen los recursos suficientes y les toca trabajar desde muy pequeños, a veces en actividades ilícitas; otras porque sus vidas corrían peligro y era mejor afiliarse a algún actor en guerra, y a veces porque se establecen vínculos afectivos con alguno de los integrantes de los ejércitos o porque los aconsejan sus amigos que pidan ayuda a los actores en guerra a causa de los problemas económicos. (Alvarado; 2012; págs. 204-205).

Así las cosas, el miedo, las masacres, el embarazo a temprana edad, la pobreza, el desplazamiento, las minas antipersona, el engaño, la transformación de la escuela en sitio de terror y el reclutamiento armado; son los atenuantes de la deserción (Alvarado; 2012). Para reafirmar lo expuesto, un trabajo

titulado Escuela y guerra, la invisibilidad de los ambientes educativos, concluye que:

Es en este contexto que las instituciones educativas que se encuentran en medio de la guerra, ven afectados todos los espacios de su cotidianidad, de tal suerte que no solo se puede hablar de las afectaciones a los maestros, a los estudiantes o a la comunidad, sino que lo que se configura es un ambiente educativo mediado por las condiciones y significados que determina la guerra misma. (Lizarralde; 2012; p. 34).

En el mismo sentido, se puede afirmar que el miedo resultante de la experiencia individual y colectiva se encuentra enquistado en las dinámicas culturales, y termina condicionando la mayor parte de las interacciones de los ambientes educativos.

2. La Vereda Santa Rosita

Ahora bien, para complementar lo expuesto, se expone a continuación una experiencia personal, vivida en el Norte del Departamento de Boyacá, exactamente en el municipio de Susacón, donde se encuentra ubicada la Vereda El Desaguadero. En ese lugar, los campesinos han vivido de la agricultura y la ganadería a nivel doméstico; pues, la infraestructura y las condiciones del clima frío, no permiten el comercio a nivel industrial. Se trae a colación esta experiencia rural porque se ha podido evidenciar, a través de los años y el contacto con esta comunidad, cómo el consumo de bebidas alcohólicas por parte de los menores de edad se asume como “normal” en esta parte del País; no es extraño observar a niños entre diez y 14 años consumiendo cerveza o aguardiente artesanal, conocido como “chirrinche”.

Adicional a ello, en la Vereda Santa Rosita, son comunes las relaciones sexuales y las uniones maritales de hecho, llevadas a cabo

entre adolescentes de las edades antes descritas, lo cual significa que muchas de las posibles futuras madres no superan los 16 ó 17 años. Lamentablemente se infiere que esta práctica se reproduce debido a la falta de oportunidades y escasa educación; pues, en la Vereda solo existe una escuela de primaria con un docente para atender académicamente a los cinco cursos. Por el consumo de alcohol y las relaciones a temprana edad son frecuentes las riñas, que se presentan entre los habitantes del lugar, desencadenando venganzas y odios entre familias.

Como agravante de esta tragedia social, en el año 1994, arribaron a esta parte del país, guerrilleros del frente “Domingo Laín Sáenz” (ELN) y del frente 49 “Policarpa Salabarrieta” de las (FARC), dominando el territorio y masacrando a quienes no estaban de acuerdo con sus políticas. Muchas fueron las personas asesinadas y muchas las desplazadas. Con la invasión guerrillera, se menguó el consumo del aguardiente, las pocas familias que quedaron se recogieron en sus casas atemorizadas por el horror de las acciones de los insurgentes. Tres años después, ingresaron a disputar el territorio, integrantes de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), quienes torturaron y mataron a las personas que, de forma obligada, habían tenido contacto con los guerrilleros.

Años más tarde, el Ejército Nacional retomó el control de la zona, y algunos de los que se habían ido regresaron, los que permanecieron intentaron rehacer sus vidas, teniendo como medio de distracción la cerveza o el aguardiente (“chirrinche”). Pese a que los que se fueron regresaron, y los que estaban salieron de su encierro, de trasfondo los acompaña la tristeza y la nostalgia por los seres que fueron masacrados, de modo que, las heridas del conflicto y el consumo de bebidas embriagantes continúan prolongando las prácticas violentas entre las familias, ya que se acusan entre ellos de ser simpatizantes de uno u otro bando, y por su puesto la depresión por los dolores de la violencia los incita a la bebida.

Para resumir, el panorama que se le presenta a la escuela El Desaguadero se evidencia en: adolescentes que asumen roles de adultos a quienes no les interesa estudiar, porque es más divertido ingerir licor, trabajar la tierra, cuidar animales y conformar hogares que ir a estudiar. Entonces, surge la pregunta ¿serán los diálogos de paz, que se adelantan en Cuba, la solución a la problemática Colombiana?

3. Reflexiones en torno al interrogante ¿De qué forma el docente de filosofía puede contribuir a la reconstrucción del tejido social en el contexto de los pos-diálogos en Colombia?

Al analizar detenidamente las situaciones concretas que se expusieron anteriormente, se puede inferir que el problema de la violencia al que enfrenta un docente no es un fenómeno arraigado exclusivamente en Colombia, sino que es una problemática latente en otros países que, directa o indirectamente, influye en nuestro territorio por la incidencia del crimen organizado el cual no conoce fronteras.

Dentro de las posibles respuestas que se podrían incluir se encuentran las que se plantean en el texto “Las Escuelas como Territorio de Paz. Construcción Social del Niño y la Niña como Sujetos Políticos en los Contextos de Conflicto Armado” (Alvarado; 2012), en él se sugiere, como punto de partida, la interacción de los niños, niñas y jóvenes con su entorno inmediato y la relación con el medio local en el cual han desarrollado sus vidas; se trata de contemplar “el microcosmos” de la escuela: desde los “micropoderes” planteados por Foucault, la escuela a partir de este conocimiento profundo de su propia realidad, como alternativas de paz desde la no violencia activa, la democracia escolar, el compromiso y el análisis a las diferentes propuestas políticas de la escena nacional. Se trata de impulsar un

currículo desde la consideración de no repetir la historia, al asumir los problemas que la misma historia no crítica ha generado. La vida cotidiana se constituye en la plataforma analítica de lo social y lo político, para comprender los movimientos que luchan por los cambios sociales y que han sufrido maltrato y discriminación, tales como los grupos en pro de la equidad de género, las comunidades LGBTBI, indígenas, afros, campesinos, etcétera.

Otro aspecto bien importante es la comunicación, la cual es la base de las relaciones entre la escuela, la familia y el entorno, desde un punto de vista cooperativo y que permita ver las múltiples relaciones que los jóvenes establecen de manera libre y sin dominación. Además, hay que tener en cuenta esas realidades incuestionables que no pueden ser soslayadas, sino incorporadas; tal es el caso del trabajo infantil, pues se pueden ver casos tan crudos como el de niños “raspachines” que seguirán trabajando en esta actividad; así como muchos otros casos en los cuales el trabajo hace que los niños y niñas deserten de la escuela.

En el mismo sentido, los educadores, como personas encargadas de mediar en el ámbito escolar desde una actitud abierta y reflexiva, deben ser capaces de dialogar con el entorno, con las comunidades, con los padres y madres de los niños, de asumir inclusive desde la ternura y la realidad que los rodea; deben ser facilitadores, guías, dialogantes y tener excelentes nexos con la comunidad. Tanto los maestros como las maestras deben optar políticamente no por la violencia activa, sino por la capacitación constante sobre la realidad estudiantil. Pues, el maestro debe ser un político interesado en los problemas del país y en la democracia directa; interesado en el bienestar de la comunidad, la participación solidaria y activa de un país sin guerras, sin hambre y con justicia.

Como complemento, los padres y madres de familia también se deben comprometer con las necesidades económicas, sociales y cul-

turales de la comunidad e interesarse por los problemas de los maestros y la escuela; es por esto que entran a hacer parte del poder de la escuela, un poder que les permite dialogar para la no dominación, la no explotación, la no alienación y que tienda hacia la liberación, la paz y la justicia. Es la incorporación al ámbito escolar de las Escuelas de Padres y Madres que buscan la equidad de género, una mejor relación con sus hijos y que apoyan el desarrollo de los mismos; rechazando el sexismo, el patriarcado y la guerra (Alvarado; 2012).

En síntesis, el papel del docente de filosofía debe ser de apertura constructiva, que recoja todas las expresiones culturales e imaginarios simbólicos propios de la comunidad en que ejerce su labor; debido a que el encuentro educativo se configura como un “microespacio” social con expresiones propias. Así las cosas, el aula debe estar articulada a la naturaleza propia del contexto, expresar imaginarios y actos simbólicos, mediante sistemas de comunicación populares, tales como: las carteleras, los periódicos murales, los bailes, la poesía, la radio y la televisión comunitaria (Alvarado; 2012). Lo anterior, convierte al aula en un espacio físico hecho a la medida de los actores escolares; en la que las condiciones locativas permiten un desenvolvimiento flexible y participativo, con un tamaño adecuado para los niños, niñas y jóvenes que facilite el trabajo en grupo sin que se den la espalda, y estimulen el encuentro de las miradas en un espacio democrático, comunitario, de experimentación, creación y libertad.

El texto presentado en este apartado deja como conclusión que la comunidad juega un papel fundamental, ya que en la “Escuela Territorio de Paz”, se utiliza la resistencia propositiva y negociadora para evitar la deserción escolar, la influencia del crimen organizado en los estudiantes y potenciar la convivencia:

La comunidad se convierte en educadora, la vereda es educadora, el campo es educador, la

ciudad es educadora y el mundo es educador para entablar a su vez diálogos con otras escuelas y realizar acciones de cooperación sin imposiciones culturales, de estrato o de clase en un ambiente diverso (Alvarado; 2012; p. 241).

Se trata, entonces, de abrir nuevos espacios que superen las concepciones tradicionalistas de la escuela como centro al que se envían a los hijos para que les enseñen a leer. En este sentido, la escuela ha de convertirse en un espacio de encuentro dialógico, significativo, simbólico y transformador. Tal como lo afirma Freire, (1972):

Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convenirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes (págs. 71-72).

Lo puntualizado hasta ahora permite inferir, de manera reflexiva, que al abordar el tema del docente educador, esta labor no la cumple solo una persona en particular sino que se convierte en la acción conjunta de una comunidad, que no está supeditada a una mesa de diálogos o a los caprichos politiqueros de turno, sino a la construcción permanente de seres plenamente humanos, hombres y mujeres formados en el amor, el diálogo, la tolerancia, la fraternidad y la solidaridad.

Referencias bibliográficas

Alvarado, S. V., Luna, M. T., Ospina, H. F., Patiño, J. A., Quintero, M., & Ospina, M. C. (2012). Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como. (CLACSO, Ed.) Recuperado el 12 de Mayo de 2015, de Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO: http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?campo=autor&texto=&id_libro=707

Freire , P. (s.f.). Pedagogía del Oprimido. Recuperado de <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>

Lizarralde Jaramillo, M. (s.f.). Escuela y guerra, la invisibilidad de los ambientes. Recuperado el 30 de mayo de 2015, de <http://die.udistrital.edu.co/>: http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/escuela_y_guerra_invisibilidad_ambientes_educativos.pdf

Romero Muñoz, R. (2011). LOS ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES ANTE EL NARCOTRÁFICO. EFECTOS Y PREVENCIÓN. Recuperado el 02 de mayo de 2015, de Dialnet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=17952>

Uccelli, F., Agüero, J., Pease, M. A., Portugal, T., & Del Pino, P. (2013). Secretos a voces. Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho. Recuperado el 21 de abril de 2015, de Instituto de Estudios Peruanos, IEP: http://www.iep.org.pe/biblioteca_virtual.html

