



Enseñando al lado del cocal: transformaciones del currículo y experiencias docentes en el Bajo Putumayo

Autora

Valentina Montenegro prieto

Director

Nicolás Juan Camilo Aguilar Forero

Magíster en Estudios Sociales

**Escuela de Ciencias Humanas
Maestría en Estudios Sociales
Universidad del Rosario**

**Bogotá - Colombia
2022**

Resumen

Este texto es resultado de un acercamiento etnográfico al trabajo de los docentes rurales en un entorno cocalero, en el departamento del Putumayo. La investigación se centró en comprender el rol de los docentes en la escuela, donde la influencia del narcotráfico es constante en la vida de los estudiantes. La economía cocalera ha permeado las aulas material, simbólica y curricularmente. Esto a través no sólo de las violencias cotidianas sino de las condiciones en las que se ejerce la enseñanza, lo cual impide o modifica el desarrollo del *currículo oficial* planteado por los profesores al inicio del año escolar, y abre paso a un *currículo oculto* que representa, entre otros, los aprendizajes ligados a la coca. Este artículo rescata parte de una etnografía situada en una escuela rural del municipio de Puerto Asís, en la que durante un compartir diario de alrededor de cuatro meses con los niños y niñas de la primaria multigrado y, por medio de entrevistas a los profesores, entendí que el narcotráfico y la educación rural son interdependientes. En el salón de clase se reflejan las dinámicas cocaleras y por esto los profesores tienen una doble labor pedagógica: una que responde a los aprendizajes tradicionales de la escuela, y otra que se hace cargo del impacto social que atraviesan los estudiantes en la vereda. De ahí la importancia de los docentes en la reconstrucción del tejido social rural y en la configuración de políticas públicas que vayan acordes a las necesidades particulares del territorio.

Palabras clave

Escuela rural, docencia, economía cocalera, currículo oficial, currículo oculto.

Teaching next to coca: transformations of the curriculum and teaching experiences in southern Putumayo

Abstract

This article is the result of an ethnographic approach to the work of rural teachers in a coca-growing environment, in the department of Putumayo. The research focused on understanding the role of teachers in a school where drug trafficking is in the daily lives of students. The coca economy has permeated classrooms materially, symbolically and curricularly. This is done not only through daily violence but also through the conditions in which teaching is carried out, which prevents or modifies the development of the official curriculum proposed by teachers at the beginning of the school year and opens the way to a hidden curriculum that represents, among others, the learning linked to coca. This article rescues part of an ethnography located in a rural school in the municipality of Puerto Asís, in which during a daily sharing of around four months with the boys and girls of the multigrade primary school and, through interviews with the teachers, I understood that drug trafficking and rural education are interdependent. In the classroom the coca growing dynamics are reflected and for this reason the teachers have a double pedagogical task; one that responds to the traditional learning of the school, and another that takes charge of the social impact that students go through on the district. Hence the importance of teachers in the reconstruction of the rural social fabric and in the configuration of public policies that are in accordance with the particular needs of the territory.

Key Words

Rural school, teaching, coca economy, official curriculum, hidden curriculum.

Ensinar ao lado da coca: transformações do currículo e experiências docentes no Bajo Putumayo

Resumo

Este artigo é o resultado de uma abordagem etnográfica do trabalho dos professores rurais em um ambiente de cultivo de coca, no departamento de Putumayo. O objetivo da pesquisa centrou-se em compreender como os professores são canalizadores e mediadores dos conflitos que surgem em sala de aula devido à influência do tráfico de drogas no cotidiano dos alunos. A economia da coca permeou as salas de aula material, simbólica e curricularmente. Isto é feito não só através da violência quotidiana, mas também através das condições em que o ensino é realizado, o que impede ou modifica o desenvolvimento do currículo oficial proposto pelos professores no início do ano lectivo, e abre caminho a um currículo oculto que representa, entre outros, o aprendizado ligado à coca. Este artigo resgata parte de uma etnografia localizada em uma escola rural do município de Puerto Asís, na qual durante uma convivência diária de cerca de quatro meses com os meninos e meninas da escola primária multisseriada e, por meio de entrevistas com os professores, entendi que o tráfico de drogas e a educação rural são interdependentes. Na sala de aula reflete-se a dinâmica do cultivo da coca e por isso os professores têm uma dupla tarefa pedagógica; uma que responde ao aprendizado tradicional da escola e outra que se responsabiliza pelo impacto social que os alunos sofrem na calçada. Daí a importância dos professores na reconstrução do tecido social rural e na configuração de políticas públicas que estejam de acordo com as necessidades particulares do território.

Palavras-chave

Escola rural, ensino, economia cocaleira, currículo oficial, currículo oculto.

Introducción

Durante el tiempo que compartí con los doce estudiantes de la primaria y los profesores de la escuela rural, percibí que las condiciones histórico-sociales relacionadas con la violencia del narcotráfico que existen en la vereda atraviesan de forma significativa la implementación del *currículo oficial* propuesto al inicio del año escolar por los directivos de la escuela. Gracias a esto, los docentes adquieren labores que van más allá de lo académico, y se ven en la necesidad de responder constantemente a conflictos que surgen dentro del aula, pero que están ligados a la violencia cotidiana de la región.

Un día, mientras comíamos chucherías de la tienda frente a la escuela, uno de los estudiantes llegó feliz a presumir su nueva adquisición: un reloj negro con manecillas plateadas y de números azules se asomaba en su muñeca. Marcaba las diez de la mañana.

Profe, mire lo que me compré.

¿Dónde lo compraste? ¿te lo regalaron tus papás? - pregunté curiosa.

Me lo compré yo solito en el pueblo, profe.

¿Y tus papás te dieron la plata? - insistí.

Noooo, profe. Que yo solito lo compré. Tenía ahorros de lo que trabajé en la finca en las vacaciones. (Conversación con estudiante de cuarto grado. Agosto del 2021).

En la región, *ir a trabajar a la finca* hace referencia a ir a trabajar en diferentes tareas dentro de una finca cocalera. Él tenía en ese entonces nueve años. cursaba cuarto grado.

El municipio de Puerto Asís ha tenido una trayectoria geopolítica e histórica que lo posiciona como un territorio estratégico para la organización de economías ilegales como el narcotráfico. Ha sido foco de interacciones entre grupos al margen de la ley y de un fuerte control del Estado que se manifiesta en intervención militar y organizaciones paramilitares. Desde finales del siglo XX ha atravesado fuertes temporadas de violencia acompañadas de la normalización de las dinámicas vinculadas con los negocios ilícitos, principalmente en relación con los cultivos de hoja de coca, pues para los pequeños campesinos la coca ha sido un medio eficaz de supervivencia y un camino para mejorar su nivel de vida (Ramírez, 2001). Algunos estudiantes se ven involucrados en estas dinámicas, ya sea porque sus padres o familiares cercanos trabajan en la cadena de producción de estos negocios, o porque ellos mismos lo hacen.

Mucho se ha estudiado sobre la cocaína en Latinoamérica y Centroamérica, principalmente en México, como fuente económica clave y causante de ejercicios violentos (Almanza et al., 2018; Núñez y Núñez, 2019; Argüello, 2019; González et al., 2013; García, 2017). Debido al incremento de violencia por narcotráfico en la última década en varias regiones, se ha aumentado la alerta sobre las afectaciones que estas olas de violencia han traído sobre los sistemas escolares. Uno de los estudios, de Maldonado (2021), entrelaza la violencia escolar, la guerra contra el narcotráfico y las políticas educativas. A través de cartografías, entrevistas y grupos focales, evidencia que existe una relación entre la violencia escolar, los sujetos que existen e interactúan en la escuela y el contexto de conflicto que hay alrededor de esta. Trabaja principalmente con funcionarios públicos, quienes niegan la influencia del narcotráfico en la violencia escolar, asunto que ella busca desmentir. Por su parte, González et al. (2013) estudian la búsqueda de discípulos en las escuelas por parte de grupos criminales del narcotráfico, y cómo el crecimiento de estas redes ilegales ha generado que los estudiantes rindan culto a las prácticas del narcotráfico a través de símbolos culturales. Solano & Trujillo (2021), desde otra óptica, se acercan a las condiciones de trabajo de profesores en una telesecundaria en un contexto de narcotráfico. Allí los docentes deben manejar una cotidianidad violenta en el Estado de Guerrero. Se centran en lo significativos que pueden ser los silencios en los testimonios de estos profesores que construyen un ambiente educativo a pesar de las intimidaciones de la narcoviencia.

Desde enfoques culturales, se han hecho acercamientos sobre la construcción social de los sujetos ligados al narcotráfico, como los ‘traquetos’¹ y ‘raspachines’², las implicaciones en torno al género y la sexualidad (Baudoin, 2021; Bergman, 2016; Loubet Orozco al., 2020; Rocha y Lan, 2021; González-Ortega, 2015). Sin embargo, en Colombia pocos han sido los estudios que relacionan esta economía con la configuración de la educación rural en zonas

¹ Nombre coloquial con el que se designa a las personas, principalmente hombres, que trabajan en el tráfico de drogas.

² Personas que recolectan la hoja de coca durante la cosecha. Para obtener la hoja, se ‘raspa’ la mata con las manos.

donde la coca es el principal motor de desarrollo, y en menor medida desde un enfoque situado que priorice la experiencia del docente. Esto porque la magnitud del fenómeno y los riesgos asociados no han permitido estudiarlo a un nivel micro y situado.

Entre las excepciones, hay estudios que relacionan los escenarios del conflicto armado colombiano con el ámbito educativo. Galvis Céspedes (2021) realiza un estudio de caso en Antioquia, en el que observa que cuando existe una comunidad que está situada en un contexto de conflicto, la escuela actúa como reproductora de las conductas violentas del entorno. Así, los alumnos que participan o presencian actos violentos en sus comunidades reproducen en la escuela modos de conducta similares y los niños que viven la violencia en la escuela llevan luego a sus comunidades los efectos de esta. Hewitt et al. (2014) estudian las afectaciones psicológicas de niños y adolescentes expuestos al conflicto armado en una zona rural de Colombia, y plantean que durante la etapa escolar se hacen más evidentes los comportamientos agresivos que, ligados a la exposición a eventos violentos, aumentan su aparición. Los espacios hostiles de inequidad y familias inestables afectan las condiciones diarias en las que se desarrollan los niños y adolescentes expuestos al conflicto. En ambos, se recalca la posición de los docentes como mediadores.

Situado en el Putumayo, Galeano (2005) hace un acercamiento histórico a la vinculación de niños a grupos armados por falta de oportunidades y por la negligencia estatal en esta región. Afirma que hay una inmensa falta de políticas públicas que protejan la niñez y disminuyan los factores de riesgo de reclutamiento infantil en el departamento. Otros investigadores han hecho grandes esfuerzos ahondando en las dinámicas sociales del departamento respecto a los flujos migratorios, el contrabando y las resistencias de movimientos campesinos cocaleros (Cancimance López, 2014; Ramírez, 2017; Mesa Regional de Organizaciones Sociales del Putumayo et al. 2015; Bustamante, 2007; Revelo & García, 2018).

Respecto al marco conceptual, elegí dos categorías analíticas: el aprendizaje situado y los currículos: *oficiales*, *operativos* y *ocultos*. Por un lado, la teoría del aprendizaje situado entiende el aprendizaje no como un proceso que surge en la individualidad, sino como una actividad sociocultural, ya que los individuos desarrollan su identidad en la medida que participan en comunidades de práctica (Kim & Merriam, 2010; Lave & Wenger, 1991; citados por Sánchez-Cardona & Rodríguez-Arocho, 2011). De este modo, se superan modelos individualistas del aprendizaje y se interpreta a este último como actividad social. El aprendizaje es un proceso que surge a través de la acción, basado en actividades que involucran el cuerpo y el movimiento, así como también un proceso que depende del contexto sociohistórico de los estudiantes y de los recursos ambientales disponibles en la escuela (Lave & Wenger, 1991).

Por otro lado, el currículo no tiene solo una interpretación, sino que se moldea en la escuela como transmisor de cultura. George Spindler (1993) menciona que la cultura no es algo que se produzca conscientemente, sino que surge en el inconsciente de las personas a través de sus experiencias en la cotidianidad. A partir de esto, Spindler (1993) sugiere que la escuela es el espacio a través del cual los niños y adolescentes terminan deseando hacer lo que socialmente deben hacer, para que se mantenga el sistema cultural. En la escuela la cultura se reproduce y

se transforma. Por esto, los estudios de la educación deben estar ligados a los contextos que la comunidad ha construido.

El currículo varía dependiendo del ejercicio de aprendizaje que se presente en el aula. Posner (2003) propone cinco tipos de currículo, pero en esta investigación me apoyo específicamente en tres. Primero, el *currículo oficial*, es decir, el programa base de los docentes para planear y calificar sus asignaturas, y por el que los directivos evalúan a los profesores (se concreta, por ejemplo, en el Proyecto Educativo Institucional o Comunitario y en otros documentos institucionales); segundo, el *currículo operativo* o no oficial, el cual refiere a la forma como “el profesor realmente enseña y cómo comunica su importancia [del aprendizaje] al estudiante” (Posner, G. 2003. p.13); este incluye tanto el proceso de enseñanza de los profesores como el resultado de aprendizaje de los estudiantes. Por último, el *currículo oculto* es el que no es reconocido por las escuelas, sin embargo, “tiene un impacto más profundo y duradero en los estudiantes” (p.14), pues representa la presencia de los valores y prácticas comunes del lugar donde se estas se sitúan.

Este modelo conceptual del currículo lo utilizo en la investigación como eje analítico clave para comprender cómo los aprendizajes se transforman en relación con el ambiente cocalero, y las formas en que los profesores de la escuela adoptan una doble labor, respondiendo a los distintos momentos o expresiones del currículo. En un inicio, el currículo dentro de esta investigación respondía a los aprendizajes internos de la escuela, sin embargo, con el tiempo los límites entre la escuela y la vereda se hicieron difusos, en tanto las dinámicas del territorio se presentan de manera continua en el aula.

La escuela, debido a su cercanía con las economías ilegales es un espacio donde los niños también adquieren conocimiento vinculado con el negocio de la coca, y esto implica el desarrollo de conflictos y violencias cotidianas en las jornadas escolares. La infraestructura, las relaciones entre actores y las prácticas pedagógicas en la escuela son consecuencias directas e indirectas de las economías ilícitas que permanecen en el territorio.

Por eso, el objetivo de esta investigación fue entender la forma en que el narcotráfico interactúa con los currículos y las acciones con las que responden los profesores a estas situaciones sociales. En este sentido, la pregunta que orientó el trabajo fue ¿cómo se construye, en una escuela rural de Puerto Asís, Putumayo, la relación entre currículo, narcotráfico y acciones de respuesta por parte de los profesores?

Método

Llegué a la escuela en julio del 2021 gracias a una amistad con los padres de una estudiante; mi familia paterna vive en Puerto Asís y desde mi pregrado en antropología quise realizar una investigación en el municipio. Los padres de la pequeña me recibieron en su hogar, en esta vereda que está a unos quince kilómetros del casco urbano y que es relevante por su ubicación geográfica estratégica para el transporte y distribución de la hoja y la pasta de coca.

Conocí a la profe de primaria antes de conocer la escuela, le invité un tinto y le comenté mi proyecto con el fin de saber su opinión. Mencionó el duro trabajo que tienen los docentes en esta zona del país, pues hay muy pocos recursos y mucho por hacer. Le llamó la atención que quisiera visibilizar desde la academia este tema y me recibió con los brazos abiertos. Si bien

ella no es la directora, su rol permite el correcto funcionamiento de la escuela en el día a día, ya que se encarga de las labores del cuidado y establece un orden. Ella es la única profesora mujer. Al iniciar el año escolar, durante la reunión de padres, la profe me presentó y me dio un espacio para hablar sobre el trabajo que quería realizar en la escuela. Los padres estuvieron de acuerdo en que realizara la investigación, a cambio del apoyo que pudiera brindar desde mis posibilidades. Desde ese momento decidí no mencionar el nombre de la escuela, ni de los sujetos que participaron en este trabajo, por cuestiones de seguridad.

La mayor parte de la etnografía la realicé en el salón de primaria, dado que allí podía aportarle más a la profesora. Un día apoyaba a los pequeños de tercero en los ejercicios de matemáticas, y otro día me encargaba de dar las lecciones de lectoescritura a los de primero. Siempre hacía cosas distintas y pude unir mi imagen de antropóloga con una más participativa donde poco a poco se me fue identificando como “la profe”.

Fue después de unos dos meses que empecé a realizar entrevistas formales semiestructuradas a la profe y a los profesores de bachillerato. Los guiones de aquellas entrevistas los construí con insumos de la información recolectada previamente en conversaciones informales. Estas conversaciones surgían en los tiempos del recreo principalmente, cuando los estudiantes jugaban y yo podía sentarme con los profesores a tomar tinto. Ahí ellos me contaban anécdotas de sus años en la docencia, de por qué decidieron enseñar, qué los motivó a quedarse en la región a pesar de las condiciones laborales que tienen, y en algunos casos compartíamos historias más personales: formamos una amistad.

Al no tener un afán de irme del municipio, pude recolectar la información de manera más fluida y etnográfica sin necesidad de optar únicamente por entrevistas o grupos focales. Accedí a la información usando la etnografía interpretativa y la observación participante que permiten describir situaciones que ocurren dentro o alrededor de un grupo de forma empírica, logrando plasmar una narración detallada de la situación en estudio (Erlandson et al. 1993, citados por Kawulich, 2005). Gracias a esto, las entrevistas formales que realicé fueron realmente pocas. En total eran cuatro profesores con los que interactuaba cada semana, y con tres de ellos tuve la oportunidad de sentarme al menos cuatro recreos enteros (40 minutos) a escuchar y hablar de sus vivencias. A veces, tomaba notas simultáneamente; en otras ocasiones esperaba a irme a descansar y reconstruía la información en mis notas de campo.

Al tiempo que iba a la escuela, aprendía más sobre las dinámicas de la vereda. Fue inevitable ver cómo el narcotráfico, de manera indirecta, se situaba en el cotidiano de las clases. Si bien en este artículo me centro en las experiencias docentes, en la etnografía también me concentré en los aspectos que los estudiantes aprenden informalmente, mediante conversaciones en clase, chistes, discusiones, juegos en los recreos, chismes; actividades que surgen sin planeación o actitudes que traen desde sus casas y socializan en la escuela. Al finalizar el trabajo de campo la cantidad de información recolectada era considerablemente amplia. No obstante, desde antes de cerrar la etnografía, fui organizando por temas los archivos de entrevistas, notas de campo y registros audiovisuales.

Imagen 1: Mural realizado durante el trabajo de campo con los niños.



Fuente: Fotografía tomada por la autora

Registré estas experiencias diarias en notas de campo, así como en fotografías y grabaciones de voz, que posteriormente sistematicé como entrevistas semiestructuradas. Cuando recopilé esos datos, en una primera etapa de trabajo de campo, revisé el material, buscando ejes de análisis que entablaran relaciones entre el ámbito educativo y el factor del narcotráfico. El archivo que obtuve fue bastante amplio y aprendí no solo sobre el sistema educativo sino también sobre las historias familiares de los niños. Al ver esos patrones de aprendizajes informales, entendí que el trabajo de los profesores era crucial en el manejo de las emociones y los conflictos que surgían diariamente en las aulas.

Asimismo, compartíamos conversaciones en actividades extracurriculares. Estuve presente en tres reuniones de padres, en la celebración del día del amor y la amistad, en la celebración del día de la lengua en la que realizamos junto a los niños una obra de teatro sobre el consumo de sustancias psicoactivas, y hasta en la jornada de actividades infantiles hecha por la campaña política de un candidato a la alcaldía. También fuimos varias veces a bañarnos al río de la vereda después de clases. En el último mes del segundo periodo de campo que hice, realicé las entrevistas formales. Pensé las preguntas de tal forma que confirmaran la información que ya tenía identificada, y a su vez la nutrieran más.

Resultados

El aprendizaje situado: la influencia del contexto en el aula

La sede de la escuela en la que trabajé no permite brindar educación media por temas de presupuesto. Como consecuencia, los docentes de bachillerato que trabajan allí lo hacen de manera voluntaria, pues prefieren no perder los estudiantes que recién terminan la educación básica secundaria. De esta forma, hay un salón para la primaria y otro salón para bachillerato, ambos adoptan la estructura educativa de los *multigrado*. Este método ha sido implementado en Colombia desde 1975, por medio de la Escuela Nueva, un modelo educativo construido particularmente para las condiciones rurales del país. Ofrece la escolaridad con la participación de solo uno o dos maestros, y tiene como objetivo brindar la primaria rural completa a bajo costo, al utilizar herramientas de autoaprendizaje flexible (Gélvez et al., 1998).

Estas metodologías me llamaron la atención desde un inicio para entender la ejecución del *currículo oficial* y el *operativo*. En bachillerato se rotaban los días de la semana entre tres

profesores. Dos días eran del profesor de matemáticas que enseñaba también física y ciencias naturales; otros dos días venía el profe de literatura a dictar español e inglés, y otro día venía el profe de sociales y educación cívica. Uno de ellos me contaba:

Frente a los docentes de la zona urbana quedamos desiguales, porque acá en lo rural a los profes nos toca tres o cuatro grados en un mismo salón por la poca cobertura que tenemos, y cumplimos con más de las horas que establece la ley. Los procesos no son los mismos, porque mientras que un docente urbano puede focalizarse en un curso y prestarles harta atención, nosotros podemos tener de grado preescolar a grado quinto en el mismo salón. Ahí no hay calidad académica, y a pesar de que el gobierno exige esa calidad académica no nos dan las condiciones necesarias para lograrla. (Profesor de bachillerato 1, octubre del 2021).

Al inicio del año escolar a la profe se le otorgan las guías para construir los planes de estudio de primaria. Estas guías son libros que se dividen en asignaturas y proveen las explicaciones teóricas de cada tema y ejercicios para poner en práctica lo aprendido. Por el poco tiempo que la profe tenía para dar clases, decidió usar dos o tres guías para varios cursos.

Visto desde el ámbito de los currículos, el *oficial* no se cumple efectivamente por las condiciones en las que se dictan las clases multigrado. El *operativo* muestra que los estudiantes de primero y segundo terminaban estudiando los mismos temas, al igual que los de tercero y cuarto. El grado quinto tenía ejercicios diferentes, pero en múltiples ocasiones eran los mismos que en los cursos menores.

Por un lado, el uso que la profe podía darle a las guías era muy limitado, así que en varias ocasiones unos ejercicios sencillos podían alargarse horas por la distracción de los niños. Por otro lado, las asignaturas parecen alejarse bastante de lo que los niños experimentan en sus vidas. Para ellos no resulta interesante o llamativo estudiar sobre química o física porque no logran comprender para qué les podría ser útil ese conocimiento. No saben en qué aplicarlo en su cotidianidad. En la vereda todos son campesinos, y los pocos jóvenes que se han animado a continuar en la educación superior, han preferido estudiar licenciatura en educación física o deportes. Todo esto afecta el desarrollo del *currículo oficial* propuesto por las entidades oficiales y los docentes.

Del mismo modo, los doce estudiantes de primaria se desesperaban tras realizar sus tareas autónomamente y por repetir temas vistos en años anteriores. Sobre todo, para los más pequeños que estaban aprendiendo a leer y escribir, les era muy difícil avanzar cuando la profe tenía que estar pendiente de otros nueve estudiantes.

En distintas ocasiones le pregunté a la profe por qué no pedía el apoyo de otro docente para primaria:

Lo bueno de la educación multigrado es que uno puede llevar una educación personalizada y uno sabe el proceso de cada uno, mientras que si uno tiene unos treinta niños pues no es posible tener algo más personal con ellos. Aquí no mandan otro profe sino hasta que haya más de treinta, y yo lo prefiero así. (Profesora de primaria 1, julio del 2021).

Para ella era más importante tener una relación cercana a los estudiantes, pues así podía estar pendiente de ellos y mediar en las situaciones complejas que surgían en los entornos de los niños.

Una mañana después de volver del recreo, me senté junto a un estudiante de cuarto grado. Él estaba resolviendo unas sumas que la profe había escrito en el tablero. Tenía una reputación negativa entre los padres de familia por empezar conflictos con sus compañeros y sabotear las clases. Ese día decidió compartirme una experiencia que tuvo.

Profe, mire – me dijo mientras buscaba una foto en su celular. Cuando la encontró, vi su rostro feliz en la pantalla; de fondo, el verde brillante de un cocal.

¿Ahí dónde estás?

En la finca de un tío, profe.

¿Y qué estabas haciendo?

Trabajando, pero mire – busca otra foto, la encuentra y veo el mismo rostro feliz. En su mano, una pistola.

¿De dónde sacaste eso?

Me la prestó un tío, profe. Yo ya sé disparar porque me enseñaron. He probado como once armas diferentes.

Ese día me comentó que cuando fuera más grande le gustaría ser como su tío, tener armas y mucha plata. Durante las clases era muy disperso, no cumplía con las indicaciones que le daba la profesora y en múltiples ocasiones empezó peleas con sus compañeros y se irritaba con facilidad.

Esta socialización entre el narcotráfico, que configura el *currículo oculto*, ha dictaminado unas preconcepciones o aspiraciones de vida entre los estudiantes, haciéndoles seguir las lógicas del negocio ilícito, que deriva en la deserción a la escuela para trabajar como ‘raspachines’, entre otros.

Acá el prospecto de vida es difícil, de los hombres conozco por ahí uno que se ha ido a la universidad. Los demás todos se van a trabajar a esa vaina, todos trabajan con coca. La mayoría de los que estudian son obligados por los papás. (Profesor de bachillerato 2, julio del 2022).

Los niños que están en contacto cercano con las dinámicas sociales cocalleras, por sus familiares u otros allegados, las reproducen en las aulas. Así, nuevamente, se construye el *currículo oculto*. Cuando surgen conflictos simples con otros estudiantes, las formas de reaccionar son agresivas. Dos estudiantes discutieron un día porque el primero le pegó al segundo con un lápiz en la cabeza. El segundo fue subiendo el tono y gritó: “Por eso es que acá necesitamos más paracos, para que limpien a toda la gente inútil”. Se trataba de un estudiante de cuarto grado con 10 años de edad.

Además, es de conocimiento común, en la vereda, que grupos armados con control sobre la zona aprovechan los espacios escolares para reclutar adolescentes. Es fácil que los atraigan ofreciéndoles una buena entrada económica y un colectivo del cual hacer parte. Con respecto

a los profesores, cuando saben de alguna situación relacionada con los grupos ilegales, prefieren no intervenir por miedo a ser amenazados. Al ser docentes, en la vereda se les respeta mucho y se les permite trabajar tranquilamente siempre y cuando no se involucren en ‘lo que no deben’.

Entornos coccaleros: influencia en la escuela y en la familia

Aquí, en este entorno social, ¿qué hace un niño cuando sale de casa un sábado o un domingo? Muchos son de papás jóvenes, porque acá los adolescentes se embarazan rapidito. Un niño criando a otro niño, a algunas mamás les tocó madurar viche (Profesora de primaria 1, octubre de 2021).

Durante un tiempo tuve un pretendiente en la escuela, tenía catorce años. Me decía que si le aceptaba me llevaba en su moto a comer helado al pueblo y me compraba relojes. No le intimidaba que yo fuera mayor y hablaba con mucha seguridad. La plata hace a los niños y jóvenes sentirse hombres adultos, y a su vez, sentirse dueños de las mujeres. A una estudiante de séptimo grado venía a visitarla diariamente un muchacho que había dejado la escuela, pasaba en su moto y le dejaba dulces en el recreo, todos decían que ahora ganaba mucha plata en una finca y no tenía razón para estudiar. No volví a ver a la estudiante en la escuela y me enteré de que quedó embarazada, tenía quince años.

El negocio ilegal da plata fácil. Un ‘raspachin’ puede ganar doscientos mil pesos en un jornal, y un niño puede ser ‘raspachin’.

Del estudiante que mostró una foto con su pistola, supe que su papá se encontraba en retención domiciliar por sus labores ilegales y que, junto a su mamá, eran muy agresivos con él y sus hermanos. Son cuatro, conocí a los tres menores. El mayor cursaba séptimo de bachillerato cuando empecé mi trabajo de campo, sin embargo, no terminó el año y abandonó la escuela. Los dos menores siempre eran señalados por los demás padres como agresivos y preferían que sus hijos no compartieran con ellos.

Yo creo que ellos han mirado mucha violencia en la casa, de parte de los papás. Me he sentado a mirar el entorno familiar y es bueno en algunos momentos, pero también hay muchas riñas y peleas fuertes. Los papás son bastante conflictivos, y el sentimiento de rabia se transmite a los niños (Profesora de primaria 1, agosto de 2021).

Si pude encontrar un patrón claro, fue en los comportamientos de los estudiantes cuyos padres estaban involucrados en el negocio coccalero. Hay dos factores. Por un lado, el trabajo de la coca implica altos niveles de estrés y ansiedad dado que una vez adentro, siempre se debe estar al pendiente o a la defensiva de posibles ataques, operaciones militares, extorsiones, “sapeos”, u homicidios. En el municipio es de conocimiento público que el que esté metido en “negocios raros” lleva las de perder y muchas veces cometer una equivocación implica la muerte. Como estos padres no pueden expulsar sus emociones negativas a sus patrones o compañeros de trabajo, el hogar se vuelve su saco de boxeo.

Varios de los niños que menciono me manifestaron que aprendieron a leer a punta de golpes y que tenían miedo de que sus padres tuvieran que huir de enemigos o fueran asesinados.

Un día estábamos trabajando, pero los niños estaban desesperados. Hubo una rodada del ejército, entonces los que estaban trabajando en el cristalizador³ huyeron al monte. Entre esos estaban perdidos tres o cuatro papás de los niños de aquí, lo que les generaba gran angustia. Vos imagínate, apenas estábamos entrando del descanso y yo ya no pude seguir trabajando. Por más que yo intentara tranquilizarlos, los niños de los señores que estaban persiguiendo no iban a estar tranquilos ni iban a aprender nada (Profesora de primaria 1, octubre del 2021).

Por otro lado, cuando los niños han crecido en medio de negocios cocaleros, tienen acceso rápido al dinero, ligando sus expectativas de vida hacia el trabajo ilegal y perdiendo interés en estar dentro de un aula.

En secundaria tenemos una deserción de unos ocho estudiantes por año, luego llamamos a los papás y nos dicen que no quisieron volver a estudiar pero que consiguieron un certificado de bachiller falso. Después de eso nosotros aceptamos hacerles una prueba diagnóstica para que vuelvan, pero muchos con diecisiete años les da pena estar en sexto grado. Acá es muy común la problemática de la extra-edad, y ningún niño quiere estudiar así, es más fácil irse a trabajar y conseguir plata rapidito (Profesor de bachillerato 2, julio de 2022).

Como es típico de los entornos cocaleros siendo una economía rotativa, muchas familias llegan a la vereda y se vuelven a ir a los pocos meses. Durante los dos años y medio que llevo visitando la vereda, a cinco estudiantes de primaria los sacaron de la escuela porque migraron a otros municipios, truncando sus procesos pedagógicos. Si los papás trabajan en la coca, los niños duran en la escuela lo que ellos duren cuidando la finca. De igual manera, la profe menciona: “acá somos bien inclusivos, acá llegan familias de un día para otro con sus niños y se los atendemos, porque la educación no se le niega a nadie”.

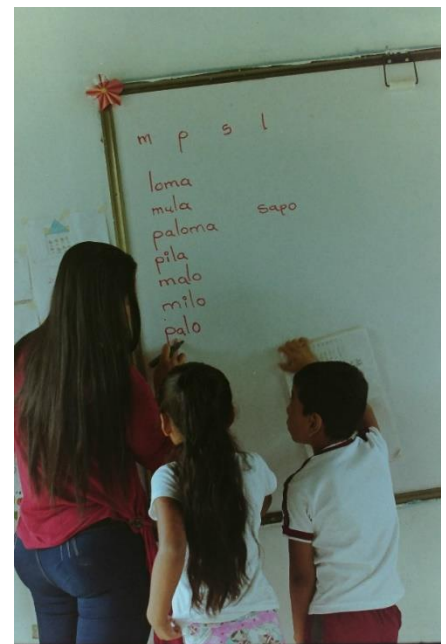
Ser docente rural

Imagen 2: La profesora dictando lectoescritura a los alumnos de primero.

Fuente: Fotografía tomada por la autora

Los domingos me vengo de Mocoa hasta Puerto Asís y tomo transporte fluvial para bajar hasta la sede principal de la escuela. Los días que tenemos clase en la sede secundaria un bote de la escuela nos recoge en la madrugada y en la tarde nos deja nuevamente en la principal. Alla vivo entre semana, hasta los viernes en la tarde que puedo devolverme con mi familia (Profesor de bachillerato 1, octubre del 2021).

Todos los gastos de transporte, hospedaje y alimentación salen de los bolsillos de los profesores. Son veinte mil pesos diarios de comida, cien mil de la mensualidad del bote de la escuela, y pagan



³ Forma de nombrar el laboratorio clandestino de procesamiento de la hoja de coca.

un arriendo en el internado de la sede principal. Aparte de eso, semanalmente llevan las cartulinas, marcadores u otros utensilios que hagan falta en sus aulas.

De dos millones cuatrocientos que es el pago básico, debemos además sacar para nuestras necesidades. Nos hace falta recursos para llevar mejor los procesos académicos. No hay buena infraestructura, y los salones no son amenos para dictar clases. En cuanto a salarios nosotros como docentes rurales encontramos que entre uno más estudie más mal nos pagan (Profesor de bachillerato 1, octubre del 2021).

A pesar de ser una zona con presencia de un gran número de militares por las exploraciones petroleras que se encuentran activas, realmente el control de la vereda lo tienen grupos ilegales que monitorean la llegada y salida de cargamentos de pasta de coca. Entre estos grupos y los candidatos políticos hay acuerdos, sin embargo, son sobre todo para evitar que la policía intervenga en las operaciones clandestinas. Esto deja a la población en una zona de nadie.

Nosotros estamos muy alejados del casco urbano, entonces acá casi no hay votos para los políticos, por eso no nos invierten plata. Hace años que no traen pupitres nuevos, a veces traen computadores, pero no están en las mejores condiciones (Profesor de bachillerato 2, julio del 2022).

Debido al conflicto armado, los docentes tienen que transformar sus métodos de enseñanza. Pues además de contar con escasos recursos para trabajar, se sienten frustrados por no lograr cumplir con los planes curriculares que construyen para sus alumnos.

Los niños me llegaron un día a contarme que habían visto cómo torturaban a unos muchachos que se habían robado un motor. Ellos se estaban bañando en el río y ya iban saliendo cuando escucharon los disparos, entonces se tiraron al monte a observar. Y miraron de lejos cómo cogían un machete y les quitaban los dedos, luego los echaron pa'l río ¿Cómo trabajar en medio de este conflicto? donde los niños tienen tantos problemas, ¿y qué les enseño yo? cuando las realidades de esta comunidad no son para nada alentadoras. Nosotros tenemos que luchar contra un sin número de cosas que nadie comprende, por eso nuestros procesos se nos caen. (Profesora de primaria 1, octubre del 2021).

Los docentes se hacen cargo también del *currículo oculto*. Cumplen un rol importante al ayudar a los niños a canalizar sus emociones en medio del conflicto. Principalmente en primaria, la profe sabe cómo animar a los estudiantes recordándoles que, a pesar de las dificultades, otros han podido graduarse y aportar al territorio sin estar involucrados en 'malos caminos'. En bachillerato resulta más complejo.

Uno como docente sabe que el deber es lo académico, pero si algún estudiante presenta una dificultad por el entorno social, uno intenta siempre ayudar. Solo que no se mete de lleno por precaución. Hay que ser muy inteligentes, yo he conocido casos de docentes que se han involucrado mucho en la vida de algunos estudiantes y han salido amenazados. Entonces uno puede orientar hasta cierto punto al estudiante, hacer una charla con él y acompañarlo, pero no demasiado (Profesor de bachillerato 2, julio de 2022).

A pesar de los escenarios a los que se enfrentan los profes, es admirable la dedicación con la que dictan sus clases y persisten en construir un mejor futuro para los niños.

Uno se siente muy agradecido al ver cuando nuestros estudiantes salen adelante, y eso a uno lo llena de ganas de seguir siendo docente, porque estamos muy olvidados por el Estado, entonces la comunidad también nos agradece mucho. (Profesor de bachillerato 2, julio del 2022).

Considerando las experiencias de los profesores de la escuela, se evidencia que el currículo, como lo plantea Posner (2003), se relaciona con el narcotráfico de la siguiente manera.

El *currículo oficial* no se cumple ya que el modelo *multigrado*, que se implementa en la zona en medio de la falta de recursos económicos y la negligencia estatal, impide que los docentes abarquen todos los cursos y estudiantes simultáneamente, pues deben dictar clase en un salón con múltiples cursos. Asimismo, actitudes comunes en la economía cocalera, como la extorsión, las amenazas, y estar a la defensiva, son replicadas constantemente por los estudiantes en la jornada escolar. Esto dificulta la labor de los docentes que deben esforzarse el doble en llevar a cabo sus clases mientras median estas situaciones. La falta de infraestructura y presupuesto en la escuela muestra que ellos trabajan por el cariño que tienen hacia la comunidad más que por la retribución que reciben.

El *currículo operativo* evidencia que los estudiantes no están aprendiendo lo que en la teoría deberían aprender. Por las condiciones materiales de la escuela, lo que surge en el aula es una adaptación de los pocos recursos a las necesidades de los niños, insuficientes para suplir una educación de calidad. El currículo que parece cobrar más fuerza es el *oculto*, que se nutre por el aprendizaje situado de los estudiantes en el entorno cocalero en el que viven diariamente.

La teoría del aprendizaje situado se confirma en las experiencias mencionadas. El aprendizaje no es un proceso individual, y en el caso de la escuela, responde directamente a la actividad sociocultural e histórica del territorio. Por su parte, las acciones de respuesta de los docentes corresponden a atender las transformaciones del currículo y a acompañar los procesos personales de los estudiantes que se ven afectados por la economía ilícita. A pesar de que no hay capacidad económica para sostener varios docentes en la escuela, ellos han tomado esa dificultad como una oportunidad para acercarse más a los estudiantes y ser mediadores cuando se requiere.

Discusión y conclusiones

Esta investigación buscó identificar la forma en que los docentes desarrollan el currículo escolar en una zona donde el narcotráfico interviene sobre todas las esferas sociales. Lo que se puede apreciar es que los docentes adaptan el currículo a las condiciones sociales que surgen día a día en la escuela y que tienen que ver con las dinámicas de la vereda.

El currículo oficial, que en este caso son las guías de estudio, no suple las necesidades que encuentran los docentes en las aulas con sus estudiantes. Estas guías pretenden enseñar conocimientos sobre áreas que no resultan muy llamativas para los niños, pues no se relacionan con lo que ellos viven en el campo. Así pues, no le ven la utilidad a aprender sobre ciertos temas como la física, la química, el inglés, entre otros. Si se quiere enseñar estas asignaturas, las guías deben transformarse al contexto y gusto de los estudiantes, de aquí la importancia del aprendizaje situado. Este enfoque permitiría entender que los estudiantes otorgan un sentido a la escuela desde su experiencia, y que, al sentir cercanía con los temas, hay más motivación

por aprender y ampliar su conocimiento a partir de la participación en clase (López Ocampo et al. 2021).

Los currículos de estudio deben ser diferenciales cuando se desarrollan en la ruralidad, pues el conocimiento que surge en las ciudades no se adapta correctamente a estos territorios. Arias (2017) enfatiza en que es deber del Estado garantizar una educación que sea compatible con las prácticas sociales que se han gestado en las regiones a partir de sus condiciones históricas. Como mencionó uno de los profesores: “se deben adaptar las guías a los contextos amazónicos, nosotros no somos ni andinos ni cafeteros, y deberíamos enfocarnos en temas de agricultura lícita, que les permitan a los estudiantes adaptar un nuevo rumbo de vida” (Profesor 1 de bachillerato, octubre del 2021).

Como lo propone Aguirre (2020) en su estudio sobre una escuela de la comuna 13 de Medellín, el currículo debe incluir el componente de la vulnerabilidad que se produce en contextos violentos, pues así “la formación sería más enriquecedora, debido a que los estudiantes se identificarían en mayor medida con su proceso educativo y no lo concebirían tan lejano y desligado de su crecimiento personal” (p. 69).

Hay otro foco que es vital tener en cuenta. Aunque es importante y urgente modernizar la escuela, se debe empezar desde lo esencial y con las herramientas que se tiene. Caballero (2023) asegura que uno de los problemas con la educación rural en Latinoamérica reside en que los recursos destinados desde los gobiernos para su desarrollo son mínimos y están subestimados. Por esto, hay que, simultáneamente, transformar el paisaje social que acoge a las veredas. Aunque este análisis parece acertado, en el caso puntual de esta escuela en Puerto Asís parece más factible redirigir los recursos a la educación y a los docentes para mejorar la calidad de sus trabajos y, además, la de su labor, que intentar cambiar el modelo económico que se rige con lo ilegal.

Los docentes entrevistados identificaron que a pesar de que la violencia derivada del narcotráfico ha tenido incidencia en las escuelas rurales, esto no ha sido tomado en cuenta por el Estado. De manera similar lo menciona Maldonado (2021) en el caso de Jalisco, en México, haciendo énfasis en que gran parte de los relatos de los docentes son ocultados frente al miedo que hay por su seguridad. Paralelamente, no existen claridades frente a qué problemáticas le compete al ámbito educativo o cuáles deben ser competencia del ámbito judicial. Por ejemplo, cuando los profesores han resultado amenazados por involucrarse en la vida de un estudiante, no es claro si la situación debe ser asumida por instituciones de educación y niñez como el Bienestar Familiar, la Secretaría de Educación, o la Fiscalía.

Asimismo, rescato el valioso análisis de Segovia (2020) sobre la resiliencia de los docentes. En este hace un acercamiento emocional al trabajo de los profesores, y concluye que es más probable que los profesores en la ruralidad se sientan desmotivados como consecuencia de la desatención estatal. Esto termina afectando su desempeño, tornándolo rutinario. Con los docentes que entrevisté, se evidencia que hay mucho interés por trabajar y apoyar a los estudiantes, pero, simultáneamente, hay una inconformidad grande hacia las precarias condiciones en las que trabajan. Los docentes se preguntan si vale la pena seguir un plan de estudios tradicional cuando en la comunidad ocurren tragedias continuamente y los estudiantes absorben el dolor y estrés desencadenados.

Es imposible hablar de la configuración social del Bajo Putumayo sin hablar del rol de la coca. Si bien esta planta tiene una fuerte relación con la ancestralidad y lo indígena, a diferencia de casos similares como los de Perú y Bolivia, en Colombia ha estado estrechamente relacionada con el tráfico de estupefacientes y la violación a los derechos humanos (Quintero Cristancho et al. 2023). Así, estas dinámicas de la economía ilícita han tenido una incidencia política, social, económica y simbólica en el municipio de Puerto Asís y en la escuela. Debido al largo impacto que ha tenido el narcotráfico en la población, se han configurado relaciones sociales particulares que responden a una forma de ser y actuar en un espacio cocalero.

No quiero criminalizar ni negativizar la coca. Nunca ha sido la intención de este trabajo, pues es vital reconocer la importancia de esta economía, que si bien criminalizada desde sus inicios (Ramírez, 2022), en el desarrollo del departamento, ha logrado sacar adelante a la población. No se puede desconocer la trayectoria del movimiento de los campesinos cocaleros que buscan mejores condiciones de vida y proteger sus territorios. No hay mucho conocimiento en las ciudades sobre quiénes son los cocaleros: campesinos, niños, estudiantes, jóvenes que no ven posibilidades de otro futuro. Los cocaleros no son criminales, son familias, son comunidades, son personas que muchas veces me recibieron con hospitalidad en sus hogares.

La ilegalidad, la guerra contra las drogas, el Plan Colombia, el glifosato, la militarización, entre otros, fragmentaron el tejido social y es evidente la necesidad de un cambio estructural que saque a los departamentos cocaleros de este estancamiento. No obstante, estos mismos fragmentos nos han hecho caer en lo que Bermúdez & Garzón (2020) exponen como falso dilema que nos estanca, y es pensar que la problemática es tan amplia que cualquier intento por combatirla parece insuficiente. Sin embargo, si hacemos un acercamiento práctico, el fenómeno de los cultivos ilícitos “es un conjunto de problemas concretos que, identificados y entendidos apropiadamente, pueden ser resueltos, uno a la vez” (p. 15).

En este caso, la violencia cotidiana ha dificultado los procesos educativos, y este quiebre en la educación a su vez ha dado paso a la continuidad de la violencia. Para hacerlo más claro: el narcotráfico obstruye todos los canales para desarrollar bien la enseñanza en las escuelas, y por esta misma razón los niños y jóvenes prefieren trabajar en el narcotráfico. Con esto claro, una solución específica sería, como se mencionó más arriba, destinar más recursos económicos a la infraestructura de las escuelas, al salario de los docentes y a actividades extracurriculares que motiven a los niños a estudiar y permanecer en la escuela. Sé que la mayor destinación de recursos resulta un tanto compleja, pero puede impulsarse de la mano de la comunidad, brindando apoyo en la generación de ingresos a través de bazares, rifas, ‘días de la familia’, entre otros.

De igual forma, se debe trabajar junto a los docentes para construir políticas públicas que beneficien a los estudiantes que han crecido cerca de las economías ilegales. Un aporte valioso sería crear espacios seguros de participación y diálogo sobre lo que ocurre en las veredas en relación con la coca, para que deje de ser únicamente un tema tabú. Los estudiantes que raspan coca lo seguirán haciendo, pero los cultivos se presentan bajo diferentes modelos de legitimación, y resultan una alternativa para continuar en el campo mientras se construyen nuevas oportunidades económicas (Ciro, 2016 en Mantilla et al., 2021).

Junto a esto, sería importante que el sector de la academia colombiana que se interesa en la educación se anime a investigar más sobre los espacios escolares en entornos coccaleros o ex coccaleros. Creo que este estudio permite darle un espacio de expresión y visibilidad a los docentes que con esfuerzo deben sacar sus escuelas adelante, sin exponerse a riesgos y violencias dentro de sus comunidades y públicamente. De igual forma, este estudio contribuye a reafirmar la importancia de realizar investigaciones situadas en contextos educativos concretos y no comúnmente estudiados. Tenemos mucho por aprender de estos contextos, de sus escuelas y especialmente de las y los docentes rurales.

Referencias

- Aguirre Betancur, M. A. (2020). Educación y vulnerabilidad social: relación entre currículo y contexto en una institución educativa de la comuna 13 de Medellín (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.11912/9460>
- Almanza Avendaño, A. M., Gómez San Luis, A. H., Guzmán González, D. N., & Cruz Montes, J. A. (2018). Representaciones sociales acerca del narcotráfico en adolescentes de Tamaulipas. *Región y sociedad*, 30(72). DOI: <https://doi.org/10.22198/rys.2018.72.a846>
- Argüello Cabrera, Libertad. (2019). Homicidios, cotidianidad y la ‘Guerra contra el Narcotráfico’. Atoyac de Álvarez, Guerrero (2007-2014). Iztapalapa. *Revista de ciencias sociales y humanidades*, 40(87), 175-203. DOI: <https://doi.org/10.28928/ri/872019/aot2/arguellocabrerall>
- Arias Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, (33), 53–62. DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Aristizábal García, D. M. (2018). Perspectivas y trayectorias teóricas de la Antropología de la Infancia Finales del siglo XIX y siglo XX. *História Unicap*, 5(9), 187-208. DOI: <https://doi.org/10.25247/hu.2018.v5n9.p187-208>
- Baudoin, M. (2021). El narcotráfico como dispositivo de poder sexo-genérico y el engañoso empoderamiento femenino, en Perra Brava. *Cuadernos Del CILHA : Revista Del Centro Interdisciplinario de Literatura Hispanoamericana*, 22(34), 1–16. DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.34.008>
- Bergman, M. (2016). Drogas, narcotráfico y poder en América Latina (Primera edición electrónica., Vol. 729). México, D.F: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <https://fce.com.ar/wp-content/uploads/2020/11/Bergman-DNP.pdf>
- Bermúdez Liévano, A. & Garzón Vergara, J. (2020). El catálogo de las pequeñas soluciones. Alternativas para sustituir los cultivos de coca en Colombia. FIP-Fescol.
- Bustamante, M. C. T. (2007). Comunidades y coca en el Putumayo: prácticas que hacen aparecer al estado. *Revista Controversia*, (188), 200-245. DOI: <https://doi.org/10.54118/controver.v0i188.210>

- Caballero, R. P. (2023). La tradición, la ruptura y la continuidad de la educación rural en el espacio iberoamericano. *Revista Boletín Redipe*, 12(2), 115-131. DOI: <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i2.1937>
- Cancimance López, A. (2014). Echar raíces en medio del conflicto armado: resistencias cotidianas de colonos en Putumayo. Centro Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/52046/478387.2014.pdf?sequence=1>
- Galvis Céspedes, I. (2021). Incidencia del conflicto armado en la educación rural en Colombia. *Conocimiento Semilla*, (6), 60–78. Doi <https://doi.org/10.24142/cose.n6a5>
- Galeano, J. P. (2005). Vinculación de menores a grupos armados ilegales en el bajo Putumayo 2005. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/7661>.
- García, K. (2017). Poverty, gender and violence in the narratives of former narcos: accounting for drug trafficking violence in Mexico. (Doctoral dissertation, University of Bristol). Recuperado de: https://research-information.bris.ac.uk/ws/portalfiles/portal/193726176/Final_Copy_2018_11_06_Garcia_K_G_PhD_Redacted.pdf
- Gélvez, H., Colbert, V., y Mogollón, O. (1998). *La Práctica Docente en Escuela Nueva*. MEN. Ediciones Programa Escuela Nueva.
- González, E. L., Inzunza, P., y Benítez, L. (2013). Capítulo 10. Narcoviolencia en las escuelas. En A. Furlan y T. Spitzer (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 437-456). México: ANUIES, COMIE. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Convivencia-disciplina-y-violencia-en-las-escuelas.pdf>
- González-Ortega, N. (2015). *Subculturas del narcotráfico en América Latina: realidades geoeconómicas y geopolíticas y la representación sociocultural de unas nuevas ética y estética en Colombia, México y Brasil* (Primera edición.). Oslo: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hewitt Ramírez, N., Gantiva Díaz, C. A., Vera Maldonado, A., Cuervo Rodríguez, M. P., Hernández Olaya, N., Juárez, F., & Parada Baños, A. J. (2014). Afectaciones psicológicas de niños y adolescentes expuestos al conflicto armado en una zona rural de Colombia. *Acta colombiana de psicología*. 17(1), 79-89. DOI: 10.14718/ACP.2014.17.1.9
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*, 6(2). Recuperado de: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2715>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press. Recuperado de: DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

- López Ocampo, N. A., Álzate López, L. F., Echeverri Llano, M., & Domínguez Rojas, A. L. (2021). *Práctica pedagógica y motivación desde el aprendizaje situado*. Tesis Psicológica, 16(1), 178-201. DOI: <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a9>
- Loubet Orozco, R., Sánchez Arellano E. E., Torres Osuna C. D. y Camacho Castro G. (2020). Representaciones sociales de niñas y niños acerca de su barrio en un contexto de narcotráfico. *Sociedad e Infancias*, 4, 55-67. DOI: <https://doi.org/10.5209/soci.68021>
- Maldonado García, G. (2021). *Violencia escolar, guerra contra el narcotráfico y políticas educativas: percepciones y respuestas de funcionarios públicos de la Secretaría de Educación Jalisco*. Recuperado de: <https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/5eaed23d-06cd-4bed-8615-9d971e51fb1c>
- Mantilla, S., Sastoque, T. G., & Quintero, S. (2021). La solución al problema de las drogas ilícitas en la construcción de paz. Desafíos en la implementación del Programa Nacional Integral de Sustitución de Cultivos Ilícitos (PNIS) en Colombia. *Estudios Políticos*, (62), 184–213. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n62a08>
- Mesa Regional de Organizaciones Sociales del Putumayo, Baja Bota Cauca y Cofanía. (2015). *Putumayo: Sembrando Vida, Construyendo Identidad*. Historia De La Mesa Regional 2006-2014. Bogotá: Planeta Paz. Recuperado de: <https://bibliotecaplanetapaz.org/bitstream/handle/bpp/69/Putumayo-%20Sembrando%20Vida%2C%20construyendo%20identidad.%20Historia%20de%20la%20Mesa%20Regional%202006-2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Núñez-González, M. A., & Núñez Noriega, G. (2019). Masculinidades en la narcocultura de México: “los viejones” y el honor. *Región y sociedad*. DOI: <https://doi.org/10.22198/rys2019/31/1107>
- Posner, G. J. (2003). *Análisis de currículo*. Recuperado de: <https://riiedipndifusion.files.wordpress.com/2018/03/capc3adtulos-de-analisis-de-curriculo-de-posner.pdf>
- Quintero Cristancho, S., Mantilla Valbuena, S., & Román Romero, R. (2023). Modelos del desarrollo y construcción de paz en la sustitución de cultivos de coca. Análisis de la participación comunitaria en los casos de Bolivia y Colombia. *Estudios Políticos*, (67), 240-267. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n67a10>
- Ramírez, M. C. (2001). *Entre el Estado y la guerrilla: identidad y ciudadanía en el movimiento de los campesinos cocaleros del Putumayo*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Colciencias. Recuperado de: <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll10/id/2898/>
- Ramírez, M. C. (2022). Genealogía de la categoría de colono: imágenes y representaciones en las zonas de frontera y su devenir en campesino colono y campesino cocalero. *Revista Colombiana de Antropología*, 58(1), 29-60. Epub December 31, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22380/2539472x.2002>

- Ramírez, M. C. (2017). Las conversaciones de paz en Colombia y el reconocimiento de los cultivadores de coca como víctimas y sujetos de derechos diferenciados, *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies / Revue canadienne des études latino-américaines et caraïbes*, 42:3, 350-374. DOI:10.1080/08263663.2017.1379135
- Revelo-Rebolledo, J. (2018). Puerto Asís: la disputa de largo aliento. En Revelo-Rebolledo, J & García-Villegas, M. (Eds). *El Estado en la periferia. Historias locales de debilidad institucional* (pp. 102-127). Colección Dejusticia.
- Rocha, H. L., & Lan, D. (2021). La configuración de necroespacialidades vivenciadas por adolescentes varones implicados con el narcotráfico en las periferias pobres del gran Buenos Aires, Argentina. *Revista Da ANPEGE*, 17(32), 429–445. DOI: <https://doi.org/10.5418/ra2021.v17i32.12499>
- Sánchez-Cardona, I., & Rodríguez-Arocho, W. C. (2011). Valoración crítica a la teoría de aprendizaje situado y del concepto de comunidades de práctica desde el enfoque histórico-cultural. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, 44(1), 113-132. Recuperado de: <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16563>
- Segovia-Quesada, S., Fuster-Guillén, D., & Ocaña-Fernández, Y., (2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 411-436. DOI: <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.20>
- Solano López, A., & Trujillo Reyes, B. F. (2021). Hacer escuela entre silencios. Docentes de telesecundaria en contextos de narcotráfico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 151–176. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.385>
- Spindler, G. (1993). La transmisión de la cultura. Recuperado de: https://cazembes.files.wordpress.com/2014/05/transmision_cultura_spindler.pdf