

**INCIDENCIA POLÍTICA DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN PROCESOS DE
SOCIALIZACIÓN Y SUBJETIVACIÓN POLÍTICA.
ESTUDIO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA ESMERALDA DE
PUERTO RICO - CAQUETÁ**

**VIVIANA ANDREA CICERY RAMOS
ALFREDO TORRES RINCÓN**

TUTOR: JOSÉ MANUEL GONZÁLEZ CRUZ

**FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y
DESARROLLO HUMANO (CINDE) – UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL (UPN)
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTÁ D.C.
2020**

DEDICATORIA

A nuestro hijo Gabriel.

Que los aprendizajes que hemos adquirido juntos sobre la guerra te permitan continuar
construyendo paz.

AGRADECIMIENTOS

Una vez terminado este arduo y ante todo satisfactorio trabajo de grado, desde nuestro compromiso como esposos queremos hacer un agradecimiento especial a nuestras familias ya que sin ellas este sueño no habría sido posible.

Queremos agradecer especialmente a nuestro hijo Gabriel a quien dedicamos este trabajo por su paciencia y apoyo en nuestras múltiples actividades y labores; agradecer a Leonidas Cicery Romero ya que su disposición para la realización del trabajo de campo fue pieza fundamental en la elaboración de esta investigación; a Marleny Ramos Ríos por su gran ayuda en los momentos requeridos; a Martha Rincón que, además de ser una gran patrocinadora de este proceso, estuvo allí en todo momento; y a cada uno de nuestros familiares que de algún modo nos apoyaron así fuera con una palabra de aliento en los momentos más duros del proceso.

A nuestro tutor José Manuel González Cruz quien nos encamino y dirigió de la mejor manera para poder terminar y cumplir en los tiempos estipulados.

Y ante todo a nosotros mismos, ya que fue necesario revestirnos de paciencia y demasiado arrojo para culminar este proceso.

RESUMEN

La investigación de la incidencia política de la Cátedra de la Paz en procesos de socialización y subjetivación política se ubica en el escenario de posacuerdo en Colombia y comprende la incidencia de la política pública de la Cátedra de la Paz, a partir de los procesos de socialización y subjetivación política de los sujetos de la Institución Educativa La Esmeralda ubicada en Puerto Rico – Caquetá. Contexto considerado como una realidad socialmente construida y como escenario clave para la realización de utopías en torno a la paz.

El desarrollo de la investigación consideró el enfoque epistemológico de la política y los procesos de socialización y subjetivación que configuran sujetos políticos consientes, críticos y transformadores de las realidades instituidas; que construyen paz a partir de sus prácticas pedagógicas y sus experiencias en un territorio significado históricamente por la guerra y cuya violencia implica al aula y sus actores.

Asumió una metodología mixta con énfasis en lo cualitativo para el abordaje metodológico, que consideró al paradigma hermenéutico como referente, haciendo uso de técnicas de análisis de contenido en lógica de triangulación para describir interpretativamente los corpus obtenidos a partir del trabajo de campo y los instrumentos aplicados para la obtención de los datos.

Las categorías semánticas del análisis, derivadas de los antecedentes investigativos, la teoría y el acercamiento a contextos de guerra y paz, se definieron en torno a la política, lo político, los procesos de socialización y subjetivación política, el sujeto político y la incidencia política de la Cátedra de la Paz. Para concluir que la paz se construye a partir de las visiones y comprensiones de quienes la requieren; de quienes se constituyen como los

grandes sujetos del territorio, y no desde los discursos de la política hegemónica en el poder.

ABSTRACT

The investigation of the political incidence of the Cátedra de la Paz in processes of socialization and political subjectification is located in the post-agreement scenario in Colombia and includes the incidence of public policy of the Cátedra de la Paz, based on the processes of socialization and political subjectivation of the subjects of the La Esmeralda Educational Institution located in Puerto Rico - Caquetá. Context considered as a socially constructed reality and as a key scenario for the realization of utopias around peace.

The development of the investigation considered the epistemological approach of politics and the processes of socialization and subjectivation that configure conscious, critical and transforming political subjects of the instituted realities; that build peace from their pedagogical practices and their experiences in a territory historically signified by war and whose violence involves the classroom and its actors.

It assumed a mixed methodology with an emphasis on the qualitative for the methodological approach, which considered the hermeneutical paradigm as a reference, using content analysis techniques in triangulation logic to interpretively describe the corpus obtained from the fieldwork and the applied instruments; to obtain the data.

The semantic categories of the analysis, derived from the research background, the theory and the approach to contexts of war and peace, were defined around politics, the political, the processes of socialization and political subjectivation, the political subject and political incidence of the Cátedra de la Paz. To conclude that peace is built on the visions and understandings of those who require it; of those who constitute themselves as the great subjects of the territory, and not from the discourses of hegemonic politics in power.

PALABRAS CLAVE

Cátedra de la Paz, Educación para la Paz, Política Pública, Incidencia Política, Socialización Política, Subjetividad Política, Sujeto Político.

KEY WORDS

Cátedra de la Paz, Education for Peace, Public Policy, Political Incidence, Political Socialization, Political Subjectivity, Political Subject.

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	1
JUSTIFICACIÓN.....	6
ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	19
CINDE y la Cátedra de la Paz	19
Investigaciones sobre la Cátedra de la Paz	20
Antecedentes investigativos y la incidencia política de la Cátedra de la Paz.....	23
Categorías de la investigación	24
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	28
OBJETIVOS.....	31
General.....	31
Específicos	31
MARCO TEÓRICO	32
La política y lo político: procesos de socialización y subjetivación política.....	33
Política pública de la Cátedra de la Paz	35
Incidencia política.....	37
Educación para la paz	45
Conceptualización clave en educación.....	51
CONTEXTOS DE GUERRA Y PAZ	58
Casos internacionales.....	58
Guatemala.....	58
Sierra Leona.	60
Sri Lanka	64
Sudáfrica.....	66

Irlanda.....	69
Antecedentes históricos del conflicto armado y de los procesos de negociación a nivel nacional.	75
Creación de la FARC-EP.	75
Breve historia del conflicto y sus negociaciones en Colombia	77
Contexto territorial de Puerto Rico - Caquetá	94
Condiciones históricas del Caquetá.....	98
Visión sobre el territorio.....	107
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	115
Investigación mixta en procesos de subjetividad y socialización política	117
Acercamiento cuantitativo.....	119
Acercamiento cualitativo.....	123
TRABAJO DE CAMPO CON LOS DOCENTES DE LA IE LA ESMERALDA	137
Desarrollo e instrumentos aplicados.....	140
Reflexiones de los investigadores sobre el trabajo de campo.	143
ANÁLISIS DE LA INCIDENCIA POLÍTICA DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN Y SUBJETIVACIÓN POLÍTICA.....	147
De la política y la política pública de la Cátedra de la Paz en la IE La Esmeralda	147
De la política.	147
De la política pública de la Catedra de la Paz.	157
De lo político	161
De lo político y el proceso de socialización política	163

Principios de una Cátedra de la Paz en La Esmeralda.....	171
Objetivos y contenidos de una Cátedra de la Paz en La Esmeralda.....	174
De lo político y los procesos de subjetivación política.....	176
De la violencia y el rol docente.	177
De la memoria	183
Del sujeto político y la política pública de Cátedra de la Paz.....	188
De la incidencia política de la Cátedra de la Paz	195
Principios de una Cátedra de la Paz para los sujetos políticos.	198
Objetivos de una Cátedra de Paz para los sujetos políticos.....	199
Contenidos de una Cátedra de Paz para los sujetos políticos de Puerto Rico.	202
CONCLUSIONES.....	205
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	211
APÉNDICE A: DE LO POLÍTICO EN EL TERRITORIO. UNA HERRAMIENTA PARA EL RECONOCIMIENTO DE SABERES PARA UNA PAZ ESTABLE Y DURADERA	221
APÉNDICE B. DE LO POLÍTICO EN EL TERRITORIO. BATERÍA DE PREGUNTAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS	227
APÉNDICE C. AGENDA TALLER CONSTRUCCIÓN PARTICIPATIVA DE UNA CÁTEDRA DE PAZ PARA LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA ESMERALDA	231
APÉNDICE D. ENTREVISTA AL RECTOR DE LA IE LA ESMERALDA EN PUERTO RICO - CAQUETÁ	233
APÉNDICE E. PRESENTACIÓN GUÍA DEL TALLER PARTICIPATIVO.....	271

APÉNDICE F. RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE LO POLÍTICO EN EL TERRITORIO. UNA HERRAMIENTA PARA EL RECONOCIMIENTO DE SABERES PARA UNA PAZ ESTABLE Y DURADERA.....	282
APÉNDICE G. RESPUESTAS DEL LÍDER DE LA CATEDRA DE LA PAZ EN LA IE LA ESMERALDA A BATERÍA DE PREGUNTAS SEMIESTRUCTURAS AJUSTADAS	332
APÉNDICE H. RECOMENDACIONES A CORTO PLAZO PARA LA IE LA ESMERALDA.....	339

Lista de tablas

- Tabla 1. *Categorías iniciales de la investigación*. P. 27.
- Tabla 2. *Cuadro comparativo referentes internacionales*. P. 72.
- Tabla 3. *Categorías y temas agrupados de la Cátedra de la Paz*. P. 48
- Tabla 4. *Línea de tiempo proceso de negociación*. P. 89.
- Tabla 5. *Enfoque mixto de investigaciones sociales*. P. 118.
- Tabla 6. *Categorías definitivas para el análisis*. P. 139.
- Tabla 7. *Priorización principios para la Paz en la IE La Esmeralda*. P. 201.

Lista de figuras

- Figura 1.* Operación Atair y reclutamiento forzado de menores de edad. Fuente: Semana, 2019. P. 11.
- Figura 2.* Palabras de recurrente uso investigaciones CINDE sobre socialización política y construcción de subjetividades. Fuente: elaboración propia. P. 20.
- Figura 3.* Aprendizaje a lo largo de la vida. Fuente: elaboración propia. P. 57.
- Figura 4.* Temas y subtemas del Acuerdo General. Fuente: Quintero, 2017. P. 93.
- Figura 5.* División Administrativa del Caquetá. Fuente: Gobierno del Caquetá (2019). P. 95.
- Figura 6.* Imagen Puerto Rico Caquetá. Fuente: Gobernación del Caquetá (2019b). P. 97.
- Figura 7.* Comprensión social de la realidad. Fuente: elaboración propia a partir de los postulados de Berger y Luckman (1968). P. 116.
- Figura 8.* Resultados encuesta de lo político en el territorio (Apéndice F). P. 153.
- Figura 9.* Imagen tomada durante el trabajo de campo. P. 155.
- Figura 10.* Imagen tomada durante el trabajo de campo. P. 157.

Figura 11. Resultados encuesta de lo político en el territorio (Apéndice F). P. 163.

Figura 12. Resultados encuesta de lo político en el territorio (Apéndice F). P. 168.

Figura 13. Resultados encuesta de lo político en el territorio (Apéndice F). P. 170.

Figura 14. Resultados encuesta de lo político en el territorio (Apéndice F). P. 170.

Figura 15. Resultados encuesta de lo político en el territorio (Apéndice F). P. 171.

Figura 16. Resultados encuesta de lo político en el territorio (Apéndice F). P. 172.

Figura 17. Resultados encuesta de lo político en el territorio (Apéndice F). P. 176.

Figura 18. Murales historias de vida. P. 180.

Figura 19. Resultados encuesta de lo político en el territorio (Apéndice F). P. 183.

Figura 20. Imagen tomada durante el trabajo de campo. P. 184.

Figura 21. Imágenes tomadas durante el trabajo de campo. PP. 186-187.

Figura 22. Resultados encuesta de lo político en el territorio (Apéndice F). P. 193.

Figura 23. Resultados encuesta de lo político en el territorio (Apéndice F). P. 205.

INTRODUCCIÓN

En el marco de la línea de socialización política de la maestría en desarrollo educativo y social de CINDE se ha venido debatiendo la importancia de la implementación de políticas públicas que tiendan a alcanzar el objetivo de una paz estable y duradera, una vez firmado el Acuerdo Final entre el Gobierno colombiano y el grupo exguerrillero de las FARC-EP en el año 2016. En ese sentido, para efectos de esta investigación, es posible construir la paz a través de la política educativa de la Cátedra de la Paz en el territorio colombiano. Territorio en el que han acontecido diferentes manifestaciones de violencia -masacres, secuestros, bombardeos, desapariciones forzadas, tortura, sevicia, desplazamiento forzado, entre otras- perpetradas por diversos actores armados -guerrillas, paramilitares, fuerza pública-, fenómenos que han sembrado profundas huellas en el tejido social, en los sujetos y sus procesos natos de socialización y subjetivación política. Huellas tan ondas que temas como la injusticia e impunidad en el conflicto armado hacen que algunos investigadores planteen desacuerdos con lo acordado o, por otro lado y recordando lo acontecido en otros contextos de posacuerdo, se prendan alarmas sobre el incremento de la represión del aparato estatal contra la insurgencia, que recrudece los hechos de violencia, en teoría superados con lo acordado, y conlleve a la muerte de miles de civiles inocentes (CNMH, 2013).

Particularmente, la investigación se centra en la incidencia de la política pública de la Cátedra de la Paz a partir de los procesos de socialización y subjetivación política en el municipio de Puerto Rico, Caquetá. Departamento en el que el conflicto armado ha persistido desde la segunda mitad del siglo XX y cuyo fenómeno se ha potencializado gracias a las precarias condiciones de vida digna para la población, los fenómenos de colonización económica y la desatención del Estado. Como lo describe Vásquez (2014), las tensiones económicas y

sociales más marcadas en la ruralidad y el proceso inacabado de construcción del Estado, han redundado en dificultades para el pleno ejercicio de la ciudadanía y en la constante desarticulación de acciones, entidades e instituciones del Estado para contrarrestar los poderes locales y regionales preestablecidos que han precarizado las posibilidades de desarrollo para la población. Especialmente:

En el caso de Caquetá, esto se concretó en los diferentes momentos de descomposición y recomposición de la economía campesina ante el avance de la ganadería; en los flujos de población derivados de la no resolución del problema agrario en la región andina; en la presencia diferenciada de Estado; en los distintos procesos de la articulación política que implicaron una distribución desigual del acceso al poder político de la izquierda y los partidos tradicionales, y en las dinámicas diferentes del conflicto armado (Vásquez, 2014, p. 10).

Por ello, se sitúa el interés investigativo en el debate en torno a educar para la paz, específicamente, en los sujetos políticos de la Institución Educativa La Esmeralda (en adelante IE La Esmeralda) y, en concreto, se centra la atención en conocer cuál ha sido la incidencia de la política pública de la Cátedra de la Paz, a propósito de los procesos de socialización y subjetivación en la configuración del sujeto político; en la comprensión de cómo los docentes asumen la paz en un territorio marcado por la guerra y cómo la construyen, al ser ellos los responsables en parte de la formación de niños y niñas en un territorio, igualmente configurado por la violencia y por una historia y cultura propias. La investigación se encuadra en los procesos de socialización política y construcción de subjetividades de los sujetos políticos de la IE La Esmeralda, respecto a la implementación de la Cátedra de la Paz, entendiéndola como una apuesta gubernamental de política pública educativa, gestada durante el proceso de negociación

y posterior Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, firmado entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP el 24 de noviembre de 2016.

Al inicio del presente informe se encuentra una justificación que responde a la importancia de estudiar la política pública de la Cátedra de la Paz, acercarse a los sujetos que la implementan, las necesidades y las particularidades del contexto, el cual está marcado por el entrecruzamiento de múltiples violencias, que limitan la viabilidad de un desarrollo humano situado para las poblaciones, así como para el desarrollo del sector educativo formal.

Continúa con los antecedentes investigativos, los cuales describen los hallazgos de investigaciones previas sobre la Cátedra de la Paz, ubicadas en dos contextos. El primero, las investigaciones desarrolladas en CINDE y que están incluidas en el repositorio institucional. El segundo, aquellas desarrolladas por investigadores que se acercaron a experiencias institucionales sobre la Cátedra de la Paz en instituciones educativas, posteriores a la emisión del decreto reglamentario de la Cátedra de la Paz -1038 de 2015-, siendo estos últimos, los referentes para la construcción de las categorías iniciales.

Luego, se expone el problema de investigación y sus objetivos, para continuar con la presentación del marco teórico, el cual describe consideraciones sobre la educación para la paz, su apropiación política en Colombia y algunos conceptos claves en educación, por ejemplo, principios dentro de un proceso de enseñanza - aprendizaje desde la oficialidad y propios de una política pública, como son el rol del contexto, del docente, del estudiante y los asuntos pedagógicos de los enfoques constructivistas que hoy dominan los contextos institucionales y fundamentan el proyecto educativo institucional de la IE La Esmeralda. Allí se hace énfasis en presentar a la socialización y los procesos de subjetivación política como los componentes que

revestirán el análisis, describiendo el deber ser de varios temas y conceptos abordados que fundamentan la investigación. Estos constituyen la sombrilla teórica que ha venido abordando la línea de socialización política de la maestría, para asumir los fenómenos de la realidad que interesa como investigadores.

Una vez definidos los referentes teóricos para el análisis, el documento señala la metodología de la investigación con énfasis en un enfoque hermenéutico, el cual se focalizó en la comprensión del sujeto, de sus saberes y sus conocimientos sobre la paz, especialmente, cómo concibe su construcción en el territorio en clave de reconocer la incidencia de la política pública de la Cátedra de la Paz en los sujetos políticos. Este proceso implicó un trabajo de campo con los docentes, haciendo uso de algunas herramientas de la investigación en acción como son la observación y la construcción textual de los participantes en clave de memoria, con el fin de obtener los datos para su respectivo análisis desde la descripción interpretativa, a partir de la triangulación de la sombrilla teórica enunciada, los referentes conceptuales, contextuales, comparativos y los aprendizajes construidos con los docentes.

Se resalta que, además del enfoque hermenéutico, la investigación es de tipo mixto, ya que se hizo uso del método cualitativo y, a su vez, se aprovecharon las bondades de instrumentos cuantitativos, cuyo énfasis fue reconocer y comprender al sujeto político de la Institución.

Posteriormente, se exponen algunos marcos de referencia, como son las experiencias de construcción de paz en los casos de Guatemala, Sierra Leona, Sri Lanka, Sudáfrica e Irlanda, los cuales consideraron transformaciones en todos los ámbitos, incluido el campo educativo, ulterior a la firma de acuerdos de paz. Este ejercicio facilitó tener elementos de política comparada en escenarios de posacuerdo, que permitieron preguntarse: ¿para qué crear una cátedra de paz?, ¿existen otras vías?, ¿cuál es el rol del sujeto político en ese contexto?, ¿existe pertinencia entre

la política pública y los sujetos que la implementan?, ¿qué ha ocurrido en otros contextos y qué enseñanzas deja para el caso colombiano?

Así mismo, se presentan cuáles han sido los procesos de negociaciones de paz que se han adelantado en Colombia, cuáles fueron sus desarrollos, actores y consecuencias, focalizando si estos tuvieron repercusiones en la población, en las dinámicas del conflicto y sus manifestaciones de violencia, en las relaciones entre los actores armados y la vida política nacional.

Se continúa con un acercamiento al contexto territorial de la IE La Esmeralda, para continuar con la descripción de los resultados obtenidos, el análisis de los mismos y las conclusiones, con el propósito de emitir algunas posibilidades para implementar la Cátedra de la Paz en la IE una vez comprendida la incidencia de la política pública de la Cátedra de la Paz en los sujetos a partir de los procesos de socialización y subjetivación política.

JUSTIFICACIÓN

En un contexto como el colombiano, donde la violencia ha influido en todos los ámbitos de la vida cotidiana, en esferas como lo político, lo económico, lo social y lo cultural y cuyas consecuencias son más complejas de lo que parecen, se sitúa el interés investigativo en los sujetos políticos que asumen la Cátedra de la Paz, entendiéndola como la política pública que potencializa la construcción de paz en el territorio nacional en un escenario de posacuerdo.

En el territorio colombiano, la violencia generada por el conflicto armado ha sido subestimada y subregistrada, debido a factores como la falta de voluntad política, los obstáculos logísticos y metodológicos de los registros estatales, las estrategias de invisibilización de los delitos de los actores armados y la dinámica misma de la guerra -extensión en el tiempo, transformaciones en los mecanismos de violencia de los actores armados, entrecruzamiento de los tipos de violencia, relaciones entre los civiles y los actores armados (CNMH, 2013, p. 31)-. Cobrando gran importancia comprender la magnitud de los fenómenos y sus consecuencias, para dimensionar la capacidad de respuesta y el alcance de las políticas emitidas, a propósito de una paz firmada y que aún se encuentra en estado incipiente de construcción.

Por ejemplo, con relación al subregistro de la guerra se observa cómo existen brechas entre la información emitida por entidades estatales y otras fuentes. Cifras del Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) demuestran que el Registro Único de Víctimas¹, para el año 2013, realizó un balance parcializado, teniendo en cuenta que el marco legal solo reconocía a las víctimas del conflicto armado interno desde el 1 de enero de 1985 hasta esa fecha, excluyendo a 11.238 víctimas registradas por el Grupo de Memoria Histórica (GMH) entre 1958 y 1984 y a los

¹ De la Unidad de Atención y Reparación Integral a las Víctimas, creado mediante el artículo 154 de la Ley 1448 de 2011.

combatientes muertos en acciones bélicas, cuyo número de bajas entre 1958 y 2012 fue de 40.787.

A su vez, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) señala que, al contrastar las cifras, el conflicto ha causado aproximadamente 220.000 muertos a la fecha del reporte y afirma:

de estas muertes el 81,5 % corresponde a civiles y el 18,5 % a combatientes; es decir que aproximadamente ocho de cada diez muertos han sido civiles, y que, por lo tanto, son ellos — personas no combatientes, según el derecho internacional humanitario— los más afectados por la violencia (p. 32).

Adicionalmente, 3 de cada 4 homicidios han quedado por fuera de las estadísticas, asunto considerado por varias ONG e institutos de investigación como el Centro de Recursos para el Análisis de Conflictos (CERAC), el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), el Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI), entre otros (CNMH, 2013). Asimismo, es probable que el número de víctimas del conflicto sea mayor, sin embargo, la obtención o registro de la información se ha limitado gracias a los mecanismos institucionales que, por sus características y procesos, han minimizado el interés de la población de hacer saber su condición de víctima del conflicto armado por causas como el miedo.

En relación con la invisibilización de las acciones de los diferentes actores que ejercen violencia, se tiende a culpar al adversario, recurriendo a fenómenos como el sicariato, a las desapariciones forzadas, a los asesinatos selectivos, a la imposición del silencio a las víctimas y testigos, entre otras estrategias que desvían la atención de la opinión pública, impidiendo la denuncia y dificultando la investigación judicial (CNMH, 2013).

Entonces, teniendo en cuenta que los fenómenos del conflicto, sus consecuencias y maneras de esclarecerlas presentan incongruencias entre datos oficiales y otras fuentes, se considera que

el acercamiento al Municipio de Puerto Rico, en Caquetá, podría brindar mayores luces de lo que ocurre con los sujetos políticos y sus procesos de socialización y subjetivación política, a propósito de la construcción de paz.

Lo descrito, aunado a las consideraciones del contexto del Caquetá que, de manera específica, narra Vásquez (2014), describiéndolo como un departamento altamente intervenido por las acciones del conflicto armado y caracterizado por las constantes colonizaciones económicas; asuntos que marcaron social y espacialmente al territorio como una zona estratégica dentro de la dinámica del conflicto, además, por su ubicación geográfica en la Amazonía, su cercanía con la región Andina y el Magdalena, señalando como el conflicto:

se concretó en los diferentes momentos de descomposición y recomposición de la economía campesina ante el avance de la ganadería; en los flujos de población derivados de la no resolución del problema agrario en la región andina; en la presencia diferenciada de Estado; en los distintos procesos de la articulación política que implicaron una distribución desigual del acceso al poder político de la izquierda y los partidos tradicionales, y en las dinámicas diferentes del conflicto armado” (Vásquez, 2014, p. 10).

Losada (2017), describe al departamento del Caquetá a partir de su configuración como territorio, considerando tres momentos diferentes: el primero, gracias a los procesos extractivos del caucho y la quina, a finales del siglo XIX y principios del XX, el segundo, a propósito de los efectos de la guerra con el Perú de 1932 y, tercero, aquel enmarcado por:

la expedición de la Ley 200 de 1936 también denominada la “Ley de Tierras”, (...) el conflicto político-social bipartidista, originado por el homicidio de Jorge Eliécer Gaitán el 9 de abril de 1948 (...) [y] la expedición de la Ley 20 de 1959, la cual inicia una colonización dirigida a través de la Caja Agraria, en el Caquetá se estableció un porcentaje de recursos

para la colonización de tres frentes en La Mono, Maguaré y Valparaíso (Losada, 2017, p. 19).

Estos fenómenos han estado revestidos por constantes conflictos, desde la colonización y los intereses económicos y políticos durante el siglo XX, que finalizó con un fallido proceso de paz durante el Gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002) como se verá más adelante. Situándose como aspectos que profundizaron las confrontaciones y tensiones en el territorio, aumentando el descontento de la población con las políticas gubernamentales, las cuales coadyuvaban a un sentimiento de desilusión generalizado respecto al quehacer del Estado y forjaron en la población ideas de insurrección y de apoyo a lo no estatal, abriendo un cumulo de posibilidades que fueron aprovechadas tanto por los grupos armados al margen de la ley, como por los actores del tráfico de ilícitos, para hacer del territorio uno sumamente complejo y violento. Sobre ello, se denotó que el sentimiento de insurrección parecía corresponder con un estado de cosas forjado a lo largo de la historia y la visión de “desobediencia” procuraba mantener los principios universales legitimadores del orden, tales como los derechos de las minorías y otros asuntos que garantizaran una vida digna para los pobladores de un territorio históricamente olvidado por el Estado. Así, pareciera que la visión ilustrada de desobediencia (Botero, 2012) era lo más legítimo de asumir, lo que, probablemente, redundaría en represión por parte del Estado, en el subregistro de las víctimas del conflicto, las dificultades para el pleno ejercicio de la ciudadanía y la violencia constante.

Por ejemplo, recientemente fue conocida una noticia que evidencia la dinámica de violencia que aún persiste en el territorio; personas, entre niños y jóvenes, murieron en el bombardeo que las Fuerzas Militares realizaron con la Operación Atair realizada el 29 de agosto de 2019, la cual

pretendía dar de baja a alias Gildardo Cucho, jefe de una estructura disidente de las FARC, como lo enuncia la Revista Semana:

En esta región del país, donde se cruzan los llanos del Yará, la Macarena y Chiribiquete, el gran jefe es Gentil Duarte, exintegrante del frente Primero de las Farc que se apartó del proceso de Paz en 2016. Su estructura tiene al menos 410 hombres, divididos en varios frentes al mando de lugartenientes como alias Calarcá, Jhon 40, Iván Mordisco y Gildardo Cucho. (Semana, 2019, párr. 8)

Según los registros oficiales a nivel nacional, esta disidencia venía reclutando a menores de edad en sus filas, situación puesta de conocimiento por el Personero de Puerto Rico, Herner Carreño quien, previo al bombardeo había realizado por lo menos tres denuncias del fenómeno irregular que va en contra del derecho internacional humanitario, sobre el reclutamiento de menores de edad. “También, el alcalde de San Vicente del Caguán, Humberto Sánchez, había advertido que las disidencias del frente 62, al mando de *Cucho*, estaban recorriendo escuelas y veredas en plan de reclutamiento” (Semana, 2019, párr. 7), por su parte, el Gobernador, Álvaro Pacheco, denunció el 8 de agosto que “cinco menores en veredas de San Vicente del Caguán, Montañita y Puerto Rico habían sido reclutados” (Semana, 2019, párr. 7). No obstante, a pesar de ese conocimiento, el Estado tomó la decisión de bombardear un territorio donde también vivían menores de edad en contra de su voluntad.



Figura 1. Operación Atair y reclutamiento forzado de menores de edad. Fuente: Semana, 2019.

Entonces, esta referencia contextual es una muestra de la importancia de conocer la historia del territorio en los procesos de subjetivación política, incluso como requerimiento ciudadano, si se considera el deber ser de la política como el buen gobierno, el bien común y el interés en lo colectivo o general (Bobbio, 2003). Conocer la historia de la violencia en el territorio y situarla como uno de los componentes que han definido al sujeto político de la investigación, como sucede con aquellos docentes que educan en medio de la guerra y quienes, a partir de los procesos de socialización y subjetivación política, intervienen en el territorio desde lo que saben y conocen, que interactúan y construyen en conjunto un discurso social en torno a la guerra en Puerto Rico, Caquetá, y, en lógica de antonomasia, una comprensión de la paz como posibilidad de mejora y transformación, en el esperado de que los lugares que vivieron la guerra implementen acciones hacia una cultura de paz. Por ello, el acercamiento al sujeto, a su contexto,

a las políticas públicas y a las relaciones que se establecen como prácticas que circunscriben en torno a ellas resulta imperativo.

Especialmente, el acercamiento a la política pública de Cátedra de la Paz considerada para un contexto de posacuerdo y a partir de la cual se espera reconstruir las bases sociales hacia la paz desde el sector educativo. Por ejemplo, Diez & Quinn (2015) destacaron dentro de sus conclusiones que en un 44 % de los casos de sus bases de datos, la reforma educativa es una disposición que operativiza la Paz en tanto que amplía el acceso a la educación de calidad, permite reformar la estructura de gobierno y el sistema educativo, promueve la reconciliación entre grupos y la cohesión social “proporcionando una educación cívica uniforme o una educación *para la paz*” (p. 27), lo que permite comprender el porqué de la implementación de una Cátedra de la Paz en un escenario de posacuerdo. En el texto de Piedad Ortega (2016), vicerrectora académica de la Universidad Pedagógica Nacional, quien cumple la función de editora en la recopilación de una serie de ensayos en torno a las prácticas, reflexiones y perspectivas enfocadas en la paz como derecho del pueblo colombiano; fundamenta el proceso desde la cátedra pública de “Formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz”, expresión que fue inspirada en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2014-2019 de la UPN, en el contexto de los maestros afectados por la violencia política. De acuerdo con Ortega (2016), la Cátedra de la Paz es parte del eje del Plan de Desarrollo Institucional denominado “Construcción de Paz con Justicia y Democracia”, la cual se orienta mediante la normatividad vigente relacionada con la promoción y prevención de la paz en el Artículo 22 de la Constitución Política de 1994; la Ley 1448 de 2011 y la Ley 1732 de 2014 (p. 11).

Además, se tienen en cuenta algunas problematizaciones como las violencias latentes, que son el resultado de violencias estructurales, la institucionalización del perdón, el

borramiento de la culpa de los autores de la violencia para no asumir responsabilidades, la creación de un sentimiento de memoria como respaldo de la reconciliación, la estigmatización de algunos grupos críticos, la criminalidad burocrática en los sistemas estatales y judiciales, la minimización y humillación de cientos de excombatientes en estrategias de reinserción o reincorporación y la represión política del movimiento social por parte del Estado. (pp. 12-13).

Así pues, los tres ejes que se presentan en la bitácora de la paz son, en primera medida, la contextualización política y la ética de la paz en relación con las negociaciones entre las FARC-EP y el Gobierno Nacional y la apertura del ELN; segundo, los aportes a la fundamentación pedagógica, histórica, política y psicosocial para la implementación de la Ley de Víctimas y de los proyectos pedagógicos del posacuerdo sobre verdad, justicia y reparación con garantías de no repetición. Y tercero, la descripción y análisis para una pedagogía de la paz desde distintos ángulos.

Y la cual, además, considera unas categorías del trabajo de formación enfocado en la paz, tales como su conceptualización, las vías para construirla, los imperativos pedagógicos del derecho de la paz, las condiciones prácticas y la formación política para su logro (Ortega, 2016). Igualmente, Lederach et al (2007) afirman que la construcción de paz, a partir de actividades de formación y educación, requiere

tener en cuenta tres necesidades específicas: responder a las crisis que surgen de forma constante e inmediata en la situación; crear un espacio para el desarrollo de una visión de futuro mutuamente compartida y deseada; y desarrollar una infraestructura que fomente y apoye los cambios necesarios para pasar de la crisis a la visualización (p. 163).

Ahora bien, dado lo descrito respecto al conflicto armado, al territorio y de cómo algunos han entendido la educación para la paz, interesa a los investigadores comprender a los sujetos que constituyen, interactúan y transforman los ambientes educativos hacia la paz, más, cuando las orientaciones educativas han diferido según el contexto en el que se han adoptado y, especialmente en Latinoamérica, han sido el resultado de la traspolación de propuestas externas, sin un proceso de acople y adecuación de propuestas teóricas o políticas que sean útiles en contextos específicos, en atención a las necesidades de desarrollo situado de las comunidades educativas. Uno de los componentes de estos procesos es el relacionado con el método de enseñanza-aprendizaje que podría favorecer la justicia, la democracia y la pluralidad, considerando que los sujetos se apropian del conocimiento disponible, la historia, la ciencia y la tecnología, las tradiciones y también generan nuevo conocimiento (Olivé, 2008, p. 5).

Pocas veces se encuentra un ejercicio endógeno, que no parta de las experiencias eurocéntricas, como la considerada construcción social del conocimiento, que constituye los pilares sobre los cuales se fomenta la formación por competencias o las indicaciones respecto a qué se entiende por cualificación, en el marco de una propuesta de educación que concibe al individuo como parte del proceso de aprendizaje durante y para toda la vida.

Por ello se acoge una de las conclusiones de Dussel (2004), quien apela a Weiler (1998), en tanto que:

El Estado tiene tendencia (...) a sacar el mayor rendimiento posible de las ganancias políticas derivadas del diseño de las reformas educativas y de su supuesta aplicación, al mismo tiempo que reduce al mínimo el coste político asociado con la tarea de ponerlas efectivamente en práctica (Como se cita en: Dussel, 2004, p.10).

Según Dussel (2004), las políticas latinoamericanas relativas a los temas pedagógicos tuvieron un auge importante en la década de 1990, años en los cuales los países de la región comprendieron la necesidad de transformar los currículos, en atención a mayor pertinencia, permanencia y calidad en la oferta. En algunos contextos se limitaron al establecimiento de mínimos nacionales para desarrollar currículos y, en otros, se hicieron reformas algo más profundas. Sin embargo, afirma la autora que se realizaron “transformaciones organizativas y pedagógicas que apuntaron a reconfigurar el saber escolar y las instituciones escolares” (p. 2), más allá del rediseño de los textos escolares que son el referente de lo que ocurre en el aula.

Este proceso no fue ajeno en Colombia que, para la década de 1990, discutió y emitió leyes que articularon las nociones sobre las cuáles se cimentaron los procesos de enseñanza-aprendizaje. La Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación de 1994 (115), la Ley 30 de 1992, por la cual se organizó el servicio público de la Educación Superior, y la Ley 1064 de 2006 relacionada con la educación no formal; son algunos ejemplos de las iniciativas estatales que buscaron dar prioridad y orden al sistema educativo en su conjunto, a fin de mejorar el ingreso, la permanencia, la calidad y la pertinencia de la oferta educativa en los niveles de educación inicial y atención integral a la primera infancia, la educación primaria, la básica secundaria, la media, la formación para el trabajo y el desarrollo humano y la superior. En ese sentido:

En las últimas dos décadas, el sistema educativo colombiano ha experimentado una transformación fundamental. El acceso a la educación ha sido una prioridad, con políticas ambiciosas que buscan incrementar el número de estudiantes matriculados en todos los niveles y llevar los servicios educativos a todos los rincones del país. (MEN, 2016, p. 15).

Todo ello, se ha constituido como el bastión de lo que aquí se denomina la educación formal en Colombia y que ha ido adaptándose al tiempo, a los desarrollos e innovaciones que en materia educativa se han ido elaborando.

Estos avances han requerido adecuaciones que atiendan al contexto propio nacional y han obedecido a diferentes causas, entre ellas y más predominantes, las causas políticas que implican el logro y el mantenimiento del poder para los fines que cada una de las partes consideró, sean estas partes partidos políticos, facciones partidistas, personajes políticos, gremios económicos y demás actores que intervienen y dependen del quehacer del Estado. Las cuales, adicional a movilizarse en torno a acciones gubernamentales, también han hecho uso de la violencia como mecanismo de manutención del poder configurando un círculo vicioso de confrontación y negociación (Lederach et al, 2007, p. 107) lo que también motivaría el surgimiento y consolidación de grupos al margen de la ley como el caso de las FARC-EP².

En el período gubernamental del expresidente Juan Manuel Santos (períodos presidenciales 2010-2014 y 2014-2018) se dio la salida negociada del conflicto armado que resultó en el conocido “Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera” en el año 2016.

Durante el proceso, el gobierno preparó algunas de las bases para la consolidación del Acuerdo de Paz, siendo una de sus aristas la emisión de políticas nacionales en torno a la construcción de una cultura de paz, la convivencia pacífica y el desarrollo sostenible en un escenario de posacuerdo, focalizando su accionar en la reconstrucción histórica, a partir de la

² Sin desconocer los otros actores que favorecieron el recrudecimiento de la violencia en el país, como es incidencia del fenómeno paramilitar-; actor que transversalizó el quehacer político nacional, los territorios y sus poblaciones con una constante escalada de violencia en busca del poder político con fines de transformación hacia un régimen político diferente, pero cuyo conflicto armado no fue posible culminar con un vencedor haciendo uso de la fuerza - legítima o ilegítima dependiendo de quién lo considere- y redundó en una negociación entre iguales hacia la paz.

verdad, justicia, reparación, dignificación y garantías de no repetición de las más de ocho millones y medio de víctimas del conflicto (RUV, 2019).

También se previó la implementación de políticas que generaran garantías para educar generaciones en una cultura de la paz, a partir de iniciativas como la construcción de la memoria histórica, la propuesta de una Cátedra de Paz apalancada en los estándares de competencias ciudadanas, el reconocimiento del patrimonio cultural de la guerra (ESDEGUE, 2017a) y otro tipo de acciones que apuntan a la reconstrucción del tejido social, hacia el respeto, la solidaridad y la tolerancia; valores que permitan que los colombianos vivan en una sociedad pacífica, reconociendo los errores históricos del pasado.

En este escenario, la apuesta de educar para la paz se hizo realidad a través de las gestiones legislativas y la consecución de la reglamentación sobre la iniciativa de la Cátedra de la Paz; reglamentación que brinda herramientas para el diseño e implementación de apuestas educativas que pueden aportar a la apropiación en contexto de los valores y aprendizajes para una sociedad en paz. Esta iniciativa, establecida como obligatoria en las instituciones de preescolar, básica y media se deriva de la Ley 1732 de 2014, reglamentada por el Decreto 1038 de 2015; documentos en los cuales se estipuló que sería el Ministerio de Educación Nacional el encargado de formular los lineamientos para su desarrollo (considerando los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas) y sobre los cuales se construirá la impartición de una asignatura propia e independiente de otras iniciativas en los establecimientos educativos, con autonomía de las experiencias que de tipo transversal se consideren en los proyectos educativos institucionales, en atención al Artículo 78 de la Ley 115 de 1994.

No obstante, a pesar de estas emisiones y de mantener una orientación educativa diseñada desde el gobierno central, con énfasis en la formación por competencias (ciudadanas

especialmente) y la educación para la paz, el punto de quiebre para la transformación hacia el mejoramiento ha estado en los procesos de apropiación de esta política nacional en los contextos locales. Por tanto, las políticas y propuestas educativas, a pesar que cuentan con la participación de diversos sectores y con la legitimidad que da el mandato del pueblo al gobierno para realizarlas, no se han visto reflejadas del todo en la práctica educativa por diversas razones, manteniéndose la necesidad de potencializar la visión de la educación como un proceso colectivo, pedagógico e histórico (Ortega, 2016) en el que se evidencien aquellos principios, factores y formas de relación comunes que propone Vega (s.f.), especialmente, respecto al rol que juegan el docente y el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje el cual ha de girar en torno al estudiante; considerando sus comprensiones, posiciones y acciones que permitan hacer de las practicas cotidianas de negociación y comunicación parte de las practicas educativas.

En este escenario de apropiación de los lineamientos educativos a nivel nacional, se destaca que la ruta propuesta de la Cátedra de la Paz seguirá presentando problemas en su implementación, hasta tanto las condiciones materiales y humanas que hacen parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje -incluidas las del contexto en el que viven los sujetos que como se describió han estado transversalizadas en el territorio por la violencia-, no se materialicen desde las consideraciones de los sujetos políticos que las implementan, especialmente, considerando las comprensiones que ellos tienen en torno a educar para la paz a partir de sus procesos de socialización y subjetivación política.

ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Con el fin de establecer el marco de aproximación y de análisis del fenómeno social de interés, se realizó un acercamiento a las investigaciones previas sobre la Cátedra de la Paz ubicadas en dos contextos, aquellas desarrolladas al interior de CINDE incluidas en el Repositorio Institucional y aquellas desarrolladas por investigadores que describen experiencias institucionales, específicamente en la implementación de la Cátedra en establecimientos educativos, posterior a la emisión del decreto que reglamenta su implementación en el 2015.

CINDE y la Cátedra de la Paz

En relación con el primer contexto de acercamiento, se tuvieron en cuenta algunas palabras clave para la búsqueda, a fin de situar los resultados únicamente a aquellos relativos a la "Cátedra de la Paz". El Repositorio arrojó un total de 2.032 resultados. Posteriormente, se redujo la búsqueda usando los temas de CINDE y su categoría 3.3. de socialización política y construcción de subjetividades, con un resultado total de 95 documentos académicos, incluidos en la matriz "Repositorio CINDE" derivada de la categoría 3 de convivencia y paz.

Posteriormente, se hizo uso del programa Atlas TI, cuya funcionalidad redundaba en la asociatividad de códigos o etiquetas que indiquen patrones. A continuación, una nube de palabras de lo hallado respecto a las de uso más recurrente en las investigaciones de CINDE.

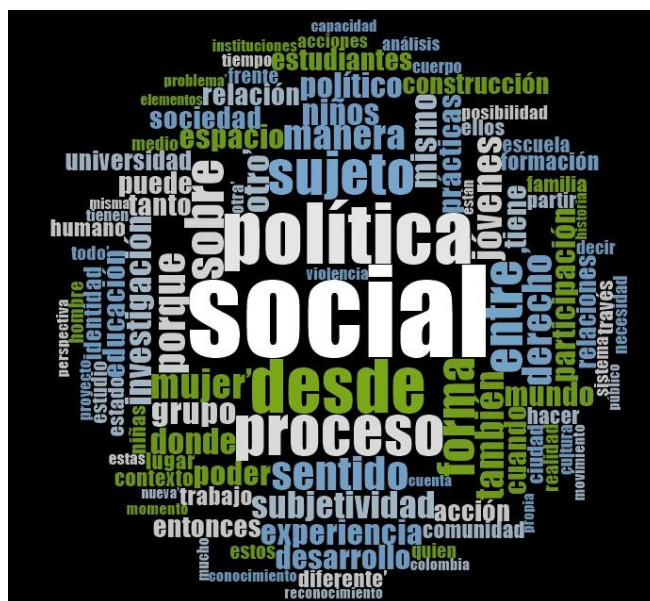


Figura 2. Palabras de recurrente uso en investigaciones de CINDE sobre socialización política y construcción de subjetividades. Fuente: elaboración propia.

Entonces, del total de 300 términos coincidentes arrojados por el programa, se realizó una depuración, eliminando conectores o palabras que no tuvieran sentido dentro de la presente lógica investigativa, dejando un total de 257 palabras a considerar. Los términos relevantes para la investigación fueron: social, política, proceso, sujeto, sentido y subjetividad, los mismos que contaron con una mayor frecuencia.

Investigaciones sobre la Cátedra de la Paz

En el segundo contexto de acercamiento, encontramos una investigación desarrollada para optar al título de pregrado en psicología de la Universidad Piloto de Colombia denominada “Propuesta de Cátedra de la Paz desde una pedagogía crítica para la formación de una ciudadanía activa” del año 2016, en ella se consideró la formación de una ciudadanía activa desde una pedagogía crítica (PC), el rol de la psicología para investigar y aportar a la propuesta de abordaje en cuanto a la ciudadanía, la resignificación de las instituciones y la crítica al modelo de

formación por competencias estandarizada del Ministerio de Educación Nacional. Tomó como antecedentes de la educación para la paz en Guatemala, El Salvador y Colombia, basándose en un estudio descriptivo, con una metodología cualitativa, que asumió como “enfoque la investigación hermenéutica, dado que de esta postura emergen interpretaciones del ámbito social y cultural, donde existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa” (Díaz et al, 2016, pp. 67-68). Así mismo, desarrolló el trabajo de campo desde la observación no participante y el grupo focal, como técnicas de recolección de la información. En cuanto a los referentes teóricos, la investigación se centró en la ciudadanía activa, la pedagogía crítica (Freire), el pensamiento crítico, el modelo de formación por competencias y los Estándares de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional. Las categorías sobre las que realizaron el acercamiento y análisis situado fueron unas iniciales como: la paz (subcategoría: cultura de paz), la pedagogía crítica y la ciudadanía activa; como categorías emergentes encontraron la falta de capacitación docente y prácticas heteroestructurantes de los docentes.

Por otro lado, en el año 2017, se realizó la tesis para optar al título de magister denominada “Cátedra de la Paz. Estudio de caso sobre el proceso de implementación en una institución educativa de la ciudad de Cali” desarrollada por Salas, en la cual expone el planteamiento del problema desde su trayectoria como docente de ciencias sociales, el constante fenómeno de violencia a nivel nacional, el punto de partida del acuerdo hacia la paz y en cómo se concibe a la educación para la paz como una política pública educativa que “busca promover el desarrollo de una cultura de paz, derechos humanos, educación para la paz y un desarrollo sostenible”. Ello, considerando que, a pesar de no ser novedosa en asuntos curriculares, si lo es en un contexto determinado para los docentes como reto para construir, reconstruir y reconciliar desde las aulas

de clase. Su marco conceptual fue relativo a la educación para la paz, el paradigma constructivista (aprendizaje significativo Ausubel) como elemento interpretativo del proceso enseñanza-aprendizaje y el concepto de competencias ciudadanas. Los antecedentes y la formulación del problema se circunscriben inicialmente a dos áreas: educación para la paz y la cultura de paz.

En cuanto a lo metodológico, se basó en un diseño experimental y no uniforme como el estudio de caso, con uso de técnicas propias, donde se menciona a los participantes del proceso y la caracterización de la población objeto de estudio, el tipo de muestra y las categorías empleadas: según las características del caso, según el acceso (intencionalidad – criterios generales) y por distribución. Continúa con la exposición de los criterios de inclusión y exclusión de la población objeto, así como los instrumentos utilizados, como son las técnicas de recolección de información (entrevista semiestructurada, observación participante y grupo focal). En cuanto a las técnicas de análisis de la información hizo uso del análisis de contenido, la matriz descriptiva y el árbol de asociación de ideas. Igualmente, presentó las categorías de análisis previas con sus subcategorías, indicadores y preguntas. Las primeras relativas a explorar el conocimiento previo sobre los contenidos de la Cátedra, la descripción de las prácticas pedagógicas del docente en aula para la implementación de la Cátedra y el reconocimiento de las competencias ciudadanas generadas por la Cátedra de la Paz en los estudiantes.

Adicionalmente, se destaca la investigación realizada por Bejarano, Londoño y Villa en el 2016, denominada “Pedagogías para la paz: una propuesta de educación popular por medio del arte, para la formación de los niños y niñas en la paz” realizada con el fin de optar al título de pregrado en licenciatura. Sin embargo, esta tesis no fue considerada para el análisis y selección de categorías en esta investigación, en tanto que una de sus premisas es la no utilización de la

Ley y el decreto reglamentario sobre la Cátedra de la Paz, siendo un dispositivo importante en la delimitación del foco investigativo de la incidencia de la política pública.

Antecedentes investigativos y la incidencia política de la Cátedra de la Paz

De los antecedentes descritos, se destaca que el enfoque hermenéutico permite interpretar la paz y la educación para la paz a partir de las prácticas pedagógicas que conversan con, por ejemplo, la pedagogía crítica y la ciudadanía activa para la construcción de paz (Díaz et al, 2016). Así mismo, el segundo antecedente permite evidenciar los temas de educación para la paz y cultura de paz los cuales se interpretan, igualmente, a partir de las prácticas pedagógicas con la intervención de las competencias ciudadanas, pero desde el aprendizaje significativo como elemento interpretativo. Finalmente, y a pesar de no haber sido descrito profundamente el antecedente de Bejarano y Londoño (2016) también destacamos como el arte puede ser una estrategia que sensibiliza hacia la paz en una educación popular, incluso formal. Sin embargo, estas investigaciones también denotan la necesidad de continuar con el curso de procesos que reconozcan qué ha sucedido con la Cátedra de Paz en los territorios.

Ahora bien, en términos generales las conclusiones que se pueden obtener al acercarse a estos dos contextos son que, si bien es cierto ya se están adelantando discursos, investigaciones y reflexiones en torno a la necesidad indiscutible de llevar a cabo una Cátedra de la Paz en las instituciones educativas, debido a la importancia de la educación en la construcción de la misma, también cabe destacar lo indispensable que es llevar a cabo proyectos orientados hacia la implementación de una educación que construya paz, de la mano de las políticas públicas en las que se planteen transformaciones desde lo profundo del sistema estatal, judicial y social, lo cual es imprescindible para alcanzar dicho objetivo, especialmente en las zonas rurales y urbanas que han sido afectadas por el fenómeno del conflicto armado.

Es aquí donde cobra sentido la presente investigación, la cual busca comprender precisamente la incidencia de la Cátedra de la Paz en los sujetos que configuran el contexto en una institución educativa del Caquetá, con el fin de contribuir a los referentes teórico-prácticos del problema de estudio en el contexto colombiano.

Además, cabe resaltar que según las investigaciones aquí expuestas brevemente, hay una urgencia por abordar la temática desde un enfoque integral que incluya los derechos humanos, la política, la ética y los retos socio-económicos del país, en la búsqueda de tan complejo valor universal. Por ello, dichos antecedentes son tomados en cuenta para formular gran parte del marco teórico y algunas de las categorías con las cuales se analizará la información del presente estudio.

Categorías de la investigación

Las categorías iniciales para abordar la investigación fueron construidas desde el acercamiento a lo teórico, a los elementos de la política pública de la Cátedra de la Paz, a los antecedentes investigativos mencionados y en parte, a las consideraciones del problema de la investigación que se presentará más adelante. En ese sentido, a continuación se describe el balance realizado sobre los antecedentes investigativos descritos y la teoría, para finalizar con la exposición de las categorías.

Desde el primer contexto de acercamiento a investigaciones sobre el tema, se encontró que los términos: social, política, proceso, sujeto, sentido y subjetividad, son de recurrente uso en las producciones académicas en CINDE. En cuanto a la política, se considera como una de las primeras categorías a indagar, en tanto que la política pública sobre la Cátedra de la Paz contiene los lineamientos de la propuesta en un escenario de posacuerdo y es sobre sus principios, objetivos y contenidos que sitúan los primeros referentes para indagar lo que ha de suceder al

interior de la IE focalizada y que se conciben como aquellas variables a medir al interior de cada categoría. Los asuntos de política se consignan en la Ley que le dio vida a la Cátedra, en su decreto reglamentario y en las orientaciones generales para su implementación emitidas por las instituciones educativas que prescriben la política educativa estatal.

De igual forma, se tienen en cuenta los postulados de Lederach et al (2007) y Ortega (2016) sobre la educación para la paz. El primero, en cuanto a que la educación para la paz debe responder a las crisis que surgen de forma constante e inmediata en la situación, debe crear un espacio para el desarrollo de una visión de futuro mutuamente compartida y deseada, debe desarrollar una infraestructura que fomente y apoye los cambios necesarios para pasar de la crisis a la visualización. La segunda, comprende la construcción de paz como un proceso colectivo, pedagógico e histórico, que implica revisar y definir los enfoques sobre el concepto de paz, las vías para construirla, los imperativos pedagógicos, las condiciones prácticas y la formación política para la paz.

Ello, de la mano con su finalidad, lo social, primera palabra derivada del análisis con el Atlas T, y el acercamiento al proceso de socialización, tercera palabra, que se produce en la IE en curso de procesos de socialización de la política. Lo anterior, dado que son los docentes de la IE quienes los adelantan y es sobre ellos que incide la política pública como mecanismo de subjetivación hacia unos fines preestablecidos. Este fenómeno de socialización política es una categoría inicial de la investigación, así como el de subjetividad.

En cuanto al sentido, la investigación comprende que es este el que le da fundamento a la política en un contexto determinado, por tanto, el mismo puede variar desde los fines mismos de la apuesta gubernamental durante la socialización, el diseño e implementación en una IE, lo que depende de los actores, sus intereses, conceptos, saberes, etc.

Ahora bien, desde el segundo contexto de acercamiento a investigaciones que ya se han realizado sobre el tema en instituciones educativas, se considera que el enfoque hermenéutico que adelantaron Díaz et al (2016), es acorde con los fines de los investigadores, para la formación de una ciudadanía activa desde una pedagogía crítica.

De dicha investigación, las categorías paz y cultura de paz son base de la presente investigación, en tanto es interesante reconocer cuáles eran los saberes previos de los docentes, con el fin de contrastar si lo emitido en la política fue lo suficientemente incidente desde el proceso de socialización en la IE para que ellos, los docentes, cambiaran o mantuvieran sus conocimientos y percepciones de la paz y cómo fomentarla.

Este reconocimiento de saberes previos se considera la segunda categoría relativa a lo político, la cual da cuenta de lo que ocurre con el término y su conceptualización en el sujeto político, previo a surtir el proceso de socialización, diseño e implementación de la Cátedra.

En el estudio de Salas (2017) hay coincidencia con los asuntos de paz y cultura de paz descritos previamente, igualmente, en la concepción constructivista del proceso formativo y el rol del aprendizaje significativo, como elementos de prescripción teórica considerados en el modelo de formación por competencias y que son parte transversal de las categorías propuestas al hablar de pedagogías. De otro lado, esta investigación considera que no existen elementos curriculares novedosos en la propuesta gubernamental, pero resulta interesante verificar qué tanto de eso es válido en el caso en el que aquí ocupa, y sí se encontraron resultados coincidentes con dicha conclusión. En lo que, de entrada, sí hay coincidencia es en que la Cátedra es novedosa y conlleva un reto para los docentes, quienes han de construir, reconstruir y reconciliar desde las aulas de clase la propuesta política. Además, el estudio en mención plantea como categorías explorar el conocimiento previo, el cual ya se describió, y que se constituye en la segunda

categoría, así como la descripción de las prácticas pedagógicas, también consideradas tanto en la socialización, en el diseño y en la implementación de la Cátedra en la IE. Frente al reconocimiento de las competencias ciudadanas, es probable que esta última sea tangencial y de consideración especial en la cuarta categoría, que responde al proceso de subjetivación política y se deriva del diseño de la Cátedra, más que en su implementación, siendo interesante conocer, primero, qué tan cierto es que la Cátedra no presenta novedades curriculares en la IE y sí para su consideración se tuvo en cuenta a las competencias ciudadanas, como prescripción política que interviene en los contenidos.

En relación con la tesis de Bejarano, Londoño y Villa (2016), la cual le da énfasis a lo artístico y a la educación popular, por lo pronto no derivamos como tal alguna categoría, pero su consideración es y será de interés, dado que es probable que en el trabajo de campo se encuentren realidades que requieran hacer uso del arte como mecanismo de apropiación de la Cátedra.

Finalmente, a partir de lo descrito, se presentan las categorías iniciales de la investigación sobre la incidencia política de la Cátedra de la Paz:

Tabla 1
Categorías iniciales de la investigación

La Política	Principios, objetivos y contenidos de la Política Pública de la Cátedra de la Paz.
Lo Político	Conocimientos previos de los Docentes en cuanto a los principios de una Cátedra de Paz.
Proceso de socialización política	Medios de reconocimiento de los principios de la política pública por parte de los docentes.
Proceso de subjetivación política	A partir del proceso de socialización política y las construcciones en campo con los docentes.
Sujeto político	Transformaciones y conocimientos posteriores a la socialización de la Cátedra de la Paz respecto a sus principios, objetivos y contenidos.

Incidencia Política	Contrastación del deber ser (de la teoría política) y las apropiaciones de los docentes en torno a los principios, objetos y contenidos de la Cátedra de la Paz.
----------------------------	--

Nota: elaboración propia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema de una investigación atiende a qué se va a investigar y para qué, lo que implica plantear a la temática ya definida un problema y una posible solución desde la apuesta investigativa (necesidad, pertinencia, alcances y posibilidades de la investigación). Esto desde la precisa descripción de la problemática en contexto, la justificación de la necesidad de investigar para ello y la función social que adquiere, así como los intereses investigativos del grupo, las categorías construidas en previas investigaciones y los alcances para ubicar la lógica investigativa.

En ese sentido, ha de considerarse que el tema de educar para la paz no es nuevo en la historia, tampoco asumirla como una alternativa para la consolidación de una paz buscada a partir de acuerdos de negociación que dieron fin a conflictos armados. Casos como los de Guatemala, Sierra Leona, Sri Lanka, Sudáfrica e Irlanda lo confirman y de sus experiencias -que son narradas más adelante- Colombia asumió la construcción de paz a partir de, entre otras políticas, el diseño e implementación de una Cátedra de la Paz. Presentando las acciones que tienden hacia la construcción de paz en un escenario de posacuerdo, como herramientas de las que hacen uso los gobiernos para viabilizar la fundamentación en la sociedad, presentar una manera de comprender la convivencia pacífica desde la cultura de paz y la reconstrucción del tejido social.

En Colombia, la propuesta de Cátedra de Paz se ha definido a partir de la visión formal de la educación y se ha hecho política a partir de los instrumentos legales que la configuran, tales como la ley, la reglamentación, los lineamientos emitidos a nivel nacional y departamental para

que sea asumida en las instituciones educativas de manera obligatoria. Sin embargo, reconocer esta experiencia en un contexto determinado permite evidenciar qué tanto de lo consignado en la apuesta gubernamental reconoce y responde a los sujetos y sus territorios y, especialmente, a aquellos que han vivido la guerra de manera constante y casi rutinaria, incluyendo el ámbito educativo. En ese sentido, es importante que adicional a los parámetros formales que pueden nutrir el análisis de la intervención curricular, se tengan presentes algunas consideraciones de fondo para abordar la Cátedra de la Paz desde sus procesos de socialización y subjetivación política en los sujetos que han de asumir esa obligatoriedad.

Adicionalmente, dada la experiencia previa de los investigadores, parecía intuirse que la implementación de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas se venía realizando desde, bien sea la transversalización de su propuesta en el desarrollo de actividades sin una clara intervención en los proyectos educativos institucionales o en los currículos, o se le adjudicó la responsabilidad de sus temáticas a las áreas y asignaturas ya existentes en las IE, sin que estuvieran claras las formalidades de su implementación en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Igualmente, no estaba claro cómo se ha implementado la Cátedra en atención a las Orientaciones Generales para la Implementación de la Cátedra de la Paz en los Establecimientos Educativos de Preescolar, Básica y Media de Colombia (MEN, s.f.). Primero, por el corto tiempo que ha transcurrido desde la emisión de los asuntos legales respecto al tiempo que tardan en adecuarse los procesos de enseñanza–aprendizaje en las instituciones, así como identificar algunos resultados y, segundo, por las disponibilidades administrativas, pedagógicas y didácticas que permitiesen un pleno desarrollo de la propuesta al interior de las IE.

Por tanto, el problema derivado de dichas apreciaciones de los investigadores conllevó a plantearse la necesidad de acercarse a una institución educativa en un territorio de guerra,

profesores y estudiantes que siguen inmersos en estas condiciones, que viven el conflicto armado interno, para comprender en ellos la incidencia que ha tenido esta política de la Cátedra de la Paz en la configuración del sujeto político (docente) desde los procesos de socialización y subjetivación de la política pública.

OBJETIVOS

General

Comprender la incidencia de la política pública de la Cátedra de la Paz a partir de los procesos de socialización y subjetivación política de los sujetos de la IE La Esmeralda

Específicos

- Conceptualizar los referentes teóricos de la investigación relativos a la política, lo político, los procesos de socialización y subjetivación política, sujeto e incidencia política.
- Describir los referentes históricos y contextuales de la investigación.
- Establecer el rol de los procesos de socialización y subjetivación política de la Cátedra de la Paz en la comprensión del sujeto político de la IE La Esmeralda.
- Reconocer las comprensiones del sujeto político en torno a la paz y la educación para la paz.

MARCO TEÓRICO

Se comprende a la teoría como un "sistema o conjunto articulado de conceptos, proposiciones, esquemas analíticos formales y relacionales que hay entre ellos, desde los que los investigadores pretenden dar cuenta de la realidad" (Torres y Jiménez, 2004, pp. 21 y 22). Ella es fundamental en la investigación científica en tanto que orienta la investigación diferenciándola de algunas otras relacionadas con la temática y objeto propuesto, sitúa el problema en definiciones y conocimientos, conceptualiza la terminología base de la investigación y genera confiabilidad en la selección de determinada metodología.

Igualmente, permite enmarcarnos en aquel enfoque epistemológico en el que se circunscribe el objeto de investigación; delimitado en contextos teóricos, disciplinares, tecnológicos o profesionales, a fin de generar nuevo conocimiento. No son empíricos, sino que derivan de referentes interpretativos y del conocimiento previo de la realidad, por lo que es fundamental acercarse al estado del arte del tema a fin de definir lo ya sabido y proponer lo inédito. Además de lo disciplinar o de la elección de un enfoque, ha de considerársele como un acto subjetivo, intersubjetivo y localizado, por tanto, la importancia de su significación y la definición de su pertinencia socio histórica (Torres y Jiménez, 2004).

En esa lógica, se presentan aquellos referentes que han sido y serán tenidos en cuenta como enfoques epistemológicos, teóricos y conceptuales para la construcción de las categorías y criterios para el análisis desde el enfoque hermenéutico de la investigación. En principio, se define a la política y lo político cuyo abordaje ha sido constante en la línea de socialización política y denota el piso epistemológico desde el que se asumen los procesos de socialización y subjetivación política. Posteriormente, se presenta la conceptualización de la incidencia política y cómo se asume para la investigación, para continuar con algunas consideraciones sobre la

educación para la paz y finalizando con referentes conceptuales de los procesos de enseñanza – aprendizaje, marco en el que se ciñe la política pública de la Cátedra de la Paz.

La política y lo político: procesos de socialización y subjetivación política

Como referentes epistemológicos, teóricos y conceptuales que abordan las formas de comprender la política y lo político desde autores como Bobbio (2003), Arendt (1997) y Mouffe (2007), entre otros, quienes exponen los fines de la política, los actores y las maneras en las que ella interviene y determina la realidad social, así como la naturaleza de lo político y su relación con la política, dado que los procesos de socialización política trascienden en el marco social y el campo educativo, se considera importante definir dichos conceptos y establecer relaciones entre los mismos.

En este sentido, Mouffe (2007) establece algunas distinciones entre las categorías de la política y lo político, las cuales es preciso realizar antes de abordar el análisis del presente estudio. Considera a lo político como la dimensión de antagonismo constitutiva de las sociedades humanas y la política como aquella que determina el conjunto de prácticas e instituciones que crean orden y que permite la coexistencia humana en el contexto natural de conflictividad derivado de lo político. Por ende, para la autora, la política hace referencia a los mecanismos y formas (prácticas e instituciones) mediante las cuales se establece un orden a la existencia humana, y que Arendt (1997) define como la acción discursiva basada en la pluralidad y en la diferenciación entre los hombres y las mujeres quienes se reconocen en el ámbito de lo público. Por su parte, Bobbio (2003) la comprende como las actividades o conjunto de actividades que se refieren al Estado³ y sus acciones como objeto (ordenar o prohibir con efectos vinculantes,

³ El Estado lo define a partir de los postulados weberianos que implican fines como la “libertad en tanto que fin último de la política, sienta los límites de ésta: pero el criterio de la acción dentro del ámbito político mismo no es la libertad sino la competencia y eficacia de asegurar la vida” (Bobbio, 2003, p. 84).

ejercicio del dominio en un territorio específico, legislar con normas validas, obtención y distribución de recursos).

En este punto, se establece una estrecha relación entre la política y lo político, la primera como acción discursiva y organización humana de lo público, expresión de lo político procedimentalmente hablando, y la segunda, como cualidad de las interrelaciones humanas y contenido discursivo, caracterizado por la otredad en la pluralidad y la diferencia como requisito necesario para la convivencia en la vida cotidiana (Mouffe, 2007). En esa lógica, los procesos de socialización y subjetivación política implican esas acciones discursivas y procedimentales que configuran realidades y sujetos desde unos reguladores prescritos, teniendo de presente cómo se reconoce la otredad y a lo plural en las interrelaciones, por lo que se define que:

Lo político, por lo tanto, tendrá como ámbito de estudio la acción política y se preocupará por la producción de conocimiento respecto a: la libertad, legitimidad, concepciones políticas, acciones (prácticas), discursos (imaginarios, identidades), pluralidad, subjetividad, alteridad, reflexividad, mismidad. La política, en cuanto ciencia política, centrará su ámbito de estudio en las objetivaciones macroestructurales (estructuras, mecanismos, procedimientos) que surgen de lo político, por lo que sus categorías centrales serán, entre otras: las formas de gobierno, legalidad, derechos, formas de organización, ciudadanía (inclusión-exclusión) (p. 52).

La democracia es un eje de la política y en ella reside la necesidad ética de abordar las dimensiones de lo social, lo ético y lo cívico en clave de ciudadanía, como esa “cualidad subjetiva constitutiva del sujeto político que tiene dimensiones de tradición, lingüísticas, jurídicas, de reconocimiento, morales, normativas y éticas, en ella se concreta lo político y se ejerce la política” (Díaz, 2003, p. 54).

De ahí que lo político, tiene que ver con la subjetivación política en tanto que el sujeto materializa en sus relaciones sociales la otredad para la convivencia, así como su acción individual en la toma de decisiones y la transformación del contexto social, teniendo en cuenta su participación política. Por lo que la subjetivación se asume como esos “procesos a través de los cuales los individuos experimentan y se apropian, reelaboran y resignifican los aprendizajes y prácticas relacionados con la política y lo político, pautados por las instituciones, dando pie a la constitución de subjetividades políticas” (Herrera y Ramírez, 2009, p. 24)

Además, lo político también se relaciona con la socialización política que se analiza en la Cátedra de la Paz en la medida en que los actores sociales construyen convivencia a través de diferentes mediadores como la solidaridad, la tolerancia, la justicia, entre otros.

Política pública de la Cátedra de la Paz

En cuanto a la política pública se la entiende como uno de los mecanismos de la política en un Estado que diagnóstica, diseña, implementa, sigue y evalúa las acciones, planes, programas y proyectos ejecutados con recursos públicos y que buscan el mejoramiento de la calidad de vida de las personas en un determinado territorio. Sin embargo, es importante recordar que las decisiones de política en Colombia se encuentran influenciadas por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros entes, los cuales determinan en gran medida varias políticas educativas colombianas, entre las cuales cabe resaltar temas controversiales como la calidad de la educación, que si bien es cierto, presenta unas intenciones positivas para el mejoramiento de la misma desde lo teórico, en la práctica ha reflejado aspectos negativos como las desigualdades educativas en países subdesarrollados como Colombia.

De hecho, la misma OCDE (2016) señala las desigualdades educativas desde los primeros niveles en lo que tiene que ver con acceso, permanencia y calidad, especialmente en las zonas rurales más alejadas y en las zonas urbanas más periféricas, donde se presentan dificultades por el difícil acceso de los pobladores a las escuelas y colegios, por la falta de recursos y materiales, así como las infraestructuras pobres y la falta de personal capacitado para ejercer una práctica educativa de calidad. Además, varios sectores sociales y educativos consideran que la evaluación generada por dichas políticas es una evaluación punitiva y no pedagógica o constructiva, tanto para estudiantes como para maestros en diferentes decretos y leyes educativas como el Decreto 1278 de 2002. De igual forma, se perciben los procesos de neoliberalismo en los aspectos curriculares como los Estándares de competencias planteados por el MEN, cuyo objetivo es homogeneizar los saberes y las prácticas de los maestros y los alumnos, lo cual es planteado por autores como Egg (s.f) y Unceta (2008).

Es así como las exigencias de la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial se pueden visualizar en la legislación educativa desde el enfoque de la educación para el trabajo, en la que se encuentran deficiencias en temas como la cobertura y la calidad, los cuales tienen que ver con el bajo acceso y permanencia, la pobreza en los contenidos, el analfabetismo, la deserción escolar, la falta de inversión en recursos, la débil articulación entre la educación superior y el trabajo, entre otros factores. Estas políticas se plasman en el Plan Nacional de Desarrollo mediante la promoción de la innovación y el emprendimiento en todos los niveles educativos bajo un esquema de productividad.

Por lo tanto, estos autores plantean que no basta con fomentar escenarios laborales y empleos basados en la industrialización, sino que es necesario invertir en el desarrollo de una educación integral en todos los niveles, puesto que, por ejemplo, las pruebas PISA han

demostrado un nivel muy bajo en habilidades de pensamiento lógico matemático, científico, crítico y cívico, así como de comprensión lectora.

Así, la Cátedra de la Paz se vislumbra como una posibilidad de cambio para la sociedad planteada desde las políticas públicas, por lo que analizar la influencia de ésta en la subjetividad y la socialización política de los sujetos constituye un referente importante en el contexto del conflicto colombiano, teniendo en cuenta la necesidad de fomentar una democracia real, no solo ideal con base en los planteamientos teóricos descritos, que permiten re configurar los conceptos de lo político y la política y entablar sus relaciones para poder determinar un marco de referencia de este estudio.

En la presente investigación, se comprende a la política en la organización del Estado colombiano desde el Ministerio de Educación Nacional, la política pública de educación para la paz, la Cátedra y su apropiación en las instituciones educativas. Ahora bien, con relación a lo político, se comprende como el escenario de la subjetivación y socialización política, específicamente de los maestros, directivos, estudiantes, y en fin, la comunidad educativa, en quienes recae el análisis de la política de la Cátedra de la Paz.

Incidencia política

Los efectos nocivos del capitalismo y sus políticas de neoliberalización a finales del siglo XX, prendieron alarmas sobre las falencias y dificultades que tienen los Estados en garantizar las condiciones mínimas para el quehacer ciudadano en los ámbitos o dimensiones en los que está inmerso, entre estos se encuentran lo económico, lo educativo, lo cultural, lo recreativo, lo deportivo, lo ecológico. Ello, en atención a la generación de ideales de lo que ha de ser, por ejemplo, el desarrollo con miras a la garantía de libertades individuales (Sen, 1999) que comprende al desarrollo humano como un proceso de expansión de las libertades reales que

disfrutan los individuos y que trascienden el concepto de crecimiento (reflejado en indicadores macroeconómicos como el Producto Nacional Bruto, aquellos que dan cuenta del avance tecnológico e industrial, la modernización social, etc.) el cual, aunque importante para la búsqueda del desarrollo, no es suficiente. Como se pone de manifiesto con:

la compulsión de las compañías de crédito y los afanes por describir el desarrollo humano [que] se encuentran en esa especie de obsesión que une la definición con la institucionalización, el concepto con las jerarquías [donde] existen países más altos o más bajos en desarrollo humano (Rey, 2002, párr. 4).

Este fenómeno redundaría en la configuración de naciones pobres o en perspectiva de desarrollo, las cuales, desde sus procesos evolutivos y la incapacidad propia de generar estrategias y oportunidades que posibiliten el desarrollo individual, por tanto social; ha aumentado aún más la brecha entre países y ha ocasionado, al igual que sucede con las capacidades individuales que trasciendan la violencia estructural que genera la pobreza, Estados incapaces de gestionarse adecuadamente en el contexto nacional e internacional, a partir de la emisión de políticas, programas, proyectos u otras herramientas derivadas de las decisiones políticas, que les permita reducir sus indicadores de pobreza y desigualdad desde una lógica de reconstrucción (De Sousa, 2014).

Es de destacar que en sociedades o países avanzados “primer mundistas”, se presta una mayor atención al propósito de ayuda y mejoramiento de la calidad de vida de la población más necesitada, respecto a aquellos, como Colombia, donde las condiciones materiales y la confluencia de factores como bajos ingresos económicos para la población, la desigualdad en la distribución de la riqueza, los fenómenos de violencia, la incapacidad de las entidades gubernamentales para atender las necesidades y expectativas de la población y de ajustar los

aspectos estructurales que tienden a la concepción de principios tales como la autonomía individual y crecimiento infinito que no corresponden con las realidades específicas de los contextos (De Sousa, 2014, p. 17); han sido factores que evitan el mejoramiento integral de las condiciones de vida de los ciudadanos para “salir” de un estado material -de pobreza- a otro de mejoramiento individual que garantice el desarrollo humano, por tanto, el desarrollo social articulado, integral y sostenible.

En esta misma lógica, incluso estaría en juego el concepto mismo de desarrollo como lo propone Escobar (1998) en tanto el término ha sido utilizado como un requerimiento para sociedades como la colombiana que ha de atender, con premisas del primer mundo, las necesidades de realidades ajenas a él como las colombianas; “las recetas de crecimiento económico, los ajustes estructurales, macroproyectos sin evaluación de impacto, endeudamiento perpetuo, y marginamiento de la mayoría de la población de los procesos de pensamiento y decisión sobre la práctica social” (p. 12).

Requiriéndose la instauración de instituciones eficientes y el respeto de los derechos políticos y humanos de las personas, donde se comprenda al desarrollo como la plena garantía de condiciones que les permitan a los ciudadanos llevar una vida digna desde sus perspectivas materiales y espirituales en todas sus dimensiones. En últimas, entendiéndolo en los términos de Rey (2002) como una valoración de la vida, como el fortalecimiento de capacidades y como la expresión de las libertades civiles en donde todos han de ser considerados como sujetos y beneficiarios de desarrollo. Y, desde el requerido acercamiento a la cultura del territorio que se confronta y construye identidades, constituyéndose en excusa para configurar alternativas desde esas culturas híbridas que lleven a pensar en el posible fin del desarrollo predeterminado por

técnicas racionales –de planeación, medición y evaluación, conocimientos profesionales, y prácticas institucionales y similares– organiza la producción de formas de conocimiento y tipos de poder, relacionándolos entre sí, en la construcción y el tratamiento de un problema específico: la desnutrición y el hambre (Escobar, 1998, p. 43).

Si se comprende entonces al desarrollo como una práctica social que se sitúa en contextos locales, a partir de prácticas y representaciones alternativas como escenario de oportunidad para la transformación desde la acción colectiva y la movilización política, y desde una lógica de respeto y preservación de los derechos humanos, que trascienda la hegemonía discursiva que ha tomado en todos los escenarios políticos el discurso del desarrollo, con la superación de los espejismos propuestos por De Sousa (2014, p. 23) de comprenderlos como el único resultado posible de una historia lineal prediseñada para ellos, de limitar su alcance ético y político sobre cualquier otro tipo de propuesta de comprensión del mundo (cosmovisiones – cosmogonías de convivencia en ciudades globales) y ubicándolos en el contexto en el que serían o no parte.

La herramienta que ellos nos ofrecen para integrar al desarrollo nos es dada con la propuesta de generación de derechos en los cuales, a pesar de la vitalidad o no que implique su cumplimiento, si pone de manifiesto un escenario diverso a considerar y que, para el caso, serían los derechos de segunda y tercera generación lo que nos permite interrelacionar desde un enfoque de integralidad y contexto, en el cual es necesario el fortalecimiento de lo educativo y el enfoque social para la toma de decisiones, emanadas desde el propósito fundamental en la construcción de comunidad, de convivencia y solidaridad.

Aquí, la educación abre espacios de elección y de toma de decisiones, lo que conlleva a generar “conciencia” individual y social, ya que se sobreentiende que depende de cada uno, la sostenibilidad de su entorno y el avance de este; el desarrollo humano indica un proceso y a la

vez un fin. Por otro lado, el desarrollo social y el desarrollo educativo se encuentran inmersos en el desarrollo humano, los cuales implican un avance económico y humano, y en lo educativo apunta hacia la formación integral del individuo. Los dos complementados generan una integralidad y se articulan estratégicamente procurando el reconocimiento y avance del ser de manera particular y grupal, ya que cada uno propone conocimiento y experiencia al momento de priorizar alternativas de vida que procuren el mejoramiento social en su conjunto desde políticas y acciones gubernamentales articuladas.

Sin embargo, en un país como Colombia, donde el poder adquisitivo de las personas está sujeto a las condiciones de pobreza estructural, situación que riñe con los postulados constitucionales de ser un Estado Social de Derecho, los factores que han de ser resaltados como obstáculos para un pleno desarrollo de lo humano, se encuentran en fenómenos especialmente políticos, que han desdeñado la emisión de políticas, programas y proyectos que incidan realmente en el establecimiento de condiciones para el desarrollo de una vida digna de los ciudadanos, tales como el control de la violencia y la pobreza a ella asociada, el tráfico de ilícitos, el desempleo, la corrupción, la burocracia mal entendida y aplicada, entre otros. En palabras de Rodríguez (2016) esta crisis de gobernabilidad del Estado social de derecho:

se puede ver en la ineficacia del Estado en América Latina y su reiterada corrupción, la caricatura de democracia, la violencia, las desigualdades económicas, las exigencias actuales de reconocimiento y redistribución, y en la hegemonía de las élites políticas con posición privilegiada, que monopolizan las altas jerarquías. El distanciamiento de las instituciones sociales respecto a las demandas de la sociedad, y la legalidad de la propiedad, constituyen el mayor cuestionamiento a la legitimidad del Estado, la democracia y el derecho, conformando la situación de crisis en las sociedades actuales. (p. 106)

A partir de lo descrito, caben las preguntas de cómo soslayar esas y otras dificultades que han limitado el gestionar de lo público en la lógica de sostenibilidad del desarrollo humano desde el ámbito de la política educativa hacia lo que Bobbio (2003) consideró como "El buen gobierno [que] rige la cosa pública mediante la justicia, y a través de la justicia asegura la concordia de los ciudadanos y la Paz general" (p. 231).

Cómo identificar salidas o llegadas de un estado relativamente fundacional de la República posterior al acuerdo de paz logrado con la ex guerrilla de las FARC-EP, especialmente en cuanto a la comprensión de una educación para la paz, a partir de los procesos de socialización y subjetivación política de los sujetos que interactúan y construyen las comunidades educativas.

Así, el término que se considera como articulador entre un posdesarrollo integral y sostenible en un contexto de posacuerdo en Colombia sería el de incidencia de las políticas públicas, el cual, según Ashoka (2009), se comprende en la posibilidad de generar cambios sociales con el uso de:

mecanismos de acción para acceder a estos cambios, que transitan entre el uso de la violencia y la resistencia pacífica y combinaciones de éstas, o al uso de sistemas de negociación, pero cuyas características tienen relación con las capacidades de incidencias del campo político (p. 29).

Para Ashoka (2009) aquellos que primero fueron incidentes en la construcción de políticas públicas fueron los sindicatos y el movimiento obrero en sus inicios y sus luchas para el mejoramiento de las condiciones laborales; los movimientos feministas en búsqueda de la igualdad; los movimientos afro; y aquellos otros denominados como grupos de interés y de presión que agenciaron y agencian intereses con miras a la reivindicación o ampliación de derechos y garantías ante el Estado, especialmente, de influir en el ejercicio del poder; todos

estos, han ido ampliando el panorama hacía la capacidad que se tiene de incidir en cierta toma de decisiones de manera intencionada.

Ashoka (2009) propone ciertos procesos de incidencia que se han utilizado para ejercer influencia en política y en su ejercicio del poder tales como los procesos electorales, el cabildeo, el lobby y el denominado advocacy, sin embargo, centra su atención en la definición de incidencia política que se considera como el:

corregir una situación desfavorable o en base a los resultados del monitoreo y evaluación de una política sugerir los ajustes a la misma. También puede entenderse como la actividad que establece un equilibrio de poder entre las instituciones gubernamentales y los ciudadanos (pp. 33-34).

Para llegar a dicha consideración, también definen a las políticas públicas como aquellas acciones que desarrolla un gobierno para dar respuestas a las diversas demandas de la sociedad. En otro sentido, son los instrumentos por los cuales se dota el Estado para intervenir y realizar un proceso de planificación social que contribuya a la integración social. En un plano más valórico, las políticas públicas pueden ser entendidas como la introyección de valores socialmente consensuados a través de programas. (Ashoka, 2009, p. 34).

Lo que igualmente incluye las omisiones derivadas de esas acciones que de manera explícita o implícita toman una posición al no intervenir. El texto presenta nutridas definiciones de lo que es incidencia política, especialmente, de la incidencia en el poder que implica lo político que:

consiste en la organización de un proceso deliberado o planificado para influir en algún actor con poder de decisión, o es la acción política organizada para planificar esfuerzos orientados a la transformación de las políticas públicas en función de corregir desigualdades mediante la redistribución de recursos. En ambos casos se está poniendo en juego el tema del poder y

su distribución, y fundamentalmente la capacidad que tiene la ciudadanía organizada para transformar el poder que tienen aquellos que toman las decisiones políticas (Ashoka, 2009, pp. 34 - 35).

Por su parte, Flórez y Cuéllar (2012) comprenden a la incidencia política como “la capacidad de influir en la toma de decisiones en diversos ámbitos” (p. 9) o “la capacidad para influir en políticas, tanto en términos de creación, adecuación, implementación como en la supervisión de las mismas. La incidencia es un medio para abordar problemáticas diversas que se quieren resolver, no es un fin” (p. 9). Así mismo, McKinley y Baltazar (2005) la conciben como: los esfuerzos de la ciudadanía organizada para influir en la formulación e implementación de las políticas y programas públicos, a través de la persuasión y la presión ante autoridades estatales, organismos financieros internacionales y otras instituciones de poder. Son las actividades dirigidas a ganar acceso e influencia sobre las personas que tienen poder de decisión en asuntos de importancia para un grupo en particular o para la sociedad en general (p. 21).

Podríamos afirmar que abordar la política pública educativa de la paz en el posacuerdo, a partir de la comprensión de lo qué ocurre con el sujeto político que la implementa en las aulas, requiere mantener esfuerzos para el cambio y la transformación social, de influir en la perspectiva de mejora en cuanto a la calidad de vida, de ciudadanía organizada y de toma de decisiones políticas, especialmente, de la intervención de la Cátedra de la Paz desde sus postulados fundamentales y procedimentales y si genero transformaciones en las comunidades educativas bien sea en sus percepciones respecto a la Paz o de los hallazgos al reflexionar sobre ella a partir de procesos de socialización política.

Por tanto, desde las definiciones presentadas y los objetivos de la investigación, la concepción de incidencia estaría orientada hacia la implementación de políticas públicas y en cómo estas son capaces de generar, a partir de sus procesos de socialización y subjetivación, transformaciones en torno al tema de la construcción de paz en los sujetos políticos.

Educación para la paz

La educación para la Paz no es nueva en la literatura académica, incluso ha sido una herramienta viabilizadora de procesos que tienden hacia la reconstrucción del tejido social en territorios donde la violencia y la guerra redundaron en una salida negociada a conflictos armados como en el caso colombiano⁴, y ha sido ampliamente estudiado con miras a reconocer, procesar y sugerir más y mejores prácticas para su implementación en diversos contextos. Por ejemplo, un equipo de profesionales del Instituto Kroc de la Universidad de Notre Dame se dio a la tarea de recopilar y sistematizar experiencias respecto a los procesos de negociación y sus consecuencias en diversos contextos posteriores a la caída del muro de Berlín en 1989. Y, como se mencionó en la justificación de la investigación, Diez & Quinn (2015) presentaron datos relevantes sobre la importancia de las reformas educativas que tiendan a la operativización de la paz en escenarios de posacuerdo, en tanto se reconoce la cultura de grupos minoritarios y se procura rehabilitar a las personas afectadas por la guerra con el acceso a programas educativos (Citado en: PNUD, 2015).

En esa lógica, Colombia asume la construcción de paz en un escenario de posacuerdo con la emisión de la Cátedra de la Paz como uno de los mecanismos de la política que garantiza educar

⁴ Estas iniciativas son fundamentales si se propone el logro de la paz, no entendida necesariamente desde la ausencia de violencia la cual se reduce a las manifestaciones físicas y verbales del conflicto; sino a partir de su transformación en el marco de su ciclo propio de vida. Adicionalmente, si se le comprende desde la reducción estructural y cultural de los factores multidimensionales y holísticos que le aportan a la violencia (Galtung, 1996).

generaciones que conozcan la historia del conflicto interno armado, sus consecuencias y las víctimas que ocasionó, procurando generar aprendizajes en torno a una cultura de paz, los valores democráticos y participativos, la reconstrucción del tejido social, el desarrollo sostenible y otros elementos que permitan la convivencia pacífica.

Desde esa lógica, con la radicación del proyecto de ley del 13 de marzo de 2014 y su respectiva publicación en la Gaceta del Congreso 087 de 2014, el poder legislativo inició el trámite de lo que finalmente sería la propuesta de implementar la Cátedra de la Paz de manera obligatoria en los establecimientos de preescolar, básica y media gracias a la Ley 1732 de 2014, reglamentada por el Decreto 1038 de 2015; documentos en los cuales se estipula que sería el Ministerio de Educación Nacional el encargado de formular los lineamientos sobre los cuales se construirá la impartición de una asignatura propia e independiente de otras iniciativas en los establecimientos educativos, con autonomía de las iniciativas que de tipo transversal se consideren en los proyectos educativos institucionales en atención al Artículo 78 de la Ley 115 de 1994.

Lo descrito, bajo el postulado que la Cátedra será de tipo flexible y contextual y que la misma será adaptable a los proyectos educativos institucionales toda vez se cumpla con los lineamientos ministeriales, los cuales, entre otros asuntos, considera que la Cátedra deberá estar adscrita a una de las siguientes áreas: Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia, Ciencias Naturales y Educación Ambiental y Educación Ética y en Valores Humanos.

El decreto reglamentario considera en su Artículo 2° como objetivo de la Cátedra: el fomento del “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 los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. Serán objetivos fundamentales de la Cátedra el contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo” (PR, 2015, p. 2)

Los temas generales sobre los cuales se construye la Cátedra de la Paz son cultura, educación y desarrollo:

Cultura de la paz: sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos (DD.HH.) y el Derecho Internacional Humanitario (DIH), la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.

Educación para la paz: apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los DDHH y el DIH.

Desarrollo sostenible: aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para satisfacción de sus propias necesidades, de acuerdo con el artículo 3 de la Ley 99 de 1993. (PR, 2015, Art. 2)

Adicionalmente, es de resaltar que la formulación de la estructura y contenido de la Cátedra en cada institución deberá desarrollar por lo menos dos de las siguientes temáticas:

- a) Justicia y Derechos Humanos. b) Uso sostenible de los recursos naturales. c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación. d) Resolución pacífica de conflictos. e) Prevención del acoso escolar. f) Diversidad y pluralidad. g) Participación política. h) Memoria histórica. i) Dilemas morales. j) Proyectos de impacto social. k) Historia de los acuerdos de Paz nacionales e internacionales. Y l) Proyectos de vida y prevención de riesgos. Respecto a

la evaluación, el Decreto menciona que la temática se incorporara a las pruebas de Estado Saber 11° en su componente de Competencias Ciudadanas (PR, 2015, Art. 5).

En esa misma lógica gubernamental, el MEN describió categorías y temas más específicos, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 3
Categorías y temas agrupados de la Cátedra de la Paz

Categorías de Educación para la Paz en lineamientos	Temas Decreto Reglamentario
Convivencia pacífica	Resolución pacífica de conflictos
	Prevención del acoso escolar
Participación ciudadana	Participación política
	Proyectos de impacto social
Diversidad e identidad	Diversidad y pluralidad
	Protección de las riquezas culturales de la Nación
Memoria histórica y reconciliación	Memoria histórica
	Historia de los acuerdos de Paz nacionales e internacionales
Desarrollo sostenible	Uso sostenible de los recursos naturales
	Protección de las riquezas naturales de la Nación
Ética, cuidado y decisiones	Justicia y Derechos Humanos
	Dilemas morales
	Proyectos de vida y prevención de riesgos

Nota: MEN, s.f. p. 15.

Sin embargo, adicional a considerar cuáles son los referentes para la implementación de una Cátedra, se reconoce que existen abordajes académicos que, previo a diseñar e implementar una apuesta de este tipo de una institución, indican asuntos previos a cumplirse para que ella sea una real para los contextos. En ese sentido, Ortega (2016) reconoce una serie de posicionamientos políticos, éticos y jurídicos vitales para abordar la Cátedra de la Paz tales como:

- La presencia cotidiana de violencias latentes que se generan como efecto de violencias estructurales.

- La institucionalización de una retórica excesiva e incómoda del perdón que habita con la vida cotidiana de la venganza.
- El borramiento de la culpa y de la deuda en el sujeto productor de violencia para no asumir responsabilidades.
- La creación de un sentimiento de comunidad sin memoria como respaldo de la reconciliación.
- La expresión de prácticas de estigmatización permanente de amplios grupos poblacionales que se posicionan mediante el pensamiento crítico.
- La existencia de una criminalidad burocrática presente en los sistemas jurídicos/judiciales, lo que representa que el Estado no encarna los emblemas de justicia y de derecho, no es referente, no es autoridad, no es garantía de nada.
- El confinamiento para cientos de jóvenes y adultos, hombres y mujeres en situación de excombatientes, que están siendo asumidos a través de políticas y estrategias de integración, inclusión, asimilación, resocialización, reintegración, reincorporación y reinserción que los minimiza y humilla como sujetos de derechos y sujetos políticos.
- La continuidad de la relación de fuerza militar administrada y ejecutada por el Estado (Ejército y Policía) con un enfoque en la represión política del movimiento social, educativo y campesino (pp. 12-13).

Bajo estos supuestos, Ortega (2016) también menciona una cuestión importante, y es que no sólo se trata de comprender la violencia generada por el conflicto armado tanto a nivel general, como a nivel particular, sino también asumir una postura pedagógica es muy importante dentro de este proceso de investigación en torno a la Cátedra de la Paz, lo cual implica generar prácticas

ético-políticas para construir procesos de carácter institucional y comunitario, es decir, desarrollar:

Una pedagogía de la memoria histórica anclada en los derechos humanos y sobre todo territorializada en la vida cotidiana, con sus rituales y conflictos, sus sonoridades y silencios, sus padecimientos y alegrías, con la intensidad de una urgencia colectiva que clama por una paz con justicia y democracia (p. 222).

Esto teniendo en cuenta que la Cátedra de la Paz en las instituciones del país es establecida mediante la Ley 1732 de 2014 y reglamentada bajo el Decreto 1038 de 2015, lo cual en su artículo 1º expresa:

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. Parágrafo 1º. En observancia del principio de autonomía universitaria, cada institución de educación superior desarrollará la Cátedra de la Paz, en concordancia con sus programas académicos y su modelo educativo. Parágrafo 2º.

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. (Art. 1)

Ortega (2016) también destaca la importancia de incluir la construcción de ciudadanías que implican la curricularización de la formación ciudadana, el agenciamiento de una cultura democrática en las instituciones, las formaciones discursivas sobre los derechos humanos y la construcción de subjetividades desde una apuesta ético-política (pp. 226-227). Además de ello, señala la relevancia de repertorios políticos sostenidos por una ética de la responsabilidad, lo cual consideramos indispensable en este trabajo para llevar a cabo el reconocimiento del sentido

subjetivo y social de los actores de la investigación. Así mismo, se hace útil “la constitución de nuevas generaciones de niños y jóvenes reflexivos, deliberantes y comprometidos con transformaciones sustantivas en sus espacios de experiencia vital y de actuación política” (p. 232).

Así, el asumir una Cátedra de la Paz en una institución educativa es un asunto que trasciende los proyectos, las visiones curriculares de intervención o las maneras de evidenciar su implementación, se constituye en un asunto ético que considera los procesos situados de socialización política, de subjetividades e intersubjetividades que interactúan para la comprensión de la paz para ese territorio en clave de un fortalecimiento en ciudadanías importante e imprescindible para la nación, todos asuntos que trascienden las leyes, decretos, lineamientos y demás dispositivos institucionales.

Conceptualización clave en educación.

Considerando que la Cátedra de la Paz es parte de una apuesta global que tiende por el aprendizaje a lo largo de la vida, a continuación, se presenta un glosario de términos educativos en ese contexto y un mapa conceptual sobre la visión formal de la educación en la que se circunscribe la política pública de la Cátedra de la Paz.

- **Educación:** La educación responde a los fines de la sociedad del momento; de sus tradiciones (historia, dogmas y usos), así como de las estructuras políticas existentes y las ideologías particulares. Ello implica que los procesos de instrucción y del cómo se concibe el aprendizaje en términos generales, implica que las comunidades definan sus perspectivas. Ello, gracias al tiempo y al espacio en el que se le concibe, especialmente, a las condiciones y necesidades que en ellos se vive. Por ejemplo, en inicio se circunscribía a necesidades de supervivencia que, poco a poco y con el reconocimiento de tradiciones y modelos en diversos

lugares del mundo, se transformaron en necesidades de instrucción para un desempeño, para la participación política consciente o concientizada o para la realización de acciones más complejas en contextos altamente diversos como los que propuso la revolución industrial y la científica y técnica. En ese sentido, la educación requiere de restituirse y renovarse, especialmente en el escenario de posguerras mundiales en el que se le han asignado más y diversas tareas considerando como fenómenos en su haber el ser predecesora del desarrollo económico, en prever, en tanto prepara a personas para sociedades que aún no existen y como dadora, en tanto institucionalizada, de productos que no coinciden con las necesidades sociales.

Ahora bien, la Educación de acuerdo con Lucio (1989), es un concepto que se refiere al proceso o práctica social mediante la cual la sociedad facilita de forma intencional o difusa el crecimiento humano en todas las dimensiones, pero es importante resaltar que la educación lleva implícita una visión de dicho crecimiento humano, por lo que Lucio (1989) discute de forma crítica el hecho de que la sociedad capitalista posea una perspectiva reducida del concepto de hombre, la cual está orientada hacia la parte instrumental. Es decir, el hombre como mercancía. En este sentido, la noción de educación se restringe a la mera transmisión de información pasiva para adaptarse al sistema de producción. En efecto, Lucio (1989) señala que desde dicha visión, también se postula una edad para educarse y otra para producir. Así pues, esta reducida visión del concepto se enfrenta con otras formas de comprender la educación desde una perspectiva que va más allá de la capitalista, por ejemplo, la educación liberadora (Freire), la educación de la autodeterminación y la educación permanente (p.2).

- **Aprendizaje (a lo largo de la vida):** Proceso que potencia el desarrollo de conocimientos, destrezas y la aprehensión de actitudes a lo largo del ciclo vital de la persona y que impacta en su realidad y su entorno, por tanto, implica la reinención y renovación constante

del individuo y del contexto al que pertenece e interviene. El aprendizaje puede darse en escenarios de la vida cotidiana o en instituciones escolares que definen y lo guían en lógicas preestablecidas. No obstante, su naturaleza es de responsabilidad social. Entonces, si lo que es preciso aprender es a reinventar y a renovar constantemente, la enseñanza deviene la educación y, cada vez más, el aprendizaje. Si aprender es el asunto de toda una vida, en su duración y en su diversidad, y de toda una sociedad, tanto en lo que concierne a sus recursos educativos como a sus recursos sociales y económicos, entonces es preciso ir más allá de la necesaria revisión de los «sistemas educativos» y pensar en el plano de una ciudad educativa. (Fauré y Castro, 1972, p. 40)

- **Pilares de aprendizaje:** Los cuatro pilares de la educación que han sido los referentes de la política educativa en Colombia y desde los cuales se ha ido construyendo su sentido; son definidos inicialmente por Delors (1994), quien se refiere a la educación como un aspecto muy importante que permite transmitir información, generar conocimientos y desarrollar procesos comunicativos sin los cuales sería imposible afrontar las exigencias del siglo XXI. De ahí que este autor plantee como pilares de la educación el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a vivir juntos y el aprender a ser, ejes que han retomado varios autores posteriormente y que constituyen las bases de la pedagogía actual. De hecho, las competencias de las diferentes áreas del conocimiento fueron construidas teniendo en cuenta los planteamientos de dicho autor. El primer pilar corresponde a “adquirir los conocimientos de la comprensión”, mientras que el segundo hace referencia a emplear dichos conocimientos para influir en el entorno. En cuanto al tercero, hace alusión a la participación y cooperación con los demás en todas las actividades humanas. El último y no menos importante pilar se refiere a “un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores” (p.1).

- **Competencia:** Capacidad demostrada para poner en acción conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en un contexto determinado.

- **Enseñanza:** Es el proceso que se adelanta para apropiar los conocimientos, tradiciones, saberes, etc. en una persona, por lo que ella puede ocurrir a lo largo de la vida y en cualquier escenario en los que interacciona el sujeto. Sin embargo, “toda institución es por naturaleza estabilizadora, y, por otra parte, la actividad misma de la enseñanza comporta una tendencia a la repetición, una búsqueda y un culto de la forma y de la formulación, lo mismo que la actividad jurídica. Este doble rasgo deviene más claro en épocas de mutación rápida (Fauré, 1972, P. 28).

Ahora bien, de acuerdo con Lucio (1989), el término corresponde a la práctica social específica que implica la institucionalización del quehacer educativo –aparición del fenómeno escuela -y la organización de procesos intencionales de enseñanza-aprendizaje en sesiones de clase, es decir, con tiempos y espacios determinados (p.3).

- **Escuela:** Desde la perspectiva de esta investigación, como plantea Echavarría (2003), la escuela constituye un escenario de formación y de socialización, más que una institución educativa que ejerce procesos administrativos y técnicos (p.2), donde a diferencia de Echavarría (2003) no sólo consideramos la escuela como un escenario que permite construir identidad moral, sino llevar a cabo una educación integral, es decir, en todas las dimensiones del ser, dando énfasis en la transformación social que caracteriza un enfoque de escuela desde la propuesta de pedagogía crítica de Freire en la que el sujeto ha de reconocerse a sí mismo y a sus semejantes y ser capaz de cambiar su entorno de forma positiva.

- **Formación:** De acuerdo con Zambrano (2014), es preciso distinguir entre una formación clásica y una contemporánea. La primera centrada en el humanismo como movimiento intelectual, cuyo fin era el desarrollo del ser en todas sus dimensiones y cuyas características

principales eran la mimesis y la ecléctica, es decir, la imitación. Esta imitación implicaba seguir a un autor clásico para poder formarse en lo estético y lo espiritual, lo cual reforzaba la idea de la formación como un proceso que involucraba la relación profunda entre maestro-discípulo. En las palabras del autor, la formación clásica: buscaba cultivar el espíritu, el gusto y el placer por las letras y, sobre todo, por el conocimiento: el conocer el pasado, el buscar en el conocimiento una explicación de la vida de sí mismo, de cada uno, y forjar en el aprendizaje algo trascendental para el espíritu, hace que la formación clásica humanista sea vista como el desarrollo de la virtud de un espíritu dispuesto siempre a ir hacia el fondo de sí mismo (p.137).

La segunda se refiere a la concepción de formación acaecida durante la segunda mitad del siglo XVIII y consolidada en el siglo XX, época donde surge la organización de la conducta y de la voluntad, caracterizada por la razón ilustrada que busca formarse ya no para conocerse a sí mismo como en la formación clásica, sino para una función de sí. En este punto, Zambrano (2014) hace una crítica que nos parece importante y es la desigualdad que se empieza a fomentar entre los hijos del pueblo y los hijos de los burgueses, pues mientras los primeros aprenden a leer, escribir y contar, los segundos aprenden a gobernar, a legislar y a curar enfermedades: formación para el oficio o para obedecer y formación para el poder. Ahora bien, ambas se separan de los ideales de la formación clásica. Por lo tanto, el autor plantea una domesticación en todos los sentidos del individuo (mente, cuerpo, voluntad, conducta, mano, etc.), la cual se instaura en la escuela como forma de domesticación, es decir, como comprensión de la formación en el sentido meramente instrumental, caracterizada por una pedagogía por objetivos (p.138-139).

Para llevar a cabo una formación enriquecedora para el sujeto, es indispensable “establecer coherencia entre las finalidades de la formación y las cualidades del sujeto educable” (Zambrano, 2002).

- **Sociedad educativa:** basada en la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos. Estas son las tres funciones que conviene poner de relieve en el proceso educativo. Mientras la sociedad de la información se desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla (Delors, 1994, pp. 17-18).
- **Necesidad educativa:** “que tiene una sociedad de disponer de una cantidad dada de ciudadanos instruidos o más instruidos, más o menos específicamente cualificados, a estos o a aquellos niveles, y en tal o cual perspectiva, incluida la perspectiva de cambios estructurales” (Fauré y Castro, 1972, p. 77).
- **Demanda educativa:** “expresada por los individuos, incluidos los padres, demanda cuya manifestación reviste, por adición, el carácter de fenómeno colectivo” (Fauré y Castro, 1972, p. 77).
- **Estudiante:** quien pueda poseer esa nominación dependerá de las decisiones estructurales de política y de ideología del contexto, por lo que su concepción ha variado a través del tiempo y los territorios. Por ejemplo, en las edades antiguas y media no todos los individuos tenían acceso a ella, relegándosele un papel de manutención del Estado de cosas a una clase social determinada. En ese sentido, la caracterización más generalizable de estudiante es aquel que recibe y apropia, desde un proceso de enseñanza formal o no formal, información que transforma para sí y su quehacer e injerencia en el mundo.
- **Maestro:** enseñante que posee un papel cumple una función en términos de Fauré y Castro (1972).

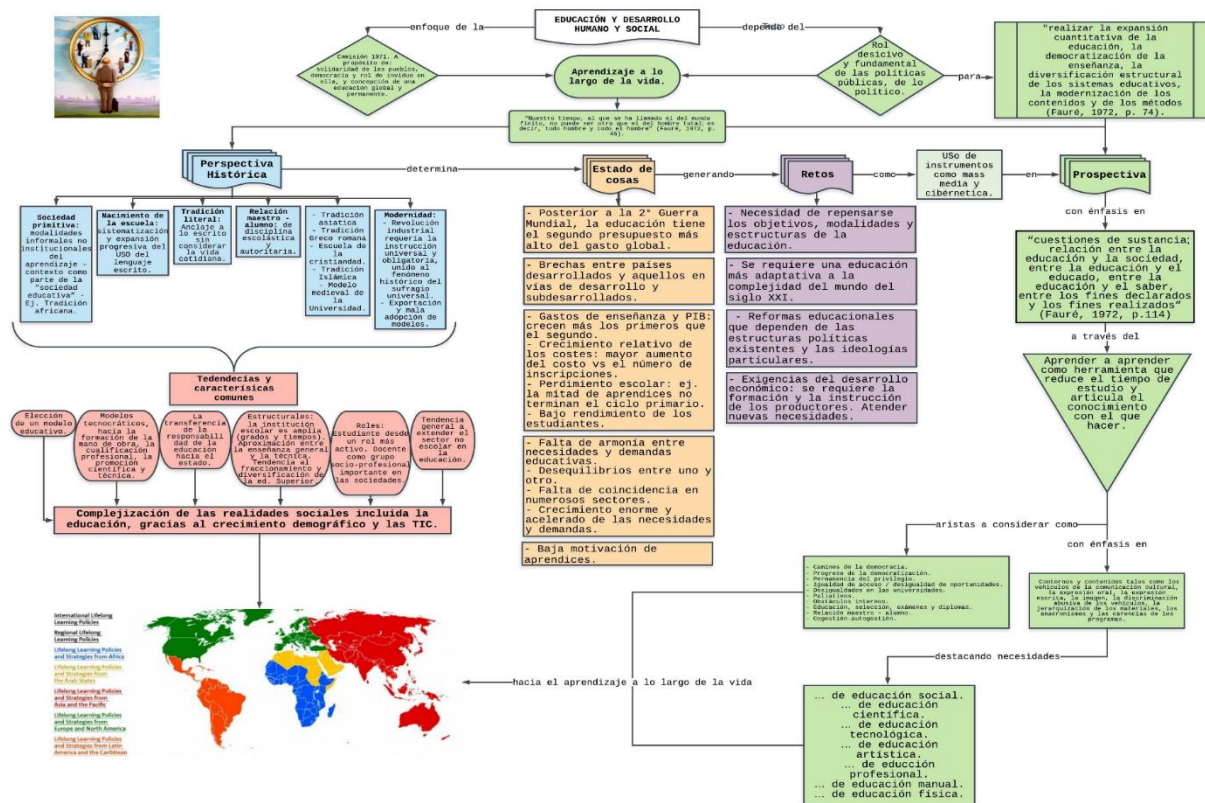


Figura 3. Aprendizaje a lo largo de la vida. Fuente: elaboración propia.

CONTEXTOS DE GUERRA Y PAZ

Casos internacionales

A partir de la revisión de varias fuentes sobre el tema de la educación para la Paz en un escenario de posacuerdo, se exponen las experiencias internacionales de procesos similares a los de Colombia, especialmente a aquellas decisiones de política sobre la educación y sus transformaciones, las cuales constituyeron referentes para el país. Por lo tanto, se exponen los casos de Guatemala, Sierra Leona, Sri Lanka, Sudáfrica e Irlanda definiendo el contexto de sus conflictos armados, los procesos de negociación y sus resultados, así como las decisiones gubernamentales en el plano educativo posterior a los acuerdos, a fin del fomento de la paz.

Guatemala.

Naturaleza del conflicto.

El conflicto en Guatemala de manera oficial tuvo una duración de 36 años e inició en 1960, enmarcado en el contexto de la guerra fría y el proceso de polarización ideológica mundial entre izquierda y derecha que tuvo asidero en muchos escenarios latinoamericanos. A propósito, la Comisión de Esclarecimiento Histórico en su informe “Guatemala: Memoria del Silencio” mencionó dentro de las causas del conflicto las políticas antidemocráticas del gobierno que impedían la participación socio política, la parcialidad en el sistema judicial, la guerra fría y el triunfo de la revolución cubana (Garranzo y Gómez, 2006). Derivado de ello, se le atribuyó al ejército el 97 % de las 200 mil víctimas entre desaparecidas y muertes del conflicto, lo que evidenció el uso de la represión del Estado a las insurrecciones armadas. De hecho, Matul y Ramírez (2009) enuncian cómo las decisiones políticas y económicas atendieron al beneficio de una oligarquía, caracterizada por la ausencia democrática, a excepción del período comprendido entre 1944 y 1954.

Procesos de negociación.

Matul y Ramírez (2009) mencionan que hubo tres momentos de acuerdos de paz. Los primeros, antes y hasta la Declaración de Esquipulas de 1986, que sirvieron para la identificación de mecanismos para la resolución pero no necesariamente de negociación como tal, los segundos, correspondieron a compromisos establecidos por los Estados que consideraron actividades precisas para la obtención de la Paz definidos en el Acuerdo de Esquipulas II de 1987, que no fueron suficientes para el caso guatemalteco, ya que continuaron en los acuerdos de tercera generación, firmados entre las fuerzas insurgentes y los gobiernos, los cuales abordaron múltiples temas vinculados a las condiciones estructurales e institucionales que generaron el conflicto, donde se destaca el rol del grupo de Contadora⁵ que según Fisas (2010) fue un factor externo que coadyuvó al diálogo y la negociación del contexto, así como al proceso de cambio político que permitió que la gobernabilidad estuviera en manos del poder civil desde 1985 y no en el militar como venía sucediendo. Gracias a ello, con el Gobierno de Cerezo, se creó la Comisión de Reconciliación Nacional, que en los años siguientes jugaría un papel en el logro de la paz. En paralelo, fructificaron los grupos sociales y religiosos a favor de la paz.

Como parte del proceso y con incidencia en la participación del sector educativo, las acciones posteriores a las “Consultas de Oslo” de 1990 y la seguidilla de reuniones con asistencia de los grupos intervinientes (insurgentes, partidos políticos, empresarios, religiosos, populares y sindicales) se destaca la participación de organizaciones docentes y pequeños empresarios y colegios universitarios (Atlixco - México) que cimentaron las bases para el inicio de una negociación directa entre el URNG y el Gobierno que duró 5 años.

⁵ En 1983 “Colombia, México, Panamá y Venezuela formaron el Grupo de Contadora, con el propósito de estimular cambios democráticos en la región centroamericana y generando, en breve tiempo, una presión regional a favor de la paz en Centroamérica” (Fisas, 2010, p. 6)

Decisiones en el campo educativo.

De acuerdo con Díez y Quinn (2015), las reformas educativas constituyen una de las estrategias más empleadas para fortalecer la paz en contextos de conflicto y postconflicto. En ese sentido, el “Acuerdo para una Paz Firme y Duradera” de 1996 consideró dentro de sus conceptos a la educación como uno de los factores que permitía elevar el nivel de vida de los guatemaltecos, en el que el documento de Políticas Educativas del Consejo Nacional de Educación de Guatemala (2010) considera el Diseño de Reforma Educativa (1998) en los Acuerdos de Paz en acciones como el fortalecimiento de las tasas de ingreso, permanencia y finalización de la escuela obteniendo resultados satisfactorios en tanto que, en la década siguiente al acuerdo, la matrícula aumentó con índices muy altos. Según Díez y Quinn (2015) el acuerdo consideró que el Gobierno debía descentralizar el sistema y dar una mayor participación a las comunidades con base en “el programa EDUCO de El Salvador (Educación con Participación de la Comunidad), donde Guatemala puso en marcha el Programa Nacional de Escuelas administradas por la comunidad para la Promoción de la Educación, o PRONADE” (p. 34).

Por otro lado, Moya (1999) describe el proceso y ámbito de la reforma educativa a propósito del acuerdo de Paz en el que destaca los temas circundantes en la reforma como el acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas y el acuerdo sobre los aspectos socioeconómicos y situación agraria.

Sierra Leona.

Naturaleza del conflicto.

El caso de Sierra Leona podría considerarse como un conflicto extremo y difícil de resolver debido a sus características internas, dentro de las cuales se destacan un alto grado de pobreza, una grave situación humanitaria, problemas étnicos derivados en exclusión, entre otros, los

cuales generaron una consolidación del conflicto, no solo como problema militar, sino que se traslapara a los ámbitos políticos y económicos, lo que desembocó en una crisis social.

Según Galicia et al (2008), la guerra civil en Sierra Leona tiene orígenes en la herencia colonial de países como Francia o Gran Bretaña, que en su ambiciosa lucha por el poder cometieron abusos contra las comunidades nativas como la discriminación, la segregación, la esclavitud y las graves violaciones de los derechos humanos. De hecho, después de haber alcanzado la independencia, las comunidades continuaron quedando relegadas en todos los ámbitos de la vida social, incluida la política y la educación.

De ahí que se mencione que el conflicto en Sierra Leona se alargó por más de 10 años debido a la inestabilidad política - en la que el FRU no tenía objetivos claros una vez derrocado el régimen -y por el hecho de que los Estados occidentales aprovecharon la guerra civil para constituir un negocio manejado a través del comercio informal, donde el tráfico de diamantes y armas les permitía obtener recursos a bajos precios, así como ejercer una gran influencia en todos los asuntos.

Procesos de negociación.

En cuanto a los Acuerdos de Paz de Lomé en Togo, entre el gobierno de Sierra Leona, el FUR de Foday Sankoh y soldados que pertenecieron al Consejo Revolucionario de las Fuerzas Armadas (CRFA, instancia suprema militar que dio el golpe militar al gobierno de Kabbah), según Costero (2001), tuvieron el fin de garantizar un alto al fuego en Sierra Leona, el perdón de los combatientes, el desarme, la reestructuración del ejército, la transformación del FUR en un movimiento político, el acceso del FUR a puestos en el ejército y la administración, la salida de la ECOMOG de Sierra Leona, así como su neutralidad en el proceso.

Es así como Kabbah comenzó el primer acercamiento de negociación con la firma del Acuerdo de Abdiján (30 de noviembre de 1996) en donde se destacó el cese de hostilidades, se insertó al RUF en el campo político como partido y el fortalecimiento y profesionalización de las fuerzas armadas para garantizar el desarrollo del post - conflicto. Así mismo, se crearon instancias como la Comisión de Consolidación de la Paz, la Comisión Nacional de la Reconciliación y la Unidad Nacional y el Acuerdo de Conakry en el cual se estipulaba una cesación de las hostilidades, bajo la verificación del ECOMOG y la extensión de inmunidades y garantías a los dirigentes del golpe, el restablecimiento del Gobierno constitucional del presidente y la ampliación de la base del poder gubernamental. Sin embargo, debido a las condiciones de inestabilidad, este acuerdo no tuvo mayor fuerza ni acogida en los diferentes sectores, en especial por los recientes dirigentes, quienes amañaron el proceso y evitaron su consolidación.

Finalmente, y a raíz del derrocamiento del régimen del RUF y del CRFA, se implantó de nuevo un proceso democrático en cabeza de Kabbah, pero, y a pesar de considerar que después del golpe el RUF estaba totalmente diezmado, lo que se tradujo en la falta de previsión del Estado; en 1999 este grupo lanza una gran ofensiva hacia Freetown, que impulsa un nuevo tratado de paz. El tratado de Lomé (25 de mayo de 1999) fue impulsado por el presidente de la Comunidad Económica de África, Gnassingbé Eyadéma. Para su consecución, se interpuso como condición el cese de hostilidades. Sus generalidades fueron la creación de un gran sistema de dependencias que apoyaran el proceso, la consecución de procesos políticos y jurídicos en pro de la solución del conflicto y la necesidad de darle un lugar político al RUF, especialmente en diversos cargos públicos. Igualmente, la importancia del Tribunal Especial creada bajo la supervisión de la ONU. La Comisión de la Verdad y Reconciliación, que debía crear un

expediente histórico imparcial de violaciones y abusos de los derechos humanos y de la ley humanitaria internacional, desde el principio del conflicto en 1991 a la firma del acuerdo de la Paz de Lomé; eliminar la impunidad; responder a las necesidades de las víctimas; promover la reconciliación y prevenir una repetición de las violaciones y abusos.

En fin, el conflicto en Sierra Leona ha sido muy complejo, ya que involucra factores externos tanto económicos como militares, los cuales no han permitido establecer la paz en el territorio.

Decisiones en el campo educativo.

De acuerdo con Díez y Quinn (2015) en Sierra Leona, una de las naciones más pobres del mundo, el proceso de paz a través de la educación ha sido lento, puesto que el sistema escolar se ha descompuesto al igual que otros sectores de la sociedad y pese a que se registró un aumento considerable de estudiantes, las condiciones sociales y políticas del país siguieron siendo difíciles para garantizar una buena calidad educativa. De hecho, los desafíos de la educación en torno a la construcción de paz van más allá de la cobertura o la infraestructura, ya que como menciona la OCDE (2016) es indispensable que las políticas de educación se orienten hacia la equidad de oportunidades educativas, el empleo efectivo de la financiación para poder llevar a cabo las reformas y una mayor participación en el diseño y la implementación de las mismas por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

Así pues, como afirman Wabgou y Quishpe (2014) los procesos de paz en Sierra Leona se encuentran enmarcados en una crisis política, caracterizada por corrupción estatal, tráfico de armas y diamantes, desigualdad, pobreza, intimidación política, chantaje electoral, entre otros aspectos, en los que se resalta la marginalización de los excombatientes en todos los ámbitos de la vida social. En el campo del ordenamiento territorial y la toma de decisiones política, Wabgou

y Quishpe (2014) señalan la importancia de la descentralización del sistema nacional, que tuvo un avance con la aprobación del Local Government Act.

En definitiva, el proceso de paz en Sierra Leona debe ir acompañado de varios cambios de carácter político, social, cultural y educativo para que realmente se pueda reestablecer una paz en la práctica, la cual mejore las condiciones en la calidad de vida de los actores sociales tanto de la población civil como excombatientes, lo cual es tarea del gobierno.

Sri Lanka

Naturaleza del conflicto.

De acuerdo con Uribe (2007), el caso de Sri Lanka presenta sucesivas colonizaciones del territorio que datan de comienzos del siglo XVI, causando la división del territorio debido a enormes diferencias culturales, religiosas y jurídicas que generaron conflictos sociales muy abruptos y complejos, especialmente por su particular relación entre la religión y la política. De hecho, el conflicto interétnico no ha sido el único que ha tenido lugar en Sri Lanka, también ha prevalecido una confrontación que se remonta a los años sesenta entre los partidos políticos tradicionales cingaleses UNP y SLFP, y el partido marxista de extrema izquierda Janatha Vimukthi Peramuna, JVP, cuyas contiendas iniciales dejaron un saldo de víctimas mortales que se calcula entre 20.000 y 60.000 (Uribe, 2007, p. 58). A manera de síntesis, el conflicto se caracteriza por una profunda intolerancia entre grupos étnicos y religiosos.

Procesos de negociación.

En cuanto a la independencia y la época postcolonial, Uribe (2007) afirma que en Sri Lanka los británicos negociaron el estatus postindependentista con el líder del Consejo de Estado Senanayake, en 1947, donde se transfirió el poder, momento en que los cingaleses y los tamiles se mantuvieron unidos pese a sus disputas durante el proceso de independencia, situación que

cambió más adelante, recrudeciendo las relaciones entre ambos grupos. Así, de lado y lado se conformaron partidos políticos que tuvieron constantemente enfrentamientos de carácter estratégico. En la actual época, el conflicto entre los tamiles y los cingaleses ha sido evidente y sus diferencias son muy variadas. Los tamiles aluden a la desigualdad de derechos en la ciudadanía y la marginación social desde la Constitución de 1948. No obstante, Uribe (2007) menciona que dicha constitución si contenía derechos a las minorías, pero que los políticos cingaleses que instauraron el nacionalismo como política de Estado – caracterizados por ser excluyentes e inequitativos- fueron desmontándola a partir de 1956.

Además, en 1965 se marcó un hito en la historia de Sri Lanka, puesto que se consolidó el movimiento anti hegemónico tamil y nuevos estratos accedieron al poder con un nacionalismo excluyente, el cual introdujo medidas discriminatorias contra los tamiles. En este contexto, se señala que “la movilización étnica tamil asumió distintas formas” como la defensa de tierras, la lucha parlamentaria, las reivindicaciones políticas por la autonomía regional, entre otras (Uribe, 2007, p. 56). Durante la década de 1980 se conformaron varios movimientos militantes budistas, encargados de defender los derechos de los cingaleses bajo el presupuesto de la defensa de la unidad y la soberanía de Sri Lanka, pero que irónicamente han excluido a los tamiles a lo largo de la historia.

Decisiones en el campo educativo.

Las experiencias educativas orientadas hacia la construcción de paz en Sri Lanka son escasas, por lo que se asume que es un tema que no ha sido lo suficientemente explorado en el territorio. Según Tuvilla (s.f), dentro de las experiencias de educación para la paz en Sri Lanka se han encontrado métodos de resolución de conflictos en las escuelas primarias, donde la comunicación es un aspecto clave para alcanzar el propósito de la reconciliación y la prevención

del conflicto y la violencia. Sin embargo, según Abayasekara y Arunatilake (2018), en Sri Lanka se requiere de la cualificación docente en las zonas más desfavorecidas y vulnerables, ya que la dificultad de capacitación, reclutamiento y despliegue ha sido evidente en dichas áreas. De hecho, se menciona una gran escasez de docentes cualificados y con experiencia, lo cual parece importante en relación al tema de la educación para la paz, ya que la preparación de los maestros como líderes sociales es imprescindible en contextos de conflicto y postconflicto.

Sudáfrica

Naturaleza del conflicto.

En el ámbito social, Arboleda y Coronado (2013) señalan que a partir de 1994, en Sudáfrica se logra derrocar el sistema jurídico que fomentaba la segregación del Apartheid, logrando el objetivo de la democracia y la paz en cuanto al acceso a la tierra y a la participación política de las personas de color, quienes eran mayoría en contraposición a la raza blanca, la cual correspondía a una minoría. Al respecto, Seidman (s.f) señala que el apartheid no sólo excluía por razones de raza sino también de género.

Ahora bien, retomando el tema de la iniciativa encabezada por Mandela mediante la cual se derrocaría al apartheid, la reforma agraria de 1994 hasta el 2000, permitió transformar el ordenamiento en relación a la segregación, puesto que éste se orientaba bajo políticas agrarias de restitución y acceso de tierras basadas en la clasificación de la población y con base en la lógica de mercado. De hecho, según Arboleda y Coronado (2013), el partido político antiapartheid permite el logro de la justicia social en Sudáfrica. Castillejo (2009) afirma que Sudáfrica es un referente internacional que cobró transcendencia debido a que permitió replicar la justicia transicional del conflicto a otras regiones del mundo.

Procesos de negociación en Sudáfrica.

De acuerdo con Seidman (s.f), a partir de los años ochenta, el crecimiento de los movimientos de lucha contra la segregación racial basada en el apartheid y el movimiento de liberación fueron aumentando, por lo que “El gobierno aceptó eliminar algunas de las regulaciones más opresivas del apartheid. Ese fue el primer paso (...)” (Seidman, s.f, p. 6). El CNA era un partido político que fue prohibido desde los años sesenta, y que sin embargo, su lucha junto con la organización de la sociedad civil conocida como el Frente Democrático Unido (UDF), permitieron ampliar el proceso de negociación e iniciaron la “Conferencia para una Sudáfrica Democrática” (CODESA), la cual acogió otros movimientos de liberación como el PAC (PSC) y el Movimiento Negro de Concienciación. Así, mientras dichas organizaciones estaban a la espera de que el CNA ganará las elecciones, el gobierno implementaba una reforma conocida como “las cláusulas del atardecer”, en la que se estipulaba que no se podía despedir a los empleados de cargos públicos que ejercían la burocracia, además de la presencia de los bancos en las reuniones, por lo que se generaron tensiones (Seidman, s.f, p. 7). Por ende, cuando el CNA ganó las elecciones, se logró dar un paso importante, pero el proceso no fue totalmente exitoso debido a la reforma mencionada y a los bajos presupuestos.

Así mismo, se fracasó en otros aspectos como el cese de hostilidades, lo que condujo a una violencia desorbitante en Sudáfrica según señala Seidman (s.f). Adicionalmente, el enfoque del Empoderamiento Económico de los Negros (BEE), que fue asumido desde las nuevas políticas, causó mayor desigualdad social. En síntesis, Seidman (s.f) expresa que los procesos de paz en Sudáfrica han sido complejos y que se presentan inconvenientes no solo de desigualdad social, corrupción, burocracia y capitalismo, sino de salud. Sin embargo, también reconoce avances en relación al hecho de que se tiene un solo sistema educativo, pues en el pasado había varios sistemas como parte de la segregación del apartheid. Además, se destacan las leyes laborales del

país que propenden por los derechos de los trabajadores. No obstante, Arboleda y Coronado (2013), retomando a Walker (2002), señalan que después del periodo de Mandela, se presentaron nuevos brotes de exclusión, inequidad, injusticia y marginalización de las áreas rurales debido a la hegemonía de las lógicas de mercado, por lo que el panorama en la actualidad es desconcertante, ya que el neoliberalismo y la burocracia han generado involuciones, especialmente en relación a la explotación de recursos naturales y repartición de tierras.

Decisiones en el campo educativo.

De acuerdo con Naicker (1998), pese a los intentos por construir una educación equitativa después del apartheid, algunos autores describen el proceso de transición como un desastre nacional, ya que las desigualdades se evidencian en la realidad del país (Constas, 1997. Citada en: Naicker, 1998), donde la mayor problemática ha sido el abandono escolar de los niños de raza negra a pesar de la gratuidad normativizada hasta grado noveno. El autor menciona entre los problemas “el legado de la ideología racial y la doctrina educativa del apartheid”, la violencia y la corrupción. Entre los problemas educativos, cabe mencionar la falta de programas para la primera infancia, la alta tasa de adultos analfabetas, la gran deserción escolar, la falta de demanda de educación secundaria y superior, la falta de financiación, entre otros aspectos.

No obstante, en un estudio realizado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP- (2015) plantea que durante el Apartheid se creó un currículo enfocado en los derechos humanos y en la educación para la paz a través de expresiones artísticas y políticas desde la música y el teatro, con el fin de promover las formas de no violencia como resistencia y protesta social para ejercer la memoria y la denuncia. Además, Calderón y Martínez (2015), quienes realizan un estudio sobre el deporte como herramienta para fomentar la paz en el mundo, mencionan que Mandela logró promover el deporte como

herramienta pedagógica para la reconciliación entre la raza blanca y la negra. Adicionalmente, Gómez y Agudelo (2015) destacan el Programa de enseñanza del Holocausto para iniciar la enseñanza del Apartheid desde 2007 en los currículos y el surgimiento de la Comisión de Verdad y reconciliación (CVR) en 1995 que permitió avanzar en la reconstrucción de la memoria colectiva desde el ámbito educativo. También se menciona el trabajo del museo District six, el cual permite visualizar la historia de algunas personas desplazadas por el conflicto (Efron & Flores, 2012. Citado en: Gómez y Agudelo, 2015).

Así pues, se puede concluir que a pesar de los esfuerzos por erradicar las problemáticas causadas por el Apartheid, se ha tratado de un tema bastante complejo, el cual constituye un proceso a largo plazo, especialmente a nivel educativo.

Irlanda

Naturaleza del conflicto.

De acuerdo con Uribe (2007), a lo largo del último siglo y medio se ha extendido el conflicto étnico entre Irlanda del Norte y Gran Bretaña, cuyas religiones son la católica nacionalista y la protestante unionista respectivamente. Remontándose a la historia, después de sofocar una de tantas rebeliones de los irlandeses contra Inglaterra, la reina Isabel I decidió adjudicar unos seiscientos mil acres a colonizadores protestantes de la Gran Bretaña con el fin de mantener control total sobre la isla, de tal forma que regiones enteras fueron repobladas por colonos ingleses, galeses y escoceses entre los cuales había presbiterianos y anglicanos. Esta decisión y las invasiones ocurridas durante los siglos XVI y XVII (reforma agraria que usurpó tierras irlandesas) constituyeron el reclamo histórico de los nacionalistas, lo cual generó conflictos como la hambruna del siglo XIX; la insurrección de los republicanos en 1916; el proceso de independencia (1919-1922) que dio como resultado la Constitución de la República

de Irlanda y la creación de Irlanda del Norte y el movimiento por la defensa de los derechos civiles de los católicos, y; la matanza de civiles en Derry en 1972.

Lo anterior, constituyó una tendencia a la polarización social, consolidada hasta finales del siglo XIX, alrededor de los diferentes partidos políticos y de la segregación geográfica. Uno de los acontecimientos que marcó dicha pugna fue el Bloody Sunday que consistió en “una operación militar fríamente calculada y planeada por la inteligencia militar británica con el propósito de desvertebrar al movimiento de resistencia civil que se venía consolidando en barrios católicos pobres como el Bogside y Creggan” (Uribe, 2007, p. 142).

Procesos de negociación.

La partición entre la república de Irlanda e Irlanda del Norte en 1992 creó un conflicto en el que se señalan varios eventos violentos que devastaron la economía de la nueva república, destruyeron el tejido social de muchas familias irlandesas y redujeron al IRA. Hasta finales del siglo XX la comunidad católica republicana fue marginada de la vida política y de los derechos civiles en Gran Bretaña, conformada por Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda. No obstante, varias guerras civiles y conflictos internacionales fueron parte de la lucha de los católicos republicanos por sus derechos civiles (Uribe, 2007).

Decisiones en el campo educativo.

Según un artículo publicado por Sánchez en el periódico el Tiempo (2016), se concluye que la educación es la respuesta al sectarismo y la segregación en dicho territorio. En este sentido, Díez y Quinn (2015) destacan los programas “Educación para la Comprensión Mutua”, “Programa de Ciudadanía Local y Global” y Sánchez (2016) destaca el programa “Iniciativas de Formación Política Democrática para Líderes Comunitarios” y el surgimiento de institutos y museos -creados por universidades- de paz mediados por currículos y métodos pedagógicos,

enfocados en la perspectiva de valores como la tolerancia intercultural y la historia del conflicto desde un panorama crítico, lo cual es de vital importancia debido a que los procesos de paz no se conciben únicamente entre el Estado y los actores armados, sino en la cotidianeidad de las comunidades.

En conclusión, los referentes internacionales mencionados han estado fluctuando entre la guerra y la paz, disminuyendo las oportunidades del cese al fuego y afectando a la población local, pues “el conflicto varía significativamente en relación con su duración e intensidad en cada país” (Márquez, 2013, p. 229), y en dicho marco, los profesores generalmente son los que están más expuestos a sufrir las consecuencias de la violencia. Por ejemplo, en Ruanda, más de las dos terceras partes de los maestros de primaria y secundaria fueron asesinados o tuvieron que emigrar. En Camboya, las consecuencias fueron incluso peores: casi todos los profesores fueron eliminados, y se dejó al país virtualmente sin docentes calificados (Buckland, 2009, p. 13. Citado en: Márquez, 2013, p. 229). No obstante, se plantea la educación como herramienta de cambio social en el marco del conflicto y el postconflicto.

A continuación, se presenta un cuadro que sintetiza el análisis de los antecedentes internacionales en torno al tema de la paz.

Tabla 2
Cuadro comparativo referentes internacionales

País	Contexto	Duración	Tipo de conflicto	Consecuencias	Decisiones en el campo educativo
Guatemala	Guerra fría y polarización ideológica. Políticas y dinámicas antidemocráticas gubernamentales. Poca participación política de los ciudadanos. Parcialidad en el sistema judicial. Desigualdad social y racismo (Garranzo y Gómez, 2006).	36 años según registros oficiales. Tres décadas (Márquez, 2017).	Guerra civil y conflicto étnico	200.000 muertos, en su mayoría indígenas en las zonas rurales, masacres cometidas por el ejército guatemalteco.	Acuerdo para una paz firme y duradera (1996), que incluyó la educación. Diseño de Reforma Educativa (1998). Ampliación de cobertura educativa. Aumento de presupuesto educativo. Descentralización del sistema educativo. Creación del Programa Nacional de Escuelas (PRONADE). Participación de comunidades en creación de planes de estudios. Capacitación docente (Díez y Quinn, 2015). Enfoques interculturales (Moya, 1999).
Sierra Leona	Inestabilidad política. Abusos contra las comunidades nativas (segregación, discriminación, esclavitud) por parte de los colonizadores (Francia y Gran Bretaña). Mínimas oportunidades políticas y educativas para la población (Galicia, 2008). Búsqueda del control de tráfico de armas y diamantes entre grupos armados (Fisas, 2010). Tráfico de diamantes como economía estatal y corrupción de entidades estatales (Wabgou y Quishpe, 2014).	Más de 10 años (Sosa, 2008).	Guerra civil.	Crisis social: Pobreza, exclusión social, mutilaciones, desplazamiento forzado, desapariciones, analfabetismo (Galicia, 2008). Reclutamiento infantil y femenino (Costero, 2001). Intercambio de recursos entre grupos armados. Reestructuración del ejército y profesionalización de fuerzas armadas. Cese al fuego y liberación de prisioneros de guerra. Índulto y amnistía. Transformación del FUR en movimiento político (Fisas, 2010). Salida de ECOMOG (Economic Community of West African States Monitoring Group) -una fuerza armada multilateral creada por la comunidad económica de África Occidental. Creación de la comisión de consolidación de la paz; La comisión de la verdad y reconciliación; Comisión para la gestión de los recursos estratégicos, Reconstrucción nacional y el desarrollo (Sosa, 2008).	Aumento de cobertura e infraestructura. Desigualdades educativas y falta de financiación. Asesinatos sistemáticos y desplazamiento forzoso de maestros (Márquez, 2013). Falta de oportunidades educativas a los excombatientes (Wabgou y Quishpe, 2014).

				Procesos de paz salpicados de corrupción estatal, tráfico de armas y diamantes, desigualdad, pobreza, intimidación política y chantaje electoral. Falta de oportunidades sociales y políticas de excombatientes (Wabgou y Quishpe, 2014).	
Sri Lanka	Diversidad cultural, religiosa y jurídica caracterizada por sucesivas colonizaciones. División social por factores étnicos y socio políticos. Nacionalismo excluyente e inequitativo como modelo estatal. Discriminación (Uribe, 2007).	Dos décadas (Márquez, 2013).	Conflicto interétnico y político (Uribe, 2007).	Levantamientos étnicos. Explotación e población civil por colonizadores. Confrontación entre partidos políticos tradicionales. Múltiples víctimas mortales. Intolerancia social (Uribe, 2007).	Escasa información, pocas experiencias educativas. Algunas intervenciones basadas en métodos de resolución de conflictos mediante enfoques comunicativos, capacitación docente, programas infantiles y seminarios (Tuvilla, s.f).
Sudáfrica	Exclusión por raza y género. Violencia de género.	El Apartheid duró hasta 1994, pero ha habido varios brotes de violencia como la Masacre de Marikana (Calatayud, 2012, El País). Violencia xenófoba en 2008 y 2015 con varias muertes y sucesivas migraciones (Miguel, 2019).	Interétnico.	Procesos de paz salpicados de desigualdad social, corrupción, burocracia, capitalismo y bajas condiciones de salud (Seidman, s.f). Derrocamiento del sistema jurídico que fomentaba la segregación del Apartheid (Arboleda y Coronado, 2013). Implementación de la Justicia Transicional (Creación de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación en 1994) (Castillejo, 2009). Bajos presupuestos en las exigencias de las organizaciones civiles. Avances en relación al programa antiretroviral (ARV) de enfermos SIDA (un porcentaje alto de la población). Algunas leyes laborales mejoraron (seidman, s.f). Erradicación de violencia de género contra las mujeres mediante el deporte, así como la igualdad para las personas con discapacidad y la eliminación de las barreras culturales (UNESCO, 2014). Después del periodo de Mandela se presentaron nuevos brotes de exclusión, inequidad, injusticia y marginalización de las áreas rurales debido a la hegemonía de las	Desigualdad y exclusión educativa a lo largo del país (Constas, 1997, citada en Naicker, 1998). Legado de la ideología racial y la doctrina educativa del Apartheid en las escuelas que causa altos niveles de deserción escolar de niños de color. Falta de programas para la primera infancia, alta tasa de adultos analfabetas, gran deserción escolar, falta de demanda de educación secundaria y superior y falta de financiación (Naicker, 1998). Creación de currículo enfocado en los derechos humanos y en la educación para la paz a través de expresiones artísticas durante el Apartheid (IDEP, 2015). Creación de la Organización para la mujer y el deporte Women and Sport South África (WASSA) (Calderón y Martínez, 2015). Programa de enseñanza del Holocausto del Apartheid (Gómez y Agudelo, 2015) Creación Museo District six para visualizar la historia de población desplazada por el conflicto (Efron y Flores, 2012. Citado en: Gómez y Agudelo, 2015). Campañas contra de la xenofobia, para apoyar a los refugiados e inmigrantes a minimizar la pobreza, la delincuencia, el desempleo, el racismo y la falta de educación para la democracia en la

				lógicas de mercado (Arboleda y Coronado, 2013). Surgimiento de la Comisión de Verdad y reconciliación (CVR) en 1995 (Gómez y Agudelo, 2015)	Ciudad del Cabo (Gómez y Agudelo, 2015, p. 75).
Irlanda	Primera y Segunda Guerra Mundial, descolonización, guerra fría y violencia entre grupos religiosos durante la última década del siglo. Diversidad intercultural y religiosa. Pugnas religiosas y políticas constantes. Segregación y sectarismo (Uribe, 2007).	Más de 100 años.	Conflicto étnico.	Violencia cruda, torturas, robos, violaciones, mutilaciones, masacres y muertes. Alianzas del IRA con la Alemania nazi y la Italia fascista durante la Segunda Guerra Mundial. Leyes excluyentes contra católicos para el ejercicio de la ciudadanía y cargos públicos, lo que causó inmigración masiva. En el siglo XIX hubo una hambruna conocida como potato famine por la plaga que causó múltiples enfermedades (Uribe, 2007).	Programa de Educación para la Comprensión Mutua (enfocado en la historia de la guerra civil y el desafío de las identidades/creencias sectarias desde una visión crítica). Programa de Ciudadanía Local y Global orientado a la formación en valores interculturales y el conocimiento de la historia del conflicto desde un panorama más reflexivo y crítico (Díez & Quinn, 2015). Creación de institutos de paz reconocidos mundialmente (currículos y métodos pedagógicos enfocados en la tolerancia). Iniciativas de formación política democrática para líderes comunitarios. Fundación de redes de institutos de formación para el trabajo (Colleges) y construcción de museos de cultura y educación en torno al conflicto (Sánchez, 2017).

Nota: elaboración propia.

Antecedentes históricos del conflicto armado y de los procesos de negociación a nivel nacional.

A continuación, se presenta un recuento del conflicto interno armado en Colombia, sus orígenes, su naturaleza y los hechos más importantes que marcaron su contexto histórico con el fin de comprender algunas de las causas que lo motivaron, sus consecuencias y los momentos en los que la salida negociada fue acogida y desarrollada.

Creación de la FARC-EP.

Considerando que la investigación se sitúa en un escenario específico en el que las tradiciones, la cultura y la historia configuran las realidades y los sujetos que en ellas se desenvuelven, el interés del presente acápite es presentar algunas nociones sobre la configuración histórica de las FARC-EP en Colombia y, especialmente, en Puerto Rico – Caquetá.

A partir de 1949, el grupo FARC-EP se organizó como “las primeras autodefensas campesinas liberales y comunistas en respuesta a la llamada violencia política” (Verdadabierta.com, 2012, p. 5). Con el propósito de combatir los abusos de la fuerza pública, las FARC empezaron a crecer y a expandirse en los territorios del país, donde controlaban varias regiones (Díaz et al, 2009).

De tal forma que, durante el gobierno de Guillermo León Valencia en 1964 se realizó un despliegue militar conocido como la Operación Marquetalia, con el fin de recuperar los territorios y desalojar a los campesinos, que para el momento eran llamados “bandoleros” por el Estado. Sin embargo, algunos mencionan que “eran, en su mayoría, campesinos que venían de fracasados procesos de amnistía, como los promovidos por el general Rojas Pinilla. En un contexto de guerra fría y [de] miedo al comunismo” (Señal Memoria, 2015, párr. 2).

Esta guerrilla aprovechó el descontento que todavía existía en contra del gobierno por parte de algunos habitantes perseguidos por los conservadores, para instar en la ideología del comunismo, a favor de las clases menos favorecidas. Estas personas se fueron sumando y apoyando a la guerrilla dirigida por “Alias Tiro Fijo” y poco a poco el control territorial le fue perteneciendo para convertirse en un corredor de vital importancia y estratégico para la guerrilla.

Llegaron a pensar que en un futuro no muy lejano podría convertirse en república independiente, San Vicente del Caguán, Cartagena del Chairá, Puerto Rico y parte de la amazonia (Carrillo, 2009).

Por su parte, Uribe (2007) señala que “los insurgentes ubican el inicio de la operación militar [Marquetalia] un mes antes de la fecha reconocida por los militares” y que el ataque fue perpetrado junto con la ayuda de organismos especializados de los Estados Unidos.

Interpretación que hacía eco en la percepción global que se tenía por esos días del avance del comunismo en América Latina y su correlato, la represión impulsada por los Estados Unidos.

Hay que recordar que el ataque a Marquetalia tuvo lugar cinco años después del triunfo de la Revolución cubana, y en pleno auge de la campaña anticomunista liderada por los Estados Unidos, la que en Colombia estuvo orientada por la Doctrina de Seguridad Nacional. Las operaciones militares contra las “repúblicas independientes,” y su secuela de insurgentes muertos, indujeron a los sobrevivientes de la Operación Marquetalia a optar por la guerra de guerrillas, abandonando la táctica de la autodefensa. Los ataques a los enclaves campesinos comunistas convirtieron a las fuerzas militares en las representantes de un régimen político que de allí en adelante sería percibido por la insurgencia, y por los sectores de izquierda de la sociedad colombiana, como opresor y represor (Uribe, 2007, p. 136).

En cuanto al contexto de Marquetalia, Uribe (2007) señala que el reclamo de los campesinos insurgentes era la propiedad de las tierras heredadas por los colonizadores baldíos, quienes pedían una reforma agraria revolucionaria, que transformara la estructura del campo, lo cual implicaba la adjudicación de las tierras a los campesinos que las trabajaran mediante la confiscación de estas a los latifundistas. Así pues, el Estado debía proveer las herramientas necesarias para el trabajo en el campo colombiano y anular todas las deudas con las instituciones estatales (pp.137-138).

Uribe (2007), finalmente concluye respecto a la fundación de las FARC-EP en su apartado dedicado exclusivamente al suceso de la operación militar en Marquetalia con las siguientes palabras:

Según todo lo anterior, es factible concluir que los campesinos comunistas hubieran podido posponer su declaración de guerra total al Estado si el gobierno hubiera accedido a satisfacer algunas de sus demandas. También es factible presumir que, si los campesinos insurgentes no hubieran contado con el apoyo y la instrucción política que impartieron algunos camaradas del Partido Comunista, su identidad política continuaría subordinada a los partidos políticos tradicionales. Esa influencia fue la que les permitió enmarcar ideológicamente su resistencia contra el establecimiento político y su oposición a un sistema que consideraban oligárquico, antidemocrático y antinacionalista (p.138).

Breve historia del conflicto y sus negociaciones en Colombia

Con el transcurrir de los años, se crearon varios grupos al margen de la ley en Colombia tales como las FARC-EP, el ELN, el M19, Quintín Lame, el EPL, entre otros, con los cuales el gobierno colombiano intentó negociar acuerdos de paz durante más de 30 años, sin resultados exitosos.

Durante el gobierno del presidente Belisario Betancourt (1982-1986) se creó una Comisión de Paz, de cuyos resultados se estableció el primer acuerdo de cese al fuego con las FARC-EP en la Uribe-Meta en 1984; los puntos de la negociación giraron en torno a tres temáticas; la modernización de las instituciones, el fortalecimiento de la democracia y el establecimiento de garantías para ejercer la actividad política. No obstante, dado el incumplimiento de las partes, especialmente en cuanto a las garantías para el ejercicio de la oposición por parte del gobierno, se dio la terminación del acuerdo al año siguiente de su firma.

En este contexto, se dio la aparición de grupos de extrema derecha denominados Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), quienes según Giraldo (2004) fueron legalizadas, legitimadas, entrenadas y dotadas en armas por el Gobierno con el fin de combatir las guerrillas. A este respecto, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) indica que:

a pesar de que desde comienzos de los años ochenta existían evidencias de los crímenes cometidos por los grupos de autodefensa y de los apoyos financieros, políticos y militares que tenían, la gran mayoría de estos hechos quedaron en la impunidad. (p. 240)

En el Gobierno de Virgilio Barco se reactivaron las conversaciones a través de la “Iniciativa para la Paz”, con la que fue posible la desmovilización de grupos armados como el M-19, EPL, PRT, MAQL Y CRS. No obstante, según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), el gobierno expidió cuatro decretos (Decretos 813, 814, 815 y 1194 de 1989) para enfrentar el fenómeno paramilitar al reconocer sus vínculos con el narcotráfico y la perturbación del orden público bajo el amparo del marco legal. Sin embargo, no hubo resultados que afectaran el avance del paramilitarismo, pues no existió compromiso por parte de las Fuerzas Armadas para ayudar a desarticular dichas organizaciones.

En el Gobierno del presidente Gaviria (1990-1994) se reactivaron las conversaciones con la guerrilla de las FARC-EP en el marco de la Asamblea Nacional Constituyente. Así, en los primeros meses de 1992, se adelantaron diálogos con la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar (FARC, ELN y EPL), pero los diálogos llegaron a su fin en mayo, luego de que guerrilleros del EPL secuestraran y asesinaran al exministro Angelino Durán. A pesar de ello, se destaca que de este proceso fue posible establecer acuerdos para la desmovilización y desarticulación del componente armado del Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), el Movimiento Indígena Armado “Quintín Lame”, y una fracción del ELN y el EPL (Fisas, 2010a, p. 5).

Según el CNMH (2013), a través de la normatividad promovida por Virgilio Barco, el gobierno de Gaviria creó los “servicios especiales de vigilancia y seguridad privada” también llamados “CONVIVIR” en el año de 1994, teniendo en cuenta el art. 42 del decreto ley 356 de 1994, en el que se autoriza la creación de las Acciones Comunitarias de la vigilancia rural, con una finalidad de sosegar el incremento del paramilitarismo con una posible vigilancia autorizada por el gobierno (CNMH, 2013).

Esto contribuyó a la imposibilidad del Gobierno de dirigir y controlar las Convivir, en parte por los desacuerdos dentro de éste; a la idea de la ineficiencia de las Fuerzas Armadas, que se había popularizado a partir del recrudecimiento de los ataques guerrilleros y a la disponibilidad de armas de uso privativo de la Fuerza Pública para los civiles, ya desde 1993, con la expedición del Decreto 2535 de ese año.

Más tarde, dos disposiciones de la Corte Constitucional frenarían el avance de las bases legales del paramilitarismo: la Sentencia C-296 de 1995, que declaró inconstitucional la posibilidad de autorización para conformar grupos de Fuerza Pública distintos a las Fuerzas Militares y a la Policía; y la Sentencia C-572 de 1997, por la cual se declaró constitucional la

existencia de las Convivir, pero limitó elementos importantes, como el tipo de arma que podían usar sus miembros. (CNMH, 2013, p. 241)

Durante el Gobierno del presidente Ernesto Samper (1994-1998), la Conferencia Episcopal en Colombia creó la Comisión de Conciliación Nacional y en 1997, el gobierno propuso la creación del Consejo Nacional de Paz con la aprobación de la Ley 434 de 1998, cuyo énfasis era el establecimiento de una política de estado respecto a la paz, la cual debería construirse de manera permanente y participativa con especial injerencia de la sociedad civil, primordialmente, con la articulación de todos los actores nacionales para su logro, considerando a la integridad, la solidaridad, la responsabilidad, la participación, la negociación y a la gradualidad como los principios rectores que determinarían el que hacer del Consejo.

Según el CNMH (2013) durante el Gobierno de Samper se llevaron a cabo algunos mecanismos para judicializar a los paramilitares, pero ello no fue más allá de enunciar el tema. Subsecuentemente, durante el mismo gobierno se promulgaron diferentes normas como la Ley 241/95 y la Ley 418/97, a través de las cuales los paramilitares fueron reinsertados y dotados de estatus político. Así, su participación en los procesos de paz también es imprescindible.

En el tiempo de gobernabilidad del presidente Andrés Pastrana (1998-2002), se sostuvieron negociaciones con las FARC, las cuales incluyeron una zona de despeje en el Caguán que fracasó debido al incumplimiento y la falta de compromiso de dicha guerrilla (Villarraga, 2015).

Uno de los ejes fundamentales sobre los cuales giró este proceso, fue la creación de una zona de distensión reglamentada a través de la resolución No. 85 del 14 de Octubre de 1998, facultada por la Ley 418 del 27 de diciembre de 1997, y; amparada en la realización de actos tendientes a entablar conversaciones y diálogos con organizaciones armadas al margen de la ley.

Para la toma de decisiones, el Gobierno contó con un grupo de analistas, bajo el liderazgo del Representante de Naciones Unidas en Colombia, quienes recomendaron el establecimiento de una zona de distensión.

Esta iniciativa permitió la concentración de la guerrilla de las FARC-EP en cinco municipios: San Vicente del Caguán en Caquetá (con una distancia de 48 kilómetros de Puerto Rico), Uribe, Mesetas, Vista Hermosa y La Macarena en el Meta. Esta zona contaba con una extensión territorial de 42.139 Km y una población de 97.978 habitantes para la época, en ella se ubicaban más de 28 estructuras de las FARC distribuidas en anillos, con un total de 9.325 insurgentes.

Del proceso de negociación en el Caguán.

Como Lederach (1998) menciona, las situaciones contemporáneas parecen atrapadas en un círculo vicioso de confrontación y negociación, donde las rondas esporádicas de conversaciones fracasan, empiezan y fracasan de nuevo, esta descripción es aplicable a los intentos de negociación en el conflicto colombiano, en el cual se destacan los intentos fallidos durante diferentes períodos presidenciales tales como los de Barco, Gaviria y Pastrana, exceptuando el proceso efectuado por el presidente Betancourt que logró la desmovilización e inserción a la vida civil del M19 y el PRT.

Sin embargo, en las características particulares del conflicto Colombiano, se destaca la falta de prevención en las etapas latentes y en los momentos previos a la confrontación armada, asunto que refleja la ausencia de previsión de las magnitudes que tomaría el conflicto para evitar su escalonamiento.

En el caso particular de la zona de distensión, se resalta además como a pesar de los datos, las lógicas consideraciones y las críticas a la propuesta del despeje, el gobierno colombiano continuó con la implementación de la zona desconociendo como asistíamos:

a una multiplicidad de guerras parciales o sectoriales: por la tierra o por plantaciones de cultivos ilícitos; por centros energéticos y por los recursos de ellos extraíbles; por territorio convertidos en enclaves, de cierta manera sacralizados, en los cuales está prohibido el acceso a los otros; por el acceso a armas y a sus rutas de aprovisionamiento (Sánchez, 2006. pp. 102-103).

De la mano con lo anterior, se resalta como se prestó atención y se consideró la existencia de una situación grave cuando se conocieron acciones realizadas en contra de la ley, de gran relevancia y magnitud. Este efecto se reflejó en los varios momentos en los cuales las FARC-EP adelantaron hechos de violencia contra la población civil y la democracia con el ataque a los municipios, los homicidios, secuestros, extorsiones, entre otros presenciados durante la vigencia de la zona con el ánimo de mostrar un gran poderío militar y, así afianzar su posición en la Mesa.

Al respecto es posible afirmar que en el proceso no se presentó una maduración que permitiera una transformación del conflicto, incluso en el desarrollo histórico mismo de las acciones violentas que caracterizan la historia en Colombia, muy al contrario, la dejación del territorio por parte del Gobierno colombiano permitió el fortalecimiento político y en armas del grupo guerrillero. En este sentido, la generación de las características que permitieran la sostenibilidad del proceso nunca se presentaron.

Gobierno 2002-2010.

En cuanto al gobierno de Álvaro Uribe, en 2003 fueron evidentes las reformas a la norma y al proceso de negociación con los paramilitares -grupo autodenominado Autodefensas Unidas de

Colombia- y para el año 2004 se creó el Bloque Central Bolívar y Vencedores de Arauca, donde se construyó una plataforma política que justificó las acciones criminales que venían desarrollando los paramilitares en el territorio nacional, modificando la Ley 418 de 1997 que “permitía la concesión de indultos a los miembros de grupos al margen de la ley con los que se adelantaran diálogos de paz, y que hubieran sido sentenciados con sentencia ejecutoriada por la comisión de un delito político” (Art. 50).

Según el CNMH (2013), se implementó la Ley 782 de 2002, que modificó disposiciones de la “Ley 418/97, entre ellas el Art. 50, anulando el requisito de tener estatus político; por lo que la norma facultó llevar a cabo diálogos de paz con las AUC bajo la denominada Ley de Justicia y Paz, que buscaba “facilitar los procesos de paz y la reincorporación a la vida civil de miembros de grupos armados al margen de la ley que se hayan desmovilizado individual o colectivamente, garantizando los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación”. Vale la pena resaltar estas consideraciones del acuerdo con las AUC, ya que nunca se habían incluido elementos como la verdad, la reparación y la no repetición en los procesos de paz. Sin embargo, la norma no incluyó los mecanismos jurídicos para lograr el pleno esclarecimiento de los hechos criminosos y poder conocer la verdad de lo que realmente sucedió. Sin el cumplimiento de dichas condiciones no es posible hablar de justicia efectiva y menos asegurarle a las víctimas una reparación integral que haga efectivos sus derechos; tampoco se ha exigido una confesión que permita, por lo menos, aproximarse a la verdad histórica, porque no se cuenta con los medios idóneos para constatar o desvirtuar la versión de los inculpatos; la obligación de contribuir de manera efectiva con la justicia, aportando toda la información o los elementos probatorios para conocer la participación de los

desmovilizados o sus grupos con miras a un real y efectivo desmonte de sus estructuras ilegales, es otro espejismo. (Chavarro, 2010, p. 49)

Durante los primeros años de la vida nacional del siglo XXI, el país contó con el incremento del pie de fuerza de los miembros de la Fuerza Pública, la restructuración y fortalecimiento de sus armas que permitiera un mayor poderío aéreo y mejores mecanismos de movilidad y comunicación, todo ello en atención a los métodos que una guerra irregular requiere. Sin embargo, este fortalecimiento trajo importantes consecuencias en el devenir del conflicto interno, como los hechos aberrantes de falsos positivos, Bojayá, El Salado y otros que marcaron la memoria colectiva de la nación.

En cuanto a las negociaciones con otros grupos, durante el curso del Gobierno de Álvaro Uribe, solo se presentaron negociaciones de tipo humanitario con el grupo guerrillero y de las cuales se logró la liberación de secuestrados en poder de las FARC-EP.

En síntesis, durante varias administraciones el Estado colombiano ha intentado establecer acuerdos de paz con los diversos grupos armados al margen de la ley, los cuales han fracasado por varios factores. Tal y como señalaba Uribe (2007), el conflicto armado colombiano ha sido el resultado de una lucha de campesinos que resiste ante la subordinación que plantean los partidos políticos tradicionales, caracterizados por un sistema oligárquico, antidemocrático y antinacionalista, el cual no atiende sus demandas.

Proceso de Paz 2010.

Ahora bien, desde la llegada a la Presidencia de Juan Manuel Santos, su Gobierno hizo expresas las intenciones de establecer diálogo y negociación hacia la paz, en su discurso de posesión presidencial mencionó;

A los grupos armados ilegales que invocan razones políticas y hoy hablan otra vez de diálogo y negociación, les digo que mi gobierno estará abierto a cualquier conversación que busque la erradicación de la violencia, y la construcción de una sociedad más próspera, equitativa y justa. Eso sí –insisto– sobre premisas inalterables: la renuncia a las armas, al secuestro, al narcotráfico, a la extorsión, a la intimidación. (Santos, 2010, párr. 112)

Por su parte, a través de un video de difusión de las FARC-EP en julio del mismo año, el país conoció las intenciones de negociar la Paz con énfasis en cinco puntos: las bases militares de Estados Unidos, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario, la tierra, el régimen político y el modelo económico.

Sin embargo, con la emisión conjunta del Acuerdo General⁶ en 2012, se iniciaron las negociaciones, las cuales se asumieron desde las premisas que cualquier proceso tiene que llevar al fin del conflicto, no a su prolongación; aprender de los errores del pasado para no repetirlos; y, mantener operaciones y presencia militar sobre cada centímetro del territorio nacional.

Adicionalmente, la negociación se dio desde tres perspectivas, la primera obedecía a que nada está acordado en el marco de la negociación hasta que todo este acordado; que las conversaciones se realizarían en curso del conflicto armado, lo que indica que no habría un cese al fuego paralelo al desarrollo de las negociaciones como en otras ocasiones, y que las conversaciones tendrían un tiempo limitado para su realización, asunto por el cual se establecieron fases para su desarrollo.

Estas consideraciones como lecciones aprendidas de procesos de negociación previos en los que el cese al fuego nunca fue efectivo y la consideración de treguas a las acciones armadas

⁶ Firmado el 26 de agosto de 2012 en la Habana Cuba.

podría resultar nociva en tanto se disfraza el ambiente de guerra el cual, en el transcurso del tiempo de conversaciones, fue erosionándose.

Las temáticas se establecieron en el Acuerdo General y no fueron dispuestas como una meta, sino como un punto de inicio de las conversaciones. Las temáticas fueron: política de desarrollo rural integral; participación política; fin del conflicto; solución al problema de las drogas ilícitas; víctimas; y la fase de implementación, verificación y refrendación.

Las mismas, coinciden con la visión de la UNESCO sobre los asuntos de Paz y los asuntos relativos a la violencia en Colombia que deberían ser resueltos desde la integralidad en cuanto a las políticas de estado que tiendan por brindar las condiciones mínimas para el desarrollo de una vida buena y digna para los ciudadanos. Así, la Paz se entiende como un asunto articulador de políticas en las cuales las víctimas son el centro de la acción debido a las garantías que el proceso de negociación aporte en cuanto a la verdad, la reparación y las garantías de no repetición de los hechos que causaron principalmente, víctimas no combatientes derivadas de las acciones armadas y algunas otras que sobrepasaron los límites de acción de los grupos armados y del Estado.

En cuanto a los postulados de la UNESCO respecto a esta Paz positiva, son los que han nutrido el cómo se ha asumido el conflicto armado en Colombia y su negociación en un escenario en el que, de la mano con el fomento de políticas integrales, se reste virtud a las acciones armadas que tiendan por el exterminio o minimización del otro como estrategia para el logro de la no violencia. Ello, con la pretensión del logro de una Paz que, desde lo que implica la existencia de un Estado social de derecho, permita garantías para:

la profundización de la democracia estructural; el fortalecimiento de un sistema de justicia (formal y alternativa) incluyente que asegure espacios de gestión no violenta de diferencias

entre grupos y actores diversos; la erradicación de la pobreza; el cuidado por las víctimas que promueva un discurso donde la participación ciudadana, el compromiso solidario y la cooperación son fundamento de la paz; la deslegitimación del uso de la fuerza y la violencia en cualquiera de sus formas o de acciones de corrupción que estén orientadas a burlar el sistema de justicia (Barreto et al, 2009, p. 745)

Se destaca la visión de Paz positiva, en la cual los asuntos estructurales de la nación y las soluciones que a su respecto halla, logren afectar las causas objetivas estructurales de la violencia y del conflicto que declaró la Comisión Histórica⁷ -desarrollada en el marco de las conversaciones y la cual contó con la participación de los más ilustres violentólogos y expertos en los asuntos del conflicto armado en Colombia-, tales como: la ausencia de reformas profundas en el ámbito social, la disputa por las tierras y la ausencia de una reforma, en este sentido, el rol de la reintegración del individuo en un escenario de postconflicto, el relacionamiento de economía, narcotráfico, territorio y violencia, los efectos de los paramilitares, la falta de previsión del poder ejecutivo para salvaguardar la seguridad nacional, los asuntos regionales y la complejidad geográfica del territorio colombiano, el rol de la población civil y las diferencias entre la afectación en lo urbano y en lo rural del conflicto, el uso del monopolio de la fuerza, la democracia y las garantías para su ejercicio (Reconciliación Colombia, 2015).

Lo acordado.

Para comprender el Acuerdo, es indispensable ahondar en el concepto de paz, el cual desde la filosofía política se define como “el bien supremo de la comunidad política, la guerra civil es

⁷ La Comisión fue instalada el 21 de agosto de 2014 derivada de las conversaciones sobre el punto 5 del acuerdo, relativo a las víctimas, y presentó sus informes el 9 de febrero de 2015. Estos, presentados a manera de ensayos, son el resultado de investigaciones sobre los asuntos de violencia en Colombia y buscaron una diversidad y pluralidad para la selección de sus 12 integrantes los cuales fueron escogidos de manera igualitaria entre las delegaciones del Gobierno y las FARC en el curso de las negociaciones.

el peor de todos los males, y la permanencia es el mejor criterio para juzgar las formas de gobierno” (Arendt, 2005, p. 515).

De modo que, el proceso de paz constituye un “largo camino que emprenden las partes en conflicto en procura de poner fin a la guerra por medios no violentos (la palabra, el diálogo, la política) y de construir una paz estable y duradera, construcción que compromete a la sociedad en su conjunto” (García, 2016, p. 4). En este sentido, la paz tiene una *dimensión política* que atañe a la terminación del conflicto armado mediante el diálogo y la negociación a una solución política con la firma de un acuerdo de paz.

En este contexto y según García (2016), el acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera en Colombia es el resultado de diálogos de paz exitosos entre la guerrilla de las FARC-EP y el Gobierno colombiano, adoptado tras la derrota plebiscitaria del 2 de octubre de 2016 y que según Hernández (2017) permitió incorporar las observaciones de quienes ganaron en las urnas dentro del proceso de refrendación fallido, lo cual se expresa en el artículo 1º de la Ley 1820 de 2016 “por medio de la cual se dictan disposiciones sobre amnistía, indulto y tratamientos penales especiales y otras disposiciones” (p. 2).

Para el desarrollo de las conversaciones se establecieron tres fases; la primera de exploración y en la cual se estableciera la hoja de ruta a seguir durante el proceso, la segunda de negociación y la cual ha ocupado la mayor cantidad de tiempo discutiendo en amplitud y profundidad las temáticas dispuestas para el acuerdo y los puntos a ceder o no por las partes. Y, la última fase que implica el cese de hostilidades, la desmovilización de la guerrilla y la aplicación de los acuerdos logrados.

Así, y como producto de la fase de exploración, se logró la firma del Acuerdo General en el que se establecieron los seis puntos sobre los cuales girarían las conversaciones, el rol de los

países garantes y las reglas de funcionamiento de las sesiones de la mesa de conversaciones. A continuación se incluye una línea de tiempo del proceso y un listado de temas y subtemas del Acuerdo que sirven de base para comprender su complejidad e importancia. Para continuar con la exposición del contexto territorial de la investigación que hace evidente la urgencia de construir paz.

Tabla 4
Línea de tiempo proceso de negociación

2011	Mayo. Aprobación Ley 1448 de 2011.
2012	Marzo. Anuncio presidencial de reuniones exploratorias para negociar la paz entre el gobierno y las FARC-EP.
	Julio. Aprobación Del Marco Jurídico para la Paz.
	Agosto. Firma Acuerdo General para la Terminación del Conflicto y la construcción de una paz estable y duradera.
	18 de octubre. Apertura de la mesa de en Oslo, Noruega.
	Octubre. Inician las mesas regionales convocadas por las Comisiones de Paz para contribuir al fin del conflicto armado.
	19 de noviembre. Instalación oficial de la Mesa.
	19 de noviembre. Las FARC-EP declaran el cese al fuego unilateral por dos meses.
	19 de noviembre. Foro Nacional de Política Agraria en la ciudad de Bogotá.
2013	6 de abril. Pablo Catatumbo (Comandante del Bloque Occidental de las FARC) se une a las mesas de negociaciones.
	10 de abril. Marcha por la paz.
	27 de mayo. El Gobierno y las Farc, primer acuerdo parcial sobre el Desarrollo Agrario Integral (primer punto de acuerdo).
	Julio. Foro Nacional sobre la Participación Política en Bogotá.
	13 de agosto. Radicaciones PL estatutaria para refrendar acuerdos.
	20 de septiembre. Foro Nacional sobre Drogas Ilícitas en Bogotá.
	6 de noviembre. Acuerdo parcial sobre participación política (segundo punto del acuerdo).
	15 de diciembre. Alto al fuego FARC-EP por 30 días.
2014	27 de febrero. Fabián Ramírez (segundo al mando del Bloque Sur de las FARC) se une a las negociaciones.
	16 de mayo. Acuerdo parcial sobre Cultivos Ilícitos (cuarto punto del acuerdo general).
	16 de mayo. Declaratoria de cese al fuego por las FARC y el ELN por el momento de elecciones (8 días).
	7 de junio. Divulgación de los 10 principios que regirán la negociación en torno a las víctimas.
	15 de junio. Reelección Presidencial de Juan Manuel Santos.
	5 de agosto. Foro Nacional sobre Víctimas en Bogotá.
	14 de agosto. Se crea la figura de Ministro Consejero para el Posconflicto, la Seguridad y los Derechos Humanos.
	15 de agosto. Viaje de las primeras 12 víctimas del conflicto a La Habana.
	22 de agosto. Creación de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (12 miembros).

	7 de septiembre. Creación de la Subcomisión de Género.
	9 de septiembre. Segunda delegación de víctimas en viajar a La Habana.
	24 de septiembre Se hacen públicos los acuerdos parciales sobre los tres primeros puntos del Acuerdo General.
	1 de octubre. Tercera delegación de 12 víctimas asiste a La Habana.
	21 de octubre. Corte Constitucional avala el referendo por la paz en elecciones populares.
	24 de octubre. Romaña (Comandante Bloque Oriental FARC), Pastor Álape (Miembro del Estado Mayor y central de las FARC) y Carlos Lozada (Integrante del Secretariado de las Farc) se integran al grupo de negociadores.
	1 de noviembre. Cuarta delegación de 12 víctimas viaja a La Habana.
	16 de noviembre. Las FARC secuestran al general del Ejército, Rubén Darío Alzate. Se suspenden 14 días de las negociaciones hasta su liberación.
	15 de diciembre. La quinta y última delegación de 12 víctimas que acuden a La Habana. En total fueron 60 las víctimas en reunirse con las delegaciones de paz.
	15 de diciembre. Declaración de las FARC del cese al fuego indefinido y piden al Gobierno pactar el cese bilateral definitivo.
	28 de diciembre. Joaquín Gómez (Comandante del Bloque Sur de las FARC) se une a las negociaciones.
2015	10 de febrero. Entrega de Informe a la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas.
	12 de febrero. Anuncio de las FARC sobre el no reclutamiento de menores.
	20 de febrero Nombramiento de Bernard Aronson por Barack Obama como delegado especial de los EE. UU. Para el proceso de paz.
	2 de marzo. Cinco generales activos de las FF. MM se integran a los diálogos.
	7 de marzo. Acuerdo para iniciar el proceso de desminado en las zonas afectadas. Piloto en la vereda El Orejón, Antioquia.
	10 de marzo Presidente Santos ordena cese a los bombardeos, debido al cumplimiento del cese unilateral de las FARC.
	Abril 2015. FARC ataca un puesto militar en el Departamento del Cauca ocasionando la muerte de 11 soldados, por lo que se reanudan los bombardeos.
	10 de mayo. Luis Carlos Villegas es nombrado Ministro de Defensa.
	22 de mayo. Suspensión de las FARC del cese al fuego unilateral a causa de los bombardeos en campamentos del Cauca y Antioquia.
	24 de junio. Acuerdo en la conformación de la comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición.
	12 de julio. Acuerdo de medidas para desescalar el conflicto y un plazo de cuatro meses para agilizar discusiones respecto a la justicia y las víctimas.
	20 de julio. Nuevo cese al fuego bilateral hasta el 20 de noviembre.
	26 de julio. Cese a los bombardeos.
	27 de julio. Creación de la Subcomisión de Asesoría Jurídica.
	11 de septiembre. Acuerdo parcial sobre Justicia Transicional que hace parte del punto sobre Víctimas.
	18 de octubre. Acuerdo sobre la búsqueda e identificación de personas desaparecidas en el conflicto.
	12 de noviembre. Representantes del sector empresarial se reúnen con las FARC en La Habana.
	22 de noviembre. Indulto presidencial a 30 guerrilleros de las FARC condenados por rebelión.
	3 de diciembre. Aprobación del Legislativo del Plebiscito como mecanismo de refrendación de los acuerdos.
	7 de diciembre. Pastor Álape pide perdón por masacre de Bojayá.

	15 de diciembre. Acuerdo parcial sobre víctimas, quinto punto del Acuerdo General.
2016	2 de enero. Nicolas Rodríguez Bautista -Gabino- del ELN asegura que está lista la agenda para el inicio de las negociaciones.
	15 de enero. Miembros de las Farc vuelven a Colombia para socializar con el grupo guerrillero los resultados del proceso.
	19 de enero. Solicitud del Gobierno y las FARC al Consejo de Seguridad de la ONU, respecto a la verificación del cese al fuego y la dejación de armas. La ONU acepta la solicitud.
	31 de enero. Declaración de intención de iniciar acuerdo de paz por parte del ELN.
	2 de marzo. Gobierno reestructura los protocolos para las visitas pedagógicas de integrantes de la delegación de las FARC a sus campamentos.
	10 de marzo. El legislativo aprueba la creación de zonas de concentración para los miembros de las FARC.
	23 de marzo. A pesar de lo expresado por el Presidente y el líder guerrillero, las delegaciones no entregan el Acuerdo Final.
	12 de mayo. Se acuerdan mecanismos para brindar seguridad jurídica y estabilidad al Acuerdo Final.
	15 de mayo. Acuerdo sobre desvinculación de menores de 15 años de las filas de las FARC y sobre la creación de una hoja de ruta para la desvinculación de los demás menores.
	1 de junio. El Legislativo aprueba el Acto Legislativo para la Paz que blinda los acuerdos.
	4 de junio. Inicia la recolección de firmas para el rechazo de los acuerdos de paz (senador Álvaro Uribe Vélez).
	10 de junio. Acuerdo para la implementación de un piloto de sustitución voluntaria de cultivos ilícitos que iniciaría el 10 de julio en Briceño, Antioquia.
	23 de junio. Gobierno y FARC anuncian el Acuerdo definitivo de cese al fuego y de hostilidades bilateral, las características de las zonas donde se concentrarían las FARC, el proceso de dejación de armas y las garantías de seguridad.
	4 de julio. El general argentino, Javier Antonio Pérez, es designado por las Naciones Unidas como el jefe de la misión de verificación del cese al fuego y la dejación de armas.
	6 de julio. El Frente Primero de las FARC, cuya zona de operación es el Guaviare, anuncia su no desmovilización.
	10 de julio. Combate entre las FF. MM. Y las FARC en el Meta. Humberto de la Calle, jefe negociador del Gobierno, anuncia que fue un error operacional de las FARC.
	19 de julio. La Corte Constitucional avala al plebiscito con un umbral del 13 % como mecanismo para la refrendación de los Acuerdos.
	24 de julio. La Comisión de Género, emite acuerdos transversales en torno a la política de género alcanzada hasta el momento.
	3 de agosto. El Centro Democrático hace saber su posición de publicar el no al plebiscito.
	5 de agosto. Las partes hacen saber los protocolos que detallan la hoja de ruta para el cese al fuego y de hostilidades y la dejación de armas.
	12 de agosto. Las delegaciones de paz acuerdan los criterios y mecanismos para la selección de magistrados de la Jurisdicción Especial para Paz.
	15 de agosto. Gobierno y FARC realizan visitas técnicas a las Zonas Veredales Transitorias de Normalización.
	24 de agosto. Delegaciones dan a conocer que ya se encuentran listos los Acuerdos a espera de firma.
	13 de septiembre. Delegados de las FARC piden perdón a los familiares de los 11 diputados secuestrados y asesinados en el Valle en 2007.
	17 de septiembre. Realización de la Décima Conferencia Guerrillera en los llanos del Yará.

	21 de septiembre. Juan Manuel Santos hace saber a la ONU que el conflicto colombiano ha terminado.
	26 de septiembre. Firma del Acuerdo para la Terminación del Conflicto y la construcción de una paz estable y duradera en Cartagena.
	30 de septiembre. Miembros de la delegación de las FARC viajan al corregimiento La Chinita, Antioquia, para pedir perdón por la masacre de 1994.
	2 de octubre. El plebiscito refrendatorio obtuvo mayoría en el NO.
	4 de octubre. Reunión entre el Presidente Santos y los promotores del NO.
	7 de octubre. El Presidente Juan Manuel Santos gana el Nobel de Paz.
	8 de octubre. Emisión de comunicado conjunto de las delegaciones informando al pueblo que trabajarán para incorporar las inquietudes de los promotores del NO y la puesta en marcha de un protocolo especial para que se puedan llevar a cabo la verificación y monitoreo.
	21 de octubre. Mindefensa expide un decreto que permite a guerrilleros de las FARC ubicarse en las 26 zonas de preagrupamiento en el territorio nacional.
	4 de noviembre. Las delegaciones se reúnen en La Habana para evaluar las 500 propuestas de modificación a los Acuerdos.
	12 de noviembre. Se genera un nuevo Acuerdo que incorpora la mayor parte de expectativas de los promotores del NO.
	24 de noviembre. Firma del nuevo Acuerdo de Paz en el Teatro Colon de Bogotá.
	29 de noviembre. El Legislativo refrenda el nuevo Acuerdo de Paz entre el Gobierno y las FARC. Con esta votación termina el proceso de refrendación tras dos acuerdos firmados, un plebiscito y un proceso de renegociación.
	1 de diciembre. Inicia el día D, estipulado por el Gobierno y las FARC para dar inicio a la desmovilización del grupo guerrillero y su reingreso a la vida civil.
10 años	Transición e implementación.

Nota: Quintero, 2017, pp. 88-90.

Política de desarrollo agrario integral: El desarrollo agrario integral es determinante para impulsar la integración de las regiones y el desarrollo social y económico equitativo del país.

- Acceso y uso de la tierra. Tierras improductivas. Formalización de la propiedad. Frontera agrícola y protección de zonas de reserva.
- Programas de desarrollo con enfoque territorial
- Infraestructura y adecuación de tierras.
- Desarrollo social: salud, educación, vivienda, erradicación de la pobreza.
- Estímulo a la producción agropecuaria y a la economía solidaria y cooperativa. Asistencia técnica. Subsidios. Crédito. Generación de ingresos. Mercadeo. Formalización laboral.
- Sistema de seguridad alimentaria.

Participación política

- Derechos y garantías para el ejercicio de la oposición política en general y en particular para los nuevos movimientos que surjan luego de la firma del Acuerdo Final. Acceso a medios de comunicación.
- Mecanismos democráticos de participación ciudadana, incluidos los de participación directa, en los diferentes niveles y diversos temas.
- Medidas efectivas para promover mayor participación en la política nacional, regional y local de todos los sectores, incluyendo la población más vulnerable, igualdad de condiciones y con garantías de seguridad.

Fin del conflicto. Proceso integral y simultáneo que implica

- Cese al fuego y de hostilidades bilateral y definitivo
- Dejó de las armas. Reincorporación de las FARC-EP a la vida civil – en lo económico, lo social y lo político -, de acuerdo a sus intereses.
- El Gobierno Nacional, coordinará la revisión de la situación de las personas privadas, procesadas o condenadas, por pertenecer o colaborar con las FARC-EP.
- En forma paralela el gobierno nacional intensificará el combate para acabar la organizaciones criminales y sus redes de apoyo, incluyendo la lucha contra la corrupción y la impunidad, en particular contra cualquier organización reponsable de homicidios y masacres o que atente contra defensores de derechos humanos, movimientos sociales o movimientos políticos.
- El Gobierno Nacional revisará y hará las reformas y los ajustes institucionales necesarios para hacer frente a los retos de la construcción de la paz.
- Garantías de seguridad.
- En el marco de los establecidos en el Punto 5 (Víctimas) de este acuerdo se esclarecerá, entre otros, el fenómeno del paramilitarismo.
- La firma del Acuerdo Final inicia este proceso, el cual debe desarrollarse en un tiempo prudencial acordado por las partes.

Solución al problema de las drogas ilícitas

- Programas de sustitución de cultivos ilícitos. Planes integrales de desarrollo con participación de las comunidades en el diseño, ejecución y evaluación de los programas de sustitución y recuperación ambiental de las áreas afectadas por los cultivos ilícitos.
- Programas de prevención del consumo y salud pública
- Solución de fenómenos de producción del consumo y la salud pública

Víctimas. Resarcir a las víctimas está en el centro del acuerdo Gobierno Nacional – FARC-EP. En ese sentido se tratarán:

Derechos humanos de las víctimas

- Verdad
- Implementación, verificación y refrendación
- La firma del Acuerdo Final da inicio a la implementación de todos los puntos acordados.

Mecanismos de implementación y verificación

- a. Sistema de implementación, dándole especial importancia a las regiones
- b. Comisiones de seguimiento y verificación
- c. Mecanismos de resolución de diferencias
- Estos mecanismos tendrán capacidad y poder de ejecución y estarán confirmadas por representante de las partes y de la sociedad según el caso.

Figura 4. Temas y subtemas del Acuerdo General. Fuente: Quintero, 2017.

Contexto territorial de Puerto Rico - Caquetá

Se destaca que la propuesta investigativa toma como fundamento la comprensión de la dinamicidad del tiempo y del espacio, la necesidad de entablar unidades de comprensión de los fenómenos y de cómo el contexto ha de contener algunos ámbitos o componentes que den cuenta de las variables de análisis a considerar en cada uno de los casos, dado que incluso estas pueden modificarse o adecuarse a las necesidades investigativas; a los hechos u objetos en estudio.

Desde esta perspectiva y en aras de desarrollar un análisis integral de cualquier fenómeno histórico, cultural, social y político, consideramos fundamental acercarse a uno de los aspectos que configuran las reglas institucionales para el actuar de todos en el marco de un tiempo y un espacio determinados. Estas reglas se circunscriben al establecimiento de los sistemas políticos que dan cuenta de aquellos acuerdos mínimos a partir de los cuales funcionan las sociedades y, que en adelante serán entendidas como el ámbito político en cual se estudia el fenómeno social.

El análisis en contexto desde un enfoque político no debe concentrarse exclusivamente en el análisis de la suficiencia o no de las políticas públicas que sustentan el quehacer gubernamental durante un tiempo - espacio determinado, sino que debe comprender una serie de elementos subjetivos, intersubjetivos e institucionales que permitan acercarse y conocer integralmente el cómo se establecen y se garantizan los acuerdos sobre los cuales gira el accionar del Estado a través de sus políticas, planes, programas y proyectos, así como de sus efectos en la población y en los sujetos gracias a los procesos de socialización y subjetivación desde una perspectiva igualmente histórica.

Sí se retoma la historia de lo que ha acontecido en el territorio en el que se ubica la Institución Educativa La Esmeralda, ampliando la mirada al departamento del Caquetá que se encuentra ubicado en el sur de Colombia, con una extensión de 88.965 kilómetros cuadrados ocupando el 7.8 % del territorio nacional. Cuenta con 278.717 habitantes en las cabeceras

municipales y 192.829 en la zona rural para un total aproximado de 500 mil habitantes (Gobernación del Caquetá, 2019a). Adicionalmente, representa el 22.9 % del área colombiana que aporta a la cuenca amazónica por lo que su diversidad natural de fauna y flora no solo reviste importancia a nivel nacional sino internacional dada la mega diversidad en especies, adicionándole la disponibilidad de recursos hídricos y minerales (Gobernación del Caquetá, 2019a).

El Caquetá lindera con los Departamentos del Meta y Guaviare en el norte, Putumayo y Amazonas en el sur, Vaupés y Amazonas en el este y Huila y Cauca en el oeste. Cuenta con 16 municipios, numerosos caseríos y sitios poblados.

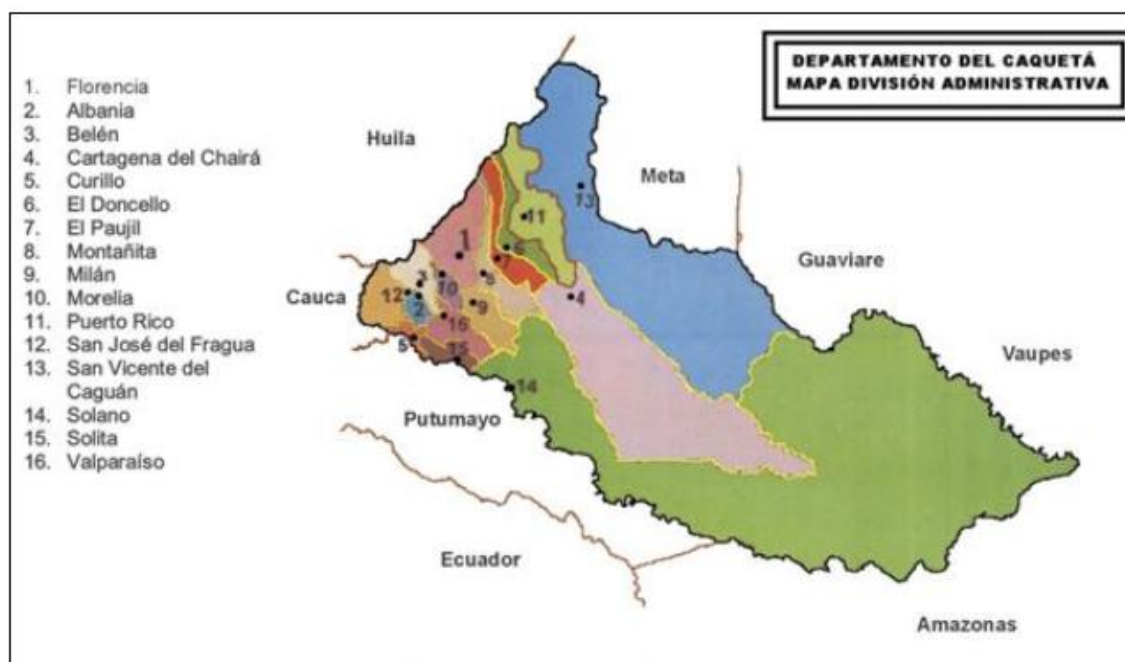


Figura 5. División Administrativa del Caquetá. Fuente: Gobernación del Caquetá (2019b)

Con relación al carácter estratégico de la zona, especialmente por su riqueza ecológica y su posicionamiento estratégico, el departamento del Caquetá contiene la cuarta parte de la región

amazónica de la Nación, la cual ofrece la mayor cantidad de diversidad por superficie en el mundo.

El Caquetá posee el ecosistema de piedemonte amazónico, el cual es definido como una zona de transición Andino – Amazónica y corresponde al corredor de la divisoria de aguas de la Cordillera Oriental hasta donde comienza la gran llanura Amazónica a unos 250 msnm. Con influencia en los departamentos del Caquetá, Cauca (Baja bota Caucana) y Putumayo. (Gobernación del Caquetá, 2019a, párr. 2)

Así mismo, en esta zona de transición nacen 32 ríos que nutren el caudal del Amazonas desde las alturas de la cordillera oriental. Como principales fuentes hídricas del departamento se destacan los ríos con sus afluentes del Orteguaza (110 kilómetros), el Fragua Chorroso, Fragua Grande, Caguán (250 kilómetros), Guayas, Yarí, Pescado y el Apaporis (Gobernación del Caquetá, 2019a, párr. 4). Así mismo, se ubica el Rio Caquetá que cuenta con 2200 kilómetros de los cuales 1.200 recorren el territorio nacional. Adicionalmente, el departamento cuenta con el ecosistema de Sabana Natural del Yarí como refugio de gran cantidad de fauna y flora siendo parte del gran corredor biológico andino-amazónico.

Según el DANE (2019), la participación del Departamento del Caquetá en el PIB nacional es de 0,2, y su participación en la población nacional es de 1,0 % contando con una mayoría de mujeres por 0.6 puntos porcentuales. Con relación al porcentaje que da cuenta del índice de pobreza es destacable que está 13 puntos porcentuales (40) por encima del promedio nacional (27) y también supera en 1.6 puntos porcentuales el promedio de pobreza monetaria extrema.

En este escenario socio – económico departamental, Puerto Rico se ubica al norte del Caquetá a 92 Km de Florencia y “Es reconocido por su alta riqueza hídrica y paisajista, el

imponente río Guayas es su principal afluente, además se le reconoce como la capital arrocera del Caquetá” (Gobernación del Caquetá, 2019b, párr. 2)



Figura 6. Imagen Puerto Rico Caquetá. Fuente: Gobernación del Caquetá (2019b)

Según cifras de Municipios de Colombia (2019), Puerto Rico, cuenta con 17.924 habitantes que corresponde con 6,4 hab/km². Limita con San Vicente del Caguán, El Doncello y Paujil.

De acuerdo con Vásquez (2014), Puerto Rico - Caquetá ha sido afectado por el conflicto armado y las constantes colonizaciones que aún se mantienen, lo que ha configurado socio espacialmente el lugar, convirtiéndolo en una zona estratégica dentro de la dinámica del conflicto.

Es indispensable comprender que dicho territorio fue insertado al país mediante sucesivas colonizaciones, las cuales crearon una serie de tensiones sociales y económicas en el marco del conflicto, puesto que la colonización constante y la presencia del conflicto armado de forma simultánea definieron “en buena medida el carácter antagónico de las relaciones entre el Estado

central y el departamento.” (p. 4). De hecho, Vásquez (2014) señala que el auge de la extracción de quina y caucho motivó

la migración hacia el piedemonte amazónico de miles de campesinos y campesinas que huían de la violencia y los conflictos agrarios en los años 50; y con el fracaso de los programas de colonización dirigida del Estado en los años 60 y 70. Esa situación se reforzó, desde finales de los años 70 hasta la actualidad, cuando la convergencia territorial entre los cultivos de uso ilícito y la intensificación del conflicto armado se convertirían en factores que reforzarían las relaciones conflictivas, que históricamente han construido sus pobladores con el Estado central (pp. 4-5).

Condiciones históricas del Caquetá.

Según Carrillo (2009), los primeros pobladores del territorio fueron indígenas pertenecientes a las etnias Huitotos, Koreguajes y Tama, quienes sobrevivieron hasta principios del siglo XX en gran parte del actual Departamento de Caquetá. Los Huitotos llegaron al Caquetá en el siglo XIX, provenientes del Amazonas, de donde son originarios.

Los Quineros. (1880 – 1895).

Este primer momento histórico representa el comienzo de un movimiento comercial de personas procedentes del interior del país, quienes atraídos por la propuesta económica extractiva se internaron en la selva de San Vicente del Caguán, penetrando unos por la ruta de Garzón Huila, Florencia y Puerto Rico y otros por la ruta de Algeciras-San Vicente que, posteriormente, sería habilitada por el Gobierno Nacional en apoyo a la explotación de la quina y por el conflicto con el Perú. Esta planta conocida también como “*Quinquina*”, de corteza amarga y con propiedades tónicas astringentes y antipiréticas de colores amarillos, grises y rojos, era requerida por los principales laboratorios extranjeros y nacionales para la elaboración de medicamentos;

para combatir las enfermedades tropicales. El tiempo de recolección de la quina duró quince años, tiempo durante el cual varios países europeos hicieron grandes semilleros y empezaron a producirla artificialmente en sus campos, por lo que su explotación en el territorio se agotó (Carrillo, 2009).

Los Caucheros (1895 – 1904).

Para esta época los europeos descubren que en Colombia y Brasil existe un árbol de caucho cuyo látex era de mejor calidad que el que se extraía en el antiguo continente. Para la comercialización de esta resina, se utilizaron las mismas rutas de la quina a través de hombres llamados “*siringueros*” quienes ordeñaban los árboles y recogían el látex líquido. Su explotación generó varios factores sociales en virtud al monopolio y la explotación humana que desencadenó problemas de índole social lo que disminuyó la llegada de mano de obra del interior y obligó a usar a los *Tiníguas* y *Huitotos* quienes tuvieron que irse para el Amazonas para no ser explotados y esclavizados por los comerciantes del caucho. Sin embargo, consideran algunos, la explotación del caucho conllevó al desarrollo de la región:

A principios del siglo XX, al este del río Caguán, entre los ríos Caquetá y Putumayo, algunos caucheros entrevieron la existencia de una verdadera “tierra de promisión”. Allí no sólo había grandes extensiones de cierto tipo de cauchos, hasta esa fecha inexplorados, sino un gran número de comunidades indígenas con un mínimo lazo con la “civilización”, que podían ser enganchadas a la explotación del látex. (CNMH, 2014, p. 5)

No obstante, en el año 1912, el Caquetá tuvo una de las mayores crisis debido a la inexistencia del caucho y de la quina, pues los recolectores ya no encontraban látex a varios kilómetros a la redonda y su escasa recolección se hacía penosa e insuficiente para mantener la demanda y sostener los gastos de los *siringueros* y demás personal recolector. Esta situación dio

origen a que se replanteara la economía a partir de nuevas formas de producción, las cuales fueron primordialmente primarias basadas en el consumo social y familiar, y algunos excedentes de producción (Wilches, 2005).

La ganadería se fue implementando de manera paulatina, gracias a los aportes de quienes facilitaron el ingreso y adquisición de ganado a algunas personas que ya tenían fondos con capacidad de albergar animales. Esta ganadería, en su comienzo, solamente era de utilización local; su leche, carne, pieles eran de uso doméstico. Poco a poco empezó la circulación de la moneda, siendo una economía incipiente de almacenes donde se podía conseguir toda clase de insumos y artículos personales (Wilches, 2005).

Posteriormente, comienza la inmigración de personas del interior del país, unos atraídos por las bondades de la tierra; otros porque empezaba el desplazamiento de personas del centro de las ciudades hacia las áreas rurales, huyendo de los brotes de la violencia generada por la guerra (de los mil días) y la persecución de los dos partidos tradicionales (Wilches, 2005).

La economía era incipiente y la mayoría de personas dependían de lo poco o nada del comercio interno o de los recursos de aquellos del interior del país. En la mayoría de las veces, la comercialización se hacía por medio del trueque, en primer lugar, porque no había dinero y, segundo, porque eran muy conocidos y unidos para sobrevivir. La mayor forma de transacción era el crédito que se hacía a largo plazo, hasta que el lote de cerdos estuviera gordo para sacarlo al Huila o que la cosecha llegara a su fin. El comprador era una o dos personas de la misma comunidad que habitaba ahí. Al momento de la venta se cobraba por la derecha el valor de la deuda y le entregaba el resto al propietario (Wilches, 2005).

Así, a pesar de que en agosto de 1905 fue creado el corregimiento del Caguán dentro de la Intendencia del Alto Caquetá y tuvo como capital a San Vicente, la consolidación como poblado

se vivió con la fundación de la «*Sociedad Colonizadora del Caguán*», creada en 1912 en Neiva por un ciento de socios. Y su principal objetivo era el de buscar la explotación de la ganadería en este territorio, para lo cual ofrecieron a los caucheros retirados o fracasados ganado del Huila a cambio de la preparación y limpieza de los potreros, sembrando y pastos de óptima calidad.

En 1917 llegó a San Vicente del Caguán la Compañía Shell de Petróleos, la cual exploró y encontró yacimientos de petróleo crudo en el sitio denominado Inspección Los Pozos (Carrillo, 2009). Así, la Colonización obedeció a los efectos de la economía y a la necesidad de adquirir tierras, de producir y mejorar sus condiciones económicas; de vivir tranquilos en un lugar en donde nadie hablaba de partidos, mucho menos de política; pues las noticias de lo que estaba pasando en el interior del país, llegaban demasiado tarde. La otra razón, quizá la más importante, es que a raíz de la violencia entre los liberales y conservadores, muchas familias iniciaron el éxodo hacia las montañas, unos a esconderse, otros para tomar parte entre las partes y porque estaban cansados de tal situación, veían en el campo otra opción de vida.

Algunos teóricos consideran que en esta colonización, desde sus inicios, la sociedad regional ha experimentado en su proceso de construcción una ausencia del Estado, fenómeno que refuerza la iniciativa privada desligada de las políticas públicas. En otras palabras, la expansión de la frontera agrícola no ha sido acompañada por la expansión del Estado como sistema de relaciones sociopolíticas que exprese propósitos nacionales. (Báez, 2007, p. 138)

La Violencia.

En este contexto, la muerte de Gaitán en 1948 considerada como un hito en la historia política colombiana, revivió las pasiones políticas a nivel nacional y los pobladores vieron con preocupación la situación que vivía el país. Aparecieron en la zona hombres armados

autodenominándose como defensores pero caracterizados por las acciones violentas. Entre estos personajes se destaca a Oscar Reyes, Sangre Negra, Gavilán, Relámpago, Chispas, Capitán veneno y Hernando Palma (Carrillo, 2009).

Posteriormente, el 13 de septiembre de 1951 una parte San Vicente del Caguán⁸ fue incendiado al ser atacada la policía por parte de campesinos liberales del Caguán. Para estos años empezaron a llegar personas que huían de la violencia y hacia 1955, llegaron las llamadas “Columnas de marchas” que años después conformaron las FARC-EP.

Al respecto, y con la llegada del General Gustavo Rojas Pinilla a la presidencia, se logró desescalar los niveles de violencia en el país mediante acuerdos con los principales hombres alzados en armas concediendo a cambio una serie de garantías políticas, económicas y sociales; se les repartió tierras y puestos en el gobierno y otras concesiones para que dejaran las armas. La junta militar de gobierno había llegado a un acuerdo nacional mediante plebiscito, donde por veinte años consecutivos mandarían por turnos de cuatro años un presidente liberal y otro conservador.

Así, durante el primer gobierno del acuerdo se ampliaron las expectativas para el campesinado de la zona; se crearon instituciones como el Incora, el Ica y el Inderena. Las entidades bancarias, prestamistas de dinero, daban asesoría técnica y hacían seguimientos a los procesos de colonización que son el fundamento del renacimiento de San Vicente del Caguán. Por esta misma época, a comienzos de 1960 se construyó el aeropuerto y operaron varias empresas como Tao, Aerotaxi, Laos, Sadelca. A partir de allí, se consolidan las diferentes dependencias que soportan el desarrollo en el territorio.

⁸ Según Carrillo (2009), San Vicente del Caguán fue elevado a la categoría de municipio mediante Decreto No. 963 del 14 de marzo de 1.950, que fijó las condiciones sobre su organización administrativa y territorial.

En la década de los años 1960 se llevó a cabo el plan de colonización más importante, cuando varios institutos nacionales y extranjeros iniciaron programas ganaderos en el Caquetá. No obstante, para 1964 el Gobierno buscó minimizar las acciones de aquellos que no estaban de acuerdo con el estado de cosas nacional, especialmente con los problemas de la democracia y soberanía; asunto que potenció la colonización del PC y las FARC, así como de miles de personas que huían de la violencia y la guerra violenta al campesinado. Es así que una vez culminado el período de violencia política bipartidista, el Gobierno buscó en la zona a Manuel Marulanda Vélez (alias Tirofijo) quien en primera instancia, se ubicaba en Marquetalia y, posteriormente junto con un grupo de campesinos, buscó refugio en la zona del Pato en San Vicente y, con unos cuarenta hombres, formó la guerrilla de las FARC-EP (Carrillo, 2009).

Esta guerrilla aprovechó el descontento que existía en contra del gobierno por parte de habitantes perseguidos por los conservadores, para instar en la ideología del comunismo en contra del capitalismo y a favor de las clases menos favorecidas. Estas personas se fueron sumando y apoyando la guerrilla dirigida por “Alias Tiro Fijo”.

Poco a poco el control de la zona le fue perteneciendo, tanto para convivir en un territorio inhóspito como para eludir las fuerzas del gobierno. Así, esta zona se convirtió en un corredor de vital importancia para la guerrilla porque controlaba la entrada y salida y recibía apoyo de sus simpatizantes; la naturaleza era pródiga en aguas y abundante en comida y bienestar. Llegaron a pensar que en un futuro no muy lejano podría convertirse en república independiente, junto con San Vicente del Caguán, Cartagena del Chairá, y parte de la Amazonía (Carrillo, 2009).

En la década de 1960 además, inicia un proceso de desarrollo socio económico. Se activa la colonización basada en tumba de montañas y el cultivo de pastos para atender el acelerado crecimiento de la ganadería. La inmigración de personas del interior es constante, especialmente

de Antioquia, portadoras de nuevas experiencias, visiones y conocimientos. Así mismo, se presenta una tendencia de crecimiento emergente con la creación de empresas familiares basadas en la agricultura y la ganadería que, posteriormente, transformarían los procesos de producción mediante el uso de tecnología.

A pesar de lo descrito, las condiciones de seguridad en la zona fueron restringidas constante y paulatinamente a lo largo de la historia en el territorio gracias al posicionamiento y crecimiento de las FARC-EP y, debido a la situación de orden público⁹, el Gobierno Nacional dispuso con la Resolución No. 1205 del 25 de marzo de 1979 la reactivación del Batallón No. 36 «Cazadores», orgánico de la BR-9 y con puesto de mando en San Vicente del Caguán. Como consecuencia, se inició la construcción de las instalaciones del regimiento militar. En el año de 1984, el Batallón Cazadores pasa a ser órgano de la XII Brigada con sede en la ciudad de Florencia (Caquetá).

Se resalta igualmente que en diciembre de 1981 fue fundado el departamento de Caquetá, creándose la asamblea departamental que crea varios municipios para consolidar la estructura político-administrativa y hacia 1983 se construyó la carretera San Vicente – Puerto Rico.

A finales de la década, aparece una tendencia marcada hacia los cultivos ilícitos generando una bonanza de dinero fácil. Este aspecto de la economía contribuyó para que se encareciera el sistema de vida y se negaran oportunidades de ingreso o asenso a otras personas.

Adicionalmente, hubo una expansión social en todos los sectores, así como se presentaron:

algunos de los hechos de violencia más impactantes llevados a cabo por las FARC [y que] han ocurrido dentro del territorio caqueteño. Cobran particular importancia las marchas cocaleras de 1996, en la que los campesinos se opusieron a la designación de sus tierras

⁹ Ver: ESDEGUE. (2017b). Análisis georreferenciado del conflicto interno en Colombia.

como zonas especiales de orden público y a las fumigaciones de las plantaciones de coca.

(CNMH, 2014, p. 9)

Al respecto, el CNMH (2013), señala que la violencia del conflicto armado se ha transformado en las diferentes épocas a través de la historia colombiana resaltando que el territorio del Caquetá no es ajena a ella, pasando por una violencia bipartidista a una subversiva entre 1958 y 1964; una violencia baja y estable marcada por la confrontación entre el gobierno y las guerrillas entre 1965 y 1981; una violencia caracterizada por “la expansión de las guerrillas, la irrupción de los grupos paramilitares, la propagación del narcotráfico, las reformas democráticas y la crisis del Estado” entre 1982 y 1995; una violencia explosiva entre 1996 y 2002 por “el fortalecimiento militar de las guerrillas, la expansión nacional de los grupos paramilitares, la crisis del Estado, la crisis económica, la reconfiguración del narcotráfico y su reacomodamiento dentro de las coordenadas del conflicto armado” y una violencia decreciente de 2003 hacia 2013, la cual está enmarcada por “la recuperación de la iniciativa militar del Estado, el repliegue de la guerrilla y la desmovilización parcial de los grupos paramilitares” (p. 33).

No obstante, se señala que dicha época plantea “nuevas amenazas por el reacomodamiento militar de las guerrillas, el rearme paramilitar y el desgaste de la prolongación de la ofensiva militar del Estado, que no ha podido dar fin al conflicto” (CNMH, 2013, p. 33).

Igualmente, el CNMH (2013) alude a la necesidad de incluir la violencia no letal del conflicto interno armado como el gran número de desaparecidos a nivel nacional (25.007), víctimas por violencia sexual (1.754), reclutamiento infantil (6.421) y víctimas de desplazamiento forzoso (4.744.046), los cuales fueron reportados por el RUV en 2013. También se destaca una gran cantidad de víctimas de secuestro (27.023) entre 1970 y 2010, reportados por

el grupo de memoria histórica y una proporción importante de víctimas de minas antipersonal (10.189) reportadas por el Programa Presidencial de Atención Integral contra Minas Antipersonal (PAICMA) entre 1982 y 2012 (p. 33). Así, se concluye que entre las consecuencias del conflicto interno armado, los hechos de violencia no letal más frecuentes son el secuestro y el desplazamiento forzoso con cifras abrumadoras.

Por otro lado, dentro de las lógicas del conflicto armado se señala el ataque a la población civil como estrategia de guerra por todos los actores armados (guerrillas, paramilitares y miembros de la fuerza pública), quienes presentaron diferentes prácticas de violencia. De hecho, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), retomando a Waldmann y Reinares (1999) y a Kalyvas (2001) señala que “la población civil es para los actores armados una fuente de respaldo político, económico, moral y logístico, que suma en el resultado final del conflicto” (p. 37). En palabras de los miembros del CNMH (2013):

Los paramilitares estructuraron e implementaron un repertorio de violencia basado en los asesinatos selectivos, las masacres, las desapariciones forzadas, las torturas y la sevicia, las amenazas, los desplazamientos forzados masivos, los bloqueos económicos y la violencia sexual. Las guerrillas recurrieron a los secuestros, los asesinatos selectivos, los ataques contra bienes civiles, el pillaje, los atentados terroristas, las amenazas, el reclutamiento ilícito y el desplazamiento forzado selectivo. Además afectaron a la población civil como efecto colateral de los ataques a los centros urbanos, y de la siembra masiva e indiscriminada de minas antipersonal. La violencia de los miembros de la Fuerza Pública se centró en las detenciones arbitrarias, las torturas, los asesinatos selectivos y las desapariciones forzadas, así como en los daños colaterales producto de los bombardeos, y del uso desmedido y desproporcionado de la fuerza. La violencia contra la integridad física es el rasgo distintivo

de la violencia paramilitar, mientras que la violencia contra la libertad y los bienes define la violencia guerrillera (p. 35).

Por su parte, el Centro de Investigación en Conflicto y Memoria Histórica Militar comenta como para este contexto también:

había una fuerte presencia de este negocio ilícito, a tal punto que entre los años 1997 y 1999: “las FARC crecieron y se expandieron en Caquetá con el objetivo de controlar el territorio y dominar, así, el lucrativo negocio del narcotráfico” (Núñez, 2007, p. 14), que venían controlando desde la época de la bonanza de la coca en la década de los 80 en regiones como Calamar y Miraflores, las cuales posteriormente se convertirían en prioridad para el proceso de recuperación territorial por parte de las Fuerzas Armadas, pues eran consideradas zonas de gran importancia para contrarrestar el negocio del narcotráfico en el país. (ESDEGUE, 2017c, p. 65)

Visión sobre el territorio.

De acuerdo con Vásquez (2014), Puerto Rico - Caquetá ha sido afectado por el conflicto armado y las constantes colonizaciones que aún se mantienen, lo que ha configurado socio espacialmente el lugar, convirtiéndolo en una zona estratégica dentro de la dinámica del conflicto por su ubicación geográfica en la Amazonía, su cercanía con la región andina y el Valle del Magdalena, y caracterizada durante el conflicto por la presencia constante de las FARC-EP que la utilizó como zona de aprovisionamiento y descanso en épocas de iniciativa militar (Vásquez, 2014).

Como se mencionó, es indispensable comprender que dicho territorio fue insertado al país mediante sucesivas colonizaciones, las cuales crearon una serie de tensiones sociales y económicas en el marco del conflicto, puesto que la colonización constante y la presencia de

violencia y represión de forma simultánea definieron “en buena medida el carácter antagónico de las relaciones entre el Estado central y el departamento.” (Vásquez, 2014, p. 4).

También, como afirma Vásquez (2014), es necesario aclarar que en el imaginario de la opinión pública colombiana al departamento del Caquetá se le asocia con la zona de despeje, dispuesta por el presidente Pastrana entre 1998 y 2002 a las Farc-EP y con sus resultados negativos en cuanto a la búsqueda de la paz a partir de un proceso de negociación. Esta perspectiva, que describe el departamento del Caquetá como una de las regiones periféricas que “se resisten a ser insertadas en el orden político y económico del Estado central y la sociedad nacional (...) es muchas veces legitimada y fortalecida por las categorías y explicaciones que los investigadores sociales producen sobre estas regiones (Serje, 2005).

Por lo tanto, cabe resaltar que para algunos autores el territorio se sitúa entre el control de las FARC-EP y los cultivos de hoja de coca como resultado de la ausencia del Estado (Conferencia Episcopal, 2004 y 2006; Sinchi, 2000 y 2007); otros lo reconocen desde el proceso de colonización asociado a las Farc-EP en los años 60 (Ramírez, 1981); otros lo catalogan como “zona roja” declarada por el Estado que generó la represión militar del gobierno de Turbay (1978-1992) en el Caguán y el Pato (Molano y Reyes, 1980) y; otros lo identifican con los diálogos del presidente Betancur (1982-1986) y afirman que no se puede considerar tal por sus rasgos diferenciales geográficos o económicos o de otro tipo, sino lo que la define como región es el hecho político militar de la presencia y dominio guerrillero” (Cubides, Mora y Jaramillo, 1989, p. 246). Otros autores más recientes se centran en el frustrado proceso de negociación entre el presidente Pastrana y las Farc-ep (1999-2002), en las transformaciones del conflicto armado y la economía de la coca durante los ocho años de

gobierno de Uribe (Valencia, 1998; González, 1998 y 2000 a y b; del Sinchi, 2000; Ferro y Uribe 2004 a y b; Vargas, 2003; de la Vicepresidencia, 2004; y López, 2007) (p. 5).

Así pues, el territorio ha sido considerado como una de las regiones más destacadas al hablar del conflicto armado por diferentes razones. Sin embargo, Vásquez (2014) enfatiza en que dichas perspectivas

consideran al conflicto y la coca como elementos centrales en las dinámicas regionales e insisten en la distribución homogénea de estos factores en el territorio, visiones que no tienen en cuenta, en primer lugar, que en el departamento la acción del Estado no ha sido totalmente ausente y tampoco tienen en cuenta que esta guerrilla no ha tenido control exclusivo del territorio. Más bien se ha tratado de que la acción del Estado ha sido sustituida, completada y, a veces, confrontada por ella. El problema residió en que la acción estatal ha estado rezagada con respecto al proceso de colonización; ha fracasado en sus intentos de ordenarlo y se ha enmarcado bajo tres supuestos: pacificar, desarrollar y civilizar (Gari, 1987; Serje, 2005; Vásquez, 2013). Y de otro lado, porque si bien el departamento (especialmente las subregiones del Pato y El Caguán) es parte fundamental de la historia de las FARC-EP, el control militar, político y económico de esta guerrilla no ha sido tan exclusivo ni hegemónico como habitualmente suponemos, más bien se ha tratado de una incesante disputa por la regulación de la vida social y económica de su población, que se transformaba al albur de los cambios en decisiones estratégicas de los actores en contienda, de los diferentes momentos de intensificación de la guerra y de las negociaciones de paz (pp. 5-6).

Desde esta visión, se observa que la problemática de la región ha sido compleja y cambiante a través de la historia, por lo que Vásquez (2014) afirma que el departamento está determinado por un proceso socio - espacial e histórico, dividido en varias etapas:

la primera, desde finales del siglo XIX hasta 1978 durante el auge quintero y cauchero que sentó las bases de la economía ganadera y el surgimiento de la elite política que monopolizó la intermediación entre el Estado y la región; la segunda entre finales de la década de 1970 y durante los años 80, cuando se solidificaron las tensiones sociales, las disputas por el poder político regional y las dinámicas del conflicto como producto de la crisis del modelo colonizador en el piedemonte, la intensificación del conflicto, la incursión de la coca en el medio y bajo Caguán y el proceso de paz frustrado en el gobierno de Belisario Betancur (p. 6).

En este proceso, se destaca “el contexto de la geopolítica del caucho que dominó la cuenca amazónica a comienzos del siglo XX” (Ciro, 2008. Citado en: Vásquez, 2014, p. 6), en donde los caucheros colombianos demandaron mayor presencia del Estado por la competencia de los caucheros peruanos y la Casa Arana, lo que permitió articular Caquetá al resto del país, aumentando la relación de los ganaderos y políticos frente al Estado central. “Ese proceso se expresa en las diferentes legislaciones y cambios de estatus que el Estado central, a través de sus leyes, promulgaba sobre el actual territorio del Caquetá” (Ciro, 2008. Citado en: Vásquez, 2014, p. 6). En el proceso también se destaca “la violencia política de mediados del Siglo XX y el éxodo campesino andino hacia la frontera agraria” (p. 7), cuyas identidades pertenecían a los partidos liberal y comunista. De igual forma, se resaltan los bombardeos en las regiones del Pato y el Guayabero en el marco de la guerra fría con las operaciones militares del gobierno contra las denominadas “Repúblicas independientes”, donde se desarrollaron

acciones militares contra las autodefensas comunistas y las “Repúblicas Independientes” asentadas en Riochiquito, Marquetalia, El Pato y el Guayabero [que] darían lugar a la conformación de las Farc-ep, y por ende, al inicio a una nueva etapa de la confrontación (Pecaut, 2008; Aguilera, 2010; Pizarro, 1991 y 2011; González, 1992 y 2000a). (Vásquez, 2014, p. 7).

Otro momento a resaltar en la conformación del piedemonte caqueteño corresponde a la colonización fallida en las décadas de 1970 y 1980 por el Estado a través de la Caja Agraria y de los proyectos Caquetá 1 y Caquetá 2, ejecutados por el INCORA, cuyo resultado fue el poblamiento espontáneo y la consolidación de la economía ganadera. En palabras de Vásquez (2014):

Los dos proyectos lograron que un número considerable de hombres y mujeres campesinas, que en sus regiones de origen eran minifundistas, jornaleros y peones, obtuvieran propiedades y consiguieran hacer el tránsito de un sistema agrícola de subsistencia a la actividad ganadera. Pero no lograron la superación de las tensiones sociales y políticas derivadas del problema agrario que el Estado buscaba solucionar a nivel nacional con la colonización. Esto, ya que la colonización dirigida incentivó la colonización espontánea, la cual terminó por rebasar la capacidad del Estado de regularla, y también desplazó el ciclo migratorio: ya no hacia el piedemonte sino hacia la llanura amazónica en los cursos medios y de los ríos Guayas, Caguán, Orteguaza y Caquetá (Incora, 1972 y 1974; Marsh, 1983; Mora, 1987; Serrano, 1994). Al lado de esta colonización dirigida y espontánea, en esa etapa es necesario destacar la colonización empresarial, el fortalecimiento del Estado y el monopolio de la representación y la mediación política de los partidos tradicionales que

tuvieron su máxima expresión en la hacienda Larandia y en el cacicazgo del político liberal Hernando Turbay, que se extendió desde 1960 hasta mediados de la década de 1990. (p. 7).

A este respecto, Vásquez (2014) señala que Oliverio Lara y sus hermanos tenían una gran hacienda que llegó a ser la más grande del país y a manejar un presupuesto más alto que la Intendencia del Caquetá; de igual forma, en el caso de Turbay, se convirtió en el dirigente del departamento mediante sus “prácticas clientelistas y corruptas” (Ciro, 2012, 2013. Citado en: Vásquez, 2014, p. 7). Así pues, se señala la crisis del modelo colonizador que causó la migración tanto hacia las urbes y la llanura selvática, como hacia distintas partes de la región; el cambio de la ganadería de productora de carne a ganadería de doble propósito con las cocaleras; el auge de la protesta social cívica y campesina por la falta de credibilidad en la política tradicional instrumentalizada por el M-19 y las Farc-EP; la Guerra del Caquetá, implementada bajo el Estatuto de Seguridad adoptado por el presidente Turbay Ayala en contra del Frente Sur del M-19 y los ataques guerrilleros de las Farc-EP y el M-19.

Estos hechos desataron la militarización de la región, así como asesinatos, torturas, desapariciones, violencia sexual y detenciones por parte de miembros de la fuerza pública contra dirigentes sociales, políticos y la población campesina, y controles excesivos a la movilización de la población y bienes de subsistencia (Molano y Reyes, 1978; Mora, et al, 1987; Cinep, 1982; Delgado, 1987; Conferencia Episcopal de Colombia, 2004; Valencia, 1998).

Según cifras del Cinep (1982), entre 1979 y 1982 fueron asesinados 144 campesinos y 240 sometidos a torturas, detenciones arbitrarias y tratos crueles. La represión generalizada del Estado y la consiguiente respuesta militar por parte de los grupos armados encontró en la crisis del modelo colonizador y en las tensiones políticas y sociales la oportunidad para la reproducción regional de la violencia en el Caquetá.

De ahí que se produjo una violencia por el poder local por parte de la guerrilla y las fuerzas armadas en el territorio, en la que la confrontación armada de ambos bandos se propagó de forma abrumadora de 1988 a 2012, junto con la economía cocalera y el fallido proceso de paz de la década de 1980, lo que generó mayores distanciamientos entre el Estado y los pobladores de la región, de tal suerte que éstos fueron estigmatizados por parte del Estado.

De acuerdo con Vásquez (2014), a finales de siglo el Estado implementó el Plan Colombia dándole el mismo tratamiento al problema de los cultivos de uso ilícito y la lucha contrainsurgente, lo cual constituyó una de las razones para las enemistades entre el gobierno de Pastrana y las Farc-EP en el proceso de paz, que se prolongó aún más en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) con la denominada Política de Seguridad Democrática en contra del terrorismo y las drogas, la cual desplegó grandes operaciones militares contra las Farc-EP. En este marco, ascendió el Partido Conservador y descendió el Partido Liberal en materia política con la imposibilidad de las Farc de acceder a la influencia social y política mediante la participación electoral tras el fracaso de la Unión Patriótica (UP).

En resumen, el recuento de los procesos políticos, sociales y económicos de la historia del Caquetá muestra que el conflicto armado y su presencia diferenciada en el tiempo y el espacio se explican por la persistencia de problemas de larga duración, como son: la no solución de tensiones económicas y sociales que han impedido el ejercicio de una ciudadanía efectiva por parte de grandes sectores de la población; y en el ámbito político, por un proceso inacabado de la construcción del Estado que se expresa en una presencia diferenciada de las instituciones, y en una articulación de las regiones y localidades por medio de los poderes regionales y locales previamente establecidos.

En el caso de Caquetá, esto se concretó en los diferentes momentos de descomposición y recomposición de la economía campesina ante el avance de la ganadería; en los flujos de población derivados de la no resolución del problema agrario en la región andina; en la presencia diferenciada de Estado; en los distintos procesos de la articulación política que implicaron una distribución desigual del acceso al poder político de la izquierda y los partidos tradicionales, y en las dinámicas diferentes del conflicto armado (Vásquez, 2014, p. 10).

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La definición de la metodología de la investigación es clave para comprender cómo esta se llevó a cabo, en tanto reconoce los diferentes enfoques y teorías utilizadas en estudios previos, a fin de presentar el estado del arte del tema tratado, reflexionar sobre esas lógicas de investigación y contribuir a la investigación social y al conocimiento. La metodología, entonces, define el acercamiento al objeto de estudio y el modelo de análisis de los resultados obtenidos de ese acercamiento, procurando coherencia y congruencia con el marco teórico y situando procedimentalmente a la investigación social.

Investigación entendida como un “conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (Sampieri y Collado, 2014, p. 4), por lo que se constituye un proceso intencionado a partir del cual un sujeto (o varios), interesado en un estado de cosas específico de una realidad social, se interpela y profundiza en las aristas del conocimiento; de su trazabilidad histórica y de su pertinencia al objeto de estudio o de interés - que generalmente se ubica en una situación problemática-, para plantearse hipótesis o preguntas orientadoras del proceso investigativo, que continúa con la definición del proceso a desarrollar en la investigación, para reconocer y abordar el asunto de interés de manera estructurada y lógica, con miras a interpretar y analizar, prescribir y categorizar, en la medida de las posibilidades, algunas conclusiones que intervengan la situación problema y su abordaje.

Esta visión de investigación social, una vez superada la visión positivista de Comte, asume para las ciencias sociales la posibilidad de acercarse a los hechos sociales (Durkheim), a las acciones sociales (Weber) o a las estructuras (Marx), como los primeros cimientos para la delimitación de los objetos de estudio de nuestras ciencias, aquellas que durante décadas han construido maneras de comprensión y metodologías de abordaje propias, que permitan comprender la realidad social y generar alternativas de solución a situaciones que pueden ser

subsanadas de manera endógena, o cuyos componentes requieran la atención y gestión de otros actores que trascienden a aquellos que hicieron parte de la investigación. Especialmente, considerando de fondo las visiones de Berger y Luckmann en cuanto a la comprensión social de la realidad que se resume en la siguiente figura:

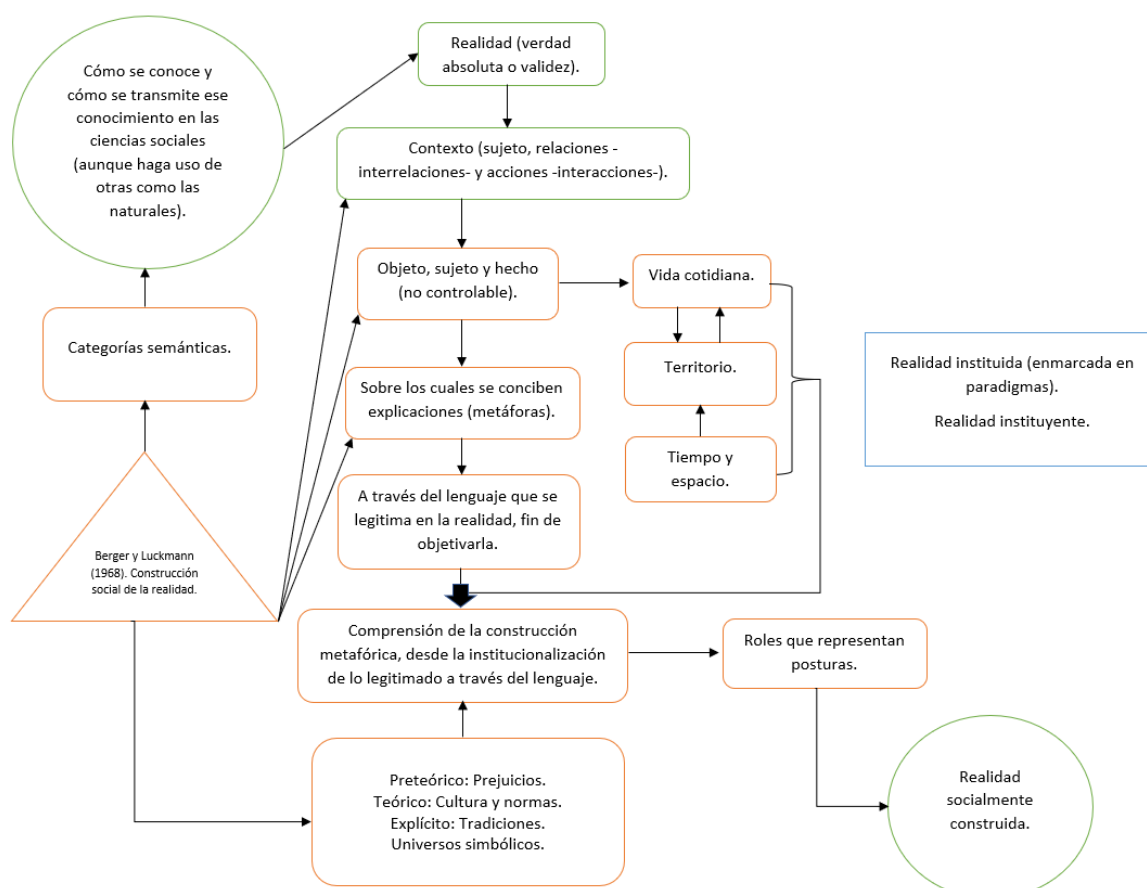


Figura 7. Comprensión social de la realidad. Fuente: elaboración propia a partir de los postulados de Berger y Luckman (1968).

Así mismo, se considera de interés situar qué es para CINDE¹⁰ la investigación social, dado que esta se entiende como una posibilidad de transformación y cambio que asume a la pedagogía

¹⁰ La misión de CINDE es la “producción de conocimiento pertinente y la creación de alternativas innovadoras de desarrollo humano y vida digna para la primera infancia, la infancia, la adolescencia y la juventud, sus familias y comunidades, priorizando quienes están en condiciones de exclusión y alta conflictividad social en Colombia, América Latina y en los países con mayores brechas de inequidad, a través de la investigación, los proyectos de

crítica y a las apuestas alternativas y situadas en educación, como posibilidades de desarrollo humano y social que, para nuestro objeto, se desligan de los fines de una política educativa en procura de identificar aquellos propios de las comunidades. En tanto uno de sus objetivos es el desarrollo de:

proyectos de investigación y desarrollo humano, social y educativo, alternativos a los modelos convencionales, sostenibles y sustentables, que impacten socialmente, que sirvan de base para la solución de problemas existentes en Colombia y en otros países y propendan por el mejoramiento de la calidad de vida de la primera infancia, la infancia, la adolescencia, la juventud y sus familias, como sujetos de especial protección constitucional, dentro de un enfoque de derechos, ciclo de vida y género. (CINDE, s.f., párr.9)

Por lo que esta investigación osciló entre ambas consideraciones: por un lado, pretendió comprender la incidencia de la política educativa de Cátedra de la Paz en unos sujetos determinados, considerando la lógica disciplinar de la ciencia política y lo que ella concibe es la herramienta de gestión social del Estado (mecanismo), como lo son sus políticas públicas y, por el otro, interpelar a los sujetos sobre sus concepciones y prácticas de paz a modo de invitación para un desarrollo más profundo y situado de ella como esencia de la política.

Investigación mixta en procesos de subjetividad y socialización política

Entonces, considerando el doble interés de la investigación desde una lógica disciplinar de la política pública y de cómo esta incide en la configuración de los sujetos políticos en torno a los temas de la educación para la paz, la investigación que se realizó hizo uso de un enfoque mixto el cual combina elementos cuantitativos y cualitativos. Aunque en principio estos dos enfoques

desarrollo, la formación del talento humano avanzado y a otros niveles, la diseminación de experiencias, la participación en redes y la incidencia en políticas públicas y de organizaciones de la sociedad civil, a las cuales puedan tener acceso las comunidades, sin discriminación”

son muy diferentes, como se observa en la Tabla 5, el enfoque mixto demuestra que se articulan en los siguientes aspectos:

1. Llevan a cabo la observación y evaluación de fenómenos.
2. Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
3. Demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
4. Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
5. Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas o incluso para generar otras. (Sampieri y Collado, p. 4).

Tabla 5
Enfoque mixto de investigaciones sociales

	Cuantitativa	Cualitativa
Características	• Planteamientos acotados • Mide fenómenos • Utiliza estadística • Prueba de hipótesis y teoría	• Planteamientos más abiertos que van enfocándose • Se conduce básicamente en ambientes Naturales • Los significados se extraen de los datos • No se fundamenta en la estadística
Proceso	• Deductivo • Secuencial • Probatorio • Analiza la realidad objetiva	• Inductivo • Recurrente • Analiza múltiples realidades subjetivas • No tiene secuencia lineal
Bondades	• Generalización de resultados • Control sobre fenómenos • Precisión • Réplica • Predicción	• Profundidad de significados • Amplitud • Riqueza interpretativa • Contextualiza el fenómeno

Nota: Sampieri y Collado, 2014, p. 3.

Acercamiento cuantitativo.

Los días 7 y 8 de octubre de 2019 se adelantó el trabajo de campo de la investigación con los docentes de la IE La Esmeralda en su territorio, gracias a las conversaciones y acuerdos sobre el ejercicio investigativo establecidos con el rector de la Institución meses anteriores. En esos días de trabajo, el primer momento a desarrollar fue el diligenciamiento de una encuesta individual al inicio de la sesión, cuyo proceso de formulación se relata a continuación:

“De lo político en el territorio una herramienta para el reconocimiento de saberes para una paz estable y duradera” (Apéndice A).

La encuesta inicial fue proyectada por el grupo de investigación y revisada por el tutor de la tesis con el fin de garantizar pertinencia y coherencia con los fines de la línea y de la investigación, adicionalmente, fue puesta a consideración del docente Alfonso Sánchez Pilonieta para su revisión y posibles aportes. Así, en el proceso de formulación se tuvieron en cuenta, principalmente, las categorías definidas para la investigación, dado que ellas fueron construidas a propósito de la definición de unos antecedentes y un estado del arte que permitieron realizar preguntas significativas en un primer momento.

A propósito, la primera sección de la encuesta consideró la necesidad de caracterizar a los docentes poblacionalmente, en cuanto a datos básicos de su vida y los relacionados con su quehacer docente para perfilar al sujeto político, tales como:

- Características demográficas de la población: sexo, edad, estado civil, origen geográfico, composición familiar.
- Características socio económicas: ocupación, ingresos, escolaridad, tipo de trabajo.
- Conductas y actividades: Participación social, participación política, exposición a medios de comunicación.

- Actitudes y opiniones: hacia personas, situaciones, instituciones y procesos sociales (Política, Iglesia, Educación) (U. Antioquia, sf).

Posteriormente, se formularon preguntas que permitieron identificar si, desde el momento de emisión del decreto reglamentario de la Cátedra de la Paz en el 2015, los docentes habían sido socializados sobre la política pública de la Cátedra de la Paz, haciendo énfasis en cuáles y cómo habían sido esos momentos. Seguido a esto, se esperaba indagar por el nivel de importancia de la Cátedra de la Paz y de la paz para los docentes de la IE La Esmeralda. Igualmente, se esperaba reconocer el nivel de importancia que tiene la política pública (más que de ella, el tema que propone de la paz) en la IE. Y, al justificar la respuesta, los sujetos presentarán -para el análisis- cuáles son los principios de una Cátedra de Paz para el territorio, desde sus presaberes.

También se esperaba reconocer el nivel de importancia que tiene la política pública en la IE, cuáles serían los objetivos de aprendizaje que considera el sujeto político deberían plantearse para la institución, e indagar por el nivel de importancia de aquellos descritos en el Decreto Reglamentario 1038 de 2015, para los sujetos políticos de la IE. Dado que son varios los que se presentan, se intenta priorizarlos para la institución pensando en el proceso de diseño de la Cátedra. Adicionalmente, en las categorías iniciales se incluye a las intencionalidades sociales como componente que fundamentará el análisis desde Moran en: Herrera y Ramírez, 2009.

Así mismo, se indagó por los contenidos de la Cátedra para el territorio y los sujetos políticos de la investigación y sobre las posibilidades de desarrollo de educar para la paz en la institución, a fin de reconocer sus experiencias pedagógicas sobre los temas de la Cátedra, sus necesidades y oportunidades.

Ahora bien, si consideramos lo descrito por Hernández, Fernández y Batista (2010) respecto a las fases de construcción de un instrumento, lo descrito previamente corresponde con el

momento de redefinición conceptual, la revisión de la pertinencia de los instrumentos (dado que también se construyó una batería de preguntas -Apéndice B- a propósito del interés de realizar entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos docentes de la institución), las variables a medir y sus indicadores, la toma de decisiones y la construcción del instrumento.

Considerando el tiempo, el momento de pilotaje no fue asumido para el instrumento, pasando por una revisión y autorización del tutor de la tesis y una aplicación directa de manera presencial y física a toda la población objeto de la investigación a quienes, además, se les solicitaría el diligenciamiento del formulario de consentimiento informado para el uso de los datos con fines exclusivamente investigativos.

Con relación a las preguntas que implicaron asuntos cuantitativos, se esperaba medir desde el sentido de “vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos”, el cual se realiza mediante un plan explícito y organizado para clasificar (y con frecuencia cuantificar) los datos disponibles (los indicadores), en términos del concepto que el investigador tiene en mente” (Carmines y Zeller, 1991. Citado en: Hernández, Fernández y Batista, 2010, p. 199). Esta visión es transversal en las categorías descritas, el balance de los antecedentes y los referentes de contexto que se tuvieron en cuenta para llegar a su construcción, especialmente, los referentes epistemológicos y teóricos de la línea de socialización política que son asumidos para las investigaciones allí inmersas.

Estrategia o técnicas para la obtención de validez y confiabilidad de la Encuesta.

En relación con este componente, resaltamos lo descrito por Hernández, Fernández y Batista (2010) dado que la confiabilidad, la validez y la objetividad son requisitos que deben garantizarse en un instrumento de medición como el propuesto. Respecto al primer criterio, de confiabilidad, debemos mencionar que el objetivo de la encuesta no tenía fines de

comparabilidad como si fuera un diseño centrado en evidencias que se utiliza para los resultados de pruebas oficiales como Saber, por ejemplo.

La confiabilidad se garantizó con el proceso previo de consideración de referentes teóricos, conceptuales y contextuales de la investigación, los saberes de los investigadores y del tutor del proceso y cuyos resultados tabulados y analizados nos confirman resultados consistentes y coherentes desde las nociones previas al trabajo de campo.

En este sentido, también se garantiza la validez del instrumento dado que todas las preguntas que incluye configuran el sentido epistemológico para el abordaje del trabajo de campo con los docentes. Cada uno de los apartados y de los ítems corresponden con las categorías propuestas y, en ellas, algunas variables que pueden determinar los resultados que harán parte de un proceso de triangulación. Así, la coherencia es integral a lo largo del instrumento y más allá de verdades, sí corresponde con el acercamiento a las subjetividades de los docentes como los sujetos políticos objeto de la investigación. Cada pregunta se justifica en una lógica de sí “¿está midiendo lo que cree que está midiendo? si es así, su medida es válida; si no, evidentemente carece de validez” (Hernández, Fernández y Batista, 2010, p. 201).

En cuanto al contenido que presenta el instrumento, este fue extraído de manera parafraseada o literal de los documentos referentes para la investigación relativos a la política pública, especialmente los relacionados con su reglamentación y orientaciones ministeriales y en los referentes para las categorías, su balance y las categorías de la investigación.

En cuanto a la validez del criterio, creemos que al no tener fines de comparabilidad con externos, la validez que aplica es la concurrente, especialmente porque la investigación aborda asuntos de socialización y subjetividades políticas en clave de incidencia, siendo estos últimos, entre otros, los referentes teóricos que garantizan la validez de constructo (“Debe explicar cómo

las mediciones del concepto o variable se vinculan de manera congruente con las mediciones de otros conceptos correlacionados teóricamente” (Hernández, Fernández y Batista, 2010, p. 203) y los cuales, adicional, fueron contrastados con la experiencia vivida durante el taller realizado con los docentes posterior a la aplicación de la encuesta, la construcción de sus historias de vida especialmente a modo de línea de tiempo en murales y las entrevistas semiestructuradas realizadas. Lo descrito, esperamos, corresponda con una validez total del instrumento que se asegura con la validez de contenido + validez de criterio + validez de constructo.

Acercamiento cualitativo.

El carácter cualitativo de la investigación es mucho más profundo que el cuantitativo dado que se plantea una investigación que comprende un fenómeno de la realidad social a partir de los sujetos, sus procesos de socialización y subjetivación política en torno a la Cátedra de la Paz y la incidencia que esta tiene. Es así que lo descrito en el marco teórico sobre los procesos de socialización y subjetivación dan cuenta de un proceso netamente cualitativo, se asume un enfoque metodológico en esa lógica.

De lo político en el territorio: batería de preguntas para entrevistas semiestructuradas (Apéndice B).

Si bien ya se mencionó el diseño de un instrumento de tipo cuantitativo para el trabajo de campo, también se previó el diseño de una batería de preguntas pertinentes a los momentos de entrevistas semiestructuradas, como parte del andamiaje metodológico de la investigación con énfasis en asuntos cualitativos, esta fue revisada y realimentada por el tutor.

Para su diseño se tuvo en cuenta las categorías definidas para la investigación y sus antecedentes. El primer grupo de preguntas pretenden reconocer al entrevistado en cuanto a asuntos generales de su vida, de su experiencia en el territorio y en cuanto a los asuntos

educativos. Posteriormente, las preguntas sobre socialización política profundizaron sobre los medios y las acciones gubernamentales adelantadas para que la Cátedra de la Paz fuese implementada en las instituciones educativas, lo que definirá en gran parte la incidencia que tuvo la política. Especialmente se indagó en cómo fue conocida la Cátedra de la Paz, las acciones que han adelantado para ello los entes gubernamentales u otras instituciones que coadyuvasen a su conocimiento. Así mismo, este grupo de preguntas pretendía dar cuenta de lo que ha ocurrido con la Cátedra en la IE La Esmeralda.

También se consideró asuntos relativos al contexto en el que está inmersa la IE, con relación a su historicidad, su territorialidad y sus procesos políticos. Las preguntas sobre el conflicto y la violencia corresponden con esa construcción y reconocimiento del contexto del Caquetá y del municipio como revertidos de violencia históricamente. En ellas, se consideraron varios asuntos como el conocimiento de la historia del conflicto, sus consecuencias para el territorio y la institución educativa. También sobre los acuerdos de paz desde una perspectiva histórica, sobre el Acuerdo Final y su incidencia en el Caquetá y en la IE. Seguido a esto, se diseñaron preguntas respecto a la paz y una Cátedra de la Paz, para continuar con aquellas que focalizan en los medios que tiene la IE para su diseño e implementación.

Enfoque metodológico.

Se buscó una perspectiva metodológica que permitiera comprender la incidencia de la subjetividad política y los procesos de socialización política de la Cátedra de la Paz en los sujetos políticos de la IE La Esmeralda, en concreto, que hiciera posible la identificación de experiencias y de cómo estas, junto a la política pública, dieran cuenta de la apropiación de conceptos tales como paz, cultura de paz, convivencia y otros, en lógica de reelaboración y resignificación de los

tipos de aprendizajes y prácticas que se han generado, relacionados con la política y lo político, pautados por las instituciones y las políticas educativas.

Lo descrito, con miras a realizar un análisis hermenéutico desde la descripción y la interpretación de los corpus el cual, primero, verificaría las categorías y variables propuestas para la investigación a fin de perfeccionarlas y, posteriormente, contrastaría los resultados del trabajo de campo, con los fines de la política pública que definen el deber ser, pero que han de articularse con el quehacer docente, a fin de triangular esos fines gubernamentales y los saberes previos de los docentes, como referente de lo político en torno a la paz, con los procesos de socialización de la Cátedra de la Paz *in situ* y las transformaciones y conocimientos posteriores de los docentes en torno a las variables consideradas para el análisis.

Análisis hermenéutico.

Hemos de considerar los aportes de la hermenéutica desde una lógica de interpretación situada en la que “comprender es tomar parte en lo comprendido, por ende, captar una posibilidad de existencia, que es precisamente lo que ocupa el centro del “problema de la hermenéutica” (Méndez, 2019, p. 11). Fundamentada en que se "es sujeto social cuando se asigna significado, y esto se aprende viviendo en un mundo heredado con capas de significado que hunden sus raíces en la historia cultural" (Lulo, 2002, pp. 179-180). En ese sentido, la "ciencia social se nos presenta así como interpretación de un mundo que ya se auto interpretó a partir de sus sentidos, normas y sus valores" (p. 180).

Igualmente, dado que deriva como un cambio o giro respecto al monismo metodológico, dio cabida a la interpretación de los campos semánticos, obviamente, con base en el lenguaje, entendiendo cómo la "semántica y no la psicología sería la llave que permitiría a los defensores de la comprensión alcanzar un nuevo entendimiento de la objetividad" (Lulo, 2002, pp. 181-

182). Gracias a ella, se le da un sentido holístico al acercamiento de las realidades que va más allá de las partes, a fin de mostrarnos qué hay común en las formas de entendimiento. Esto, nos haría “seres”, lo que trasciende la definición del cómo conocemos y que nos lleva a entender la propuesta desde una "concepción ontológica de la comprensión, previa a cualquier discusión epistemológica" (Lulo, 2002, p. 185).

Toda comprensión es situada, se hace desde una determinada perspectiva (la del intérprete) que comporta tanto un límite (esas anticipaciones u opiniones previas) como la posibilidad misma de que se ilumine el sentido del texto (en el continuo reprojectar del intérprete). (Lulo, 2002, p. 186).

Por tanto, la comprensión de la incidencia de la Cátedra de la Paz en el sujeto político requiere tomar parte de lo que aconteció en el proceso de socialización, diseño e implementación de la Cátedra en la IE La Esmeralda y, a partir del establecimiento metodológico, acercarnos a lo que en sí fue incidente de ella, para los participantes del proceso de socialización, diseño e implementación de los actores intervinientes (docentes IE La Esmeralda).

A partir de estas fundamentaciones, la iniciativa investigativa se enmarca, entre otras, en las categorías de incidencia de política pública en torno al tema de la educación para la paz en el escenario de posacuerdo en Colombia y, más específicamente, en la incidencia que han tenido las emisiones gubernamentales (leyes y decretos derivados del acuerdo de paz con la exguerrilla de las FARC-EP, especialmente en cuanto a la educación para la paz) en las subjetividades de las comunidades educativas respecto a los principios, objetivos y contenidos de la Cátedra de la Paz a partir de los procesos de socialización.

Igualmente, recordamos que el análisis en contexto desde un enfoque político no debe concentrarse exclusivamente en el análisis de la suficiencia o no de las políticas públicas que

sustentan el quehacer gubernamental durante un tiempo y espacio determinados, sino debe comprender una serie de elementos subjetivos, intersubjetivos e institucionales que permitan acercarse y conocer integralmente el cómo se establecen y se garantizan los acuerdos sobre los cuales gira el accionar del Estado a través de sus políticas, planes, programas y proyectos, así como de sus efectos en la población y el conocimiento que de allí se derive. Por tanto, el recurrir a categorías de interpretación desde la hermenéutica supondría que:

el sentido no es algo dado en la realidad, sino algo que sólo nosotros mismos hemos ido construyendo, elaborando y proyectando mediante nuestros lenguajes, nuestras imágenes y símbolos, nuestras teorías, es decir, a través de nuestras interpretaciones culturales.

(Garagalza, 2012)

Por ello, el trabajo previamente descrito de acercamiento a un estado del arte sobre las investigaciones previas, la identificación de las metodologías y categorías que, para nuestro caso, se asumen como un punto de partida ya considerado para otros análisis y contextos, fueron fundamentales para la apuesta metodológica que aquí se describe.

También, hemos de resaltar que la Cátedra finalmente es uno de los resultados de un proceso histórico de violencia endémica y conflicto armado en Colombia, por lo que podríamos igualmente considerar el significado de “conciencia” que aparece en Schleiermacher donde “la comprensión, se articula finalmente, en un problema sobre la relación de lenguaje y pensamiento” (de Santiago, s.f., p. 148) y que profundiza Dilthey:

tanto en el tratamiento de este problema como en el de los demás temas de su filosofía, [como lo] es la conciencia histórica y, por consiguiente, algo igualmente distinto de lo gnoseológico-trascendental y de lo natural-empírico. Por ser la conciencia no sólo una realidad que tiene historia, sino, y sobre todo, una realidad que es histórica [y que] podrá

operar en el sentido de una conciencia fundamentante, sin que esta fundamentación necesite ser una proposición universalmente necesaria o un supuesto arbitrario. (Mora, 1949, párr. 6)

En esa lógica, también se consideran los roles del estudiante y las metodologías de enseñanza, principalmente de los docentes, que se consideran en atención a: a) el uso de herramientas que permitan que el estudiante llegue al conocimiento de manera autónoma y b) el maestro es entendido como un mediador “que actúa entre el estímulo y la respuesta para generar experiencias de aprendizaje significativo” (Avendaño y Parada, 2011, p. 409).

Así, los actores que intervinieron en la socialización, el diseño e implementación de la Cátedra en la IE La Esmeralda, suponen algunas categorías ya dadas por la disciplina educativa y es sobre estas que se espera plantear una propuesta metodológica con base a la epistemología que ofrece la hermenéutica como aquella “ciencia [que] opera a partir de representaciones generales del mundo que recortan un marco de inteligibilidad y de coherencia en cuyo interior es posible distinguir la verdad de la falsedad” (Grondin, 2014. p. 163).

Así mismo, es importante centrarse en cómo se concibe, desde la teoría educativa, el proceso de enseñanza-aprendizaje que, al igual que la hermenéutica, deviene de una propuesta eurocentrista con un modelo específico de formación por competencias, como un punto de apropiación epistemológica del constructivismo a la enseñanza, como medio y fin de los procesos de aprendizaje.

No es menor que la educación sea el constante punto de encuentro entre percepciones, teorías, postulados y enunciados derivados de la reflexión sobre la sociedad, su realidad, pero, especialmente, sobre el individuo como centro; volver a las propuestas del ser como centro y plantear nuevos pilares sobre los cuales se focalice el que hacer educativo; considerando el dominio de los instrumentos del saber cómo medio y fin de la vida humana aprender a

comprender, vivir con dignidad, desarrollar las capacidades profesionales y comunicarse con los demás (Delors, 1994).

El aprender a conocer hace énfasis en los procesos educativos, especialmente los procesos dados para la adquisición del conocimiento. Sin embargo, afrontar o resolver la crisis del conocimiento y la abrumadora circulación de información contemporánea, implica que el individuo paralelamente aprenda a hacer para poder influir sobre el entorno, a vivir con otros para participar y cooperar con los demás y a ser como resultado de la combinación de los tres enunciados que le preceden. Por tanto, redundante fundamental que el individuo cuente con un fuerte desarrollo de su razonamiento científico, tenga acceso a una amplia cultura general en pro del establecimiento de sinergias entre disciplinas y que cuente con instrumentos para la comprensión tales como la atención, la memoria, el pensamiento y una capacidad de articulación entre la concreción y la abstracción que le permita combinar lo inductivo y lo deductivo en sus procesos de cognición. Lo descrito, en la lógica propuesta por Heidegger (2002) de comprensión inicial a fin de interpretar lo que ha de ser centro del proceso reflexivo en torno a los hallazgos de la investigación relativa a la educación para la paz. Por tanto, retomando a Heidegger (2002) podríamos considerar que:

Comprender es poder algo y lo “podido” con este poder es siempre una posibilidad de sí mismo, un comprenderse. La comprensión se sitúa dentro de una estructura de anticipación, de una anticipación de significatividad, regida por la existencia y su necesidad de orientación. (Méndez, 2019, p. 11)

Lo descrito, en clave de lo que ha de suceder de la apropiación de un modelo ya prescrito para la educación en Colombia y una propuesta de nueva Cátedra en los establecimientos, tiende hacia la generación de un nuevo tejido social, hacia la convivencia y la Paz desde ese

conocimiento que han de apropiarse los estudiantes. Esto, en términos de Dilthey se comprende en tanto la:

inteligencia no es un desarrollo en el individuo aislado y que sería comprensible desde él, sino que constituye un proceso en el desarrollo del género humano, y éste es el sujeto en el que se da la voluntad de conocimiento. (Mora, 1949)

Ahora bien, el aprender a hacer da cuenta del desempeño profesional del individuo, entendiendo que existen dos tipos de trabajo; el asalariado y el independiente – no estructurado-.

Y, dado que las dimensiones de cognición e información vuelven caduca la calificación profesional, es fundamental que el ser desarrolle habilidades para el comportamiento en sociedad, que presente aptitudes para trabajar en equipo, que sea capaz de generar iniciativas, que asuma riesgos y logre resolver problemas independientemente de su nivel de complejidad. Es así que en los países en vía de desarrollo, de manera prioritaria, sustentan sus economías en la oferta de servicios interpersonales especialmente en contextos no estructurados por lo que el conocimiento técnico de tipo tradicional es fuente y motor del desarrollo de muchas naciones actuales. A pesar de la amplitud de estas consideraciones y necesidades para fomentar una educación de calidad y más pertinente, es responsabilidad de la educación contemporánea focalizar en el aprender a vivir juntos desde la enseñanza de la no violencia, el descubrimiento gradual del otro y el desarrollo de proyectos comunes a lo largo de la vida.

El desarrollo integral del individuo, de su ser; propende por una armonía entre cuerpo y mente articulando la inteligencia, la sensibilidad, el sentido estético y la responsabilidad individual, en sincronía con el desarrollo de un pensamiento autónomo y crítico que le permita hacer juicios propios de valor de manera responsable y justa. Así,

Es necesario demostrar que la realidad no sólo es un modo de ser entre otros, sino que ontológicamente se halla en una determinada conexión de fundamentación con el Dasein, el mundo y el estar a la mano. Esta demostración demanda una discusión a fondo del problema de la realidad, de sus condiciones y límites (Heidegger, 2002, p. 201)

Subjetividades y formación de sujetos políticos en la IE La Esmeralda.

En cuanto a la investigación de subjetividades y formación de sujetos en organizaciones sociales, acudimos a lo descrito por González, Aguilera y Torres (2013) quienes presentaron aquellos momentos y prácticas en torno a la subjetividad y la constitución de sujetos políticos, desde enfoques y metodologías críticas y participativas fundamentadas en el pensamiento y conocimiento iberoamericano, en contra del modelo positivista y su carácter moderno-colonial, lo que implica una perspectiva crítica emancipadora latinoamericana (Freire, Borda, Boaventura de Sousa, Zemelman). Dicha perspectiva se circunscribe a una “filosofía específica, a una ética de la liberación, a la educación popular, a la comunicación alternativa, a la teología de la liberación, al derecho alternativo, al teatro del oprimido y al arte comprometido” (González, Aguilera y Torres, 2013, p. 51). En ese marco, se considera el uso de metodologías participativas desde la lógica de los sistemas observadores; el sujeto y la realidad que objetiviza, lo cual, al ser un proceso que se da entre sujetos se configura como realidad intersubjetiva, por tanto, no se busca la objetividad, sino que se auto observa la realidad desde la reflexión del carácter interpretativo y constructivo; se desplaza la objetividad por reflexividad. Por lo que, la investigación procuró hacer uso de estos métodos para acercarse a la realidad social y a los sujetos políticos con el fin de comprenderlos.

Especialmente, se procuró hacer uso de las herramientas de la memoria histórica considerando que es un tema álgido en el contexto colombiano del posacuerdo. La memoria se

ha convertido en un escenario de disputas y es que a partir de ella y su colectivización para un contexto, es posible determinar algunas oportunidades de verdad para las víctimas. Verdad que puede tener incidencia en asuntos jurídicos para aquellos que no quieren que sea recordada. Como se nombra en el texto de “Pedagogía de la memoria para un país amnésico” de Ortega et al (2015), el enfoque:

se fundamentan en una “promesa ética de formación”, basada en el enfoque metodológico de la Investigación Acción Participativa (IAP) y encaminada a promover la historización de la memoria de las víctimas de manera situada, es decir, a la luz del abordaje contextual de las problemáticas que atraviesan los diversos territorios en el país, relacionadas con las dinámicas de victimización y revictimización que se desprenden de la violencia sociopolítica y el conflicto armado interno. (p. 16)

Ahora bien, con los resultados del acercamiento al campo se acude a González, Aguilera y Torres (2013) quienes describen los rasgos del método propuesto para el análisis y que son fundantes de la descripción interpretativa de la investigación, primero, definiendo el cómo se entiende y abordan las subjetividades y los sujetos:

- Sujeto como proceso inacabado, como proyecto.
- Subjetividades políticas emancipadoras e instituyentes desde la propuesta de Zemelman y los llamados derroteros a tener en cuenta (categorías): "la necesidad, la voluntad, la conciencia, la historicidad, la construcción de opciones de futuro y utopías" (González, Aguilera y Torres, 2013, p. 52)

Sujeto capaz de emanciparse desde las consideraciones de Boaventura de Sousa (1994, p.123) que comprende a la subjetividad como el “espacio de las diferencias individuales, de la autonomía y la libertad que se levantan contra formas opresivas que van más allá de la

producción y tocan lo personal, lo social y lo cultural” (González, Aguilera y Torres, 2013, pp. 52-53)

Posteriormente, continúan presentando la subjetividad instituyente propuesta por Zemelman dado que “es en la realidad social donde la subjetividad articula dimensiones como la memoria, la cultura, la conciencia, la voluntad y la utopía, las cuales expresan la apropiación de la historicidad social a la vez que le confieren sentido y animan su potencialidad; entre el pasado y el presente, la cultura e imaginarios sociales. Así mismo, describiendo sus funciones con relación a lo cognitivo que construye realidades posibles y que es una práctica para los sujetos con una función identitaria (Torres, 2007. Citado en: González, Aguilera y Torres, 2013, p. 53).

En cuanto a los procesos organizativos y movimientos sociales. "aludimos a las expresiones, formas, prácticas y acciones con las cuales los sujetos crean opciones políticas y de futuro, desde su posicionamiento de realidad" (González, Aguilera y Torres, 2013, p. 54). Así, la práctica política “se convierte en la mediación por excelencia para construir la relación entre ‘subjetividad’ y ‘realidad’, mediación por la cual ambas se pueden transformar, pues las formas que adquiere dicha práctica política son reflejo de un proyecto, del contenido y objetivos del sujeto social, encarnado por sus acciones” (Sandoval, 2009, pp. 23-24)" (González, Aguilera y Torres, 2013, p. 54); como proceso de constitución de subjetividades políticas que requiere nuevas formas.

Considerando el trabajo de campo de la investigación, a partir de sus resultados se espera comprender al sujeto político a propósito de la política pública de la Cátedra de la Paz, asumiendo la constitución de sujetos desde el nucleamiento de lo colectivo “como tejido de relaciones sociales, vínculos, campos de referencia en los que los sujetos se desenvuelven, son determinados, pero a su vez crean opciones de vida” (González, Aguilera y Torres, 2013, p. 55).

Este nucleamiento se presenta en 7 niveles que considera Zemelman pero para el caso de la presente investigación, se resalta que por los alcances y condiciones del contexto se llegaría al tercer nivel, sentando las bases para continuar construyendo los siguientes en la Institución a propósito de los temas de paz, a saber:

- Subjetividad individual en lo grupal: subjetividad del individuo, pero ubicada en lo colectivo.
- Experiencia grupal: relaciones posibles que se pueden desprender cuando la subjetividad individual es pensada desde las exigencias de inclusividad de lo grupal.
- Niveles de nucleamiento de lo colectivo: articulación de relaciones entre los niveles uno y dos. En este nivel se debe ubicar los puntos de interacción de la realidad que pueden servir de apoyo a los intentos por activarla.
- Apropiación de contexto: incorporación de nuevos contenidos.
- Espacios de nueva experiencia: la apropiación del contexto consiste en la creación de nuevos espacios de experiencia posibles para el individuo.
- Utopía de visión de futuro: lo que implica que la realidad se construye, así como las visiones de futuro.
- Transformación de la utopía en un proyecto viable: apropiarse del futuro, materializar el proyecto de utopía. (González, Aguilera y Torres, 2013, p. 55)

También, acuden a la categoría de la experiencia subjetiva de los sujetos y los colectivos que se basa en las relaciones productivas (estructural). Metodológicamente, estas experiencias se vuelven hitos; rupturas que permiten lo emergente y es en las narrativas comunes donde se identifican esos asuntos comunes.

Ahora bien, también se consideraron los criterios metodológicos desde los cuales “el proceso de constitución de las subjetividades políticas se basa entonces en ubicar las experiencias que identifican los sujetos en su proceso como experiencias que activaron, generaron otras prácticas, formas de pensar y actuar en términos políticos” (González, Aguilera y Torres, 2013, p. 57), a saber:

- 1) Posicionamiento crítico frente al método como proceso desde abajo; otras realidades y potenciar mundos posibles.
- 2) Radical historicidad y sensibilidad ante el contexto considerando que el sujeto está enmarcado en ella, pero no es preso de ella (sujeto histórico).
- 3) Flexibilidad y apertura investigativa. Realidad en movimiento, pero con uso de la teoría que imponga límites a su acercamiento y comprensión. Apertura metodológica.
- 4) Construcción colectiva del conocimiento. Articulación de voces y de discursos de investigadores y actores. Permite recortar la realidad poniéndole límites en clave de los actores que la configuran.
- 5) Identificación con opciones y concepciones políticas emancipadoras.
- 6) Articulación entre subjetividades personales y procesos colectivos: sujeto y organización social desde el paradigma crítico social.
- 7) Participación y relaciones horizontales.
- 8) Como proceso formativo en el que destacan algunos momentos que se mantienen en la experiencia investigativa:
 - a) Consensos y articulaciones como punto de partida: intereses de todos, participación de varias organizaciones, diseño participativo.

- b) Configuración de equipo y generación de condiciones institucionales y sociales. Se viabiliza el trabajo, se recorta la realidad, desde diferentes niveles de necesidad de la realidad. Se definen tiempo y espacios (logística) y responsabilidades.
- c) Reconstrucción descriptiva y narrativa de los procesos organizativos.
- d) Análisis de la información e interpretación de experiencias.
- e) Síntesis. Socialización de resultados.
- f) Definición de nuevas indagaciones.

TRABAJO DE CAMPO CON LOS DOCENTES DE LA IE LA ESMERALDA

Acercarse al territorio y a los docentes no era una tarea fácil; el primer momento de acercamiento con la Institución Educativa se presentó durante el primer semestre de 2019 en conversaciones establecidas con el Rector de la Institución Sr. Leonidas Cicery Ramos, padre de un miembro del grupo investigador. En ese momento, se comentó la posibilidad de trabajar con los docentes del territorio, reconociendo que el Rector llevaba poco tiempo allí pero resaltando la experiencia en varias instituciones educativas, por ejemplo: el rol de docente de tiempo completo en la Corporación universitaria Nacional CUN, de docente desde catedrático hasta de tiempo completo en la Universidad de la Amazonía, de docente ocasional en la Universidad del Tolima y de Rector en el Instituto Nacional de Promoción Social en San Vicente del Caguán, previo a la Rectoría en la IE La Esmeralda; experiencia que permitiría tener una visión más general de los fenómenos que ocurren en torno a la educación para la paz en el territorio y, especialmente, de la configuración de los sujetos políticos en torno a los temas que nos ocupaban.

Posteriormente, le fueron enviados al Rector varios documentos sobre el trabajo que se venía adelantando sobre los temas de la Cátedra de la Paz y consideramos que hubo cierto nivel de acuerdo en permitirnos el ingreso a la Institución por la experiencia previa de los investigadores; una, correspondiente a la producción editorial de libros sobre Cátedra de la Paz y, segunda, previendo cómo la investigación también podría brindar algún aporte a la Institución en tanto fue posible presentar asuntos de interpretación de resultados y oportunidades de mejora para las pruebas Saber, especialmente, porque el otro miembro del equipo investigador es conocedor de esos temas y la institución mostró un claro interés en que la formación se situara, además de los temas de la Cátedra, en conocer sobre las pruebas de estado, por qué y cómo se estandarizan, cómo se prevén pruebas diferenciales para territorios donde no se cuenta con las mismas condiciones que en zonas urbana, por ejemplo, entre otras muchas preguntas que surgen con

estos procesos de evaluación estandarizada y que afectan determinantemente los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Entonces, una vez se contó con el aval para el trabajo de campo por parte de la Rectoría de la Institución, que comentó que ya había socializado la posibilidad de realización con sus docentes, se procedió a la producción de los insumos (asuntos logísticos, organizativos y académicos) necesarios que permitieran un desarrollo fluido de los momentos presenciales de trabajo con los docentes.

Para el mes de octubre de 2019, asistimos al territorio y realizamos el taller participativo, aplicamos la encuesta y las entrevistas a los docentes. El día de llegada a la Institución fue dejada la carta de presentación emitida por CINDE respecto a la investigación que se adelantaba en el marco de la maestría en desarrollo educativo y social y, en los momentos en los que fue posible realizar la entrevista semiestructurada que se narrará más adelante, se solicitó la firma del consentimiento informado para poder hacer uso de la información en lógica académica. Incluso, este consentimiento fue firmado por todos los docentes la institución en tanto todos diligenciaron la encuesta inicial.

Ahora bien, una vez descrito el proceso de acercamiento a la IE, se concibió la agenda propuesta dada la importancia del trabajo participativo y su pertinencia para la investigación de subjetividades y procesos de socialización de los sujetos políticos. La investigación adelantada asumió el acercamiento situado a las realidades de los docentes de la IE La Esmeralda, primero, a partir de un momento de identificación de ese sujeto político e histórico que con sus saberes previos acunaba concepciones en torno a la paz, a los principios, objetivos y contenidos de una apuesta de cátedra sobre asuntos de Paz y en cuanto a consideraciones pedagógicas, didácticas y evaluativas en esa lógica, derivado de su experiencia y experticia profesional al ser parte de esa

comunidad educativa asumido el rol docente. Aquí, el acercamiento a la subjetividad individual y a la experiencia grupal fueron la base.

Posteriormente, se realizó un trabajo de socialización a partir de talleres intencionados hacia la dación de la información pública y oficial de la política pública de la Cátedra de la Paz como fue enunciada en el planteamiento del problema de la investigación y que da cuenta de esa apropiación del contexto que enuncia Zemelman como el tercer nivel de nucleamiento en el proceso de socialización. Ello, considerando que en los acercamientos previos con el Rector se estableció que los docentes no habían participado en espacios de socialización de la política pública; solo el líder había sido convocado por la gobernación para conocer de ella y el cómo implementarla.

Destacamos que la entrevista realizada al Rector (Apéndice D) también es considerada como el corpus para el análisis de los datos, no solo para reconocer el contexto institucional, sino para perfeccionar las categorías de análisis arrojando unas finales que se limitaron, más no se modificaron, considerando esencialmente que abordar asuntos de pedagogía, didáctica y evaluación de la Cátedra en la Institución Educativa no sería pertinente en tanto no se ha abordado el tema con todos los sujetos. En ese sentido, las categorías para el análisis fueron:

Tabla 6
Categorías definitivas para el análisis

La Política	Principios de la Política Pública.	Objetivos de la Política Pública.	Contenidos de la Política Pública.
Lo Político	Conocimientos previos de los Docentes en cuanto a los principios de una Cátedra de Paz.	Conocimientos previos de los Docentes en cuanto a los objetivos de una Cátedra de Paz.	Conocimientos previos de los Docentes en cuanto a los conceptos constitutivos de una Cátedra de Paz.
Lo Político a partir del proceso de socialización política	Medios de reconocimiento de los principios de la política pública por parte de los docentes.	Medios de reconocimiento de los objetivos de la política pública por parte de los docentes.	Medios de reconocimiento de los contenidos de la política pública por parte de los docentes.

Lo Político a partir del Proceso de subjetivación política	Hallazgos en los procesos de construcción individual y colectiva durante la socialización de la política de Cátedra de la Paz, respecto a sus principios.	Hallazgos en los procesos de construcción individual y colectiva durante la socialización de la política de Cátedra de la Paz, respecto a sus objetivos.	Hallazgos en los procesos de construcción individual y colectiva durante la socialización de la política de Cátedra de la Paz, respecto a sus contenidos.
Sujeto político	Transformaciones y conocimientos posteriores al diseño e implementación de la Cátedra por parte de los Docentes respecto a los principios de la Cátedra de la Paz.	Transformaciones y conocimientos posteriores al diseño e implementación de la Cátedra por parte de los Docentes respecto a los objetivos de la Cátedra de la Paz	Transformaciones y conocimientos posteriores al diseño e implementación de la Cátedra por parte de los Docentes respecto a los contenidos de la Cátedra de la Paz
Incidencia Política y desarrollo humano	Contrastación del deber ser y las apropiaciones de los docentes en torno a los principios de la Cátedra de la Paz.	Contrastación del deber ser y las apropiaciones de los docentes en torno a los objetivos de la Cátedra de la Paz.	Contrastación del deber ser y las apropiaciones de los docentes en torno a los contenidos de la Cátedra de la Paz.

Nota: elaboración propia.

Seguido a esto, y a partir de esa interrelación de saberes previos y la apropiación de nuevos conocimientos que se procuró hacer mediante el taller participativo, se generaron espacios para la creación de nuevas experiencias en los docentes que les permitieran una subjetivación e inter subjetivación de la apuesta política de la Cátedra de la Paz con el fin de prever acciones prospectivas a partir de la construcción conjunta de una realidad futura -entre todos los docentes participantes y el equipo investigador- sobre las posibilidades de diseño e implementación de la Cátedra de la Paz en la institución, con el fin de volverlo un proyecto viable para toda la comunidad educativa.

Desarrollo e instrumentos aplicados.

El taller tuvo una duración de dos días durante el mes de octubre de 2019, en él se aplicaron los siguientes instrumentos cuyos resultados son los que se exponen en el análisis subsiguiente:

1. Entrevista con el Rector de la IE que consideró el instrumento diseñado para el desarrollo de entrevistas semiestructuradas en atención a las categorías de la investigación y sus referentes. La entrevista tuvo una duración de una hora y treinta y tres minutos y su transcripción se ubica como Apéndice D del presente informe.
2. Taller formativo y transformativo: “La Cátedra de la Paz como instrumentos de cambio y transformación”, desarrollado los días 7 y 8 de octubre de 2019. El taller realizado se ubica en el Apéndice E del informe de investigación y se encuentra la presentación utilizada que fue el referente para la implementación de la agenda descrita previamente. Los documentos y demás materiales que fueron utilizados a propósito de los temas abordados, resaltando que el manejo temático de los investigadores ya los constituía. No obstante, se resalta que el diseño requirió la consulta previa y constante con la IE (directivos docentes), especialmente sobre aquellos temas que generaran apertura y disponibilidad de los docentes, además de ser requeridos para el ajuste de los asuntos logísticos que permitieran el desarrollo pleno de la estrategia como aulas y espacios disponibles, material para los ejercicios didácticos -especialmente el que hizo uso de herramientas para la construcción de memoria histórica como la construcción de murales con la historia de vida de los docentes¹¹-, refrigerios e, incluso, el desplazamiento de los investigadores al territorio. Durante el taller, los docentes hicieron expreso su interés de contar con la información que se les había suministrado en el momento de socializar la política de Cátedra de la Paz y otros, por lo que posterior a su realización, les fue enviado todo el material y, al Rector de la institución, le fue enviado un correo con algunos resultados preliminares de la encuesta,

¹¹ El diseño de los momentos participativos de los docentes durante el taller se sustenta fundamentalmente en las experiencias previas de los investigadores. Especialmente en los aprendizajes en la construcción de memoria haciendo énfasis en las herramientas que se describen en: ESDEGUE, (2017d). Formación de Gestores de Memoria Histórica Militar.

especialmente, unas recomendaciones a propósito de la implementación de la Cátedra en la IE (Apéndice H).

3. Encuesta “De lo político en el territorio. Una herramienta para el reconocimiento de saberes para una paz estable y duradera”, aplicada a los docentes de la Institución Educativa en la primera parte del taller a fin de reconocer los saberes previos sobre paz, los que han de ser sus objetivos, sus principios y contenidos, así como las herramientas pedagógicas, didácticas y evaluativa para su diseño e implementación. Los resultados del procesamiento de la encuesta se ubican en el Apéndice F del presente informe. De ellos, se resalta que para que sus resultados fueran considerados como parte del corpus del análisis, se realizó una tabulación plana de los datos obtenidos en un documento de Excel el cual fue ajustado para ser interpretado por el Statistical Package for the Social Sciences o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) que, como se menciona en el texto de Sampieri y Collado (2014), ha sido una herramienta útil para el procesamiento de información en las investigaciones sociales.
4. Entrevistas semi estructuradas a docentes de área encargados del diseño e implementación de la Cátedra de la Paz en la IE. Posterior y durante la realización del taller, se hizo la invitación constante a los docentes para que fueran parte de la investigación apoyándola con la participación en la realización de entrevistas. Sin embargo, considerando la temática y algunas reservas sobre el tema, la mayoría de los docentes no contó con la disponibilidad para dicho ejercicio. Sin embargo, toda vez que una mirada adicional sería útil para profundizar en los hallazgos, se realizó un envío de preguntas a través de correo electrónico indagando sobre las preguntas prescritas en el instrumento diseñado para las entrevistas semiestructuradas, al Coordinador Académico de la Institución y al responsable

de los asuntos de la Cátedra de la Paz, siendo este último el único respondiente del instrumento (Apéndice G).

Reflexiones de los investigadores sobre el trabajo de campo.

La recolección de información mediante el trabajo de campo permitió un real acercamiento a la población objeto de estudio; de esta labor es pertinente rescatar la excelente disposición de los docentes para con el grupo de investigación, y así mismo la del señor Rector, el cual brindó todo su apoyo y disposición.

La jornada inició con la presentación del grupo de investigación por parte del Rector. Esta presentación generó mucha empatía de los docentes para con los investigadores, dado que además de exponer los objetivos del trabajo a realizar, el Rector presentó el recorrido académico y laboral de los miembros del grupo de investigación lo que generó la confianza suficiente para abordar las temáticas que convocaron el taller.

Las jornadas de trabajo fueron bastante arduas ya que tenían una alta carga de información y pretendían movilizar algunos recuerdos y vivencias que permitirían una mejor comprensión del tema en estudio. Las charlas se fueron desarrollando de manera sincrónica con la agenda propuesta, permitiendo la participación activa de toda la comunidad; durante estas participaciones los docentes fueron contando su visión de lo que debe ser la Cátedra de la Paz y la real pertinencia que está puede llegar a tener en su institución.

Asimismo, en las intervenciones de los docentes durante los diversos momentos de desarrollo del taller, se pudo evidenciar que la gran mayoría de ellos han vivenciado el conflicto armado con hechos de violencia incluso en las aulas, y pusieron de manifiesto la necesidad y ansias de paz manifestando dentro de sus intereses a los estudiantes y un futuro diferente para ellos en Puerto Rico - Caquetá. Por ejemplo, durante el relato de sus historias de vida se

encontraron algunas impactantes para todos. Es más, por la lejanía entre las distintas sedes que conforman la IE algunos docentes no se conocían o ya hacía tiempo que no se veían, ni compartían un momento juntos, por lo que el escenario fue propicio para recordar vínculos entre los sujetos y escuchar relatos desde la memoria, los cuales permitieron reconocer, desde lo colectivo, experiencias de dolor, de la guerra y de ella en su rol docente.

El primer día de trabajo, generó en los investigadores un gran sentimiento de empatía para con ellos, pues conocer sus vivencias, experiencias y las significaciones que a ellas les daban permitió acercarnos a sus realidades y, que las compartieran de una manera tan natural fue muy importante para todos los presentes.

Para la segunda jornada se expondría el mural con las líneas de tiempo construidas el día anterior y que reflejaban la historia de vida de cada docente -en el cual cada uno señaló los hitos que los llevaron a ser parte de la Institución Educativa la Esmeralda (personales, en cuanto a asuntos educativos y su rol como docentes y aquellos relativos al conflicto)-. Cabe resaltar que el día previo, durante la realización del mural, los docentes trabajaron activamente utilizando los distintos materiales brindados. Esto permitió ver cómo se movilizaban recuerdos y vivencias que fueron clave en sus vidas y cómo cada uno le daba sentido y tomaba decisiones respecto a cómo plasmarlo en el mural. La actividad pretendía terminar con la exposición de los murales en una pared del restaurante que se había destinado para este fin, pero la actividad duró un poco más de lo esperado. Entonces, para la siguiente jornada fue necesario realizar un ajuste en la agenda propuesta y realizar, primero, la proyección de un video animado que abordaba el fenómeno del desplazamiento forzoso narrando la vivencia de un niño víctima de ella en el Chocó colombiano; durante la proyección del vídeo los docentes estuvieron muy atentos y lo vieron en su totalidad. El fin de la emisión era activar la memoria que permitiese retomar el trabajo del día previo con la

construcción del mural, generando un estado de cosas emocional que permitiera prepararnos para la presentación de sus historias de vida, de la mano que era útil para reforzar la idea de que la comprensión de la paz y de los fenómenos que contra ella atentan dependen del sujeto, en este caso de un niño, haciendo énfasis en lo diverso que puede ser asumida la violencia.

Una vez terminado el vídeo nos dispusimos a colocar los diferentes murales en el espacio destinado para ello; todos colaboraron y logramos un mural de todas las historias de vida lo que generó diversas reacciones y emociones en los participantes. Posterior a la distribución en el espacio de las construcciones, se solicitó que quien quisiera expusiese su mural lo que resultó aún más emotivo que los momentos previos. Seis docentes compartieron sus historias (no todos querían y además el tiempo ya era muy corto), y fueron suficientes para que todos los demás docentes participaran escuchando atentamente cada una de ellas y además entendieran la necesidad de hablar de paz y de realizar acciones puntuales en pro del establecimiento de una Cátedra de la Paz que se torna urgente en esta institución.

Sin embargo, no todos los profesores quisieron compartir sus historias verbalmente, por lo que queda la duda si tal vez, algunas de esas historias no compartidas hubiesen redundado en mayores comprensiones de los sujetos o si algunas de esas ausencias obedecieron al dolor que implica recordar hechos que de alguna manera los revictimicen o traigan a la memoria asuntos que el tiempo y el olvido intencionado han logrado evadir.

Empero, las que fueron compartidas de esa manera tan desprendida, sí generaron transformaciones en los docentes y en los investigadores. A propósito, al finalizar esta actividad los docentes expresaron que fue muy emotiva y enriquecedora, pues fue necesario traer muchos momentos e historias a la memoria y además seleccionar cuáles de esos momentos se debían y podían compartir.

Aquí se dieron por terminadas las actividades formales planeadas intencionalmente a propósito de la metodología de la investigación en la IE, dejando excelentes resultados para la investigación y para el crecimiento personal y profesional; fue entender un contexto del cual podemos llegar a ser muy ajenos y pensar en las realidades de quienes han vivido en carne propia el conflicto armado en Colombia, el que se sintieran escuchados y el que queramos seguir apoyándolos fue muy gratificante para todos.

No obstante, el taller continuó con el desarrollo de actividades pensadas a modo de valor agregado para la IE sobre temas que fueron solicitados por el Rector en el momento del diseño, tales como las competencias socio emocionales -el cual no pudo ser realizado en su totalidad por temas de tiempo, sin embargo, el material sobre el tema fue dejado en la IE- y, el abordaje general de las pruebas Saber; momento que permitió reconocer realidades educativas que no habían sido contempladas.

Estas actividades adicionales fueron de gran valor para los asistentes según comentaron, puesto que les permitieron resolver dudas, especialmente sobre todo en lo referente a las pruebas Saber y al momento de culminar nuestra visita al territorio y de la realización de todo lo planeado con los docentes, el grupo investigador fue abordado por varios profesores quienes expresaron su conformidad y gratitud con lo realizado lo que fue retribuido igualmente con un gran agradecimiento.

Las conversaciones con la IE se mantienen y se espera volver para continuar con la construcción de la Cátedra de la Paz.

ANÁLISIS DE LA INCIDENCIA POLÍTICA DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN Y SUBJETIVACIÓN POLÍTICA.

De la política y la política pública de la Cátedra de la Paz en la IE La Esmeralda

De la política.

Como se ha dicho a lo largo del documento, la política cumple una función reguladora de las sociedades en tanto establece los mecanismos y formas que garantizan el orden de la existencia humana, por naturaleza conflictiva (Mouffe, 2007), así mismo, que la política es una acción discursiva que reconoce la diferencia (otredad) en el ámbito de lo público y que ha de concebir a la libertad, la pluralidad, a la garantía de la vida humana (Arendt, 1997) y, en general, al bien común (Bobbio, 2003) como fines de su quehacer. En ese sentido, la política se materializa en las formas de gobierno, sus mecanismos y asuntos procedimentales que repercuten en la legalidad y legitimidad de sus acciones, por lo que se constituye como un “conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político” (Mouffe, 2007, p. 16).

Dado lo anterior, hemos de considerar inicialmente que derivado del acercamiento a las decisiones gubernamentales en torno a la construcción de paz en escenarios de posacuerdo, una de las herramientas utilizadas para garantizar un estado de cosas que permitiese fundamentar ciertas lógicas hacia la reconstrucción del tejido social en torno a la convivencia pacífica y una cultura de paz, fue la de intervenir la organización general del Estado; ajustar los mecanismos y asuntos procedimentales creando nuevas entidades y responsabilidades que lideraran las reformas que en el plano educativo eran requeridas desde la visión política. En este ámbito, las políticas emitidas en otros contextos denotaron la necesidad de garantizar cobertura especialmente y calidad en donde era posible, de la educación para las poblaciones. Por ejemplo, en Guatemala lo hicieron con la creación del PRONADE y el foco hacía la educación popular,

otros como Irlanda que incluyeron la generación de currículos en torno a la paz apalancados en las Universidades y algunos que consideraron la participación de los excombatientes para la construcción de los mecanismos y procedimientos que viabilizaran la paz como en Sri Lanka que además implementó el proceso de cualificación docente que formara líderes sociales o como la creación en Suráfrica de programas en música y deporte hacia la construcción de paz y donde hicieron uso de la memoria colectiva en el ámbito educativo.

Para la Colombia del posacuerdo, las reformas de garantía de cobertura y calidad venían ya siendo consideradas a partir de 1990, década en la que se emitieron varias leyes que organizaron el sistema educativo desde el preescolar hasta la educación superior. Entonces, al encontrarse en un nivel relativo de avance respecto a algunos otros contextos comparativamente hablando, las transformaciones de política educativa asumidas en el posacuerdo colombiano fueron de corto alcance si mantenemos el ejercicio de comparación con otros países y no focalizaron en asuntos estructurales del sistema como la real posibilidad de acceso a una educación de calidad en todo el territorio, que profundizara en las posibilidades de construcción de paz desde una visión de integralidad. No hubo consideraciones respecto a la cualificación docente, de una real curricularización de los temas de paz, ni se contó con la participación de excombatientes u otros actores que nutrieran la narración de la guerra y construyeran la visión de paz para los territorios.

Estos inconvenientes también se presentaron en otros contextos como los problemas en la repartición de los recursos naturales, la ampliación de las desigualdades y el creciente abandono escolar en Suráfrica o la falta de calidad en la educación, los fenómenos de corrupción y violencia de Sierra Leona; por lo que la construcción de paz resulta ser un proceso endógeno que, aunque considere referentes y realidades de otros contextos, la formulación de políticas y su

incidencia dependerá del lugar donde se implementen y la visión de poder hegemónico que se pretenda mantener con su emisión.

Como se ha mencionado, la intervención que tuvo el sector educativo en Colombia una vez firmado el Acuerdo General fue la emisión de una nueva Cátedra a partir de emisión de mecanismos (políticas, leyes y decretos) y asuntos procedimentales (lineamientos, rutas, guías didácticas, etc.) que, a pesar de estar en concordancia con las maneras históricas de ejercer la política en un Estado democrático y social de derecho, no necesariamente corresponden con las expectativas y necesidades del soberano (pueblo) por lo que los asuntos de legitimidad y viabilidad institucional se ponen en entre dicho, en consonancia con los principios asumidos para la comprensión de la política para la presente investigación que considera, adicionalmente, a la dimensión social, moral y cívica como fundantes. Esta última, recordamos, referente a la ciudadanía como “cualidad subjetiva constitutiva del sujeto político que tiene dimensiones de tradición, lingüísticas, jurídicas, de reconocimiento, morales, normativas y éticas, en ella se concreta lo político y se ejerce la política” (Díaz, 2003, p. 54)

En el campo educativo, la reglamentación nacional generalmente ha conflictuado con el estado de cosas educativas, curriculares y pedagógicas en las instituciones educativas a lo largo y ancho del territorio nacional, primordialmente porque la emisión de estos mecanismos y asuntos procedimentales se realizan desde el centro, desde el lugar (tanto material como subjetivo) en el que se ubican las instituciones y los tomadores de decisiones de la política y que generalmente son ajenos a las circunstancias y vivencias de territorios apartados, especialmente lo rurales como es el caso de la IE La Esmeralda.

Empero, no es solo por desconocimiento o ignorancia que las decisiones del centro no benefician a quienes deberían desde la visión del deber ser de la política; el centrismo como

fenómeno político en Colombia ha sido analizado más allá de la ubicación territorial enunciada, y puede considerarse como un proceso histórico e intencionado que relata Gutiérrez y Rodríguez (2014) desde algunos enfoques que permiten el abordaje de los fenómenos políticos tales como el acercamiento a las estructuras, a los sistemas y a las instituciones, y que han puesto en tela de juicio la capacidad civilatoria del centrismo del sistema político colombiano, asumiendo como hipótesis que a mayor polarización política existirá mayor violencia, lo que incidiría en la estabilidad misma del sistema. Sin embargo, una vez interpretada la historia y analizada desde referentes teóricos, el autor menciona como tal apreciación no aplica para el caso colombiano, siendo el centrismo y los acomodamientos de los actores políticos hacia él, los responsables de la exacerbación de la violencia política y la represión, ambos fenómenos útiles para perpetuar el poder hegemónico.

Es de destacar que esa capacidad civilatoria ha de tener plena relación con los asuntos que fundamentan la paz del posacuerdo (de nuestro Dasein); en el carácter civil de una democracia que le es propio y que le permite comprender que en ella participan todos de manera consciente hacia fines comunes como el bienestar general. Empero, esa visión de manutención hegemónica desde el centrismo con el uso de la violencia y la represión hace parte de las consideraciones de los sujetos políticos de la IE La Esmeralda, en tanto ellos también consideran que las decisiones se toman en escenarios distantes a sus realidades y, más allá de ello, desconociéndolas; poniendo en entre dicho la finalidad ética de toda acción política y, especialmente, de una política educativa en cuanto a su rol en el campo de lo cotidiano, lo institucional y lo público (Díaz, 2003).

Al respecto, los relatos denotan como en un principio para el territorio del Caquetá y otros en conflicto, se concibió la creación de instituciones de carácter social como institutos de promoción social, sin embargo:

Posteriormente conformaron la Institución Educativa y, desgraciadamente digo yo, la Secretaría de Educación que fue la última que tomó el liderazgo de todas esas instituciones le quitó el perfil social y le puso un perfil academicista que solamente les deja a los estudiantes su título, pero le quitó el plus. Después apareció lo del enfoque empresarial y se dedicaron a hacer empresa, que nunca han podido salir del nivel de microempresa y más que microempresa empresas familiares de productos que para nada le sirven para el desarrollo de San Vicente del Caguán, toda la vida que estuve yo con ellos. (Apéndice D)

Por su parte, el responsable de los asuntos de la Cátedra de la Paz en la IE La Esmeralda comentó lo siguiente respecto a las semejanzas y diferencias entre la educación que se imparte en las zonas rurales y urbanas:

la brecha sigue siendo considerable con respecto a la educación que se imparte tanto en la zona rural como en la urbana. Y esto se refleja en la baja formación de los niños de las zonas del campo. Muchos docentes que trabajan en zonas rurales se les dificulta seguir preparándose. A muchos les toca quedarse en la escuela día y noche porque las distancias son enormes o el mal estado de las vías. La semejanza es que en ambas podemos encontrar padres desinteresados con la educación de sus hijos. (Apéndice G)

Estos relatos en relación con lo territorial nos revelan que los sujetos políticos de la IE La Esmeralda reconocen su territorio y lo que en él acontece. Lo que coincide, por ejemplo, con las respuestas que los docentes dieron al ser indagados por el tipo de explotación económica que allí se presenta y por los recursos naturales con los que cuentan, en tanto la mayoría coincidió en

cuáles eran esos recursos con énfasis en los hídricos y en cómo es el tipo de explotación que coincide en ser la ganadera y minera, la economía agropecuaria y de explotación de material de playa, adicional a considerar lo relativo al tráfico de ilícitos. Empero, sí este nivel de claridad se contrasta con el siguiente enunciado de uno de los docentes: “lamentablemente también tiene reservas de petróleo” y que otro alertara de la siguiente manera “Ojo con la explotación petrolera” a propósito del equilibrio entre explotación económica y recursos naturales; es diciente, considerando que los asuntos de explotación no son vistos como un fenómeno que se presente de manera equilibrada con los recursos naturales (93.1 % de respuestas negativas ante sí existe equilibrio entre la explotación económica y el cuidado de los recursos naturales del territorio).

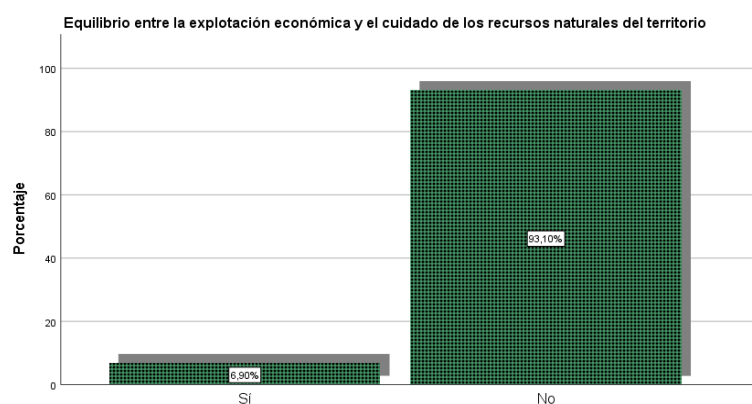


Figura 8. Resultados encuesta de lo político en el territorio (Apéndice F)

Asunto que coincide con el contexto histórico descrito en este documento; por lo que pareciera que el reconocer las bondades del territorio, también implica el reconocimiento de cuáles serían las consecuencias de su uso para los sujetos que han configurado su visión de ciudadanía a partir de su historia, cultura, relaciones e interconexiones. Por lo que cabe preguntarse ¿a quién beneficia el enfoque empresarial que se ha venido considerando en el territorio y en los procesos de enseñanza-aprendizaje respecto a un posible desarrollo social

situado? ¿Cómo construir el posdesarrollo integral que garantice la vida digna y la expresión de libertades a partir de una concepción del territorio en clave económica desconociendo las condiciones y necesidades sociales, políticas, económicas y culturales de la población?

En un escenario externo al educativo, algunos docentes manifestaron su preocupación por la apertura a la explotación económica de algunas zonas que antes eran de reserva natural. La preocupación no era menor, dado que, como nos indicó la historia del territorio, los fenómenos de colonización en clave económica y el mal aprovechamiento de los recursos preocupan a los sujetos de Puerto Rico – Caquetá, como es el caso:

Lamentablemente el gobierno ha otorgado licencias a diestra y siniestra bajo el guiño de las autoridades ambientales, pero uno ve no más cerca en La Esmeralda "la explotación de la quebrada Montecristo" que proactivamente su cauce se borró y el agua también (Apéndice F)

Y:

La comunidad esmeraldense aún no reacción ante el daño que hace a la naturaleza. Se tala pero no se siembra, se caza, pero no se han creado zoo criaderos. En algún momento Corpoica lideró proyectos de zoo criaderos, pero como todos los proyectos no hubo continuidad. En la parte plana se han creado comités para el cuidado de los recursos naturales pero la gente del pueblo y la ciudad vienen y hacen caso omiso de las reglas de los campesinos, ante lo cual se desaniman para evitar conflictos mayores. (Apéndice F)



Figura 9. Imagen tomada durante el trabajo de campo.

Ahora bien, si esas consideraciones de preocupación del sujeto político por su territorio, a propósito de la visión centrista que garantiza una política hegemónica, se contrastan con consideraciones como:

pues la verdad es que yo si no me atrevo a decir quien los mató, pero lo único cierto es que allá matan gente, matan gente, ¿correcto? Entonces con más veras Esmeralda queda como un territorio sin ley y las gentes que habitan La Esmeralda tienen las mismas características que tuvo la colonización caqueteña, Caquetá se llenó de gente después del 48, cuando la violencia en el centro del país obligó a que tolimenses, antioqueños, quindianos, manizalitas, vallunos, se desplazaran a sitios donde no hubiera guerra, y encontraron a Caquetá como el paraíso que albergó a toda esa gente. (Apéndice D)

Podría afirmarse que una vez presente el escenario de posacuerdo, se abrieron las puertas del territorio para la explotación de sus recursos y, seguramente, nuevos procesos de colonización en clave económica consistente con su historia social, de lo político y económica en el territorio. Entonces, con relación a cómo asumir al sujeto político que comprende su realidad en torno a la política, se le entiende como uno pleno conocedor de su realidad, de lo que generalmente espera

y recibe de la política como deber ser y cómo reconocen que ella no considera al sujeto político de los territorios para la toma de decisiones y los diseños institucionales que mantienen una visión centrista que en poco ha beneficiado al territorio del Caquetá y de Puerto Rico.

De hecho, esta manera de ejercer la política en los territorios es la que garantiza la dominación hegemónica; definiendo sujetos a partir de las funciones de sumisión que les son asignadas, pero que comprenden una necesidad de actuación ética en el plano social en el que la educación como campo de lo cotidiano, institucional y público, es fundamental, pero ante el cual, la respuesta de su rol también se atraviesa por el miedo que generó y continúa generando la memoria de la guerra y el cómo ella se mantiene en su territorio; relacionado también con esa ausencia perenne del estado que no toma en cuenta su realidad para emitir una política pública que le debería ser propia, incluso, desde su diseño.

Ahora bien, con relación a lo que ocurre en el plano educativo de la política pública de la Cátedra de la Paz, hemos de recordar que el nivel central ha emitido bastantes documentos que guían el que hacer de las instituciones educativas y de los docentes. Estos grandes referentes han sido los que de manera urgente han sido considerados por los docentes de La Esmeralda en sus planeaciones de aula y es evidente el uso de referentes para la construcción curricular que atienden a una formación por competencias y a los lineamientos curriculares para cada una de las áreas ya preestablecidas por el Ministerio de Educación Nacional.



Figura 10. Imagen tomada durante el trabajo de campo.

No obstante, el inconveniente principal obedece justamente a la visión centrista de la política en términos generales para la política en Colombia; la educación ha venido siendo prescrita de manera recurrente desde un nivel central sin que este considere las situaciones en concreto de algunos contextos, dando por sentado que se dispone de las cualificaciones y material suficiente para acoger los lineamientos, intervenir los currículos y las maneras de comprender la educación en el aula por parte de los docentes quienes, al verse interpelados por requerimientos que implican su permanencia en un puesto de trabajo, han asumido y adecuado sus maneras a las impuestas y gracias a ello, han dejado de lado el contexto en el que se encuentran para planear su formación acorde con los lineamientos que definen el deber ser educativo a modo de alcanzar unos objetivos de aprendizaje predefinidos y que sus estudiantes deben demostrar que “saben” ante alguien o algo y que no son claras en considerar cómo ese algo pueda fortalecer o transformar situaciones cotidianas del contexto hacia la construcción de paz. Análisis que coincide con Dussel (2004) y la tendencia del estado de emitir políticas que carecen de herramientas que las pongan en práctica.

Como se enunció inicialmente, lo descrito fue en parte una de las motivaciones del grupo investigador para acercarse al tema de la Cátedra de la Paz, considerando que la emisión

recurrente de documentos como referentes para el que hacer educativo ha sido constante y en su proceso se ha perdido la consideración de los contextos para sus fases diagnósticas, de diseño, formulación e implementación, lo que además permite la manutención de un discurso hegemónico en el poder, las resistencias de los sujetos en los territorios y la continuidad de las tensiones que garantizan los fenómenos de violencia que minimizan el pleno ejercicio de la ciudadanía, que es reemplazada por el miedo que no permite su erupción política y la construcción de paz. Así, la incidencia de los mecanismos y procedimientos pensados para el contexto del posacuerdo no corresponden con la visión de incidencia que implica la garantía de la paz por parte del gobierno a partir de un orden justo, situado y construido como transformación y utopía hacia la paz de los sujetos y sus comunidades.

De la política pública de la Cátedra de la Paz.

El análisis de la política implicaba considerar los principios de la Cátedra de la Paz, componente que parece tener más sincronía institucional que sus objetivos y contenidos de la política. Por ejemplo, los principios se mantienen en una lógica de partir de lo construido, de oportunidad, de autonomía y de diversidad, mismos que se repiten en los documentos institucionales que prescriben la política como la ley, el decreto reglamentario, los lineamientos emitidos por el MEN e incluso en la ruta departamental de la Cátedra para la Paz.

Sin embargo, focalizando en los objetivos de la Cátedra que es uno de los componentes para el análisis de la categoría de la política, el documento de Orientaciones Generales para la Implementación de la Cátedra de la Paz ya define el tipo de ciudadano que se espera formar y es uno respetuoso -el documento no es claro en definir como se materializa o considera lo respetuoso- con sentido de comunidad (MEN, s.f. p. 4) lo que puede derivar de una interpretación de la reglamentación que ya prescribía los deberes ser de la política en tanto se

esperaba “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” (CR, 2014, art. 1) o lo incluido en el decreto reglamentario como objetivo de la Cátedra de paz como aquella encargada de:

fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad los principios, derechos y consagrados en la Constitución. Serán objetivos fundamentales la Cátedra de la Paz, contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas: Cultura de paz, Educación para la Paz Desarrollo Sostenible” (MEN, 2015, Art. 2)

Empero, estos u otros objetivos de una Cátedra de la Paz no aparecen en el documento socializado con los docentes del Caquetá responsables o líderes de la implementación de la política en cada Institución Educativa. El texto entregado por el docente líder del tema en la Institución -el documento le fue entregado en un taller al que asistió, convocado por la Secretaría de Educación Departamental cuya autoría es de la Fundación Escuelas de Paz-. expone a una “Cátedra para la Paz”, lo que de entrada ya presenta asincronía discursiva de la política al desconocer el “de” de la política, cambiándolo por un “para” lo que, en relación con el sentido de la apuesta gubernamental en un contexto determinado como lo es el del posacuerdo hacia la paz, la nominación errada es un ejemplo más de esa visión centrista que no alcanza a llegar e impactar determinantemente en todos los territorios, por tanto, los asuntos de la y lo político para los sujetos.

Entonces, si retomamos las definiciones de objetivos para una Cátedra de Paz o su ausencia en cada estamento que constituye la organización del sistema democrático en Colombia y que

procuran los mecanismos y procedimientos para la educación para la paz, no existe un único objetivo de la política pública. A pesar de las coincidencias en cuanto a los términos y algunas finalidades, las diferentes redacciones permiten entrever la falta de coordinación y consenso institucional y de sus actores en concebir un objetivo que permita garantizar la coherencia de la Cátedra con un alcanzable real que, como se describió para una lógica de educar por competencias, requiere la definición de unas metas claras en cuanto a aquellos aprendizajes que lograrán los estudiantes a modo de objetivos.

Entonces, el asunto es definir cuál es el objetivo de una Cátedra de Paz para los contextos que la asumen, a pesar de que debería estar prescrito desde el orden que ha de proveer la política pública, más cuando la decisión de implementarla derivó de un Acuerdo de Paz específico.

Recordemos que la política cumple el rol de prescriptor social, como garantista del orden que hace uso de un discurso, unos mecanismos y procedimientos; pero parece que esa misma estructuración del sistema político ha generado inconvenientes en la estipulación de un objetivo único de la política que permita identificarla. Pero a pesar de las ausencias, podría incluso considerárseles como una oportunidad para el territorio y los sujetos políticos de la Esmeralda en tanto, en el proceso de construcción de una Cátedra de la Paz, son ellos los que definirán los alcanzables de la política para su institución.

Esto, en consonancia con Lederach et al (2007) en cuanto a las necesidades específicas a tener en cuenta para la construcción de paz, especialmente en lo relativo a “la creación de un espacio para el desarrollo de una visión de futuro mutuamente compartida y deseada” (p. 163)

Así mismo, en atención a las prerrogativas teóricas de Ortega (2016) sobre la necesidad de conceptualizar y de determinar las vías para la construcción de paz para este territorio en

concreto, a partir claro está, de las visiones, experiencias, expectativas y conocimientos de los sujetos políticos de La Esmeralda.

Ahora bien, con relación a los contenidos de una Cátedra de Paz está claro que ellos se mantienen desde lo prescrito en la ley, en el decreto reglamentario, en los lineamientos ministeriales y en la ruta departamental. No obstante, si ha de destacarse que los contenidos propuestos inicialmente en lógica de 12 temáticas a abordar, con la decisión tomada de categorizarlos por parte del Ministerio de Educación Nacional como decisión política, puede implicar una minimización de la incidencia de la política hacia una paz estable y duradera, como será abordado más adelante, de temas que de manera individual revisten gran importancia para la comprensión de la historia del conflicto en Colombia, de las negociaciones y de los acuerdos hacia la paz que se han desarrollado tales como la memoria histórica o la historia misma de los acuerdos de paz nacionales e internacionales que no fueron vistos como de gran interés por los sujetos políticos de la IE Esmeralda. Este ajuste a los contenidos, hacia generalidades temáticas como la convivencia pacífica, la participación ciudadana, la diversidad e identidad, la memoria histórica y reconciliación, el desarrollo sostenible y ética, cuidado y decisiones: al ser tan generales, también abarcan temáticas que puedan ser objeto de estudio de otras áreas o asignaturas en una institución educativa. Sin embargo, los temas de la paz y el cómo construirla, como la resolución de conflictos de manera pacífica y la memoria histórica por sí sola como mecanismo de verdad, reparación y garantías de no repetición que viabilice esa reconciliación que le acompaña; se alejan temáticamente en los documentos oficiales de la política desde su consideración inicial y las pautas para su implementación, y es así como llegarán a los que la implementan (filtrados y desagregados desde otras consideraciones que no les son propias, nuevamente, consideraciones académicas del centro de poder de la educación a nivel nacional),

por lo que algunos temas que pueden ser vitales para viabilizar la construcción de paz en un territorio, pierden visibilidad y reconocimiento por parte de los docentes al categorizarlos.

Por último, retomamos para el análisis la concepción de la política desde las tres dimensiones dadas por Díaz (2003) como lo social, la moralidad y el civismo que configuran la ciudadanía, definiendo que a partir de lo descrito, la política educativa de la Cátedra de la Paz no necesariamente tuvo en cuenta las dimensiones que constituyen al sujeto político desde sus tradiciones, su moralidad e historicidad, por lo que la concreción de lo político para el caso no es significativa para el sujeto.

De lo político

En la exposición del marco teórico definimos a lo político desde la interrelación que este tiene con la política, analizada previamente, y en él, el ámbito de estudio que ha de situarse en la acción política especialmente y el conocimiento en cuanto a la libertad, la legitimidad, “las concepciones políticas, acciones (prácticas), discursos (imaginarios, identidades), pluralidad, subjetividad, alteridad, reflexividad, mismidad” (Díaz, 2003, p. 52), entonces una vez realizado el proceso investigativo, notamos en el análisis que lo político está intrínsecamente ligado a los procesos de socialización y subjetivación política por lo que esta categoría se materializará igualmente en el abordaje de estos procesos surtidos a lo largo de la investigación y, especialmente, durante el trabajo de campo para ser comprendida. En ese sentido, a continuación se presenta el abordaje de esos dos referentes fundantes de la investigación y que se describieron en la metodología de la investigación, considerando que, adicional a ser asuntos teóricos, fueron el supuesto para la consideración del quehacer empírico de la investigación. Sin embargo, se destaca inicialmente, que si se remite a las categorías iniciales definidas una vez realizado el balance de los antecedentes teóricos e investigativos sobre la Cátedra de la Paz, esos

conocimientos previos de los docentes de la IE La Esmeralda sobre los principios, objetivos, contenidos, pedagogías, didácticas y evaluación de la Cátedra no les eran propios dado que solo uno de ellos los reconocía en la lógica de la política pública, al ser el líder del tema en la IE.

Empero, antes de la exposición de los asuntos que transversalizan lo político y que son igualmente categorías de la investigación, podríamos considerar que el desconocimiento de la política pública no implicó para los docentes de La Esmeralda no desarrollar acciones educativas en el aula sobre los temas propuestos por la política para la implementación de una Cátedra de la Paz, a pesar de desconocerla. En las respuestas dadas en la encuesta inicial aplicada en el primer momento del taller para reconocer lo político, encontramos que ante la pregunta de si ha desarrollado actividades pedagógicas en su Institución sobre alguno de los temas de la Cátedra de la Paz, presentados en una pregunta previa. Las respuestas obtenidas fueron:

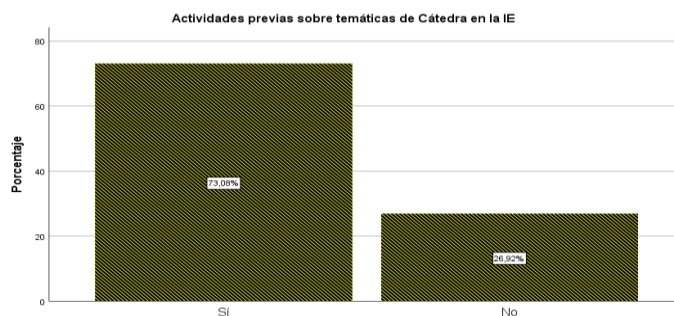


Figura 11. Resultados encuesta de lo político en el territorio (Apéndice F)

Las actividades formativas que adelantaron los sujetos focalizaron en temas como los proyectos de impacto social, de la mano con el uso sostenible de los recursos naturales (al tener proyectos productivos en la IE), la resolución pacífica de conflictos, la prevención del acoso escolar (asunto considerado como relevante para la IE), la participación política, la memoria histórica, la justicia y Derechos Humanos y algunos otros asumidos desde el área de la ética, como proyectos de vida y prevención de riesgos y los dilemas morales. Lo descrito, nos permite inferir que, a pesar de que no haya un conocimiento previo de la política y sus configuraciones,

algunos temas que ella consideró como relevantes ya vienen siendo trabajados por los docentes de la IE, pero una vez vista la Cátedra como una oportunidad, también existe la posibilidad de ahondar en ellos y otros destacados como importantes por los sujetos para desarrollar en la institución como la inclusión de las familias y la configuración de una escuela y asociación de padres como prioridad y que busca contrarrestar fenómenos como:

En las instituciones donde he estado, siempre ha habido conflictos con los estudiantes y padres de familia pues entre ellos, pero especialmente en el segundo año de trabajo cuando tenía 17 años pues estaba muy ñoña en la educación; se me presentó una situación con una niña que sacaba corriendo hasta los papas de la casa, porque era lo que ella decía y no era más. Y pues eso quiso hacerlo en la escuela. En ese momento, ella insultó a unos compañeros y uno se queda asustado pues eso no lo ha vivido uno en la casa, entonces la llame y hablé conmigo. Me dijo: yo estoy aburrida en mi casa. Le pregunte las razones; la niña dijo que cuando la castigaban duraba hasta dos días por allá subida en un árbol, no iba a comer ni nada, y cuando le daban los arrebatos sacaba a los papas de la casa, no los dejaba entrar por dos o tres días, entonces me puse en la tarea de hablar con los papas, de hablar con la niña y hacer como un ejercicio de acercamiento entre ellos y, gracias a dios, al finalizar el año ya era una familia establecida, ya había mucho respeto entre ellos, y pues el agradecimiento por parte de la niña porque la niña buscaba era irse de la casa, ella tenía como diez u once añitos. (Narraciones de los docentes recopiladas en el trabajo de campo)

De lo político y el proceso de socialización política

Una vez realizado el balance de los antecedentes investigativos y desarrollado el marco teórico de la investigación, consideramos a la socialización política como esos

procesos a través de los cuales los individuos son interpelados por las instituciones y aprehenden los principios, valores y prácticas propias del orden social, dentro de contextos históricos y sociedades específicas, los cuales aluden al régimen social establecido y a sus instituciones, así como al lugar que ocupan los individuos en este entramado, en un marco de relaciones de poder y autoridad. (Herrera y Ramírez, 2009, p. 24)

Dichos procesos aportan a la búsqueda del sentido de la investigación la cual hace uso de la hermenéutica para la interpretación y el análisis, con el fin de comprender al sujeto político de La Esmeralda, a partir de la relación del lenguaje y del pensamiento en clave de conciencia fundamentante -de reconocimiento histórico- y la cual también se comprende desde el quehacer del docente como sujeto que guía el aprendizaje de otros a modo de mediador que asume los pilares de la formación por competencias como el referente más cercano (al ser la decisión de la política educativa en Colombia) para implementar un modelo de aprendizaje que, también en la lógica de comprensión del sujeto en clave hermenéutica, implica la voluntad del conocimiento.

Y definimos cómo estas consideraciones se materializarían para el análisis de la política pública de la Cátedra de la Paz en la IE La Esmeralda a partir de la configuración de los sujetos políticos; los mecanismos de reconocimiento del docente de los elementos de política (capacitación docente); la identificación de los asuntos de la política (Ley, Decreto y Orientaciones ministeriales y departamentales) en cuanto a intencionalidades sociales, aspectos estructurales, papel de las instituciones y formas de interpelación (Moran en: Herrera y Ramírez, 2009).

Para ello, era requerido que el docente conociera la política pública, pero al momento de diseñar la metodología de la investigación, paralelo a las conversaciones iniciales con el Rector de la Institución, fue reconocido que los sujetos no la conocían integralmente, por lo que se

planteó un taller que la socializara y que se describió en el apartado de la metodología del presente informe.

Al respecto, considerando que unos de los mecanismos que se han considerado para la socialización de la política es la emisión de documentos con lineamientos, rutas y otros a implementar por los docentes en las instituciones educativas, hemos de notar inicialmente que hay un eslabón perdido en la cadena de socialización de la política. Los docentes de la IE la Esmeralda no conocían la política pública, reconocían el nombre de la Cátedra, pero no sus mecanismos ni sus procedimientos, por lo que los esfuerzos nacionales de construcción y emisión de referentes se desdibujan y pierden legitimidad al ser desconocidos por quienes los materializan en el aula, más cuando este desconocimiento es evidente en contextos donde la construcción de paz es requerida y urgente como en La Esmeralda. Lugar en el que los docentes, los sujetos políticos, enfrentan condiciones como las que se describe a continuación:

Para llegar allá [a la institución educativa] había que pedirle permiso al comandante y que la estadía era revisada por ellos, donde uno docente llega, y eso si es una generalidad, un docente llega y no puede salir en tres meses, tiene que permanecer en el territorio tres meses, si el docente llega y empieza a salir, se vuelve objeto militar, ¿por qué?, porque ellos, pues por supuesto que tienen que pensar así, oiga, este ¿a qué viene y a qué va?, pues a llevar información, entonces eso no les sirve, entonces, de una vez le van diciendo, o se va papá o lo vamos, entonces los docentes tienen que llegar a esos territorios, se están tres meses mínimo, y a los tres meses pueden salir un fin de semana, o sea las condiciones de trabajo de estos docentes en estas partes son extremas, extremas, además de la ley, como era que llamaba Marulanda, la ley marcial, la ley militar, que es la ley de tres puntos, nada más, y

bajo ese argumento es que los guerrilleros se relacionan y la ley de ellos es que tú no puedes ser infiel, tú no puedes robar, tú no puedes hacer, porque eso es carretera o muerte.

Dependen de lo agropecuario, porque todos o están en el ganado o están en el plátano, o están en la yuca, o están en la coca, que eso no se ha acabado en Caquetá, ¿correcto? O sea, toda la gente que esté aquí en Florencia o que esté por allá regada es rural, dependen económicamente del campo y cuando uno va a ver toda su idiosincrasia, su habla, todos los condicionamientos de vida, eso es rural, aquí es normal que uno niño de dos años ya monte a caballo... es normal que eso los niños y las niñas se enfrenten a ese mundo agreste en el cual viven y a partir de ahí toda su vida es lo mismo. (Apéndice D)

La experiencia en campo mostró que al momento de iniciar el tema, de indagar por él con los docentes, hubo acuerdo a modo de consenso en que la Cátedra era necesaria, pero que no conocían de ella a partir de algún proceso intencionado de formación o capacitación para todos los docentes del territorio, destacamos, de un territorio que convive con el conflicto, que los transversaliza y es parte de su historia.

Me encontré antiguamente y ahora recientemente con un suceso de cuando fui profesor en La Unión Perilla. Tuve un alumno que era bastante conflictivo, él después que terminó quinto ya tenía su proyecto de vida que era coger las armas (...). En mi escuela, en mi sede educativa, mientras estaba dando clase, una vez llegó (...) [y] ya venía en el proceso de paz (...), me dijo: profe esta guerra es una mierda. Le dije: pero por qué. Y me dijo: mire lo que me pasó en la guerra, y traía una pierna como con una varilla o algo así y dijo, le voy a contar una historia muy difícil, es muy dura, a nadie se la he contado. Yo llevaba con él una amistad muy buena desde muy pequeño y me contó una historia que le hace a uno poner los pelos de punta. Decía él que mientras estaba en recuperación, estuvo en una finca durante

tres meses en San Vicente y estaba en recuperación porque prácticamente quedo destrozado de una bomba que pisaron. [Menciono:] y yo me quería morir, lo único que les decía era que me metieran unos tiros, que me quería morir y una señora en una finca me atendió y estuve prácticamente los tres meses encerrado en una pieza, y a los tres meses la señora me dijo, ven quiero que te sientes a comer conmigo, con mi familia. Salí a comer y me senté en la mesa y frente a la mesa había un cuadro y mire a un hombre que yo había matado y entonces le pregunte: ¿esa es su familia? y me dijo sí, ese es mi hijo que lo mato la guerrilla, y yo lo había matado. Yo agaché la cabeza y me puse a llorar. Dijo que por eso, esta guerra es una mierda. Entonces, es una sociedad que vemos que ha sido permeada por todo esto y que lastimosamente hay personas buenas que pagamos los platos rotos. Y que nos ha tocado a nosotros los profes, pues mediar en todo eso para ver de forma empírica sin conocer la Catedra de la Paz, qué podemos remediar. (Narraciones de los docentes recopiladas en el trabajo de campo)

Lo descrito en cuanto a la ausencia de actividades de socialización de la política, puesto de manifiesto por los docentes encuestados inicialmente quienes respondieron, en un 87.5 % que no habían participado en actividades de reconocimiento de la política.

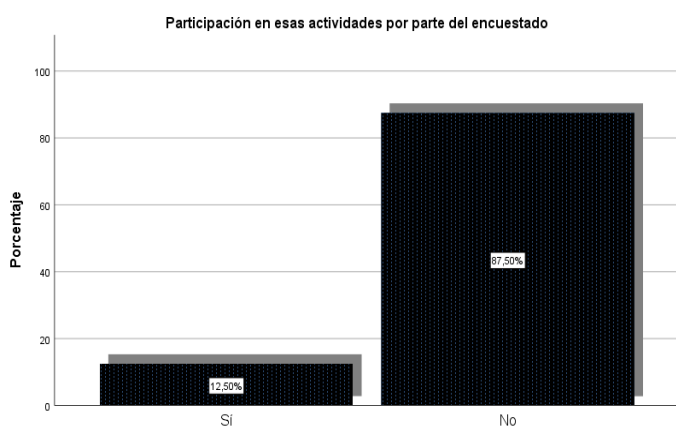


Figura 12. Resultados encuesta de lo político en el territorio (Apéndice F)

Por lo que la socialización de la política a partir de los mecanismos oficiales destinados para el reconocimiento de la Cátedra de la Paz no fue brindada a todos los sujetos de la Institución Educativa, asunto recurrente para las demás instituciones del Caquetá, considerando que la capacitación brindada sobre el tema por parte de la Secretaría de Educación Departamental focalizó en unos líderes de cada Institución, seleccionados especialmente por su formación y áreas de trabajo, por lo que la construcción de paz en escenarios educativos frente a las acciones de guerra que han vivido estas comunidades ha sido limitada y ajena a todos los que deberían conocerla.

Adicionalmente, los líderes seleccionados para la implementación de la política no necesariamente cuentan con los mecanismos para socializarla a sus compañeros, más cuando las condiciones del territorio y la repartición de los docentes en 17 sedes rurales implica un distanciamiento importante que solo se salda en las semanas de desarrollo institucional o algunos espacios externos a la institución. Aquí, se resalta que el líder del tema para la IE tiene un amplio y profundo conocimiento sobre el territorio, su historia y sus posibilidades, así como de los contenidos que se espera sean desarrollados en una Cátedra de la Paz y de asuntos de comprensión social, pero él también manifestó cierta desmotivación de realizar el proceso por las condiciones de contexto y los temas a tratar (interpretamos: por la función de sumisión esperada del docente que garantiza la visión centrista hegemónica del poder) y la escases de tiempo y de organización logística para socializar la apuesta de política con sus compañeros, podríamos incluso considerar que también en parte por el miedo que el trato de estos temas implican para él en el territorio siendo posible objetivo de acusaciones, amenazas o asesinato. Por lo que con relación al taller impartido por los investigadores el docente expresó que permitió crear espacios

de capacitación donde el aprendizaje, la reflexión y el diálogo, el intercambio de experiencias contribuyó al mejoramiento de las prácticas de aula con respecto al tema. (Apéndice G)

Así como reconoce que una Cátedra de la Paz para la IE requiere:

integrar las competencias sociales. Dominar las habilidades sociales básicas, sentir respeto por los demás, tener una comunicación receptiva, compartir emociones, asertividad. Esas son las características que deben considerarse en mi actuar como docente. (Apéndice G)

En cuanto a la percepción de esa ausencia de capacitación que garantice el reconocimiento de la política pública se materializó igualmente en que la mayoría de docentes manifestaron conocer que la Institución había sido convocada para participar en los procesos de socialización de la política, pero que desconocen cómo fue el desarrollo y sus resultados.

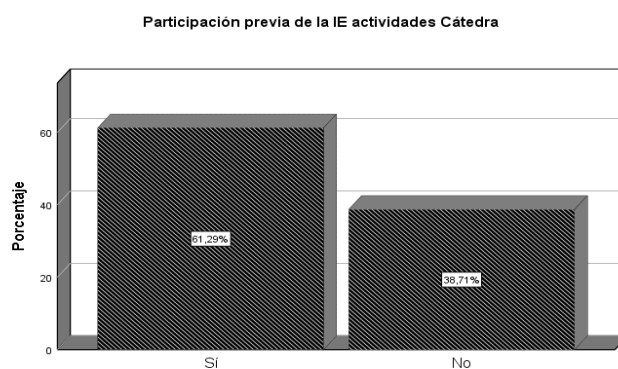


Figura 13. Resultados encuesta de lo político en el territorio (Apéndice F)

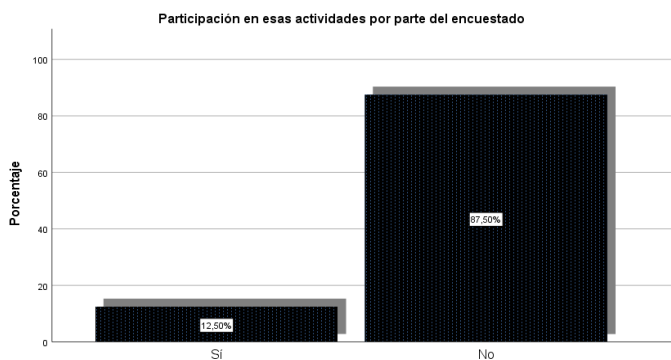


Figura 14. Resultados encuesta de lo político en el territorio (Apéndice F)

Los docentes expresaron mayoritariamente que desconocían los criterios y orientaciones oficiales sobre la Cátedra, lo que coincide con los hallazgos de la investigación de Díaz et al (2016):

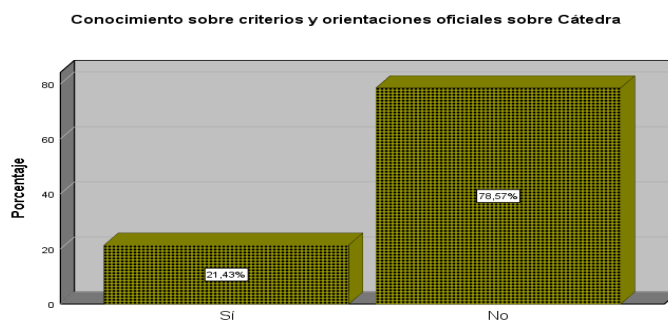


Figura 15. Resultados encuesta de lo político en el territorio (Apéndice F)

En ese sentido, no había una identificación de los asuntos de la política en cuanto a sus intencionalidades sociales, los aspectos estructurales, el papel de las instituciones y las formas de interpelación (Moran. Citado en: Herrera y Ramírez, 2009), a pesar de ser claros en considerar que la responsabilidad de esa socialización era de las instituciones educativas derivadas del orden de la política en tanto los sujetos de la IE conocen el sistema educativo, sus instituciones y formas de interpelación en términos generales.

A pesar de la ausencia, es posible afirmar que el tema de la Cátedra de la Paz fue reconocido por los sujetos a partir de otros medios no institucionales de la política como la televisión, radio, prensa, consultas realizadas en internet, lectura intencionada de los docentes y en conversaciones con otros sujetos como gestores de paz (Apéndice F). Adicionalmente, los docentes reconocen que la institución educativa sí ha sido convocada a capacitaciones como se mencionó, y enunciaron algunas entidades que realizaron talleres y otras formaciones, adicional a la Secretaría de Educación Departamental, como la Comisaría de Familia y la ESE Sor Teresa de Jesús de Doncello y de Puerto Rico.

Principios de una Cátedra de la Paz en La Esmeralda.

No obstante la ausencia de un proceso intencionado de socialización de la política para todos los sujetos, ha de contrastarse con su interés en el tema, especialmente sobre el nivel de importancia que consideran tiene la Cátedra de la Paz para la Institución y que era una de las preguntas diseñadas para comprender los principios de una cátedra de paz en los sujetos de la institución, destacando que los que describe la política conciben el partir de lo construido, la oportunidad, la autonomía y la diversidad como los principios.

Según lo manifestaron los docentes, previo al taller de socialización, la importancia de la Cátedra de la Paz en la IE tiene un 50 % de nivel alto o muy alto de importancia:

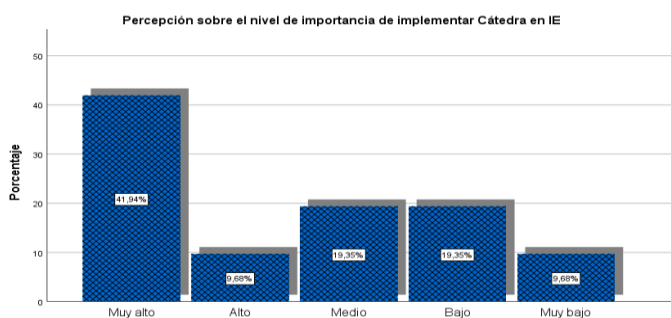


Figura 16. Resultados encuesta de lo político en el territorio (Apéndice F)

Nivel que se justificó en varios asuntos expuestos por los docentes cuyo asidero es propio de su contexto y las comprensiones de su realidad y de su historia. Por ejemplo, los docentes situaron su justificación sobre implementar una Cátedra de la Paz en la importancia de mejorar los canales de comunicación, para contrarrestar el bullying que se presenta en la institución, para afrontar conflictos familiares, la intolerancia, el conflicto armado, la presencia de grupos armados, el narcotráfico, la pobreza, el abandono del Estado y en la falta de interés de los jóvenes en su territorio, cultura, economía y sociedad.

Sin embargo, también se destaca que enunciaron oportunidades de una Cátedra de la Paz en la IE en la lógica de ser una forma de respetar los derechos, de fomentar la cultura según los principios y costumbres de un contexto, como herramienta para construir sociedad, para mejorar el comportamiento en el aula y solucionar conflictos, de promoción de la convivencia pacífica y como “un aporte importante en los procesos culturales de ciudadanía donde se valore la vida como un derecho esencial y se forme sujetos que comprendan sus derechos y deberes dentro de una sociedad” (Apéndice F).

Con relación a aquellos docentes que no concibieron el tema como de gran importancia y que resulta ser un porcentaje importante de los sujetos (30 % de respuestas de interés bajo o muy bajo), varios lo definieron en tanto no consideran que haya una capacitación sobre el tema que les permita implementar actividades en esa lógica, así como carecen de material didáctico para el trabajo con sus estudiantes. Además, si volvemos al contexto y su historia, este desinterés también obedece a que la guerra continúa siendo una opción política en el territorio y la implementación de una Cátedra que la trate de manera profunda también tendrá repercusiones en la población y en las víctimas especialmente.

Así mismo, tanto el Rector de la institución como el líder de la Cátedra, mencionaron en sus respuestas a las entrevistas cómo la historia misma del Caquetá, que coincide con el contexto histórico descrito en el presente informe, fue recurrente en presenciar oleadas de colonización, así:

La desbandada de personas: Aquí llega Manuel Marulanda, Tirofijo, llega en el 60 y el señor se instala en la parte baja del río Caguán (...) en la región de El Pato, y ahí se enmarca el famoso secretariado de las FARC y ahí fue donde este señor estableció su comando mayor.

A partir de eso se expande por todo el país y logra lo que logró desarrollar, pero a partir de esos años es que se cuentan 58 años de historia guerrillera en Caquetá. (Apéndice D)

Descripciones que, además de reconocer el nivel de conciencia sobre los asuntos históricos del territorio, denotan la sincronía de la narración del conflicto para él desde la experiencia del sujeto. Esto, a propósito de una fundamentación de paz en clave de principios como los que concibe la política de la Cátedra de la Paz donde el reconocer lo que ya está construido para continuar, prever las oportunidades del contexto, garantizar la autonomía y la diversidad como principios de una Cátedra de Paz resultan fundamentales, especialmente, el relativo a partir de lo construido que ha de reconocer como, por ejemplo, en el Caquetá se presentaron y presentan discursos diferentes al de la política, a saber:

en todo el Caquetá (...) se alcanzó a escribir borradores de la cátedra Bolivariana y eso tenía cosas interesantes, no era como lo dicen los medios, negativa, no, era una cátedra para que los jóvenes aprendieran a querer más este contexto, para que se enamoraran del territorio, lógico con la ley guerrillera que ya les dije, eso era tal cual, eso ahí no hay aguas tibias, y bajo esos argumentos esa cátedra Bolivariana cogió fuerza, pero (...) después de ese borrador, entonces, a los docentes nos llevaban a reuniones de capacitación en el monte, en Cartagena [del Chaira] tuvieron por 15 días a todos los docentes de Cartagena en capacitación en la mitad del monte, hablando de los temas de la guerra, hablando de los temas de la revolución y eso era obligatorio, o sea, la incidencia de la educación en el conflicto siempre ha estado marcado, que haya sido con ganas o sin ganas, pero siempre los docentes hemos intervenido en el conflicto desde el lado de la guerrilla (...) Para terminar la respuesta, en algún momento la guerrilla definió la cátedra libertadora, la cátedra bolivariana en Caquetá, y esa cátedra tenía el fundamento de decir la historia tal y como ocurrió, no

como nos la cuenta el ministerio de educación y aquí la cátedra Bolivariana tuvo bastante fuerza. (Apéndice D)

Ante lo cual el líder de la implementación de la Cátedra en la IE mencionó:

Nos encontramos inmersos en una situación de violencia en que se alteran las formas de actuar sino que también incide en la forma como nos vemos. El tener que vivir en la cotidianidad con la posibilidad inmediata de ser víctima de las acciones violentas ha llevado a que hayamos interiorizado el miedo como patrón de conducta. El miedo sin embargo no es de por sí un sentimiento negativo, sino que como valor adaptativo tiene un carácter positivo al ayudar a los sujetos a percibir el riesgo y de esta manera posibilita la sobrevivencia.

(Apéndice G)

Aunque se diferencia el rol del directivo docente y del docente que mencionaron lo descrito, resaltando que el primero tuvo una mayor apertura para responder las preguntas; sigue posicionándose la idea de que el conflicto configura de manera importante las percepciones de los sujetos respecto a una posibilidad de paz que podría materializarse en el aula con una Cátedra de la Paz. Sin embargo, la consideración y construcción de una Cátedra Bolivariana que tenía una fundamentación en el territorio parece que tuvo más incidencia que la política gubernamental de la Cátedra, a pesar de la asincronía temporal; por lo que las raíces históricas culturales y educativas tienen cimientos que no están siendo considerados en la construcción de paz en escenarios inmersos históricamente en la guerra.

Objetivos y contenidos de una Cátedra de la Paz en La Esmeralda.

Con relación a los objetivos y contenidos de una Cátedra de la Paz que hayan sido reconocidos por los docentes previo y durante el taller, se presentan los resultados de la encuesta inicial de lo político.

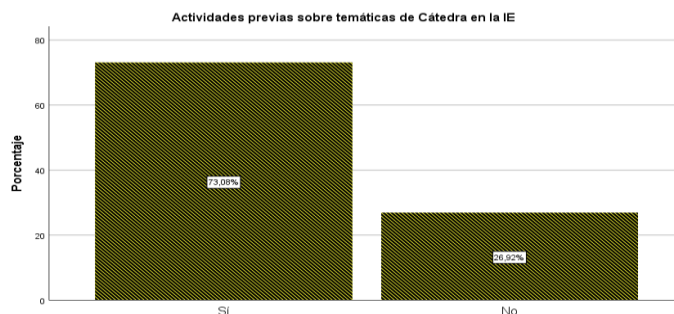


Figura 17. Resultados encuesta de lo político en el territorio (Apéndice F)

La consideración en un 74 % de haber realizado actividades sobre algunas de las temáticas que plantea el desarrollo de una Cátedra de la Paz desde la visión de la política con los estudiantes de La Esmeralda, a pesar de no haber conocido de ella, sí presentaron como algunos temas han sido abordados en el desarrollo de la formación en las áreas y asignaturas del currículo institucional que ellos diseñan e imparten. Se resalta que se ha realizado actividades mayoritariamente relativas al uso sostenible de los recursos naturales (7 docentes), sobre proyectos de impacto social (4 docentes), dilemas morales, resolución pacífica de conflicto, memoria histórica (3 docentes), justicia y Derechos Humanos, participación política y prevención del acoso escolar (2 docentes), (Apéndice F)

Asuntos que nos indica que, a pesar de la falta de socialización de la política para todos los sujetos de la institución, ellos sí reconocían la necesidad de trabajar en algunos temas que, aunque parecieran propios de una Cátedra de la Paz, fueron abordados sin que ella se haya socializado, diseñado o implementado, resaltando aquí como el sujeto es pleno en reconocer su contexto, su historia y en comprender su realidad priorizando, según sus necesidades y proyectos, el desarrollo de actividades que fomentan el aprendizaje en los temas de la Cátedra sin que ella exista en su contexto.

De lo político y los procesos de subjetivación política

La comprensión de lo político se planteó desde los procesos de socialización y de subjetivación de la política y, en esa lógica, la segunda se inmiscuye en cómo se construye socialmente la realidad y cómo a través de algunos momentos de la investigación, se le reconoce, interpreta y analiza a partir de las acciones del sujeto y del tejido social construido a partir de las interacciones, de los vínculos y otros factores que determinan formas de pensar y actuar en términos políticos, pero que a su vez crean opciones de vida. Así, los mecanismos y desarrollos del trabajo de campo de la investigación asumieron a la socialización de la política pública de la Cátedra de la Paz como mecanismo que permitiese acercarse a una realidad contextualizada y a unos sujetos de manera tal que los aprendizajes y construcciones en torno a la política, permitiesen reflexionar sobre esas realidades personales y sociales determinadas por el territorio, la cultura, la memoria, la voluntad y la utopía como dimensiones de posibilidad y potenciación.

El acercamiento al territorio permitió reconocer cómo los sujetos consideraban las intencionalidades de la política educativa a partir de sus objetivos, sus principios y sus contenidos, así como desde los aspectos estructurales requeridos para una posible apropiación de la Cátedra de la Paz en la institución, reconociendo el papel de las instituciones, las acciones y formas de interrelación con el fin de comprender al sujeto político -el cual asume un rol en la institucionalidad educativa- desde la interpretación de sus narraciones y en tanto proyecto inacabado y proclive de subjetividades emancipadoras. Así, se abordará a la subjetivación desde la descripción e interpretación de las narraciones de los docentes sobre la historia del territorio, la violencia derivada del conflicto armado y las acciones que ellos han asumido a propósito de esas realidades.

De la violencia y el rol docente.

El sujeto político de la IE La Esmeralda, como se ha mencionado, es consciente de las condiciones históricas del territorio y del conflicto armado y reconoce a la violencia derivada de los asuntos políticos como propia en tanto esa historia transversaliza sus historias de vida. Este reconocimiento y apropiación del conflicto se representa de dos maneras; bien sea desde la historia personal de los sujetos como se hizo evidente en los resultados del momento de construcción y socialización de los murales y, segundo, en los diversos momentos de socialización de la política en los cuales pusieron de manifiesto varias narraciones que permiten establecer algunos rasgos comunes del sujeto en el escenario educativo.

Con relación a las historias personales, se resalta que durante el curso de sus vidas, varios docentes migraron internamente en Colombia en búsqueda de mejores escenarios de desarrollo personal, motivados por hechos violentos o derivados de la violencia como fenómeno generalizado de nuestra realidad nacional, por lo que los docentes también son sujetos y objeto del fenómeno colonizador descrito en:

la dimensión territorial del conflicto armado y el proceso colonizador, que aún se mantiene, [y que] fueron elementos fundamentales. Los actores y las diferentes dimensiones que afectan la seguridad y los derechos humanos de la población del departamento del Caquetá y Puerto Rico (...) Esa relación entre colonización permanente y persistencia del conflicto armado definió en buena medida el carácter antagónico de las relaciones entre el Estado central y el departamento. (Apéndice G)

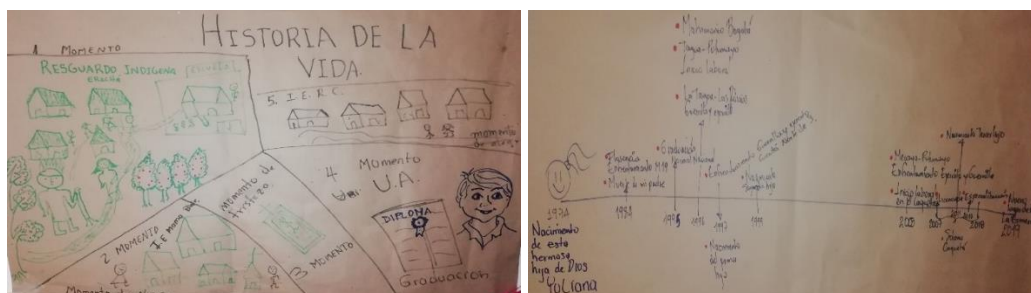
Las motivaciones expresadas por los docentes para el trasegar en el territorio adujeron temas como seguridad o búsqueda de mejores oportunidades personales en términos socio económicos -resaltando que la configuración familiar es determinante en las decisiones, así como asuntos religiosos- y encontraron en el territorio del Caquetá una posibilidad de desarrollo personal que

podría relacionarse con esos varios momentos de migraciones hacia la región que, al igual que los diversos momentos de colonización en clave económica, finalmente revistieron al Caquetá de diversidad de culturas y manifestaciones de vida; de comprensiones.

En ese marco, los docentes también se han convertido en migrantes de la guerra en una lógica institucional. Algunas narraciones contadas durante la experiencia en campo permitieron entrever este resultado:

a mí me llamó, para pedirme plata (Alias El Paisa) y me tocó decirle: No señor, que yo no tenía plata, le dije, miré si está interesado en mi plata, mande por 20 mil pesos que tengo entre el bolsillo. Me dijo ¿cómo así?, le dije sí, eso es lo que me queda del sueldo, yo le doy mis 20 mil, mande por ellos. Ahhh, usted sí es y por qué no saca allá de su presupuesto, plata. Señor eso es intocable, eso si no lo voy a hacer yo, no le voy a dar un solo peso del presupuesto de la educación de los niños. Rector, usted sabe qué es lo que me está diciendo. Si señor, yo sé lo que le estoy diciendo. Que usted es objetivo militar de las FARC. Y eso fue lo me dijo el señor por teléfono. Le dije, si usted lo dice, así será, taluego. Y colgamos. (Apéndice D)

Este tipo de expresiones no solo fueron hechas por directivos docentes, en tanto también se narraron momentos del conflicto que afectaron directamente a los docentes en el aula. Por ejemplo, durante la construcción y narración de las historias de vida, los docentes evidenciaron haber sido parte, conocedor o víctima de situaciones de violencia, a saber:



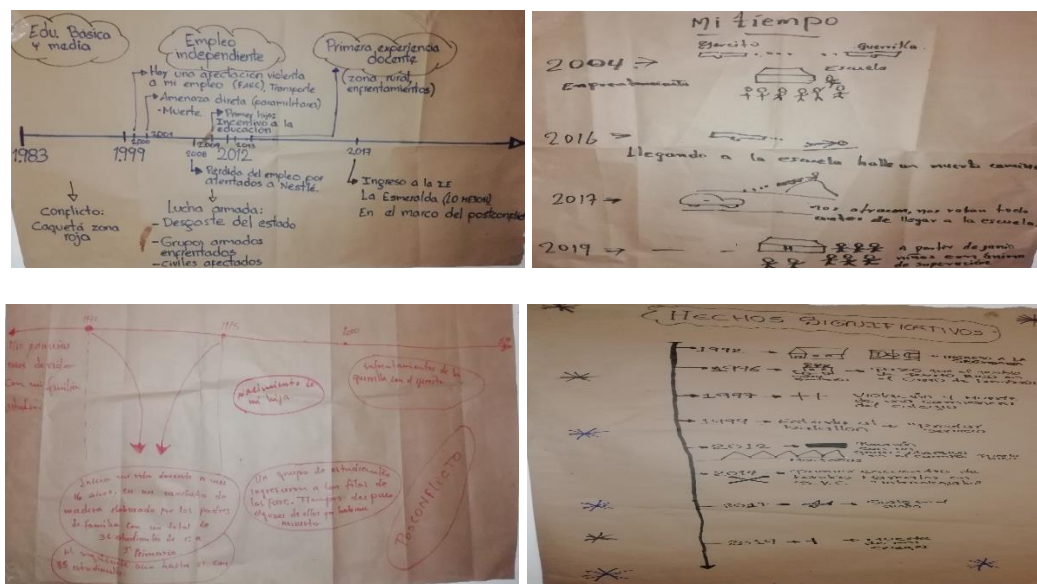


Figura 18. Murales historias de vida.

La violencia derivada del conflicto se vive de manera rutinaria y hace parte de esa realidad instituida de los sujetos que también se materializa en el plano educativo; en el marco de sus desempeños profesionales a modo de funciones sumisas del sistema, vivenciándose día a día en la oficialidad y en la institucionalidad y que han generado en los docentes una sensación de miedo e incertidumbre:

Nos encontramos inmersos en una situación de violencia en que se alteran las formas de actuar sino que también incide en la forma como nos vemos. El tener que vivir en la cotidianidad con la posibilidad inmediata de ser víctima de las acciones violentas ha llevado a que hayamos interiorizado el miedo como patrón de conducta (Apéndice G)

Realidad que también ha ocasionado en ellos reflexiones y actuaciones personales y comunitarias que llevan de por sí una manera de pensarse lo político en consonancia con esa reflexión previa de alejamiento del Estado y sus instituciones, por ejemplo reflejado en actuaciones como:

Que yo me suba con esos militares a compartir podio, no rector, eso no se lo hago yo a usted ni a nadie, así de recalcitrante es el pensamiento de ese profesor, pero es que tienen motivos,

o sea, eso ha sido una historia de lucha, de guerras, en la cual los docentes han intervenido indirectamente en el conflicto. (Apéndice D)

Además, los sujetos también se ven expuestos a la violencia estructural garantizada por la visión centrista de la política y otros fenómenos. Por ejemplo, con relación a sus relaciones con los otros actores de la institucionalidad en la que se encuentran, se resalta como sienten que por las condiciones geográficas de alejamiento de los centros urbanos y por la poca importancia que ellos sienten se le presta a los docentes de estos territorios, les es difícil continuar formándose en los asuntos que les gustaría y que nutrirían su ejercicio docente, por ejemplo:

Muchos docentes que trabajan en zonas rurales se les dificulta seguir preparándose. A muchos les toca quedarse en la escuela día y noche porque las distancias son enormes o el mal estado de las vías. (Apéndice G)

Y tampoco hay medios o alternativas que sean provistas desde la esfera gubernamental como se evidenció al hablar de la política pública y su proceso de socialización, por lo que la cualificación que requieren para poder implementar las innovaciones que en el campo educativo se generan, son utopías que ellos consideran como irrealizables. En conversaciones con una docente, ella manifestó que había sido beneficiaria de una de las becas que la gobernación brinda a los docentes para realizar estudios posgraduales, pero expresó que por los trámites administrativos que le implicaban documentos que no pudo acopiar, le era difícil acceder al beneficio.

Entonces, también es claro el interés de los sujetos por cualificarse e intervenir positivamente en el territorio, de ayudar a sus estudiantes a buscar otras posibilidades de desarrollo, haciendo transformaciones sin que sean necesariamente reconocidas. Posterior al trabajo de campo, fue posible conocer algunas reacciones de docentes que conocían a los niños y

niñas que fueron asesinados en la operación Atair y que fue uno de los hechos expuestos como justificación de la investigación. La docente con quien no fue posible establecer contacto directo, corroboró que el reclutamiento infantil continúa en la zona y que los docentes se han puesto de por medio para evitar ese tipo de fenómenos que no son atípicos desde su rol, en tanto hallamos varias experiencias que narraron fenómenos similares para el Caquetá y otros en los que los docentes han laborado. Narraciones como esta dan cuenta del fenómeno:

este señor ya tenía empaquetados a dos jóvenes para llevárselos y ella de la noche a la mañana se dio cuenta, tomó decisiones, y se los quitó, de la casa donde estaban listos para irse, se los quitó, le dijo no señor, ustedes no se van para allá, ustedes se vienen es para acá (Apéndice D).

Encontré un grupo de 5 niñas que estaban listas, por decir, para la guerrilla, aburridas en la casa ... Yo me hice amiga de las niñas y comencé a hablarles de por qué ellas se iban para allá y cuáles eran los beneficios de estar allá y cuales los de acá. Según ellas no, entonces gracias a Dios, ellas entendieron y no se fueron. Entonces, pienso que hubo convivencia o cátedra de la paz porque ellas confiaron en mí y me expusieron el tema y ninguna de las niñas se fueron, que era lo más importante para el colegio y para todo el mundo.

(Narraciones de los docentes recopiladas en el trabajo de campo)

Para los sujetos de la investigación, los niños y niñas son el objeto de su quehacer y es claro que lo comprenden y son conscientes de su rol en la sociedad. Es tácito el reconocimiento del contexto y la conciencia sobre los fenómenos sociales, políticos, económicos, culturales, recreativos, etc.; incluso algunos comentaron que las condiciones de vida de sus estudiantes son bastante precarias, bien sea por condiciones del contexto o, especialmente, desde su

configuración familiar considerándolos como niños y niñas desprovistos de esos momentos iniciales requeridos para un desarrollo humano integral que busque y logre la felicidad;

nuestros niños, niñas y jóvenes no tienen una familia, son niños *botaos* a la sociedad a través de abuelos, de padrinos, de conocidos, de tías, de tíos, pero los padres biológicos se desaparecen, se desaparecen de su responsabilidad, una de las cosas que yo he trabajado mucho en registro escolar, es que todos los estudiantes que yo tengo deben tener a alguien que responda por ellos, y los que no tienen yo se los mando a la Comisaría de Familia, vayan por favor búsquenme los papás a este muchacho. (Apéndice D)

También reconocen sus culturas y sus tradiciones que derivan de esas migraciones internas que procuraron una mayor diversidad en el territorio, lo que fue manifiesto al socializar los murales. Momento en el que la pertenencia a una cultura indígena por parte de un docente fue motivo de interés para todos solicitándole que expusiera en su lengua ancestral. Aquí se menciona que el 6.45 % de los docentes son indígenas, el 6.45 % víctimas del conflicto y el 3.23 % tienen ambas características lo que, si se considera una población de 33 docentes es significativo y permitiría abordar prácticas pedagógicas interesantes y propias para el territorio una vez fundamentada en contexto, pensada para él en cuanto a su implementación, y construida con ellos y demás miembros de la comunidad educativa, una Cátedra de la Paz.

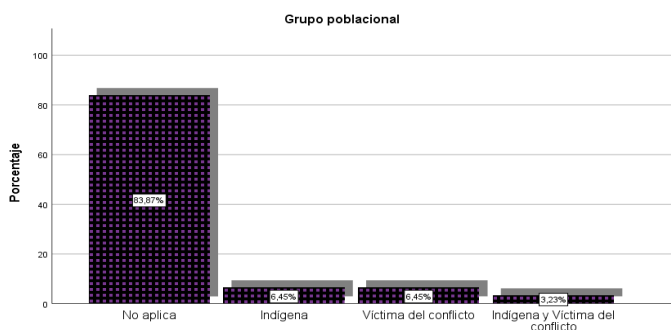


Figura 19. Resultados encuesta de lo político en el territorio (Apéndice F)

Así mismo, su “normalidad” como docentes no dista mucho de la organización que se replica en otros escenarios. Por ejemplo, en el tiempo de estadía en el territorio se estaban desarrollando las olimpiadas departamentales de los docentes y acompañamos algunos momentos en los que son manifiestas las relaciones de camaradería y reconocimiento del otro de manera constante, a pesar de venir de diferentes instituciones educativas. Esto, porque la tendencia a lo colectivo, a la generación de movimientos sociales y del agenciamiento de intereses comunes desde lógicas sindicales también ha sido un factor determinante en la cultura del docente caqueteño.



Figura 20. Imagen tomada durante el trabajo de campo.

De la memoria

Durante las narraciones, fue intencionado el uso de herramientas para la reconstrucción de memoria desde los aprendizajes previos de los investigadores, considerando que es uno de los elementos que han significado la política pública de la Cátedra de la Paz en un escenario de posacuerdo como se mencionó en la exposición de la política y como se describe en sus documentos reglamentarios. Especialmente, dando respuesta al interés de la línea de socialización política de comprender al sujeto y las realidades desde un acercamiento al trasegar

histórico que permita identificar algunos asuntos generalizables como los expuestos. Sin embargo, al momento de indagar por su uso como mecanismo de reconstrucción social en el campo educativo, en el aula con los estudiantes, en tanto la “formulación de políticas educativas plenas en la materialización de derechos y todo un anclaje institucional y comunitario, que debe contar con soportes para la memoria histórica” (Ortega, 2016, pp. 21-22) en La Institución Educativa y en general en el territorio, notamos como esta consideración clave del posacuerdo, no es una posibilidad de desarrollo en tanto los sujetos que allí viven, trabajan y significan esa realidad, no consideran que el conflicto armado haya terminado, mucho menos la violencia, por lo que intentar construir memoria podría traer consecuencias para ellos:

ustedes estuvieron escuchando a estos docentes, eso en las reuniones de memoria histórica no se puede decir, porque eso es, yo delato yo me muero, porque el conflicto no ha terminado, entonces cómo vamos a hablar de que mataron 200 soldados o guerrilleros, ¿fueron lo que les dijeron a ustedes? En un día, y voy a decirlo, en una reunión de esas, no, eso los militares que van a aceptar una vaina de esas, eso no se puede hablar, eso no se puede decir en público. O sea, para memoria histórica aquí en esta región, no hay cómo desarrollarla. (Apéndice D)

La memoria entonces, se convierte en mecanismo de lo público con fines de lo político sin que ella realmente conciba la integralidad y sentido de la apuesta de construcción de memorias personales o colectivas, de la incidencia que puede tener en cuanto a la comprensión del conflicto interno armado, de sus actores, desarrollos y consecuencias; desplazándose hacia la invisibilización de verdades personales y colectivas, alejadas del relato que repara y dignifica los hechos aberrantes de la guerra para las víctimas; hacia la acogida de una verdad institucional que tenderá a ser lo que se reconozca y simbolice la conciencia nacional en torno a su guerra,

contradiendo los desarrollos en cuanto a la memoria y sus usos en escenarios de posacuerdo en otros contextos como el de Suráfrica que, siendo sus fines, construye verdades con miras a hacer justicia en el pasado y evitar su repetición, en últimas, de garantizar el

deber de la memoria, que implica indagar y comprender el no-hecho, los pasados derrotados y tomar el acontecimiento impensable como lo que da que pensar “este deber se inscribe en nuestro modo de pensar una vez que hemos tomado conciencia de los límites del conocimiento y de su correspondiente pretensión de invisibilizar el sufrimiento” (p, 18). En el marco de este deber, la memoria se hace cargo de aquello que “da que pensar”, como el punto de partida de la reflexión. (ESDEGUE, 2016, p. 30)

A continuación se presentan algunas imágenes de las vías del Caquetá en la que se evidencian los contrastes de la institucionalidad que plantea una reconstrucción histórica a partir del simbolismo que le es propio a la memoria histórica, con el uso de las vías con un museo de la memoria, pero que convive con la militarización de la zona. Lo que nos lleva a pensar en que la memoria para el territorio se construye a partir de una memoria de guerra y de vencedores que conflictúa y minimiza las memorias de la guerrilla y también aquellas que focalizan en el dolor y de sufrimiento de los que estaban en medio; de sus víctimas.





Figura 21. Imágenes tomadas durante el trabajo de campo.

Para cerrar este apartado, es importante dar a conocer que en las vías también se ubica un lugar específico e histórico de las FARC-EP, en el centro de una montaña se encuentra una construcción en piedra que simboliza la visión y constitución insurgente del territorio, pero lo más destacable es que los pobladores de la zona lo reconocen, saben que existe sin que haya letreros, diciendo para el contexto que hemos narrado para la investigación.

Ahora bien, la memoria histórica en IE La Esperanza, a pesar de ser considerado como clave dentro de las actuaciones gubernamentales, de la sociedad civil y de la academia, la memoria histórica como herramienta y posibilidad de construcción de paz a partir de las pedagogías y prácticas en el aula, es un asunto complejo y esquivo de tratar para los docentes quienes han focalizado en otros temas y prácticas para cultivar la convivencia pacífica en La Esmeralda. Lo descrito, también como un llamado a la academia de acompañar los territorios, más allá de los proyectos que puedan apoyar a modo de asistencia técnica, más allá de las escuelas focalizadas, de las inversiones y del tratamiento de la guerra y de la paz desde el centro educativo que prescribe deberes ser que no llegan al territorio; es el momento de convertir las palabras en acciones y de establecer relaciones y posibilidades reales que construyan paz, considerando vital que las experiencias y construcciones teóricas, metodológicas y de aquellos instrumentos pensados hacia las prácticas pedagógicas lleguen directamente a las comunidades y sean estas las que conozcan y apropien nuevas maneras de comprender su realidad y de ejercer su rol docente.

La posibilidad de transformación entonces se ubica en ese sentido y que plantearemos desde esos objetivos, principios y contenidos de una Cátedra de Paz asible en la Institución desde la comprensión de sus sujetos políticos.

En este punto narramos parte de la experiencia personal de los investigadores que se han interesado en mantener relaciones con la comunidad educativa de La Esmeralda, primero, emitiendo y enviando algunos resultados sobre la posibilidad de asumir la Catedra de la Paz en el Proyecto Educativo Institucional, en el currículo y en las planeaciones de aula bien sea como un proyecto, una asignatura o como un asunto a transversalizar que fue el interés manifiesto por la mayoría de los docentes; se construyó y envió una posible ruta derivada de los hallazgos del primer momento de asistencia a la Institución y se previó una nueva visita para el año 2020 con el fin de implementarla. Sin embargo, por las condiciones de violencia en el territorio nos fue manifestado que no era el momento para volver y menos dar continuidad al trabajo de estos temas en la institución. Por tanto y con independencia de los fines formativos, esperamos nos sea posible volver al territorio y trabajar en la construcción de la Cátedra de la Paz con los docentes y demás miembros de la comunidad educativa atendiendo a, por ejemplo, los postulados de Ortega, Castro y Merchán (2018) sobre las pedagogías para la paz como:

una nueva forma de entender la escuela y el proceso pedagógico; no se trata de competencias, sino de trascendencias; no de éxitos, sino de logros conjuntos; no de evaluaciones, sino de construcciones comunitarias. Prácticas que se vinculan con el fin de formar sujetos responsables de la construcción de su propia historia, como narradores de humanidad. (pp. 22-23)

Del sujeto político y la política pública de Cátedra de la Paz

Como se mencionó, la mayoría de docentes consideró que la Cátedra de la Paz es importante para la IE, pero que por varios factores no ha sido posible su implementación. Por ello, previo al Taller se indagó por cuál era la importancia que se le daba al tema de la paz en el Proyecto Educativo Institucional y, en general, en La Esmeralda con el fin de reconocer esas vías que permitan construirlas, las condiciones prácticas para ello (Ortega, 2016) y cuyos resultados fueran un aporte para la creación de esos espacios de un futuro mutuamente compartidos (Lederech et al, 2007). Adicionalmente, se tuvo en cuenta que la constitución del sujeto político implica una serie de asuntos teóricos y conceptuales que fueron abordados a propósito de las categorías previas de lo político y los procesos de socialización y subjetivación y cuya naturaleza fue descrita en cuanto a los fundamentos y medios de la metodología de la investigación.

Ahora bien, para el abordaje del sujeto político se tendrá en cuenta las descripciones iniciales respecto a la y lo político y el rol de la ética como prescriptor de algunos mínimos que han de considerarse en una democracia en tanto la fundamentan.

Primero, resaltando que el sujeto que constituye la institucionalidad educativa en el territorio de Puerto Rico – Caquetá, juega un rol importante en el contexto y lo interviene a partir de las relaciones sociales que establece, en las acciones que desarrolla y en los contenidos discursivos que se caracterizan por la otredad en la pluralidad y la diferencia como requisito de la vida cotidiana y que implica mediadores tales como los valores que significan el manejo de las interrelaciones.

Para nuestro caso, asumimos como mediadores las prescripciones éticas de la política que siempre han estado presentes desde las visiones disciplinares de la ciencia del poder, en tanto debe existir una autorregulación que deriva de la autonomía de la persona en el escenario democrático; de uso de la razón en la modernidad y en la autonomía que esta requiere desde la

responsabilidad personal de las acciones que se desarrollen en el marco de la libertad para la participación y toma de decisiones en lo público.

Al respecto, se destaca como la confrontación entre sujetos es natural y los conflictos fueron manifiestos incluso durante el desarrollo del taller, al momento de conversar sobre los roles y las tareas, no necesariamente sobre los temas de la Cátedra de Paz, fue evidente que la toma de decisiones en lo colectivo, que pocas veces se reúne y cuando lo hace es para abordar los asuntos institucionales derivados de los deberes ser de la educación. Se comentó un momento en el que se expuso el modelo de evaluación que se asume en Colombia para determinar el nivel de desempeño de los estudiantes, que consideran unos lineamientos y competencias en el plano educativo y que sirven como referente nacional e internacional (Saber y Pisa especialmente) para la construcción curricular, la planeación en el aula y la generación de actividades de formación en clave de didácticas y evaluación. Estas pruebas están pensadas para comparar resultados, establecer trazabilidades en los comportamientos y resultados usando la estandarización (entre otras muchas visiones técnicas) de la evaluación de lo que esperamos sea un proceso de enseñanza-aprendizaje. Varios docentes manifestaron su inconformidad con ese sistema que tampoco considera cómo se concibe la educación y sus pedagogías en el contexto; en el que los medios educativos son escasos siendo uno de los más solicitados por los docentes para perfeccionar sus prácticas, lo que coincide con la visión de Egg (s.f) y Unceta (2008) sobre los procesos que estandarizan la educación y, especialmente, la evaluación de los aprendizajes.

Ahora, en cuanto a las visiones del territorio como escenario de lo político, es claro que existen diferentes concepciones de la política y sus concepciones y posibilidades “hay rivalidad, hay diferentes puntos de vista, estoy hablándoles de una señora licenciada en sociales con una alta preocupación por los muchachos y cuando ella encontró que este otro señor estaba en eso,

pues ella se los quitó” (Apéndice D) a propósito del hecho narrado previamente de reclutamiento infantil y el ejemplo pone de manifiesto algunas disonancias respecto a lo que es el deber ser cívico en una nación en el que el concepto y materialización de la democracia se ha perdido en una lógica de estabilidad garantizada más allá de las consideraciones del soberano, garantizando la hegemonía política y sus discursos.

Parafraseando a Bensaid (2010), la complejidad de la democracia es cuestión de enfrentamientos en opiniones, además de un conjunto de tópicos y conceptos que llegan a poner en duda si este es el poder correcto o si realmente va de acuerdo con la definición que diversos autores brindan donde prevalece la dignidad y el respeto por los derechos humanos.

En La Esmeralda, en Puerto Rico y en el Caquetá como territorios de la investigación, se hace evidente la erupción de diversas opiniones, o mejor, de la expresión de diversas opiniones una vez iniciada y pactada la negociación hacia la paz con la ex guerrilla de las FARC-EP, incluso gestadas y fundamentadas en la génesis de la guerrilla y sus configuraciones territoriales y personales en la zona que cimentaron maneras de comprender a la libertad y a la igualdad como principios fundantes de la democracia y su andamiaje institucional; las nociones y discusiones en torno al civismo que implica conocer que la democracia participativa es la llamada a, más allá de mayorías, actuar en consideración de los consensos y de los disensos dando prioridad a los últimos en los que las minorías tienen un papel fundamental en la garantía de la pluralidad y la diversidad, innatas en la comprensión de lo libre y lo igual.

Considerando lo descrito, el territorio cuenta con sujetos que presentan ideas, conceptos, posturas e ideologías respecto a la concepción demócrata que impera en el mundo una vez finalizada la guerra fría y derrumbando el muro de Berlín en 1989. Posturas de democracia que han construido a lo largo de sus historias de vida, de sus apropiaciones de la realidad nacional y

de los contextos en los que han estado -retomando como ejemplo la mayor incidencia de una cátedra bolivariana que una de paz a pesar de la asincronía temporal-, presentando una diversa gama de identidades que, finalmente, significan una institucional para La Esmeralda.

Lo político como escenario conflictivo en el que las construcciones subjetivas e intersubjetivas son parte de la realidad socialmente construida es más que importante en la IE La Esmeralda. Por ejemplo, resaltamos la respuesta dada a la pregunta de que sí la paz debería generar oportunidades de reincorporación a la sociedad y de elegibilidad política a los ex miembros de las FARC-EP y de reconciliación para la nación, y notamos como, a diferencia de la opinión pública que a nivel nacional motiva un no como respuesta, para los sujetos políticos del territorio es un sí rotundo que considera al sujeto en cumplimiento de un rol y que justifican, por ejemplo en tanto “Los excombatientes de las FARC hacen parte de la sociedad. Además, conocen de cerca la política social, económica donde se mueve el campesinado. Desde la lógica de la inclusión y de reconciliación está tomar ventaja de ambas partes”, o también al mencionar que la búsqueda de la paz requiere que todos estén presentes en tanto se generan oportunidades para todos; nuevas oportunidades y garantías de acceso a la educación, al trabajo; que permitan “abrir puertas que jamás se abrieron” para los sujetos, que cierre brechas, evite la discriminación, sea útil para reparar los errores y que, finalmente, reconozcan su ser colombiano (Apéndice F). Lo descrito, constituyéndose en un aspecto fortísimo de comprensión del sujeto político de la investigación; de lo que entiende es la identidad y su posibilidad de participar políticamente de manera libre y que repercuta en el mejoramiento de su calidad de vida y de modernización para su territorio.

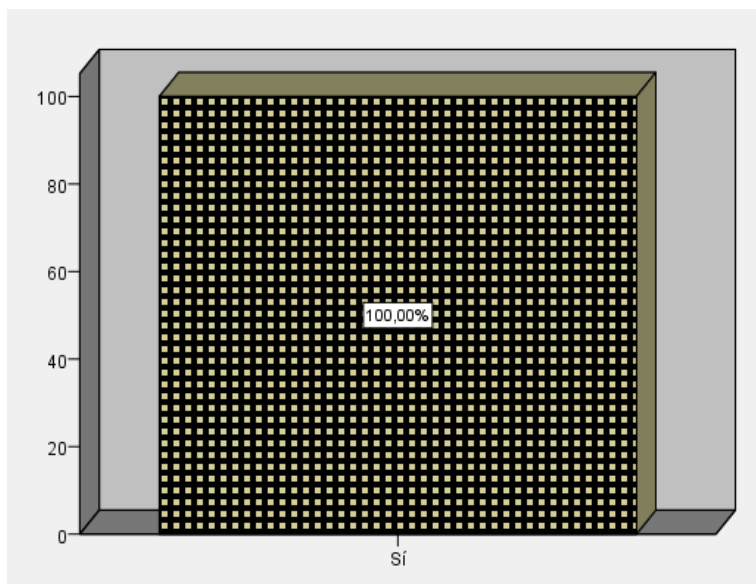


Figura 22. Resultados encuesta de lo político en el territorio (Apéndice F).

Además, en los desarrollos como el tema de paz para los sujetos políticos que tienen una responsabilidad de guianza en procesos educativos y que fundamentan su quehacer en una construcción personal que se apalanca en dimensiones como la memoria, la cultura, la voluntad y la utopía que implican una apropiación de su historicidad social; el tema de paz no tiene un trato importante desde la visión institucional en tanto se procura dar respuesta a los requerimientos académicos y organizativos de la política educativa a que implica, por ejemplo, la obtención y mejora en los resultados de las pruebas estandarizadas y, dado que la paz no se visibiliza en ellas, el trato de la paz como temática no es de alto interés en la institución en el plano de lo inter subjetivo.

No obstante, los docentes sí tienen un profundo reconocimiento de su historia, de la historia del conflicto y su rol en ella en atención a sus trayectorias de vida. Por ejemplo,

Realmente uno ve que se repiten muchas cosas a través de los años y parece que la tendencia es a que se siga repitiendo, pero recuerdo en los noventa como unas marchas campesinas trataron de tomarse la ciudad de Florencia. Lo que fue el ejército y la policía taponaron las

entradas principales y los puentes para que no entraran. Pero en Florencia hubo una manifestación muy grande, y vi como por medio de la televisión se infiltró un video del ejército disparándole a unos campesinos en una zona, creo que en el trayecto a Belén de los Andaquies. El periodista fue Richard Vélez y a él le toco marcarse del país porque él alcanzo a guardar el video. Entonces, vi también como otro video mostraba las ambulancias de la cruz roja entraba gases lacrimógenos y bombas aturdidoras al pleno centro de Florencia mientras los disturbios. Entonces en ese tiempo, yo siendo un adolescente, me preguntaba aquí quienes son los malos y quienes son los buenos, entonces llega uno acá como docente y sigue en la misma situación, quedando en medio de esos conflictos que todo el tiempo nos afectan. Y, como había mencionaba ahora rato, la polarización del país ha hecho que eso permee las familias, ósea que toque todo, como si fueran equipos de futbol; todo el mundo peleándose por un color, unos diciendo mentiras de los otros y en estos días que son elecciones pues peor todavía, entonces creo que eso nos afecta mucho. (Narraciones de los docentes recopiladas en el trabajo de campo)

Algunas construcciones en lo colectivo permiten aseverar que la mayoría de docentes asumen su rol con amor y dedicación, realizan lo que pueden con el material disponible pero también viven constreñidos por los asuntos propios de la política y sus prescripciones organizativas.

Varios docentes manifestaron su interés de saber sobre los contenidos y maneras de implementar acciones que permitan la convivencia pacífica y atender a los problemas de la comunidad que pareciera se concentran en las relaciones familiares especialmente. Por ello, algunos docentes comentaron que la paz se trata a partir de la transversalización y el desarrollo de algunas actividades de sencilla profundización en la IE o con acciones cotidianas como el

trato igual para todos, pero se resalta que en términos generales hubo mayoría en afirmar que la paz como tema, más allá de una cátedra que la aborde, no era de importancia, especialmente porque no se cuenta con la información y capacitación necesarias para darle vida en la institucionalidad y porque el miedo, la incertidumbre y las funciones del docente desde la sumisión al sistema, impiden ubicar a la paz como de interés en tanto aún se vive en medio de la guerra.

Especialmente en la socialización de los murales, los investigadores se dividieron; uno acompañando a los docentes que quisieron presentarlos y, el otro, atendiendo a una docente que manifestó interés en que se le apoyara en la construcción de una planeación de aula para la asignatura de ética. El punto a destacar es que el material de trabajo de los docentes, son los documentos remitidos desde la institucionalidad que como vimos al analizar a la política, no consideran las condiciones de los territorios en tanto no fueron contruidos ni pensados para ellos, por lo que la disonancia respecto a deberes ser en la educación y sus procesos de implementación también radica en el origen de los materiales a los que tienen acceso los sujetos.

Retomando a Bensaid (2010) y su delimitación del escándalo permanente de lo político, convenimos en acordar que los sujetos acogen los lineamientos de política que son diseñados, significados discursivamente (como en la lógica del posacuerdo que para el territorio no existe en tanto la guerra no termina, instituyéndose en el Dasein de la investigación) desde el centro del poder socio económico nacional que buscan fines de política prescritos por una élite también del pensamiento y del conocimiento, que no considera los saberes de las instituciones que los implementan. Entonces, el constructo último que garantiza el orden social en Colombia, se pone en entre dicho para los sujetos políticos del territorio dado que, en términos de Rancière y Badiou que cita Bensaid (2010), la democracia está supeditada a ponerse en tela de juicio,

porque implica tópicos como la igualdad y la libertad de la ciudadanía que están en constante discusión, más para nuestro contexto, sus condiciones históricas y al sujeto consciente de lo político y que recibe (cuando se quiere), apropia y construye experiencias y prácticas pedagógicas para atender a lo que se espera y no a lo que se necesita.

Entonces, el análisis lleva a volver al capitalismo y sus instrumentos de política como un sistema que a pesar de las bondades, ha sumido a países y sujetos en la miseria ahondando la crisis de respeto a la dignidad humana, propia de su discurso. El poder hace uso de mecanismos de política a modo de dispositivos y pareciera que la Cátedra de la Paz se constituye como un meta relato de lo político en Colombia en clave moral, que justifican y mantienen la desigualdad como procesos en su búsqueda, centrados en la alteridad como excusa.

Fundamentando también en el plano de lo educativo, a la política como policía de Rancière (2006) cuyo fin es el de "sistematizar la lógica que hace de la democracia, no una simple forma de gobierno, ni menos una forma de gobierno, sino la separación misma por la cual la política existe en general (...) La democracia queda por redescubrirse en toda su violencia simbólica como la paradoja fundadora de la política" (p. 12). Entonces el rol del político es el de reconfigurar el espacio común, no para subsanar la paradoja sino para mantenerla; "la esencia de la política es el disenso, que no es el conflicto de intereses, de opiniones y de intereses, sino el conflicto de dos mundos sensibles" (p. 12).

De la incidencia política de la Cátedra de la Paz

La categoría de análisis final de incidencia política está pensada como aquella que integre los análisis previos desde las consideraciones generales de la política pública. Con generales, nos referimos a lo que situamos era la incidencia para la investigación a propósito de las disertaciones presentadas en clave de desarrollo humano y que definieron cómo la incidencia de

una política pública debería considerar el rol que cumple la educación al generar conciencia individual y social en búsqueda de un desarrollo situado que, más allá de buscar la expansión de libertades como discurso de la modernidad; situé a la autonomía individual y al crecimiento infinito en y para los contextos con el fin de generar un desarrollo articulado, integral y sostenible construido en esas prácticas sociales en las que se consideren las comprensiones y representaciones del escenario, y viabilicen la acción colectiva y la movilización política hacia la preservación de los derechos humanos y lo que ellos históricamente significan para el hombre.

Así la incidencia de la política pública estaría sujeta y relacionada con las formas en la que se ejecutan políticas ya definidas como es el caso de la Cátedra de la Paz y, especialmente, a la evaluación de sus resultados; al impacto que ellas tienen en tanto requieren y hacen uso de recursos públicos (Ashoka, 2009) y, para nuestro caso en particular, en cómo ellas logran un desarrollo humano y social situado (Escobar, 1998).

Al respecto, nos animamos a afirmar una única respuesta: la política pública de la Cátedra de la Paz NO ha sido incidente desde el sentido expresado, en principio, porque no consideró un proceso de socialización real para todos los que deberían implementarla, porque los mecanismos y procedimientos establecidos no han sido suficientes y no son reconocidos por los sujetos políticos. Porque la Cátedra de la Paz es un esperado, aún en proceso de construcción y ello debió ocurrir antes de haberla emitido (Ley, decreto, lineamientos, ruta departamental).

Toda política pública concibe un momento inicial de diagnóstico, de un abordaje real y situado de las condiciones que implicaron su idea; este momento es fundamental en el ciclo de las políticas públicas en tanto se da respuesta al ¿cómo identificar y describir la realidad para disminuir la posibilidad de equivocarnos en la elaboración del problema o necesidad y sus

posibles transformaciones?¹² Y pareciera que la Cátedra de la Paz como instrumento del posacuerdo no responde a las necesidades ni a las posibilidades de los contextos como se ha comentado previamente. Tampoco tiene en cuenta las condiciones de los territorios y da por sentado que la paz es una realidad mientras en los contextos históricos donde la guerra se ha desarrollado en el país, la concepción de posacuerdo no tiene fundamento, no es una realidad en su contexto que aún se significa por el miedo, la incertidumbre y la violencia, sin que ellas puedan ser tratadas haciendo uso de algunos de los mecanismos en ella considerados como el de la memoria histórica, dado que las condiciones del contexto tampoco lo permiten.

Entonces, pareciera que se hace evidente la posibilidad de que el Estado deba existir y las instituciones prevalecer, pero que deben ser interpretadas con opiniones puras y subjetivas, no determinadas por un poder económico o político donde la opinión de lo moral sea tan cambiante en lógicas subjetivas e intersubjetivas que instituyen los conceptos sociales establecidos actualmente y donde las acciones ya no sean condicionadas como inmorales (Bensaid, 2010).

La educación para la paz requiere un espacio para el desarrollo de una visión de futuro mutuamente compartida y deseada, debe desarrollar una infraestructura que fomente y apoye los cambios necesarios para pasar de la crisis a la visualización (Lederach et al, 2007), implica revisar y definir los enfoques sobre el concepto de paz, las vías para construirla, los imperativos pedagógicos del derecho, las condiciones prácticas y la formación política para la paz (Ortega, 2016). Y esto, más allá de lo que indican los documentos institucionales de la política o los mecanismo y procedimientos que desde el nivel central o departamental se han definido para su implementación, no se cumple en el caso de la Institución Educativa La Esmeralda, lo que

¹² Pregunta abordada con el docente José Armando Ruiz a propósito de la planeación de proyectos.

probablemente ocurre en otros escenarios en los que se compartan rasgos históricos y configuraciones sociales y del sujeto como las aquí descritas.

En relación con las conclusiones sobre la incidencia política, sí creemos que el trabajo de campo con los docentes en la institución, las relaciones, aprendizajes, vínculos y aprecio fueron significativos para todos y, en tanto se espera acompañar la construcción de una Cátedra para ese contexto, a continuación presentaremos algunos resultados de cierre sobre los tres componentes de la política que hemos considerado como claves para comprender la asincronía y disonancia de ella con la realidad socialmente construida y que requiere la emisión de una política pública situada que tienda hacia la paz en un territorio históricamente caracterizado por la violencia y el conflicto armado. Entonces, consideramos que la incidencia política en clave de lo público no es tal y, como investigadores queremos instalar algunas nociones a partir de las cuales sea posible continuar con la construcción de una Cátedra de Paz en la IE La Esmeralda desde las consideraciones de sus sujetos políticos, quienes ya cuentan con procesos de socialización y subjetivación en torno a la paz y su construcción.

Principios de una Cátedra de la Paz para los sujetos políticos.

La apuesta política indica cuatro principios a considerar para la implementación de una Cátedra de la Paz, es probable que en su conceptualización haya coincidencias con lo que se espera sea la paz para los sujetos políticos de la IE La Esmeralda, sin embargo, el interés es situar esas fundamentaciones para el contexto, las cuales definimos a partir de cuatro componentes.

El primero hace referencia a los asuntos de los sujetos, de las posibilidades de mejorar la calidad de vida de los estudiantes, lo que implica fortalecer la escuela de padres y hacer más cercanas las familias a la institución.

El segundo, refiere a los asuntos axiológicos que consideran son necesarios fortalecer y, que especialmente serían funcionales para cimentar una convivencia sana y pacífica, priorizando algunos como el respeto y el trato igualitario, la diversidad, la tolerancia, el cooperativismo, la justicia, la solidaridad y la honestidad.

El tercer componente se circunscribe a lo que consideramos es propio de los procesos de enseñanza – aprendizaje, en tanto hay interés de contribución en ese sentido, de fomentar el conocimiento y apropiación de las competencias ciudadanas a través de actividades lúdicas, de minimizar los prejuicios y de cambiar la visión punitiva por la de autorregulación, necesaria para promover la participación política de los estudiantes.

Finalmente, el cuarto componente se relaciona con la salud mental y física de los estudiantes que, si bien podría ser considerado como parte de otros componentes, se establece que también pueden incidir en la integralidad en la formación de los sujetos, en tanto se brinden las herramientas que les permitan desenvolverse en cualquier contexto como la comunicación asertiva, el establecer vínculos de confianza y la capacidad de resiliencia.

Estos cuatro componentes que seguramente hacen parte de los grandes objetivos de la Cátedra sitúan una apuesta de desarrollo para la Institución desde las comprensiones de los sujetos y, en consonancia con cómo entender la construcción de una educación para la paz y del cómo ha de concebirse la formación que enriquece al sujeto y define las finalidades de la formación en clave del reconocimiento de las cualidades del sujeto educable (Zambrano, 2002).

Objetivos de una Cátedra de Paz para los sujetos políticos.

Con relación a los objetivos de una Cátedra de la Paz, vimos que no hay una coincidencia plena de los propuestos por la política y notamos que esas definiciones no necesariamente coinciden con lo que los docentes consideran es la paz. Recordamos que la política, que no es

necesariamente clara en definirlos, los sitúa desde la reflexión y el diálogo sobre la cultura de paz y el desarrollo sostenible (Ley) y en la apropiación de conocimientos y competencias relacionadas con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, específicamente, sobre la cultura de paz, la educación para la paz y el desarrollo sostenible (Decreto).

Al respecto, los docentes consideran una relativa importancia en la implementación de una Cátedra de Paz en la IE, especialmente por las imposibilidades del contexto y de las condiciones institucionales para ello. Empero, también indagamos cómo conciben los docentes los objetivos de una Cátedra desde los estipulados por la política y obtuvimos los siguientes resultados.

Tabla 7
Priorización principios para la Paz en la IE La Esmeralda.

	Muy alto	Alto	Medio alto	Medio	Medio bajo	Bajo	Muy bajo
Escenario de apropiación conocimientos y competencias relacionados con la memoria histórica.	10,34	10,34	24,14	27,59	17,24	6,9	3,45
Como posibilidad de reconstruir el tejido social.	44,83	13,79	17,24	13,79	3,45	6,9	0
Como posibilidad de promover la prosperidad general.	16,67	16,67	36,67	6,67	3,33	6,67	13,33
Para garantizar la efectividad los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución.	20	26,67	30	6,67	13,33	0	3,33
como escenario para contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre la Cultura de la paz.	31,03	24,14	20,69	13,79	6,9	3,45	0
como escenario para contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre la Educación para la Paz.	44,83	10,34	20,69	6,9	6,9	1	10,34
como escenario para contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre el desarrollo sostenible.	34,48	13,79	13,79	6,9	17,24	6,9	6,9

Nota: los resultados se presentan en porcentajes. Los gráficos se ubican en el Apéndice F.

La tabla denota la importancia que los docentes dan al aprendizaje, a la reflexión y al diálogo sobre la educación para la paz y sobre desarrollo sostenible, así como posibilidad de

reconstrucción del tejido social, lo que se acompaña con las respuestas dadas a la pregunta de la encuesta de cómo sería posible alcanzar esa paz.

Para su abordaje, de nuevo hicimos el ejercicio de categorizar las respuestas y encontramos los niveles de nucleamiento de lo colectivo propuestos por Zemelman (González, Aguilera y Torres, 2013), adicional a significar el abordaje del trabajo de campo, son los lugares donde los docentes conciben es necesario fomentar la paz.

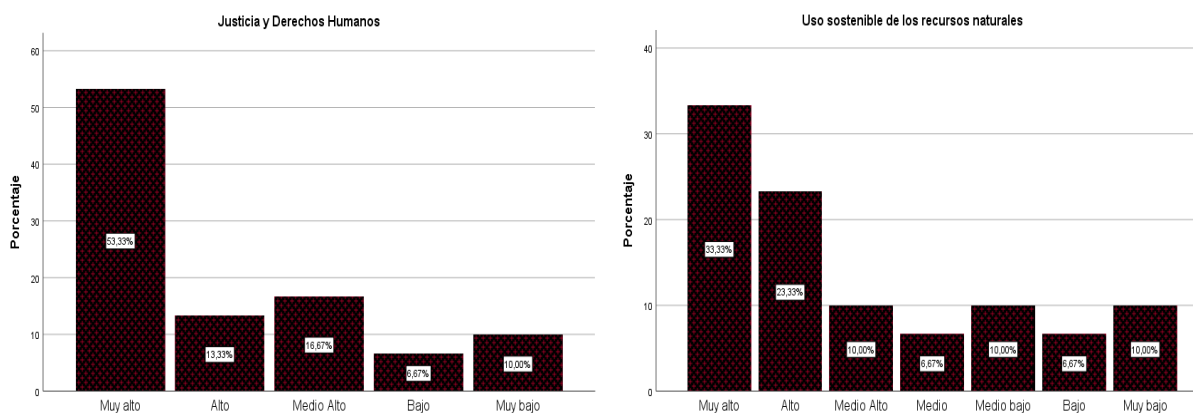
El asunto de la familia fue constante y aquí se ve como una oportunidad de transformación desde la crianza, que implicaría el fomento de hábitos de estudio en el hogar que incluyan la capacitación a padres de familia, especialmente, motivando el pensamiento crítico que genere conciencia social.

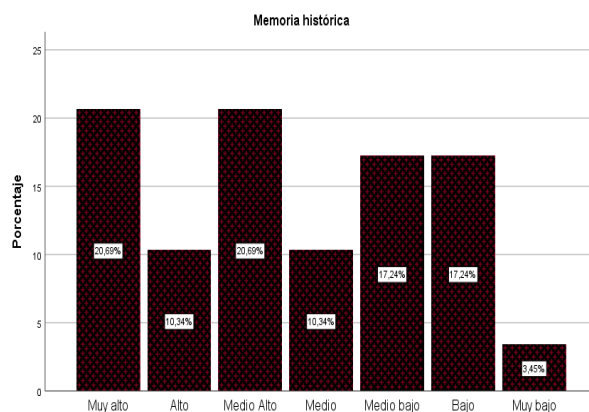
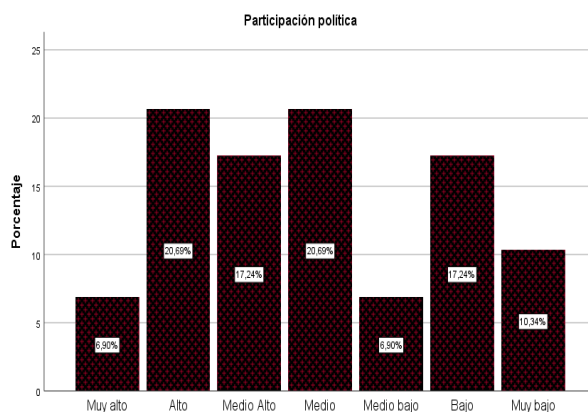
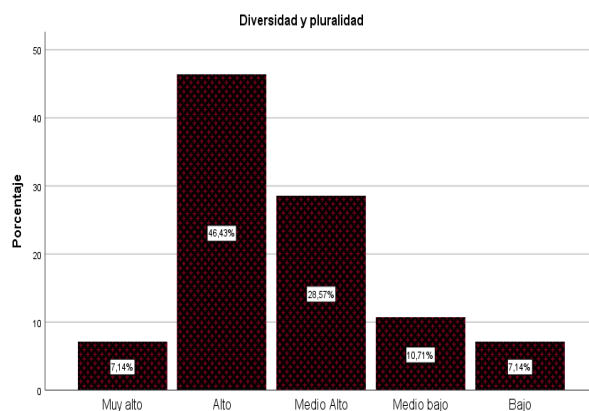
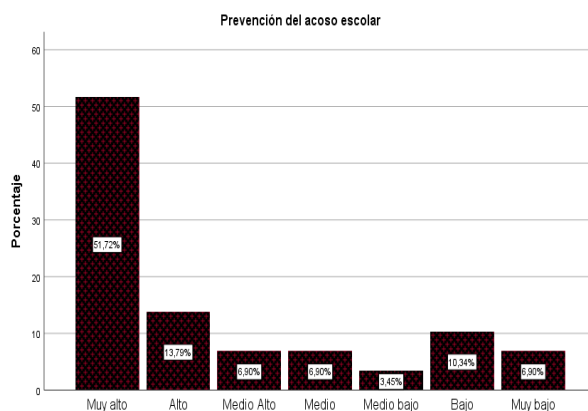
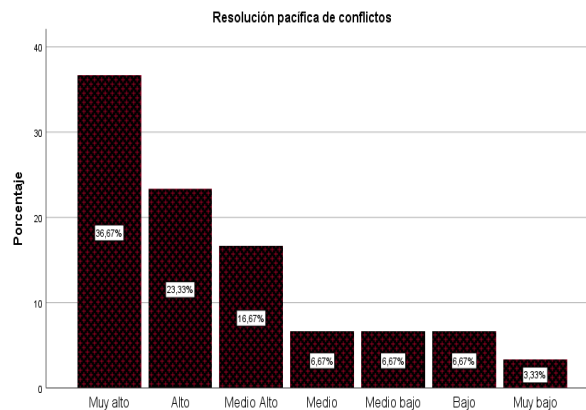
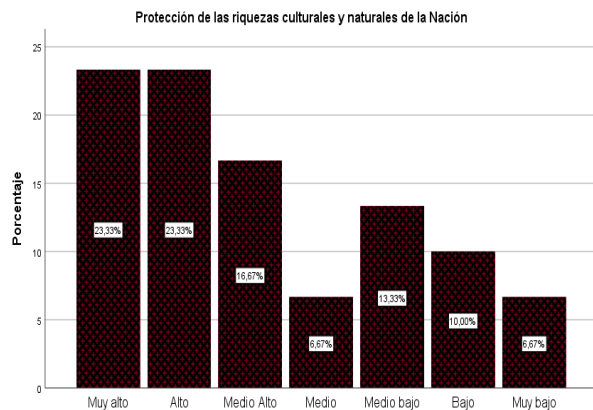
Por otro lado, las demandas al Estado son también importantes, y distan de esa visión empresarista y de explotación económica que se ha querido imponer en el territorio; los docentes priorizan un estado de cosas que permita educar para la paz y que colindan con las garantías socio económicas, de inclusión, de inversión social, de oportunidades de acceso al trabajo, a la educación de calidad, a la salud y demás escenarios y condiciones que garantizan una vida digna, así mismo, consideraron a la corrupción como un factor determinante en la posibilidad o imposibilidad de paz.

Finalmente, en el plano de lo colectivo, de esos lugares comunes en los que se construye e instituyen las realidades, los docentes consideran importante el fomento de escenarios de construcción y apropiación de los conocimientos y saberes sobre la construcción de la paz, focalizando de nuevo en valores como el diálogo, la igualdad, la tolerancia, la honestidad, el respeto y la empatía que, además, significan su cultura.

Contenidos de una Cátedra de Paz para los sujetos políticos de Puerto Rico.

Como posibilidad de transformación, se presentan los gráficos que dan cuenta de las 12 temáticas propuestas para el abordaje de una Cátedra de Paz, desde los lineamientos de política que indica el nivel de importancia que cada uno tendría en la institución y desde la visión de los sujetos políticos. No se profundiza en este tema, considerando que aún se está construyendo la visión de presente y de futuro de la paz para la Institución Educativa, pero se destaca que al indagar si estos temas son suficientes, a pesar de algunas respuestas que se contienen en las apuestas gubernamentales, parece que sí. Sin embargo, se resalta cómo con la categorización que presentó el Ministerio de Educación a partir de unos lineamientos para la política, puede resultar en un menor nivel de comprensión de los temas de interés por parte de las instituciones en esa apuesta de minimización.





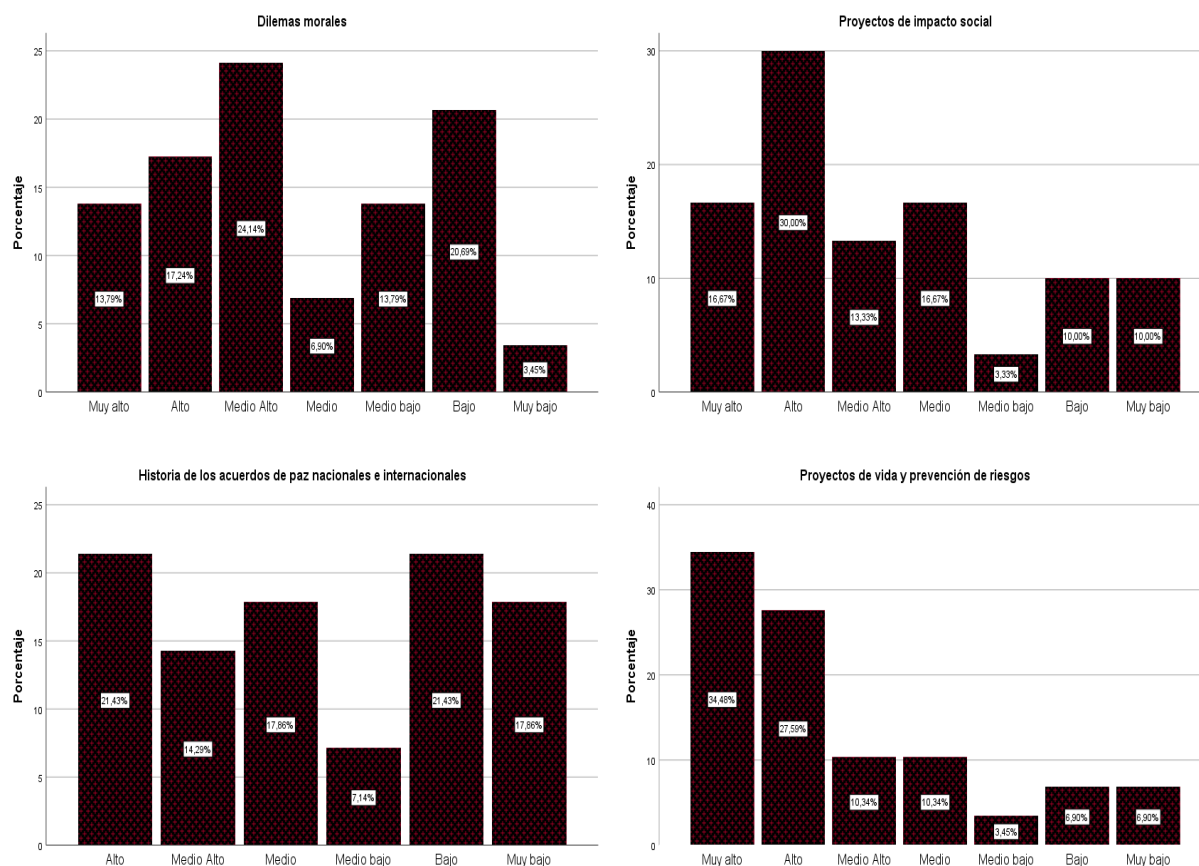


Figura 23. Resultados encuesta de lo político en el territorio (Apéndice F)

CONCLUSIONES

La comprensión de la incidencia de la política pública de la Cátedra de la Paz a partir de los procesos de socialización y subjetivación política de los sujetos de la IE La Esmeralda arrojó los siguientes resultados.

En cuanto a la política:

- El contexto político del posacuerdo en Colombia se asemeja a los casos de Suráfrica y Sierra Leona, donde otros fenómenos de lo político como la corrupción y la mala distribución de los recursos, minimizaron la incidencia de las políticas públicas pensadas para mejorar la educación y construir la paz a partir de ella.
- El centrismo político se mantiene como mecanismo regulador y benefactor de discursos hegemónicos en el territorio del Caquetá, manteniendo la visión de progreso instituida en el neoliberalismo y en contravía de una visión de posdesarrollo integral del sujeto y de las sociedades que focalice en la dignidad humana y la expresión de libertades.
- El territorio del Caquetá es concebido desde el centrismo político a partir de una visión empresarista. La apertura de las fronteras que antes estaban cerradas por la guerra ha generado desconcierto y desconfianza de los sujetos que reconocen la abundancia de recursos con los que cuenta el territorio, pero también cómo esa abundancia puede traer nuevas colonizaciones económicas que van en contra de la conservación de los recursos naturales y las motivaciones y deseos de la población.
- El centrismo político se garantiza, además, por sujetos que, bien sea por la conservación de un puesto de trabajo o por el miedo a la violencia y represión con la que han convivido históricamente, no agencian aún desde lo colectivo posibilidades de cambio y transformación, pero sí desde las acciones del sujeto.

- El diseño de la Cátedra de la Paz no consideró las voces de estos territorios y adoleció de unos objetivos definidos por todos, lo que redundó, a pesar de la asincronía de la política, en posibilidades de desarrollo situadas para los sujetos políticos y la institución educativa La Esmeralda.
- Los procesos de socialización de la política pública de la Cátedra de la Paz a partir de la gestión institucional han sido insuficientes en los territorios, lo que ha generado la pérdida de interés de los sujetos en hacer de los objetivos, principios y contenidos de una Cátedra de Paz una apuesta real para las instituciones y los sujetos que históricamente se ubican en una zona marcada por el conflicto y la violencia.
- La Cátedra de la Paz mantiene unos principios y unos contenidos sincrónicos a lo largo de los discursos, mecanismos y procedimientos institucionales dispuestos para su implementación a nivel nacional, pero la categorización de sus contenidos puede implicar la pérdida de asuntos importantes en la implementación de la apuesta desde la comprensión de las Instituciones Educativas.

De lo político

- Lo político se nutre de los procesos de la socialización y la subjetivación política.
- En cuanto a la socialización de la política pública de la Cátedra de la Paz desde la institucionalidad, se definió que hay un eslabón perdido en la cadena que lleva a su implementación, por tanto, no hubo un proceso intencionado que permitiera el reconocimiento de la Cátedra por parte de todos los sujetos políticos que configuran la institucionalidad educativa.
- En la IE se reconoce algún nivel de importancia de implementar una Cátedra de la Paz, pero el interés se matiza por la falta de capacitación, por la manutención de la guerra y la

violencia en el territorio que limitan las acciones y posibilidades de transformación y cambio de los sujetos.

- Asignarle a un docente líder el rol de socializar la política para toda la institución educativa resultó ser un error de decisión política, desconociendo las realidades de los sujetos y del contexto y minimizando la incidencia de una educación para la paz.
- Los docentes de La Esmeralda no reconocían las intencionalidades sociales, los aspectos estructurales, el papel de las instituciones y las formas de interpelación que fueron acogidas para la implementación de la política pública previo al Taller. Sin embargo, los sujetos sí han construido, experimentado y significado prácticas pedagógicas en torno a los temas de la paz. Lo que debe ser considerado en tanto es uno de los principios fundantes de la política como lo es el partir de lo construido, prever las oportunidades del contexto y garantizar la autonomía y la diversidad de educar para la paz.
- Con relación al proceso de subjetivación política se reconocieron algunas características de la realidad instituida de los docentes que fungen un rol en el sistema educativo. Una historia personal y una realidad construida socialmente y transversalizada por hechos de violencia y de migraciones al interior de Colombia lo que permite afirmar que para ellos, para los sujetos quienes forman a niños y niñas de la región, no se concibe la terminación del conflicto interno armado ni de los hechos de violencia, por lo que una Cátedra en ese sentido, incluso otra, que se prescriba desde el deber ser de la política educativa, no necesariamente será acogida desde los fines y fundamentos que se espera sean asumidos.
- El miedo y la incertidumbre marcan el quehacer docente en las aulas de los territorios históricamente situados en la violencia; siendo ellos y no otros, los hacedores de la política

y de las prescripciones teóricas; los que asumen la realidad, el día a día con sus estudiantes y con sus familias.

- La construcción de paz y el solventar las situaciones de violencia no se solucionan a través de políticas públicas alejadas de los territorios, sino de cómo estas se evidencien en la práctica educativa y en la experiencia docente.
- Los procesos de subjetividad política afloraron sujetos conscientes de su realidad y en las interconexiones se manifestaron desacuerdos en eso que se espera sea una visión compartida, por lo que el trabajo de conseguirla está en proceso de desarrollo para la IE.
- La memoria histórica abordada con los sujetos políticos profundizó sus recuerdos, pero fueron evidentes los olvidos intencionados que obedecen a una guerra que aún persiste en el territorio.
- La memoria histórica como elemento que dignifica a las víctimas y reconoce los hechos de la guerra aún no es un elemento pedagógico importante para el territorio, sin embargo, se abrió el espacio para que su uso, sea replicable con los estudiantes.
- A pesar de que la memoria histórica aún no sea el camino, el abordaje curricular y la intervención del proyecto educativo desde unos fines prescritos por la comunidad educativa de la institución, así como la identificación de los medios y fines de una paz buscada de manera intencional, pueden ser por ahora elementos ya instalados en los sujetos y el colectivo de docentes de la IE La Esmeralda, una vez socializada la política y abierto el acompañamiento del grupo de investigadores para este fin.

Del sujeto político

- Los docentes reconocen el territorio, su cultura, tradiciones e historia, constituyéndose en un sujeto político consciente de su realidad y, aunque agobiado por ella, está esperanzado

en la posibilidad de construir paz, bien sea desde lo que personalmente puede intervenir respecto a las condiciones de vida de sus estudiantes o a partir de los conocimientos y saberes que le sean socializados para implementar acciones en el aula.

- Es plenamente consciente de su contexto, que implica cuestiones de reconocimiento histórico y del uso de la violencia como mecanismo represor y garante de la hegemonía en el poder, por lo que su ejercicio docente trasciende los asuntos educativos y puede impactar de manera significativa lo que ocurre en el territorio.
- Es poseedor del civismo que ha construido como sujeto autónomo que día a día asume y responde a las realidades de la guerra. El sujeto es potente en su gestión territorial, asumiendo y conviviendo con realidades que le generan miedo e incertidumbre, pero a la vez como motivador de acciones que reducen la violencia en el territorio a partir de sus prácticas educativas y su experiencia.
- Está compelido por unas prácticas de lo político que lo ubican en la constante discusión en torno a valores fundantes como la libertad y la justicia y en tanto éstos no están definidas para el territorio y por los sujetos, las comprensiones son diversas y sitúan aún más la necesidad de construir paz desde lo instituido en esa realidad.
- Convive con el conflicto, la guerra y la violencia y es a través de sus experiencias y prácticas educativas que se han constituido como grandes sujetos transformadores de sus realidades, existiendo o no una Cátedra que los enmarque.

De la incidencia política

- Que resultó de considerar los resultados descritos y cuya conclusión se trianguló con los fines y deberes ser de una política pública en un escenario de posacuerdo, concluyendo en afirmar que la política pública de la Cátedra de la Paz no fue incidente para los sujetos de

la institución educativa La Esmeralda una vez diseñada y significada desde la institucionalidad del sistema educativo en Colombia.

- Si comprendemos que la incidencia de la política pública implicaba por lo menos el reconocimiento de la política que permitiese transformar realidades de necesidad, afirmamos que la política no ha sido incidente para los sujetos políticos ni sus realidades.
- La política pública debe mantener sincronía desde su formulación hasta su implementación y la emisión de documentos y diversidad de maneras de comprender su implementación ha limitado el alcance de establecer unos objetivos, principios y contenidos nacionales en búsqueda de la paz.
- Gracias al acompañamiento, a las construcciones en campo y a las comprensiones una vez realizada la investigación afirmamos que la paz se construye desde la practica educativa y la experiencia del docente por lo que es posible afirmar que existen nociones para que la Cátedra de la Paz como política pública del sector educativo sea implementada en la IE La Esmeralda del municipio de Puerto Rico – Caquetá.
- Esta implementación requiere al sujeto político que cumple un rol fundamental en esa realidad socialmente construida. Por lo que se espera continuar con el acompañamiento y darle vida a los siguientes niveles de nucleamiento propuestos por Zemelman, apropiando en el contexto nuevos contenidos, generando espacios que signifiquen experiencias de posibilidad para todos los sujetos y que permitan la construcción de una visión de futuro y la trasformación de la utopía de paz como un proyecto viable en el territorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abayasekara, A & Arunatilake, N. (29 de marzo de 2018). *Mejorando la Calidad de la Educación en Sri Lanka*. Revista Digital Glovaldev. Recuperado de: <https://globaldev.blog/es/blog/mejorando-la-calidad-de-la-educaci%C3%B3n-en-sri-lanka>
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Ediciones Paidós.
- Arendt, H. (2005). *Ensayos de comprensión: 1930-1954; escritos no reunidos e inéditos de Hannah Arendt* (Vol. 54). Caparros editores.
- Arboleda, Z & Coronado, S. (2013). *Posconflicto y política agraria*. Una mirada a las experiencias internacionales.
- Ashoka. (2009). *Incidencia en Políticas Públicas*. Sistematización de las Experiencias Ashoka. Recuperado de: <http://cetram.org/wp/wp-content/uploads/2013/11/incidenciapoliticasp1.pdf>.
- Avendaño, W. y Parada, A. (2011). *Un modelo pedagógico para la reproducción y transformación cultural en las sociedades del conocimiento*. Investigación y desarrollo, volumen 19, No 2.
- Báez, C. (2007). *Recomposición de las sociedades rurales en zonas de conflicto armado: el caso de la cuenca del río Caguán*. Revista Colombiana de Sociología, (28), 135-159.
- Barreto, I., Borja, H., Serrano, Y., & López-López, W. (2009). *La legitimación como proceso en la violencia política, medios de comunicación y construcción de culturas de paz*. Universitas Psychologica, 8(3), 737-748.
- Bejarano, N. Londoño, J. Villa, P. (2016). *Pedagogías para la paz: una propuesta de educación popular por medio del arte, para la formación de los niños y niñas en la paz*. Universidad de Antioquia. Tesis pregrado.
- Bensaid, D. (2010). El escándalo permanente. *Democracia ¿en qué estado?* Recuperado de: https://www.danielbensaid.org/IMG/pdf/2009_03_02_db_223_es_610.pdf
- Berger, P. L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bobbio, N., Bovero, M., de Cabo, A., & Pisarello, G. (2003). *Teoría general de la política*. Madrid: Trotta.
- Botero, A. (2012). *El discurso de la tolerancia, su desarrollo en el pensamiento de Habermas y el ideal liberal en América Latina*. En: Tolerancia y Derecho. Un análisis desde los derechos LGTBI. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Andres_Botero2/publication/251875887_El_discurso

de la tolerancia su desarrollo en el pensamiento de Habermas y el ideal liberal en América Latina/links/0046351f1d04b1269d000000.pdf

Calderón, M. & Martínez, R. (2015). *El deporte como herramienta esencial para lograr la paz y el desarrollo en el mundo: una aproximación al caso colombiano del actual proceso de diálogo de la paz*. VIII Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, organizado por la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 22 al 24 de julio de 2015.

Carrillo, J. 2009. *Momentos históricos en San Vicente del Caguán*. Digital Edithores

Castillejo, A (2009). *Los archivos del dolor: ensayos sobre la violencia y el recuerdo en la Sudáfrica contemporánea*. Bogotá: Universidad de los Andes. 2009, 430 p.

Chavarro, D. R. (2010). *El paramilitarismo y resultados de los procesos de justicia y paz*. Criterio Jurídico Garantista, 2(3).

CINDE, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. (s.f.). *Quiénes Somos*. Recuperado de: http://www.cinde.org.co/sitio/contenidos_mo.php?c=243

CNMH, Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Informe “Basta Ya” Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad*. Bogotá Colombia. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>

CNMH, Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014) *Caquetá Conflicto y Memoria*. Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2014/cartillaCaqueta/cartilla-caqueta-completa.pdf>

Consejo Nacional de Educación de Guatemala. (2010). *Políticas Educativas*. Recuperado de: http://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/menu_lateral/quienes_somos/politicas_educativas/pdf/Políticas_Educativas_CNE.PDF

CR, Congreso de la República de Colombia. (28 de diciembre de 1992). *Ley 30 de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-227020_archivo_pdf_ley_30.pdf

CR, Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

CR, Congreso de la República de Colombia. (1 de septiembre de 2014). *Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. Recuperado de:

<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>.

CR, Congreso de la República de Colombia. (18 de marzo de 2014). *Gaceta del Congreso 087 de 2014*. Recuperado de:

http://www.imprenta.gov.co/gacetap/gaceta.indice?v_num=87&v_anog=2014

Costero, M (2001). *¿La región más inestable del mundo? Sierra Leona y su impacto regional Política y Cultura*, núm. 15, primavera, 2001. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México.

DANE, Departamento Nacional de estadística. (2019). *Caquetá. Ficha de caracterización Departamental*. Recuperado de:

https://www.funcionpublica.gov.co/documents/418537/1205912/2017-04-28_Caqueta_depto.pdf/c89dcc1a-a395-4e33-9269-dbc3e36d12f5

Delors, J. (1994). *"Los cuatro pilares de la educación"*, en *La Educación Encierra un Tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103. Recuperado de:
<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>

De Santiago G. (s.f.) *La hermenéutica metódica de Friedrich Schleiermacher*. Otros Logos. Revista de estudios críticos.

De Sousa, B. (2014). *Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia.

Díaz, Á. (2003). Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto a la socialización política. *Reflexión Política*, vol. 5, núm. 9, junio, 2003. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Bucaramanga, Colombia.

Díaz, C. Sánchez, N. y Uprimny, R. (2009) *Reparar en Colombia: los dilemas en contextos de conflicto, pobreza y exclusión*. Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ) y Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (Dejusticia). Bogotá,

Díaz, A. Díaz, K. Marroquín, A. Rincón, N. (2016). *Propuesta de Cátedra de la Paz desde una pedagogía crítica para la formación de una ciudadanía activa*. Universidad Piloto de Colombia. Tesis pregrado.

Diez, F., & Quinn, J. (2015). *Reformas educativas en los acuerdos de paz*. Red de Educación para la Paz y los derechos humanos: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD. Editorial Torreblanca Agencia Grafica. Bogotá. Recuperado de:
<https://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/Paz/undp-co-Reformaseducativasenlosacuerdosdepaz-2017.pdf>

Dussel, I. (2004). *Las políticas curriculares de la última década en América Latina nuevos actores, nuevos problemas*. Semana Monográfica Santillana, Madrid.

- Echavarría (2003). *La escuela como un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral*. II Encuentro Internacional y V Nacional: Escuela, familia y medios, escenarios para la paz y el desarrollo Humano, presentado en el mes de septiembre del 2002. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v1n2/v1n2a06.pdf>
- Egg, E. (s.f). *El Proceso de Globalización en la Cultura. Patrimonio Cultural y Turismo Cuadernos N° 13*. Recuperado de: <https://www.cultura.gob.mx/turismocultural/cuadernos/pdf13/articulo14.pdf>
- Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Editorial Norma.
- ESDEGUE, Escuela Superior de Guerra. (2017a). *Patrimonio Cultural de las Fuerzas Militares*. Cuadernillos para la elaboración de Memoria Histórica Militar. Recuperado de: https://issuu.com/centrodeinvestigacionenconflictoyme/docs/patrimonio_cultural_de_las_ffmm
- ESDEGUE, Escuela Superior de Guerra. (2017b). *Análisis georreferenciado del conflicto interno en Colombia*. Cuadernillos para la elaboración de Memoria Histórica Militar. Recuperado de: https://issuu.com/centrodeinvestigacionenconflictoyme/docs/analisis_georreferenciado_del_confli
- ESDEGUE, Escuela Superior de Guerra. (2017c). *Operaciones Militares en Colombia*. Cuadernillos para la elaboración de Memoria Histórica Militar. Recuperado de: https://issuu.com/centrodeinvestigacionenconflictoyme/docs/operaciones_militares_de_colombia
- ESDEGUE, Escuela Superior de Guerra. (2017d). *Formación de Gestores de Memoria Histórica Militar*. Cuadernillos para la elaboración de Memoria Histórica Militar. Recuperado de: https://issuu.com/centrodeinvestigacionenconflictoyme/docs/operaciones_militares_de_colombia
- ESDEGUE, Escuela Superior de Guerra. (2017e). *Discusiones sobre la construcción de Memoria Histórica Militar*. Cuadernillos para la elaboración de Memoria Histórica Militar. Recuperado de: https://issuu.com/centrodeinvestigacionenconflictoyme/docs/discusiones_sobre_la_construccion_d
- Fauré, E., & de Castro, C. P. (1977). *Aprender a ser*. Unesco.
- Fisas, V. (2010). *Procesos de paz comparados*. Quaderns de construcció de Pau, 14, 5-9.
- Fisas, V. (2010a). *El proceso de Paz en Colombia*. Quaderns de construcció de Pau, 17, 1-17.

- Flórez, M., & Cuéllar, J. (2012). *¿Es la incidencia política un camino?* Recuperado de: https://grupodis.net/docs_gestrategica/Es%20la%20incidencia%20politica%20un%20camino_RedEAmerica_2012.pdf
- Fundación Escuelas de Paz. (s.f.). Ruta Departamental de la Cátedra para la Paz.
- Galicia, D; Garcia, F; Gómez, J & Megchún, E (2008). *La guerra civil en Sierra Leona 1991-2001: incidencia de los factores externos*. Universidad Nacional Autónoma de México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Recuperado de: https://www.academia.edu/679697/La_guerra_civil_en_Sierra_Leona_1991-2001_incidencia_de_los_factores_externos.
- Garagalza, L. 2012. *Hermenéutica, sentido y mundos de vida. Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 17, núm. 56, enero-marzo, 2012, pp. 5-6.
- García, G. M. G. (2016). *Perdón y proceso de paz en Colombia*. Nuevo Foro Penal, 12(87), 159-180.
- Garranzo, R., & Gómez, L. (2006). *La reconstrucción de las sociedades post-conflicto. Guatemala después de los Acuerdos de Paz*. Quórum. Revista de pensamiento iberoamericano, (14), 161-177.
- GG, URNG y UN. *Gobierno de Guatemala, Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca y las Naciones Unidas. (1996). Acuerdo para una Paz firme y duradera*. Recuperado de: <http://biblio3.url.edu.gt/Publi/Libros/Acuerdos-de-Paz/46.pdf>
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. Oslo: International Peace Research Institute.
- Garagalza, L. 2012. *Hermenéutica, sentido y mundos de vida. Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 17, núm. 56, enero-marzo, 2012, pp. 5-6.
- García, G. (2016). *Perdón y proceso de paz en Colombia*. Nuevo Foro Penal, 12 (87), 159-180.
- Giraldo, J. (2004). *El paramilitarismo: Una criminal política de Estado que devora el país. Desde los Márgenes*. Recuperado de <http://www.javiergiraldo.org/spip.php?article76>
- Gutiérrez, F. & Rodríguez, E. (2014). *El orangután con sacoleva: cien años de democracia y represión en Colombia (1910-2010)*. IEPRI.
- Gobernación del Caquetá. (2019a). *Historia del Caquetá*. Recuperado de: <http://www.caqueta.gov.co/departamento/historia-del-caqueta>
- Gobernación del Caquetá. (2019b). *Puerto Rico*. Recuperado de: www.caqueta.gov.co/galeria-de-fotos/municipio-de-puerto-rico

- Gómez, B & Agudelo, C. (2015). *Pasantía Maestría de Paz Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Conflicto, Postconflicto y Experiencias en Educación para la Paz en África*. Recuperado de:
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3877/1/Pasant%C3%ADa%20Conflicto%20Postconflicto%20y%20Experiencias%20en%20Educaci%C3%B3n%20para%20la%20paz%20en%20%C3%81frica.pdf>
- González, M., Aguilera, A., & Torres, A. (2014). *Investigar subjetividades y formación de sujetos en y con organizaciones y movimientos sociales. Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*, (1), 64-70.
- Grondin, J. (2014). *¿Qué es la hermenéutica?* Herder Editorial.
- Heidegger, M. (2002). *Ser y Tiempo, traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera*. Santiago: Universitaria.
- Hernández, S. Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación: Sexta Edición*. Mc Graw Hill. México.
- Hernández, N. (2017). *El “nuevo” acuerdo final para la paz a través del lente del derecho penal*. Nuevo Foro Penal, 13(88), 217-239.
- Herrera, M., & Ramírez, L. (2009). *Políticas de la memoria como forma de socialización y de subjetivación política: un análisis histórico sobre el tiempo presente*. Jiménez B., A. Las luchas por la memoria. Bogotá, DC: Ipazud, Universidad Distrital.
- IDEP, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (2015). *Pedagogía en las emociones para la paz. UAQUE: Políticas éticas, estéticas y afectivas para la convivencia escolar*. Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Pedagogia_de_las_emociones_para_la_paz.pdf
- Lederach, J. (1998). *III. Reconciliación: La construcción de relaciones*. En: John Paul Lederach, *Construyendo Paz –Reconciliación sostenible en sociedades divididas* (pp. 51-63). Bilbao: Bakeaz / Gernika Gogoratuz.
- Lederach, J. P., Moína, M. G., Paños, L., & Toda, T. (2007). *Construyendo la paz: reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Justapaz; Catholic Relief Services. Secretariado Nacional de Pastoral Social Cáritas Colombia; PNUD Colombia.
- Losada, C. (2017). *Un acercamiento a la sustitución de cultivos ilícitos para Colombia, con enfoque en Puerto Rico, Caquetá*.
- Lucio, R (1989). *Educación, pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones*. Revista de la Universidad de la Salle. Julio de 1989. Año XI. No 17. Recuperado de:
https://dajimenez1.webs.com/UPN/Lucio_1989_Pedagogia,Didactica.pdf

- Lulo, J. 2002. La vía hermenéutica: las ciencias sociales entre la epistemología y la ontología. *Filosofía y métodos de las Ciencias Sociales*, 128-145.
- Márquez, A (2013). *El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones*. HALLAZGOS / ISSN: 1794-3841 / Año 11, N.º 21 / Bogotá, D. C. / Universidad Santo Tomás / pp. 223-245.
- Matul, D., & Ramírez, A. (2009). *El Proceso de Paz en Centroamérica. Agendas pendientes y nuevos focos de conflictividad: Los casos de Guatemala y Nicaragua*. Pensamiento Propio, 29, 91-124.
- McKinley, A., & Baltazar, P. (2005). *Manual para la facilitación de procesos de incidencia política*. WOLA–Washington Office for Latin American Affairs.
- MEN, Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (25 de mayo de 2015). *Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. Recuperado de: http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/decreto_1038_de_2015_catedra_de_la_paz_-colombia.pdf
- MEN, Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Traducción no oficial del documento Revisión de Políticas nacionales de educación. La Educación en Colombia*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- MEN, Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s.f). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Recuperado de: <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/orientacionesedupaz.pdf>
- Méndez, G. 2019. *Seminario Enfoque Hermenéutico*. Maestría en Desarrollo Educativo y Social.
- Mora, J. (1949). *Dilthey y sus temas fundamentales*. Revista cubana de filosofía, 1(5), 4-12.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político* (No. 32). Fondo de Cultura Económica.
- Moya, R. (1999). *Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala*. Ruth Moya (Editora), *Interculturalidad y educación: Diálogo para la democracia en América Latina*, 19-54.
- Municipios de Colombia. (2019). *El Municipio de Puerto Rico*. Recuperado de: <https://www.municipio.com.co/municipio-puerto-rico-caq.html>
- Naicker, S. (1998). *De la retórica a la realidad: la educación inclusiva en Sudáfrica*. Universidad de Sevilla. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa.
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: La Educación en Colombia*. París.

- Olivé, L. (2008). *El libro, la lectura y las bibliotecas en la sociedad del conocimiento*.
- Ortega, P. Castro, C. Merchán, J. & Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P (2016). *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Ortega, C. Castro, C. & Merchán, J. (2018) ¿Oiga señor, y ese fusil para qué? Pedagogía de la memoria para el ¡Nunca Más! Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
- PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Hacia la construcción de una educación para la Paz y los derechos humanos*. Recuperado de: <http://www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/Paz/undp-co-HacialaConstrucci%C3%B3nEduPaz-2017.pdf>
- PR, Presidencia de la República. (25 de mayo de 2015). *Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. Recuperado de: <https://www.socialhizo.com/files/decreto-1038-de-2015-catedra-por-la-paz.pdf>
- Quintero, L. (2017). *Cátedra de la Paz. Guía del Docente*. Grados 10° 11°. Los tres editores SAS.
- Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*. LOM ediciones.
- Reconciliación Colombia. (10 de febrero de 2015). *Conclusiones del informe de la Comisión Histórica del conflicto*. Recuperado de: <https://www.ictj.org/es/news/10-conclusiones-del-informe-de-la-comision-historica-del-conflicto>
- Rey, G. (2002). *Cultura y Desarrollo Humano: Unas relaciones que se trasladan*. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric00a04.htm>
- Rodríguez, J. (2016). *Crisis en la legitimidad del Estado, del derecho y de la democracia liberal*. Pensamiento Jurídico, (41), 10512.
- RUV, Registro Único de Víctimas. (12 de enero de 2019). *Total Nacional*. Recuperado de: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Salas, A. (2017). *Cátedra de la Paz. Estudio de caso sobre el proceso de implementación en una institución educativa de la ciudad de Cali*. Pontificia Universidad Javeriana Cali. Tesis posgrado Maestría.
- Sampieri, R., & Collado, C. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta Edición ed.). DF México: Mc Graw Hill.

- Santos, J. (2010). *Discurso del Presidente Juan Manuel Santos Calderón. ¡Le llegó la hora a Colombia!* Recuperado de:
http://wsp.presidencia.gov.co/Prensa/2010/Agosto/Paginas/20100807_15.aspx
- Sánchez, G. (2006). *Guerras, memoria e historia*. Bogotá: ICANH.
- Sánchez, O. (2016). *Irlanda del Norte y la educación para la reconciliación*. Recuperado de:
<https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/oscar-sanchez/irlanda-del-norte-y-la-educacion-para-la-reconciliacion-oscar-sanchez-columna-el-tiempo-54045>
- Seidman (s.f). *Negociar la guerra, construir la paz. Experiencias de negociación en: Sudáfrica, el Estado español y Guatemala. Ideas para el proceso colombiano*.
- Semana, Revista Semana. (9 de noviembre de 2019). *Operación Crisis*. Recuperado de:
<https://www.semana.com/nacion/articulo/operacion-crisis-la-historia-secreta-de-la-operacion-que-tumbo-la-ministro-de-defensa/639717>
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y Libertad* (Primera edición ed.). Barcelona: Planeta.
- Señal Memoria. (2015). *La “operación Marquetalia” en 1964*. Recuperado de:
<https://www.senalmemoria.co/articulos/la-operacion-marquetalia-en-1964>
- Serje, M. (2005). *El revés de Nación. Territorios salvajes, Fronteras y Tierras de Nadie*. Bogotá. Ediciones Uniandes-Ceso.
- Torres, A. y Jiménez, A. 2004. *La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social*. CLACSO. Recuperado de:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050354/construccion.pdf>
- Tuvilla, J (s.f). *Manual de Paz y Conflictos. Futuro: Cultura de Paz y Educación*. Recuperado de:
http://ipaz.ugr.es/wpcontent/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene_manual/Cultura_de_Paz_y_Educacion.pdf
- U. Antioquia, Universidad de Antioquia. (S.F.). *Encuesta*. Recuperado de:
<http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/ova/mod/resource/view.php?id=822>
- Unceta. S. (Septiembre-diciembre 2008). *Cambios sociales y educación*. Revista de Educación. Núm.347. pp: 419-432.
- Uribe, M. (2007). *Salvo el poder todo es ilusión Mitos de origen de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Los Tigres Tamiles de Sri Lanka y el Irish Republican Army de Irlanda del Norte*. Instituto Pensar. Pontificia Universidad Javeriana. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

- Vásquez, T. (2014). *Caquetá Análisis de conflictividades y construcción de paz*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD.
- Vega, V. (s.f). *Implicaciones Didácticas de las Propuestas Pedagógicas de Vanguardia*. Centro Latinoamericano de Investigación Cultural-educativa.
- Verdadabierta.com. 12 de noviembre de 2012. *Las Conferencias de la Expansión (1982-1993)*. Recuperado de: <http://www.verdadabierta.com/component/content/article/243-farc/4298-las-conferencias-de-la-expansion-1982-1993>.
- Villarraga, A (2015). *Biblioteca de la Paz 1980-2013*. Los procesos de paz en Colombia. Bogotá.
- Wabgou, M y Quishpe, R. (4 de junio de 2014). *Participación política de los excombatientes: reflexiones desde Sierra Leona para el caso colombiano. Documentos de Políticas Públicas*. Centro de Pensamiento y Seguimiento al Diálogo de Paz. Universidad Nacional de Colombia.
- Wilches, W. (2005). *Caquetá, orgullo de Colombia*. Edición 2005.
- Zambrano, A (2014). *De la formación clásica a la formación contemporánea. Conferencia ofrecida en el marco de la lección inaugural de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Recuperado de: https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/79805/1/zambrano_formacion_clasica_2014.pdf

APÉNDICE A: DE LO POLÍTICO EN EL TERRITORIO. UNA HERRAMIENTA PARA EL RECONOCIMIENTO DE SABERES PARA UNA PAZ ESTABLE Y DURADERA

Respetado docente, en primer lugar, le agradecemos el tiempo que nos ha brindado para reconocer y construir de manera conjunta el tema de la paz que nos convoca a todos en Colombia. Nuestro objetivo es investigar -desde prácticas de transformación social, cultural y educativa, considerando los saberes, visiones y opciones que tienen los actores de un territorio determinado- sobre la búsqueda de la reconstrucción e interpretación crítica de la singularidad para potenciarla, comunicarla y generar conocimiento y pensamiento emancipador sobre la paz en nuestro contexto.

A continuación, encontrará una serie de preguntas que esperamos responda con plena tranquilidad y que tienen como fin reconocer lo que comprendemos es la paz y esperamos sea como visión de futuro para la Institución Educativa La Esmeralda. Le agradecemos marcar con una X en los lugares en los que considere se ubica la respuesta que reflexione adecuada.

Caracterización

1. Género a. Femenino: _____ b. Masculino _____

2. Edad _____

3. Describa la composición de su grupo familiar:

4. Lugar de residencia:

a. Casco urbano: _____ b. Zona rural _____

5. ¿Pertenece a algún grupo poblacional?

a. Si: _____ b. No: _____

6. En caso de haber contestado afirmativamente la pregunta anterior, marque con una X en la casilla correspondiente:

a. LGTBIQ		e. Raizal	
b. Afrocolombiano		f. Otro grupo étnico	
c. Indígena		g. Discapacitado	
d. ROM		h. Víctima del conflicto	

Otro/cuál:	
------------	--

7. Escriba el último título de educación formal alcanzado:

8. ¿Pertenece a alguna asociación comunitaria?

a. Si: _____ b. No: _____

9. En caso de haber contestado afirmativamente la pregunta anterior, mencione a qué asociación pertenece y presente a grandes rasgos los fines de la misma:

Socialización de la política

10. Ha participado en acciones educativas y pedagógicas de la Cátedra de la Paz:

a. Si: _____ b. No: _____

11. Conoce si la IE la Esmeralda ha sido convocada o ha participado en escenarios de capacitación sobre la Cátedra de la Paz:

a. Si: _____ b. No: _____

12. En caso de haber contestado afirmativamente la pregunta anterior, describa qué entidades han realizado capacitación y en qué han consistido. Mencione si usted ha participado:

13. Conoce los criterios y orientaciones emitidos por el Ministerio de Educación Nacional para la implementación de la Cátedra de la Paz:

a. Si: _____ b. No: _____

14. En caso de haber contestado afirmativamente la pregunta anterior, describa a través de qué medio conoció los lineamientos:

Principios de una Cátedra de Paz

15. Qué nivel de importancia cree que tiene la aplicación de la Cátedra de la Paz en la IE La Esmeralda:

a. Muy alto: _____	b. Alto: _____	c. Medio: _____	d. Bajo: _____	e. Muy bajo: _____
--------------------	----------------	-----------------	----------------	--------------------

Exponga los criterios que lo llevaron a tomar su elección:

16. ¿Qué tan importante es el trato que se le da a la Paz en el Proyecto Educativo Institucional y, en general, en la IE La Esmeralda?

Objetivos de aprendizaje de una Cátedra de Paz

17. Cuáles cree usted deben ser los objetivos para la vida de los estudiantes de una Cátedra de la Paz en la IE La Esmeralda:

18. En el siguiente cuadro encontrará algunas ideas sobre la Catedra de la Paz. En una escala de 1 a 10, clasifíquelas considerando el nivel interés que tendrían para la implementación de la iniciativa en su institución (siendo 1 el de mayor interés y 10 el de menor interés):

Escenario de apropiación conocimientos y competencias relacionados con territorio.	
Escenario de apropiación conocimientos y competencias relacionados con la cultura.	
Escenario de apropiación conocimientos y competencias relacionados el contexto económico y social.	
Escenario de apropiación conocimientos y competencias relacionados con la memoria histórica.	
Como posibilidad de reconstruir el tejido social.	
Como posibilidad de promover la prosperidad general.	
Para garantizar la efectividad los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución.	

Como escenario para contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre la Cultura de la paz.	
Como escenario para contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre la Educación para la Paz.	
Como escenario para contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre el desarrollo sostenible.	

Contenidos y pedagogías de una Cátedra de Paz

19. ¿Cómo cree que es posible alcanzar la paz?

20. Cómo intervenir el currículo para el logro de la reconciliación y convivencia pacífica, la reconstrucción del tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución:

21. Considera suficiente para su institución que el término cultura de paz se entienda como sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los derechos humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de conflictos.

a. Si: _____ b. No: _____

Por qué:

22. Considera que la Paz debería generar oportunidades de reincorporación a la sociedad y de elegibilidad política a los ex miembros de las FARC-EP y de reconciliación para la nación.

a. Si: _____ b. No: _____

Por qué:

23. ¿Qué tipo de explotación económica hay en el Caquetá y, especialmente, en Puerto Rico?

24. ¿Con cuáles recursos naturales cuenta el territorio?

25. ¿Considera que existe equilibrio entre la explotación económica y el cuidado de los recursos naturales del territorio?

a. Si: _____ b. No: _____

Por qué:

26. ¿Qué entiende por desarrollo sostenible para el territorio?

27. En el siguiente cuadro encontrará algunos temas sobre la Catedra de la Paz. En una escala de 1 a 10, clasifíquelos considerando el nivel de importancia que tendrían para el diseño e implementación de la iniciativa en su institución (siendo 1 el de mayor interés y 12 el de menor interés):

Justicia y Derechos Humanos.	
Uso sostenible de los recursos naturales.	
Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación.	
Resolución pacífica de conflictos.	
Prevención del acoso escolar.	
Diversidad y pluralidad.	
Participación política.	
Memoria histórica.	
Dilemas morales.	
Proyectos de impacto social.	
Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales.	
Proyectos de vida y prevención de riesgos.	

28. Adicional a los propuestos, considera que algún otro tema debería ser considerado para una Cátedra de Paz en su institución. Justifique.

29. Considerando los temas que se incluyen en la pregunta 26 ¿usted ha desarrollado actividades pedagógicas en su Institución sobre alguno de ellos?

a. Si: _____ b. No: _____

Describa el tema o los temas y la o las actividades:

30. Cuáles cree usted que son las necesidades y oportunidades (contexto institucional, social, político, económico, ambiental, recreativo, cultural, etc.) de la IE la Esmeralda que le impedirían o permitirían el desarrollo de una Cátedra de Paz.

31. En términos generales, qué asuntos pedagógicos, didácticos y evaluativos deberían tenerse en cuenta para la implementación de acciones educativas hacia la paz con los estudiantes de la IE La Esmeralda.

¡¡¡Muchas gracias!!!

APÉNDICE B. DE LO POLÍTICO EN EL TERRITORIO. BATERÍA DE PREGUNTAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

Preguntas de caracterización poblacional del o los entrevistados

1. Nombre, profesión, nivel máximo de formación alcanzado y tiempo de experiencia general docente y como directivo docente en el territorio.
2. ¿Qué aprendizajes del contexto ha adquirido en ese tiempo?
3. ¿Qué semejanzas y diferencias ha encontrado en la educación que se imparte en el sector urbano respecto al rural?
4. ¿Qué nos cuenta sobre la comunidad de Puerto Rico y su experiencia en ese contexto?
5. ¿Cómo ha vivido el Municipio de Puerto Rico el conflicto interno armado?
6. ¿Cuáles considera usted son las necesidades más urgentes de la comunidad educativa de La IE La Esmeralda en relación con la convivencia, la paz y la gestión del conflicto?

Preguntas sobre socialización política

7. ¿Qué conoce usted de la propuesta de Cátedra de Paz?
8. ¿Cómo ha conocido de ella?
9. ¿Qué políticas de apoyo se han impulsado desde su Secretaría y pares para la construcción de la Cátedra en la IE La Esmeralda?
10. En ese sentido, ¿qué acciones se han adelantado en la IE La Esmeralda sobre paz y la apuesta de Cátedra de Paz?
11. ¿Se ha incluido a la Cátedra de la Paz en la estructura curricular?
12. ¿Han previsto vincularle las competencias ciudadanas a la Cátedra de Paz?

Preguntas sobre conflicto y violencia en Colombia

13. ¿Qué conoce acerca de la historia del conflicto interno armado en Colombia?
14. ¿Cuáles considera usted son las implicaciones de este fenómeno en Colombia y, especialmente en el territorio del Caquetá y de Puerto Rico?
15. ¿Qué implicaciones de la violencia y del conflicto interno armado en Colombia han tenido en la institución educativa?
16. ¿Qué posición tiene sobre los acuerdos hacia la paz que se han adelantado en Colombia? (describa lo que conoce).
17. ¿Qué implicaciones para la educación y los procesos formativos tienen los resultados del acuerdo negociado y establecido con la ex guerrilla de las FARC-EP denominado “Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera” del 24 de agosto de 2016?
18. De los siguientes temas acordados en el proceso de negociación realizado entre el Gobierno Nacional y las FARC, ¿cuál cree que es el de mayor impacto para para la sociedad del Caquetá y por qué?
 - a. Política de desarrollo agrario integral. _____
 - b. Participación política. _____
 - c. Fin del conflicto. _____

- d. Solución al problema de las drogas ilícitas. _____
 - e. Víctimas. _____
 - f. Implementación, verificación y refrendación de lo acordado. _____
19. ¿Considera usted que es importante que exista esta cátedra y se enseñe a la población colombiana, cómo lograr la paz una vez finalizado el conflicto interno armado?
 20. En su opinión, ¿Por qué es importante educar sobre el conflicto armado colombiano?
 21. ¿Considera usted importante que las familias dialoguen e interioricen sobre lo que ha sido el conflicto armado en Colombia y la importancia de una Cátedra de la Paz?
 22. ¿Consideras usted que el derecho a la verdad, a la justicia, a la reparación integral y a las garantías de no repetición, deben ser considerados en la Cátedra de la Paz?
 23. ¿Qué otros asuntos deben incluirse en la educación y sociedad colombiana para el logro de una paz estable y duradera?
 24. En su institución ¿hay personas víctimas del conflicto armado colombiano?
 25. ¿Ha conversado con esas víctimas del conflicto?
 26. ¿Qué tratamiento da la institución a esta situación?
 27. ¿En su municipio, ciudad o región, existen monumentos o lugares simbólicos para conmemorar a las víctimas del conflicto armado?
 28. ¿Qué posición tiene usted sobre eventos, marchas, talleres, conversatorios o asuntos similares que se hayan realizado en su región, para conmemorar hechos del conflicto armado?
 29. ¿En la IE La Esmeralda, se han desarrollado actividades relacionadas con el tema de memoria histórica, reconciliación, convivencia pacífica, entre otros temas relacionados con la paz?

Preguntas sobre Paz y Cátedra de la Paz

30. ¿Qué interés tiene la institución en implementar la Cátedra de la Paz?
31. ¿Cuáles considera usted son las áreas en las que se puede diseñar una propuesta en este sentido en su institución?
32. ¿Qué necesidades de formación identifica la IE La Esmeralda respecto al conflicto, la violencia y la paz?
33. ¿Cuáles cree son los problemas más comunes de las familias de los estudiantes de la IE La Esmeralda?
34. ¿Qué elementos o rasgos destacables del modelo educativo de la IE La Esmeralda favorecen, amplían o limitan la implementación de una Cátedra de Paz?
35. En su opinión, ¿Qué objetivos debería considerar una Cátedra de Paz en la IE La Esmeralda?
36. Para usted ¿qué es la paz, la cultura de paz, la educación para la paz y el desarrollo sostenible?
37. ¿Qué temas considera importante tratar en una Cátedra de Paz con los estudiantes de la IE La Esmeralda?
 - Convivencia pacífica (resolución pacífica de conflicto y prevención del acoso escolar)
 - Participación ciudadana (participación política, proyectos de impacto social).
 - Diversidad e identidad (diversidad y pluralidad, protección de las riquezas culturales de la nación)

- Memoria histórica y reconciliación (memoria histórica, historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales)
 - Desarrollo sostenible (uso sostenible de los recursos naturales y proyección de las riquezas naturales de la Nación)
 - Ética, cuidado y decisiones (justicia y derechos humanos, dilemas morales y proyectos de vida y prevención de riesgos)
38. ¿De qué manera se podría implementar la Catedra de Paz en la IE La Esmeralda? (un curso propio, proyectos transversales...).
 39. ¿Qué aspectos del PEI permiten la articulación con la Cátedra de Paz en la IE La Esmeralda?
 40. Alguno de ellos coincide con los siguientes principios que considera la Cátedra:
 - 1) Partir de lo construido.
 - 2) Oportunidad.
 - 3) Autonomía.
 - 4) Diversidad.
 41. Como colegio ¿conocen y consideran las competencias ciudadanas para el diseño e implementación de la oferta curricular actual?
 42. ¿Qué características debería considerarse en su actuar docente en cuanto a los alcances pedagógicos de una Cátedra de la Paz en la IE La Esmeralda?
 43. ¿Qué posibilidades de desarrollo didáctico y evaluativo encuentra para una Cátedra de Paz en la IE La Esmeralda?
 44. Que temas priorizaría para la IE La Esmeralda, apropiar conocimientos y competencias (territorio, cultura, contexto socio económico, memoria histórica), favorecer las interacciones sociales (reconstruir tejido social y promover la prosperidad general), garantía de derechos o como escenario de construcción colectiva de la paz (cultura y educación para la paz y desarrollo sostenible).

Preguntas sobre pedagogías, didáctica y evaluación.

45. ¿Cómo se construye o actualiza el PEI institucional, los planes de área y de asignatura?
46. ¿Cuál es el modelo pedagógico de la IE La Esmeralda?
47. ¿A partir de que modelos, enfoques o realidades se asumen los momentos presenciales con los estudiantes?
48. ¿Qué rol tienen los docentes en los procesos de construcción o actualización del PEI, los planes y currículos institucionales?
49. ¿La IE La Esmeralda tienen manual de Convivencia?, ¿qué tan importante es?, ¿qué considera en cuanto al conflicto y su manejo y con relación a la ciudadanía?
50. ¿Cómo concibe el tiempo de trabajo (una o dos horas de clase) con los estudiantes?
51. ¿De qué depende el abordaje que hace el docente con sus estudiantes?

Recomendaciones del tutor que se tendrán en cuenta al momento de la realización de las entrevistas:

- Las preguntas de la pedagogía deben estar en relación con procesos realizados y la reflexión y o retroalimentación que han permitido direccionar estas aplicaciones
- Didácticas se refiere a usos de la memoria individual, colectiva y social para abordar la guerra y las posibles formas de superación.

- Como el formato de entrevista es semiestructurado, lo que recomiendan “los duros de las entrevistas”, es propender por preguntas abiertas, impersonales y montadas sobre la opción de “conversar” (incluso) sobre otras cosas o lo banal de la vida, lo cual revela información que puede ser reveladora.”

APÉNDICE C. AGENDA TALLER CONSTRUCCIÓN PARTICIPATIVA DE UNA CÁTEDRA DE PAZ PARA LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA ESMERALDA

Día 1
5 de octubre de 2019

Momento	Tiempo estipulado	Metodología
Aplicación instrumento 2	8:00 a. m. a 8:30 a. m.	Realización de entrevista a Directivo Docente de la IE La Esmeralda (Rector).

Día 2.
7 de octubre de 2019

Momento	Tiempo estipulado	Metodología
Bienvenida y presentación	8:00 a. m. a 8:30 a. m.	Presentación de objetivos del trabajo participativo en la IE La Esmeralda. Presentación de la agenda del día y resultados esperados. Presentación del grupo investigador y participantes al taller.
Aplicación instrumento 1	8:30 a. m. a 9:30 a. m.	Los participantes del taller responderán una encuesta cuyo fin es el de reconocer lo que comprendemos es la paz y esperamos sea como visión de futuro para la Institución Educativa La Esmeralda.
Refrigerio	9:30 a. m. a 9:45 a. m.	N/A
Socialización de la política	9:45 a. m. a 11:00 a. m.	Socialización de la Política Pública de Cátedra de la Paz. Presentación magistral de la política con el fin de informar sobre sus principios, objetivos, contenidos y demás elementos pedagógicos de la propuesta para la Institución.
Momento reflexivo	11:00 a. m. a 1:00 p. m.	Trabajo individual (construcción mural personal sobre paz)
Jornada Tarde	Libre	Realización de entrevistas a directivos docentes y docentes de la IE La Esmeralda, interesados en profundizar en los temas de paz para la IE.
Aplicación instrumento 2		
Fin de la primera jornada.		

Día 3.
8 de octubre de 2019

Momento	Tiempo estipulado	Metodología
Socializaciones murales	8:00 a. m. a 10:00 a. m.	Los participantes al taller realizarán la presentación del trabajo individual

		realizado el día anterior (construcción mural personal sobre paz). Posteriormente, se desarrollará un trabajo grupal sobre las temáticas de la política pública abordadas el día de trabajo previo.
Refrigerio	10:00 a. m. a 10:30 a. m.	N/A
Taller # 1 (Investigador 1. Viviana)	10:30 a. m. a 11:45 a. m.	Taller participativo: Habilidades socio emocionales, ciudadanía y paz.
Taller # 2 (Investigador 2. Alfredo)	11:45 a. m. a 1:00 p. m.	Esbozo sobre construcción de preguntas por competencias (tipo Saber).
Jornada Tarde	Libre	Realización de entrevistas a directivos docentes y docentes de la IE La Esmeralda a interesados en profundizar en los temas de paz para la IE.
Aplicación instrumento 2		
Fin de la segunda jornada.		

APÉNDICE D. ENTREVISTA AL RECTOR DE LA IE LA ESMERALDA EN PUERTO RICO - CAQUETÁ

Entrevistado: Rector de la Institución Educativa La Esmeralda (LC).

Entrevistadores: Viviana Cicery (VC) y Alfredo Torres (AT).

Lugar: Florencia, Caquetá.

Archivo: audio digital.

Duración: 1 hora, 33 minutos y 36 segundos.

Fecha de transcripción: lunes 17 de febrero de 2020.

Objeto: entrevista en el marco de la Maestría Desarrollo Educativo y Social de CINDE y la Universidad Pedagógica Nacional con el fin de indagar con el entrevistado los procesos de socialización y subjetivación política de la Cátedra de la Paz con un rector de una institución educativa en el Caquetá.

[Inicio: saludo y presentación de los entrevistadores]

VC: muy buenos días, señor Leonidas Cicery, nos presentamos, somos Viviana Cicery y Alfredo Torres, estamos haciendo una investigación en la Universidad Pedagógica en el marco de la Maestría que desarrollamos de Desarrollo Educativo y Social, es una maestría que se hace en CINDE, específicamente es un centro de investigación a nivel nacional que, pues, procura la mejora de la educación y en general como de todas las condiciones de vida de las poblaciones.

Como sumercé ya sabe y le hemos venido comentando y a partir del trabajo que desarrollamos con los docentes de la institución en la que sumercé es rector, estamos indagando sobre el tema de educación para la paz, especialmente de cátedra de la paz, a propósito de la reglamentación que ha sacado el gobierno nacional, del 2013 y 2014 que se ha venido trabajando el tema y nos interesa que nos colabore con algunas preguntas, si está usted de acuerdo.

LC: con mucho gusto.

AT: gracias.

[1:30]

VC: tenemos 3, 4 secciones de preguntas, nosotros hemos venido hablando del tema a lo largo de este tiempo que llevamos acá en el Caquetá y pues primero si nos gustaría que sumercé desde su rol nos comentara un poco su nombre, su profesión, su nivel de formación alcanzado y el tiempo de experiencia que ha tenido como docente y directivo docente, especialmente en el Caquetá, una presentación general.

[1:56]

LC: muchas gracias. Leonidas Antonio Cicery Romero, es el nombre completo y la formación ha llegado a nivel de maestría en dirección, pasé por especializaciones en proyectos, especialización en pedagogía, diplomados en audiovisuales y soy administrador de empresas, es el pregrado y tengo una ingeniería técnica en procesos industriales. La formación totalmente, la básica, en Bogotá; la profesional y de posgrados en el Huila y en Florencia con la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), con la Universidad de la Amazonía estuve vinculado durante 9 años, allí fui docente catedrático...

[3:00]

VC: ¿en qué año sumercé?

LC: eso fue como desde 2000, casi 2000 a 2007 que estuve vinculado con la Universidad de la Amazonía y la verdad es que a Caquetá hay que agradecerle las oportunidades que me dio para crecer profesionalmente.

A partir de la estadía y la experiencia en la universidad tuve la oportunidad de viajar por todo el sur del país, conociendo todas las ciudades cabecera, de Amazonas, de Putumayo, de Puerto Leguísimo, fueron como 6 ciudades en las cuales trascendí, dictando clases en procesos

de formación en administración de empresas, en contaduría pública, en ingeniería de sistemas, y coadyuvé en el desarrollo de la oferta a distancia de la Universidad de la Amazonía con el programa de administración financiera.

O sea, las posibilidades y las oportunidades que la universidad me brindó fueron excelentes, lo que nunca me brindó fue la estabilidad económica, a raíz de esa falta de estabilidad económica, entonces decidí, o mejor tomé una decisión analizada, referente a que si iba a permanecer en esta región, cuáles eran las posibilidades de empleo, dentro de la misma región, y llegué a la conclusión que a Caquetá le hacía falta era educación, no empresa, como administrador de empresas debí haber completado unos procesos de asesoría que tuve como con tres o cuatro unidades comerciales acá, pero en el análisis que hice, dije a Caquetá le hace falta es educación y fue donde convoqué a una oferta departamental, les pasé y me nombraron rector de instituciones educativas, a partir de 2007, y desde esa época hasta acá he sido rector ya de tres instituciones educativas.

[5:40]

VC: ¿las recuerda?

AT: todas son importantes

LC: la primera el agroecológico Camilo Torres de Cartagena del Chairá, otro municipio...

VC: perdón ¿cuánto duró ahí?

LC: ahí duré cinco años. Otro municipio con hartos problemas de vulnerabilidad, de guerra, de incertidumbre, que va componiendo el perfil del caqueteño.

Después pasé a San Vicente del Caguán que históricamente ha sido un municipio foco de la violencia en este país y allí pude hacer otra obra, en cinco años también, que duré con ellos y

dejamos implementado una oferta por competencias completa, definimos el qué de esa institución, fueron...

VC: ¿cómo se llamaba, perdón? Se me olvidó el nombre

LC: oferta por competencias.

VC: no, no, no el colegio.

LC: el colegio es Instituto Nacional de Promoción Social. Aquí hay que hacer una explicación: por allá en los años 60, 70, hubo un gobierno nacional que se preocupó por el desarrollo social del país y generó estas instituciones de carácter social, o sea, uno encuentra institutos de promoción social regados por todo el país, por todo el país, en zonas de conflicto, en zonas con problemas de desarrollo social y fue como la mejor alternativa que, ese presidente, no recuerdo quien fue, pudo haberle regalado al país, instituciones educativas de promoción social.

Promoción social arranca con un concepto de instituciones para madres de cabeza de hogar, madres solas que ahí en la sede, a través de las monjas de la Consolata, pudieron tener la posibilidad de ir a aprender a coser, a tejer, con todas las posibilidades de hacer trabajos manuales para crecer en sus hogares, ese fue el nacimiento de esa institución.

[8:18]

AT: ¿para adultos?

LC: sí, siempre la recuerdo porque es que la estrategia es estupenda para el desarrollo contextual en esa época del país. Posteriormente conformaron la Institución Educativa y, desgraciadamente digo yo, la Secretaría de Educación que fue la última que tomó el liderazgo de todas esas instituciones le quitó el perfil social y le puso un perfil academicista que solamente les deja a los estudiantes su título, pero le quitó el plus. Después apareció lo del enfoque empresarial y se dedicaron a hacer empresa, que nunca han podido salir del nivel de microempresa y más que

microempresa empresas familiares de productos que para nada le sirven para el desarrollo de San Vicente del Caguán, toda la vida que estuve yo con ellos...

VC: ¿solamente estamos hablando de San Vicente, de esa institución?

LC: correcto, de San Vicente del Caguán, y la Secretaría de Educación me trasladó a La Esmeralda, eso fue traumático administrativamente porque yo tuve que renunciarle al consejo directivo de Promoción Social, y tuve que renunciarle por problemas fuertes que tuve allí, (...)

Me vine para Florencia, informé a la Secretaría y la Secretaría se quedó con un problema administrativo bien fuerte, ellos me tenían un traslado desde agosto de 2018 y me lo notificaron como en noviembre o diciembre de 2018, pero la rectora del colegio al que me iban a trasladar no les aceptó los documentos, les colocó inconvenientes jurídicos y me dejaron en stand by, hasta tanto la parte jurídica de la Secretaría no solucionó el problema de la rectora, a mí me dejaron durante todo este año, hasta marzo de este año, sin trabajo, yendo a la Secretaría todos los días a firmar por la mañana y a firmar por la tarde. Después de que lograron solucionar la parte jurídica, entonces aceptaron mi notificación y para el 21 de mayo me instalé como rector en la Institución Educativa La Esmeralda, institución del corregimiento La Esmeralda, del municipio de Puerto Rico, en el departamento del Caquetá.

[12:12] Y eso ya es otra historia. La esmeralda históricamente ha sido nido guerrillero en Caquetá, quien ha manejado ese corregimiento son los guerrilleros, la topografía del municipio permite que ellos se enclaven en la cordillera y le quede muy difícil a la fuerza pública sacarlos del territorio.

A partir de esa situación que se presenta en el corregimiento, que es de conocimiento público en todo el departamento, que La Esmeralda es un sitio fuerte, que es un sitio difícil de

convivir y de llevar a cabo situaciones. Por supuesto que un corregimiento tiene un corregidor, y les mataron dos corregidores ahí en el casco urbano...

VC: ¿en qué tiempo?

LC: hace cuatro años, les mataron dos corregidores y seguidos, entonces abandonaron una casa que se llamaba la casa del corregidor, no volvieron a ordenar corregidor para el sitio y Esmeralda se quedó sin Dios y sin ley, absolutamente...

AT: ¿ellos fueron muertos por quién?

LC: pues la verdad es que yo si no me atrevo a decir quien los mató, pero lo único cierto es que allá matan gente, matan gente, ¿correcto? Entonces con más veras Esmeralda queda como un territorio sin ley y las gentes que habitan La Esmeralda tienen las mismas características que tuvo la colonización caqueteña, Caquetá se llenó de gente después del 48, cuando la violencia en el centro del país obligó a que tolimeses, antioqueños, quindianos, manizalitas, vallunos, se desplazaran a sitios donde no hubiera guerra, y encontraron a Caquetá como el paraíso que albergó a toda esa gente.

Caquetá lo que encuentra uno hoy de belleza no es comparable con lo que había en los momentos que esto se colonizó, Caquetá ha tenido dos colonizaciones y orientadas por el gobierno nacional, para darle respuesta a esa situación de las personas en el centro del país. En la segunda colonización participó Alcibiades, mi padrino de matrimonio, y él estuvo acá haciendo parte de esa colonización, no tuvo la visión de quedarse, hubiera tenido la visión de quedarse habría sido otra la historia de Alcibiades, porque la gente que se quedó y tuvo la visión de ver esto como una fuente inmensa de riquezas, hoy día son quienes habitan y son los dueños, terratenientes de Caquetá, entre ellos de destaca un señor Oliverio Lara, ese señor si fue un

visionario, un empresario y mientras él estuvo vivo Caquetá tenía ya conexiones internacionales con todos los productos que ha producido Caquetá.

[16:15]

VC: ¿cuáles son?

LC: en esa época el caucho, el ganado, los lácteos, en especial.

AT: ¿son los tres productos principales?

LC: sí.

VC: ¿en qué época fue esa segunda oleada de colonizaciones?

LC: esa segunda oleada fue en el 80, entre 80 y 90, (...) tenía negocios en el interior, no sé si usted recuerda unos proveedores, unos consignatarios de vehículos, ahorita no recuerdo el nombre, pero en todas las ciudades del país había esa consignataria de vehículos y ellos fueron los que distribuyeron los willys, en todo el país, eso era inmenso, eso era grandísimo.

AT: ¿a nivel nacional?

LC: a nivel nacional. A este señor lo matan los mayordomos de su finca, por motivos, quién sabe cuáles, pero muerto (...) eso es un bastión que queda al garete, y entonces empiezan a aparecer personas que usufructúan todo lo que ese señor dejó, entre ellos hay un señor, dos kilómetros abajo, ahí en el caserío, que fue lugarteniente de él y al que también le endilgan la muerte de ese señor y vive aquí abajo, es un señor que se dedicó a ser yerbatero, y tiene buena mano, y soluciona problemas médicos a partir de esa sabiduría, Don Nepo, le dicen desde hace rato, y pues esos son lo que queda regado de la historia de Caquetá en cuanto a estrategias de progreso se refiere.

[18:20]

VC: pero ¿las estrategias de progreso entonces están fijadas en clave de familias, de las lógicas familiares?

LC: si claro, eso es familia, (...) fue una familia muy grande.

(...) Quiere decir que el liderazgo político es el que ha sido negativo para el desarrollo de este departamento en general y sus gentes, cuando yo digo y sus gentes es que el gobierno departamental tiene una Secretaría de Educación que debería ser líder en todos los procesos de cambio social de esta región, y por estar amañados, nombrando amigos de su esquema político, la Secretaría de Educación no ha hecho crecer a este departamento en lo que debiera de estar creciendo, muchachos mejor formados, en más competencias, más destrezas, más habilidades, no, están preocupados es de cumplir con un calendario académico y ganarse una plata.

[21:08]

VC: una pregunta, de los colegios en los que ha estado ¿todos han sido rurales?

LC: corrección, estuve en Cartagena, en el agroecológico, y ese era urbano, pero cuando estuve en un seminario de la OIM en Medellín, allá los funcionarios americanos no tienen esa diferencia, para ellos toda Colombia es rural.

VC: no, pero es en nuestra lógica, para nosotros OIM no es el referente, pero si digamos el agroecológico si era urbano...

LC: si, el Promoción Social, urbano, y ahorita este también es urbano desde el concepto de los supervisores de la Secretaría de Educación que en una resolución le cambiaron el nombre y le quitaron lo rural.

VC: ¿hace cuánto?

LC: hace dos años.

VC: ah, bueno.

LC: si, pero uno ve la naturaleza y eso es totalmente rural, ustedes estuvieron allá, no estuvieron en ninguna sede, pero son 18 sedes distantes dentro de la ruralidad, ya me voy a referir a eso...

[22:26]

VC: entonces, si nos gustaría un poco que nos expusiera, en la lógica esta de la investigación que se sitúa en los temas de paz y eso nos lleva irrevocablemente a hablar de conflicto, cierto, entonces esa narración de su experiencia, lo que fue ese contexto urbano, ¿si tiene o no diferencias con esto que ha acontecido en lo rural? Y que entendemos eso es constante, la ruralidad se mantiene, pero hay sedes en los que, así me imagino que también es en San Vicente, en la misma lógica en promoción.

LC: me toca decirte que los gringos tienen razón, esto, todo esto es rural, lo urbano de Caquetá es rural.

[23:18]

VC: ¿en qué momento fue lo de OIM? ¿En qué contexto, qué estaban haciendo?

LC: con OIM hice un trabajo bien importante allá en Cartagena del Chairá, dejamos siete proyectos productivos, agropecuarios, y una inversión de 25 millones de pesos que hizo la OIM, allá hicimos un trabajo excelente de desarrollo agropecuario en Cartagena del Chairá.

Pero cuando yo digo desgraciadamente los de la USAID, los de OIM tienen razón y esto es totalmente rural es porque cuando uno profundiza el análisis del perfil del habitante, es lo mismo, rural-urbano.

VC: ¿cuál perfil de habitante?

LC: el perfil de las personas que habitan el territorio

VC: y ¿cómo lo denominaría?

LC: eso es personas que, primero, dependen de lo agropecuario, porque todos o están en el ganado o están en el plátano, o están en la yuca, o están en la coca, que eso no se ha acabado en Caquetá, ¿correcto? O sea, toda la gente que esté aquí en Florencia o que esté por allá regada es rural, dependen económicamente del campo y cuando uno va a ver toda su idiosincrasia, su habla, todos los condicionamientos de vida, eso es rural, aquí es normal que uno niño de dos años ya monte a caballo...

VC: ¿dos años?

LC: si claro, eso aquí es normal que eso los niños y las niñas se enfrenten a ese mundo agreste en el cual viven y a partir de ahí toda su vida es lo mismo.

[25:13]

Ahora vamos a hablar sobre el condicionamiento de lo que se incrustó en Caquetá después de la primera colonización que fue el...

VC: ¿en el 48?

LC: la desbandada de personas. Aquí llega Manuel Marulanda, Tirofijo, llega en el 60 y el señor se instala en la parte baja del río Caguán, en una cosa que llaman, no recuerdo el nombre ahoritica, pero es sólo cuevas, de unas piedras grandísimas, en la región de El Pato, y ahí se enmarca el famoso secretariado de las FARC y ahí fue donde este señor estableció su comando mayor. A partir de eso se expande por todo el país y logra lo que logró desarrollar, pero a partir de esos años es que se cuentan 58 años de historia guerrillera en Caquetá. Caquetá ya tiene bisabuelos, abuelos, papás, nietos, hermanos, hijos guerrilleros, o sea es una familia grande.

Yo viajé, yo estuve por la parte rural de Cartagena del Chairá, abajo de Cartagena yendo para Remolinos, y después de que uno se monta en un bote de esos por el río, uno está es a expensas de la cultura guerrillera en cuanto a información. Uno se monta y en el siguiente sitio

donde uno va a llegar ya saben cuántos van y cómo se llaman y qué van a hacer, y cuando uno llega allá eso ya ni le preguntan nada porque lo reconocen ¿por qué? porque el sistema de comunicaciones es muy amplio y el walkie talkie aquí eso es la herramienta de comunicación importante.

[27:20]

VC: tengo que ubicar nuevamente el tema, perdón, y es en la lógica de la educación, eso va ocurriendo, esto, el uso del walkie talkie, el perfil del habitante, la historia, la historia claramente nos interesa, pero desde la configuración de esas generaciones guerrilleras, eso ¿qué incidencia ha tenido en el tema educativo?

LC: interesante, los docentes que nombra la Secretaría de Educación, los nombra bajo una negociación con la Secretaría de Educación, y cuando yo digo negociación es que allá también se paladea el concepto guerrillero, en la Secretaría de Educación...

AT: la negociación entre la Secretaría y el secretariado de...

LC: o sea, nómbrame a este, lléveme a este, porque es que yo no le acepto a usted que me lleve cualquier persona, eso me manda es uno que hace parte de la ideología y eso es normal.

A mí me tuvieron candidatizado para ser algo de la parte académica de la Secretaría de Educación, un cargo muy importante, y estuve a punto de ser nombrado para ese cargo, pero se tergiversaron las cosas y no salió, pero porque yo estaba en Cartagena del Chairá, porque yo en tiempo profesional en el que he estado me he preocupado por hacer una proyección totalmente limpia, clara, en la que solamente está es el mejoramiento de esos niños, niñas y jóvenes como visión.

[29:05]

VC: perdón, esos nombramientos que se deban en qué momentos, o sea ha sido constante o a partir de un momento, a qué horas comienza la Secretaría del Caquetá como ha...

LC: no, eso ha sido siempre, ¿por qué?, porque es que de verdad hay sitios vedados, en el cual solamente allá llegan son personas amigas...

VC: ¿Puerto Rico, por ejemplo?

LC: Puerto Rico, La Esmeralda y Puerto Rico tiene otros sitios más alejados también, en los cuales se presenta la misma negociación, ¿correcto?

VC: ¿con los docentes con los que estuvimos trabajando, existe esa lógica? Ellos que están ahorita en este momento laborando en el colegio.

LC: tu estuviste, ustedes tuvieron en sus manos una cantidad de guerrilleros, pero hartos, (...) es una profesora que viene de Putumayo, de San Vicente, y todo el tiempo ha estado trabajando en zona guerrillera, donde ella misma, en los almuerzos, comenta su historia, que para llegar allá había que pedirle permiso al comandante y que la estadía era revisada por ellos, donde uno docente llega, y eso si es una generalidad, un docente llega y no puede salir en tres meses, tiene que permanecer en el territorio tres meses, si el docente llega y empieza a salir, se vuelve objeto militar, ¿por qué?, porque ellos, pues por supuesto que tienen que pensar así, oiga, este ¿a qué viene y a qué va?, pues a llevar información, entonces eso no les sirve, entonces, de una vez le van diciendo, o se va papá o lo vamos, entonces los docentes tienen que llegar a esos territorios, se están tres meses mínimo, y a los tres meses pueden salir un fin de semana, o sea las condiciones de trabajo de estos docentes en estas partes son extremas, extremas, además de la ley, como era que llamaba Marulanda, la ley marcial, la ley militar, que es la ley de tres puntos, nada más, y bajo ese argumento es que los guerrilleros se relacionan y la ley de ellos es que tú no puedes ser infiel, tú no puedes robar, tú no puedes hacer, porque eso es carretera o muerte.

[31:46]

VC: ¿qué es carretera?

LC: ...trabajo en carretera.

VC: ¿y cuánto es el castigo? ¿Incluidos docentes, estudiantes, toda la comunidad?

LC: todos, todos, mujeres.

VC: ¿hasta qué año pasó eso, o sigue pasando?

LC: no, eso ya ha disminuido bastante, pero en la época, cuando tu dijiste el otro día, es que usted llegó cuando esto estaba crítico...

VC: en el 98.

LC: desde el 90 para adelante esto ha sido totalmente guerrillero y su ley la implementación, ¿correcto?

AT: y una pregunta ¿los docentes, a parte de su cátedra, o de su formación, ellos también de alguna u otra manera promovían o promueven, bueno, ya no tanto, pero promovían también la cultura de la guerrilla?

LC: algunos.

VC: ¿no se hace evidente en el aula, no se podría hacer?

LC: algunos y en el aula.

VC: ¿sí?

LC: si claro, no les voy a dar nombres, pero en Cartagena del Chairá tuve uno, que él se vivía moviendo por toda la parte rural de Cartagena y venía al colegio y con los muchachos eso era una cátedra revolucionaria. En Promoción Social, alguna vez un docente que me hacía la dirección de las jornadas esas culturales, y no tenía yo un orientador, entonces le dije al docente, le dije hermano le tocó que se suba, colabóreme con eso, me dijo ¿qué? Que yo me suba con esos

militares a compartir podio, no rector, eso no se lo hago yo a usted ni a nadie, así de recalcitrante es el pensamiento de ese profesor, pero es que tienen motivos, o sea, eso ha sido una historia de lucha, de guerras, en la cual los docentes han intervenido indirectamente en el conflicto. Aquí en Esmeralda ustedes tuvieron a un profesor, que ese profesor su discurso es totalmente revolucionario, y lo paladeo, lo llevo para arriba y para abajo, pero yo sé que eso se va a reventar en algún momento y vamos a tener que tomar decisiones correspondientes a eso, pero esos son los tres docentes de mostrar, pero detrás de ellos eso hay una cantidad de jóvenes, de señores y señoras.

[34:46]

AT: y dentro de ese discurso también buscaban ellos de alguna u otra manera ¿involucrar personas dentro del conflicto, como reclutar esos muchachos? O ¿simple y sencillamente era contar su historia y traer ese discurso y su ideología?

LC: una profesora en Cartagena del Chairá vivía orgullosa de haberle quitado de sus manos a dos muchachos a un profesor.

VC: ¿compañero de ella?

LC: sí, compañeros de trabajo, y este señor ya tenía empaquetados a dos jóvenes para llevárselos y ella de la noche a la mañana se dio cuenta, tomó decisiones, y se los quitó, de la casa donde estaban listos para irse, se los quitó, le dijo no señor, ustedes no se van para allá, ustedes se vienen es para acá.

VC: o sea que entre los mismos profes hay esa...

LC: claro, eso hay rivalidad, hay diferentes puntos de vista, estoy hablándoles de una señora licenciada en sociales con una alta preocupación por los muchachos y cuando ella encontró que este otro señor estaba en eso, pues ella se los quitó.

VC: pero ¿todos tienen preocupación por los chicos? Nuestro interés mucho es el docente, realmente el docente que así tenga una tradición de lógica guerrillera, pero ¿su interés es los chicos o aportarle a la guerra?

[36:21]

LC: ambas cosas, se le aporta a la guerra a través de esos jóvenes, y en formación de esos jóvenes está el discurso. Para terminar la respuesta, en algún momento la guerrilla definió la cátedra libertadora, la cátedra Bolivariana en Caquetá, y esa cátedra tenía el fundamento de decir la historia tal y como ocurrió, no como nos la cuenta el Ministerio de Educación y aquí la cátedra Bolivariana tuvo bastante fuerza...

VC: ¿en todo el Caquetá?

LC: en todo el Caquetá y se alcanzó a escribir borradores de la cátedra Bolivariana y eso tenía cosas interesantes, no era como lo dicen los medios, negativa, no, era una cátedra para que los jóvenes aprendieran a querer más este contexto, para que se enamoraran del territorio, lógico con la ley guerrillera que ya les dije, eso era tal cual, eso ahí no hay aguas tibias, y bajo esos argumentos esa cátedra Bolivariana cogió fuerza, pero...

[38:11]

AT: o sea que también tenían hasta mucha pedagogía dentro de todo eso

LC: hartísima pedagogía

VC: ¿pero la cátedra la hacían los profes? ¿o de dónde salió? ¿en qué momento además?

LC: la cátedra... el primer borrador de cátedra fue guerrillero

(...)

[39:28]

VC: bueno, aquí si nos sirve un poco para hablar del tema que nos convoca, y es sí esta cátedra libertadora tuvo incidencia, usted rector ha conocido la cátedra de la paz, si nos había comentado previo que usted sí tuvo acercamiento a esa propuesta gubernamental como política pública, en una lógica de posacuerdo, porque además esto no estuvo previo, o sea ¿resulta ser tardía desde el gobierno? Puede que no sea tardía el término y ¿cómo la concibe? ¿Cuál es su nivel de aceptación e incidencia vs esta otra?

LC: la cátedra de la paz ha tenido varios errores grandísimos en su formulación y en su implementación. Primero, el gobierno nacional nos tiene acostumbrados a remendar la ley 115 de educación y entonces la cátedra de paz es otro remiendo adicional que el Ministerio de Educación le ha colgado a la ley de educación, como nació así, como colgadura, como remiendo, ahí empiezan los problemas de la cátedra de la paz.

Segundo, la cátedra de la paz aparece mucho antes de haberse sentado a hacer los acuerdos de paz, la cátedra de paz aparece mucho antes, mucho antes...

VC: 2014.

LC: gracias, y como aparece mucho antes por supuesto que no se sabe y no se sabía cuáles iban a ser las orientaciones de paz en este país, ni todos esos intereses de los partidos políticos para el concepto de paz. Tercero...

VC: perdón ahí ¿cuál es su concepto de paz?

LC: mi concepto de paz, cero violencia, cero violencia, y conseguir cero violencia en este país nunca se va a dar, porque los intereses son muy grandes y entonces nunca va haber cero violencia en el país.

O sea, ya como que les he dicho que el nacimiento de la cátedra de paz no fue el mejor. Segundo, su información, su ampliación en todo el territorio no ha sido la mejor. A través de

intereses politiqueros han contratado ya, conozco yo, dos ONG para orientar la aplicación de la cátedra de la paz en Caquetá y eso no ha dado resultados, yo he estado en capacitaciones ya con esas dos ONG y se da cuenta uno en la capacitación que eso no va a tener futuro, como no lo ha tenido, qué es lo que queda de eso, una cantidad de libros y cartillas que esas ONG han tenido que producir para ganarse la plata del contrato.

[42:52]

AT: ¿esas ONG han sido nacionales o internacionales?

LC: eh, la verdad es no, han sido nacionales, ninguna ha sido internacional.

VC: ¿y acá locales?

LC: creo que sí, una fue local y la otra del orden nacional, ojalá recuerde los nombres y se los digo.

VC: ahí si voy a aprovechar un poco y es, usted como rector ha tenido ese acercamiento a las socializaciones que se han hecho de cátedra desde la Secretaría ¿los docentes, coordinadores, directivos?

LC: se supone que uno va a las capacitaciones es para multiplicar abajo lo mismo ¿no?

VC: ¿pero el rector tiene más funciones administrativas?

LC: no, esa es la estrategia, el problema es que al rector no le queda tiempo de hacer capacitaciones, ese es el inconveniente.

VC: ¿cómo contar con la ruralidad, ya tácita en el territorio para eso? Bueno, no es sólo que el rector no tenga tiempo, tiene que ver que los docentes trabajan en sus sedes, en qué momento tendría el rector para poder hacer una réplica de esos aprendizajes sobre paz

LC: no, pero ven y termino con el análisis de la aplicación de la cátedra de paz. Segundo es que la cátedra de paz está fundamentada en las competencias ciudadanas, y resulta que las

competencias ciudadanas no se han desarrollado tampoco en Caquetá. Yo acabo de hacer todo un bagaje pedagógico para aplicar una integralidad de oferta llamada planes de área, donde involucré competencias ciudadanas, competencias específicas, competencias generales, los contenidos de las áreas, las áreas transversales, los proyectos institucionales, o sea una cosa macro fue lo que hice yo en San Vicente del Caguán, ¿correcto?, involucradas las competencias ciudadanas y, vaya vean cómo le cala ese concepto a los docentes, es que el gobierno nacional nunca se ha puesto a pensar que en el tamaño de oferta que ha desarrollado, ya no le cabe a ninguna institución educativa ser integral en todas esas responsabilidades. Competencias ciudadanas desde preescolar hasta once, correcto, y entonces el Ministerio entregó los grupos de grados que siempre ofrece, qué hicimos nosotros, distribuirlas por grados, los de primero, los de segundo, los de tercero, cuarto, quinto y listo, y se les entregó en su proyecto de área, oiga, vaya vea a ver si los docentes tienen tiempo, o les gusta o les da la gana aplicar eso, no, no... empezando porque tienen la confusión de que competencias ciudadanas son principios y valores, ahí empezó mi problema en San Vicente, como le dije yo a una profesora, no señora eso no es competencias, ¿cómo que no es competencias ciudadanas? Si yo lo he aplicado toda la vida. Señora, está equivocada, como a los dos años la señora vino a darse cuenta que yo tenía razón, pero eso es mucho tiempo, eso se pierden demasiados esfuerzos y eso competencias ciudadanas en este departamento eso no lo han aplicado porque no tienen cómo aplicarlas, no tienen el resuelto, y si la cátedra de la paz está fundamentada en competencias ciudadanas, entonces la cátedra de la paz también va a ser otro fracaso en su implementación y en Caquetá.

[46:53]

VC: la cátedra de la paz se deriva de uno de esos puntos necesarios en el marco del posacuerdo de educación para la paz, ¿conoce usted el acuerdo?

LC: ¿el acuerdo que hizo...?

VC: hacia una paz estable y duradera, del 2016, que hicieron...

LC: ¿el que firmó Juan Manuel Santos? A retazos...

VC: lo conoce a retazos.

LC: a retazos lo conozco. Sí, claro.

VC: y ¿qué destacaría de pronto de esos retazos que sea de pronto lo más llamativo? Porque allí, perdón, se habla del derecho a la verdad, la justicia y la reparación integral y las garantías de no repetición, en una lógica de cátedra de paz y eso, más allá de los valores, y los asuntos de deber ser ético, esto si es un tema específico que no se aborda en otra de las áreas, en ningún currículo. Por ejemplo, estos, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición, que son como las piedras angulares del acuerdo.

LC: ¿me permite decirle mi pensamiento?

VC: claro.

LC: los guerrilleros se equivocaron al sentarse con el gobierno a hacer esos acuerdos.

Primero, al sentarse se equivocaron, al permanecer se equivocaron más y al finalizar todavía estuvieron más equivocados. Estaban haciendo un acuerdo con un partido de gobierno, no con el país, con un partido de gobierno y con él fue que firmaron esos acuerdos. Oiga, pero se les olvidó decir dentro de esos acuerdos que le prohibían al país modificar los acuerdos, y esa fue la mayor equivocación. Y entonces, se entregaron, entregaron armas, se desmovilizaron y quedaron en pelotos, para que vinieran otros pensamientos en Colombia y los acabaran. Y lo que hoy están dando es que esos acuerdos que esos guerrilleros firmaron, eso no les sirvió para nada, estos cuatro que se desmovilizan y estos cuatro que vuelven a las armas, esos son más inteligentes que Timochenco, muchos más inteligentes (...). O sea, aquí no podemos hablar nosotros de

posconflicto, que es otro concepto que tenemos que reevaluar, es que el conflicto continúa, tú dijiste en las explicaciones...

VC: nosotros hablamos de posacuerdo.

LC: sí, no pero tu hablaste de posconflicto, el posconflicto no existe porque el conflicto no ha dejado de ser, o sea el post es una palabra que no va, no va, porque esto continúa, si ustedes bajan, van a San Vicente o estuvieran un buen rato ahí, eso les están sacando vacuna hasta los que tienen chacitas esas de dulces, los que venden cocaína ahí entrando este año... esos tienen que pagar vacuna y todo el comercio...

VC: ¿a quién? ¿a los rearmados?

LC: a la guerrilla, a los que nunca se han desarmado, el Paiza nunca se ha desarmado y es el dueño de San Vicente, eso es peligrosísimo ese señor, a mí me llamó, para pedirme plata y me tocó decirle:

No señor, que yo no tenía plata, le dije, miré si está interesado en mi plata, mande por 20 mil pesos que tengo entre el bolsillo.

Me dijo ¿cómo así?, le dije sí, eso es lo que me queda del sueldo, yo le doy mis 20 mil, mande por ellos.

Ahhh, usted sí es y por qué no saca allá de su presupuesto, plata.

Señor eso es intocable, eso si no lo voy a hacer yo, no le voy a dar un solo peso del presupuesto de la educación de los niños.

Rector, usted sabe qué es lo que me está diciendo.

Si señor, yo sé lo que le estoy diciendo.

Que usted es objetivo militar de las FARC.

Y eso fue lo me dijo el señor por teléfono. Le dije, si usted lo dice, así será, taluego. Y colgamos.

(...)

VC: ¿cómo es el alcalde de aquí?

LC: es un ingeniero.

VC: ¿de qué partido?

LC: del Centro Democrático.

VC: ese fenómeno que nos comentó y mire con el tema de San Vicente, ¿cómo quedan candidatos de un partido de gobierno supremamente fuerte, que mantiene el estado de cosas, en las alcaldías municipales acá en el Caquetá, mientras que, hay paralelo y, se mantiene toda una lógica contraria?

LC: interesante ese análisis.

VC: ¿está pesando más la opinión pública? ¿Y los docentes, no?

LC: no, interesante ese análisis, la población caqueteña está cansada de la guerra, cansada de ver a sus familiares morir, y el discurso de Álvaro Uribe es acabar la guerrilla, luego, la única esperanza que tiene el caqueteño es Álvaro Uribe, por eso votan por él. En los tiempos modernos se está hablando de que desde hace doce años este país vota por miedo y es el miedo el que hace votar a la población, y en Caquetá el miedo a la guerrilla es el que ha mantenido al Centro Democrático, no se da ninguna otra explicación que, Florencia y San Vicente, los municipios más grandes y con mayor poder político de este departamento, voten Centro Democrático y aquí gana Centro Democrático y en San Vicente también, eso es un punto.

El otro punto es el robo, el robo a las elecciones, es que el señor que se montó allá en San Vicente ganó sus elecciones en el puerto fluvial. Y ¿cómo era eso? Un poconón de gente

esperando a todos los campesinos que subían en el bote y llegaban al puerto, y cójalos y métales 80 mil pesos entre el bolsillo y camine vota, y así fue como ganaron las elecciones allá, y para todo el mundo eso es un saber popular, o sea, la aplicación de la democracia tampoco es que sea así como muy buena, ¿correcto?

Bajo esas expectativas, entonces por supuesto que esos dos municipios prevalecen, este año esperemos a ver si ha despertado un poquito más la población y los candidatos oponentes, ¿correcto? Pero esa es la lógica de esos resultados que tú dices.

[55:07]

VC: vamos a volver un poco al tema de la cátedra y pues en la lógica de los acuerdos. De los siguientes temas acordados en el proceso de negociación realizado entre el gobierno nacional y las FARC, independiente de la, finalmente el acuerdo se hizo y finalmente nuestra investigación es en la lógica de la cátedra, que contiene estas temáticas, ya lo habíamos hablado del tema de verdad, justicia, reparación integral y garantías de no repetición, pero si la respuesta es no se debió haber sentado, pues eso no debería tener trato en las instituciones o...

LC: es que ni siquiera nos han entregado documentos para decirnos oigan socialicen eso, enseñen a la población el acuerdo, que eso también se debió haber dado. El gobierno le debió haber dicho al Ministerio de Educación vea, se firmó este acuerdo, obligatorio que todas las clases de sociales se tenga que enseñar el acuerdo, es que eso tampoco se hizo, es que todo en este país es amañao. Luego, si la población no conoce el acuerdo y solamente esperan es a que por WhatsApp les llegue un pedacito, otro pedacito y otro pedacito, así es como se conoció el acuerdo, es muy difícil de que de eso se lleve a cabo totalmente.

VC: y dentro de esos temas, por ejemplo, el acuerdo tiene unos temas, yo le agradecería, yo se los menciono y que nos comente, no sobre todos, sino sobre el que usted consideraría que

tendría un mayor impacto en el territorio, más pensando en esa lógica de educación y en nuestro caso en la Esmeralda:

Política de desarrollo agrario integral.

Participación política.

Fin del conflicto.

Solución al problema de las drogas ilícitas.

Las víctimas del conflicto que, pues usted ha sido, nos ha mencionado que todos y creo que lo vimos en los momentos de trabajo con los profesores, especialmente en la elaboración de esas líneas de tiempo, todos han tenido alguna historia...

LC: que contar.

VC: que contar. Y la implementación, verificación y refrendación de lo acordado.

Esos son como los grandes temas sobre los que se realizaron los acuerdos que se han venido en la implementación. Le repito, ¿cuál tendría un mayor impacto de desarrollo, especialmente en la educación? En la lógica de docente, pero que además él tenga esa apropiación y la posibilidad de desarrollarlo con los estudiantes [se repiten los temas]

[57:48]

LC: hablemos del fin de las drogas ilícitas, que es la raíz de los problemas, ese discurso lo tenemos desde hace 30 años en el país, Samper Pizano que fue el presidente que más odiaron los gringos y fue el presidente que tuvo los mayores problemas en su gobierno, porque él lideró la nacionalización de la droga, porque el señor si estaba pensando bien, es que si eso se legaliza se acaban los poderes, se acaba la plata, se acaban los monopolios y entonces ya nadie mata, ni ya nadie está pendiente de acabar al contrario, o esto, no, es una droga como ocurrió en la historia nacional cuando la quina y el tabaco también eran restringidos...

AT: como el alcohol también

LC: y el alcohol, allá se presentaron todas esas luchas por ese poder, se legalizó esa vaina y cuándo la gente volvió a pelear por un taquito de tabaco, nunca, y listo, y ya eso existe en todos los anaqueles comerciales y la gente que quiere fumar esa vaina va y fuma, eso es lo mismo con la droga nacional. Cuando este gobierno derechista, arrodillado a los Estados Unidos de América, quiera querer a su gente, a la colombiana, y de dejen de querer los intereses internacionales, entonces la droga va a desaparecer como un elemento prohibido, y se va a desaparecer absolutamente toda la lucha, toda la guerra que alrededor del narcotráfico se ha dirigido en la historia del país.

[59:58]

VC: perdón, para acotar un poco nuestra conversación, ¿debería pensarse en una lógica del tráfico ilícito no necesariamente como un problema sino como una oportunidad?

LC: terminarla es una oportunidad, terminar el narcotráfico es una oportunidad de oro para Latinoamérica.

VC: ¿Qué se vuelva lícito?

LC: sí, claro, terminar el narcotráfico.

VC: entiendo, ahora bien, nuevamente con los temas de cátedra que tenemos que focalizar. Pues la cátedra tiene unos principios que deberían ser considerados, que creo que Usted nos escuchó comentándolos en esa socialización que hicimos:

Partir de lo construido.

Oportunidad.

Autonomía.

Diversidad.

Usted escuchó las exposiciones que se realizaron de cada uno de ellos y en esa lógica si nos gustaría que Usted nos contara un poco, y pues ya que tiene ese conocimiento basto de tres grandes territorios, no es solamente La Esmeralda, pero en la lógica de ruralidad, quisiéramos partir de lo construido como una igual posibilidad de oportunidad, que haya un empoderamiento de la temática, más allá de la temática sino de la mejora, ¿qué debería focalizarse en cuanto cuáles son los problemas de las familias, de los estudiantes? ¿Qué problemas tienen y qué debería focalizar una cátedra desde estos principios [se repiten los principios]? Para generar una transformación y trascendencia de alguna manera, apropiación de la propia comunidad.

[1:01:52]

LC: hazme un favor, dime ¿qué es lo que está construido para la paz, ¿qué se ha construido para la paz?

VC: la ley, realmente esa era la preocupación de nosotros cuando iniciamos con este estudio de la cátedra. Porque, venimos de Bogotá y en Bogotá se habla mucho de la cátedra de la paz. Usted, si va a Bogotá, entonces en los escenarios y en los colegios hay los letreros como los tenía el docente Albeiro, y el letrero en el caso de La Esmeralda sabemos que es el letrero, porque ya sabemos que realmente no se ha hecho una implementación como tal, ha habido un acercamiento de ese profe, pero ese profe hasta ahora está pensándose, y eso porque llegamos nosotros en alguna medida a propiciarle el escenario, pero en Bogotá sí. Usted llega allá y entonces hay la Semana por la Paz, el día de la paz en los colegios, en las clases de ética o de religión se asume y se hace una implementación desde una lógica de competencias ciudadanas, que tampoco, estamos de acuerdo en que tampoco se ha...

LC: bueno, pero entonces ahora te voy a confrontar. Si Bogotá ha desarrollado cátedra de paz sobre lo construido ¿cuáles han sido los resultados de Bogotá para la paz? No vemos los

indicadores sociales de desarrollo, ¿cómo se han incrementado los problemas para la gente bogotana? Mayores homicidios, mayor número de atracos, mayor cantidad de robos y peculados, o sea, en ¿qué ha incidido la cátedra de la paz para que Bogotá haya mejorado su convivencia?...

VC: si ha habido disminución de los hechos violentos en Bogotá, según las cifras si lo ha habido, ha habido disminución de los homicidios, pero la sensación de inseguridad es la que se mantiene, la gente no se siente segura, a pesar de eso, y creo que el asunto no es de solamente una estrategia que sea la cátedra, sino de toda una implementación de política más en clave de seguridad que de educación.

AT: y es que, bajo también ese concepto, creo que Bogotá está sufriendo también, bueno, creo que Colombia entera está sufriendo también un proceso de migración de los hermanos del país vecino, que también ha afectado muchos temas, de seguridad y de opinión en Bogotá...

LC: no, pero no me le eche la culpa a los venezolanos de...

AT: no, no le estoy echando la culpa a los venezolanos, para nada...

VC: nosotros no, pero en Bogotá si, la percepción de inseguridad...

AT: si, no que Bogotá si se ha visto afectada y la gente, la percepción de seguridad se ha visto afectada a raíz de la llegada de muchas de estas personas

LC: porque yo le diría que el fenómeno de migración es sintomático, no es la raíz del problema...

AT: ah no, claro.

LC: la raíz del problema es la decisión política con que se ha manejado eso y allá es donde está el problema.

AT: totalmente de acuerdo.

LC: ah, que el síntoma es que se han movilizad y que tienen que comer, y para comer uno hace lo que sea, cosas buenas, cosas malas, y eso es lo que hacen los venezolanos, cosas buenas, cosas malas, y superviven, ¿correcto?, pero eso es sintomático, eso no es la raíz del problema, la raíz del problema son las decisiones políticas...

AT: no claro, lo que yo digo es que, una cosa está desafortunadamente embebiéndose en la otra, entonces eso mismo no ha dejado que fluyan esos procesos de cátedra, de la manera como se pensaron en el momento.

VC: pero no están pensado para eso, realmente la cátedra de la paz no está pensada para eso

LC: los medios de comunicación son los que han desarrollado esa tergiversación, y son los que desinforman a la población de todo eso que ocurre en el concepto de migración. Pero volvamos a la cátedra de la paz...

VC: sí, por favor.

[1:05:55]

LC: cátedra de la paz, ustedes me dicen que en Bogotá está ampliamente publicitada y desarrollada una pedagogía y que en todas las partes se está hablando de cátedra de la paz, ¿correcto?

VC: en los colegios se hace un esfuerzo de... en tanto es una norma que ha implicado obligatoriedad, que está desde el 2014 y han pasado cinco años y bien o mal se ha, como usted sabe, una lógica de un proyecto, una lógica de transversalidad y en los pocos casos que hemos tenido acercamiento de asignatura, si se ha considerado ¿eso no ha pasado acá?, pregunta

LC: listo, eso no ha pasado acá, la Secretaría de Educación ha hecho un esfuerzo porque se implemente la cátedra de paz, sí, eso es cierto, pero, vuelvo a repetir yo lo de la politiquería, que ¿cómo hacen ese énfasis? Nombrar a una persona en la Secretaría, usted es el responsable de la

cátedra de la paz y por el mismo perfil de la persona que nombran ya eso está muerto, porque ¿a quién nombran? A un auxiliar administrativo, a un profesional con un pregrado, si correcto, y pues la persona con muchas ganas de ganarse su plata, pero tiene el mismo perfil de liderazgo, o de motivación, de ser motor de cambio, de un desarrollo cultural que es eso en últimas, pues eso hay es que manejar la cultura, cambiar el eje cultural hacia la paz, no lo tiene. Entonces eso se vuelve es, capacitación – taller – cartilla, pero eso no es así, eso no es efectivo. Y es lo que ha pasado en Caquetá, en Caquetá eso, cátedra de la paz llevamos cinco años, seis años en ese cuento y no se ve, no se ve que en ninguna institución educativa eso haya cogido camino.

[1:08:00]

VC: en esas reuniones que usted tiene con los directivos no ha encontrado experiencias...

LC: significativas de que la cátedra de la paz haya tenido impacto con el contexto de la comunidad educativa de una institución X, no.

VC: y ¿de las competencias ciudadanas?

LC: competencias ciudadanas menos, competencias ciudadanas menos, eh... vuelvo a repetir, es que el Ministerio de Educación debe parar, alguna vez, debe parar de llenar de esos remiendos la oferta educativa.

VC: bueno, no hay una evidencia de cátedra como tal, pero y de los temas, ¿se los puedo leer?, a ver si en alguna medida encontramos si esos temas son tratados y nuevamente volvamos a La Esmeralda, del tiempo que usted lleva ahí y a esas instituciones en las que ha participado.

LC: dílos.

VC: está, el Ministerio los agrupa, pero son 12 temas en general, voy a leerle los 12 temas sin la agrupación:

Resolución pacífica de conflictos

Prevención del acoso escolar

Participación política

Proyectos de impacto social

Diversidad y pluralidad

LC: espera, espera porque si no se nos va y yo los voy olvidando.

VC: son doce.

LC: entonces, de una vez te voy a decir el primero. La prevención del acoso escolar, sí, calor, la ley 1620 y el 4595 han sido fundamentales y en el cambio de los manuales de convivencia eso ha sido efectivo, ahora ese acoso sexual...

VC: escolar, es bullying, más que sexual.

LC: no, es que ese bullying, tiene que ver con acoso sexual y acoso sin lo sexual, que eso ha cogido harto camino, todos los rectores hemos trabajado profundamente en eso, en eso nos ha acompañado mucho las comisarías de familia y el bienestar familiar, sí, claro, esa parte sí. Sigue...

VC: le recomiendo también que nos recuerde un poco cuáles son esos conflictos de las familias, en la lógica de estos temas.

LC: no me pongas a hablar de un tema de cuatro días, por qué, porque te lo digo en sucinto, los derechos fundamentales de los colombianos, uno de ellos es tener una familia y el 80 % de nuestros niños, niñas y jóvenes no tienen una familia, son niños botaos a la sociedad a través de abuelos, de padrinos, de conocidos, de tías, de tíos, pero los padres biológicos se desaparecen, se desaparecen de su responsabilidad, una de las cosas que yo he trabajado hartito en registro escolar, es que todos los estudiantes que yo tengo deben tener a alguien que responda por ellos, y los que

no tienen yo se los mando a la Comisaría de Familia, vayan por favor búsquenmele los papás a este muchacho.

VC: pasa mucho que llegan y se...

LC: sí, por supuesto, por supuesto, y eso, la cultura de la matrícula, y yo se lo he dicho a la gente, esto no es una marranera, que voy y boto dos, tres marranos allá y cuando estén gordos vengo por ellos, es que ese es el concepto de la educación, y entonces la familia no influye para nada en la educación, se ve la irresponsabilidad. Sigue...

[1:11:52]

VC: bueno:

Participación política

Proyectos de impacto social

Diversidad y pluralidad

LC: ahí, pequeño... voy a explicarte, participación política ¿alguien sabe de participación política en las comunidades rurales? Nadie tiene ese concepto que es amplio y profundo, no, la participación política es ir a una reunión y gritar bravo y aleluya y reclamar el refrigerio, pero la participación política no tiene una reflexión humana, no, eso no existe.

AT: ¿en el colegio hay comité estudiantil y eso?

LC: sí, claro, allá hay gobierno escolar total.

VC: ¿y el manual de convivencia?

LC: lo actualizamos este año y ya lo tenemos listo.

VC: y ¿ha considerado ahí el tema de las ciudadanas? ¿Y todos estos temas están presentes?

LC: de las competencias ciudadanas... eh... están tácito, pero no están explícito en el manual de convivencia.

VC: y ¿en educación considera usted que dejar tácito las enunciaciones de esos asuntos es suficiente?

LC: lo que pasa es que el articulado del manual de convivencia no da para que sea explícita una competencia ciudadana.

VC: [continúa la lectura de los temas]

Protección de las riquezas culturales de la nación.

Aquí sí quiero yo hacer un pare, y hablando de esas riquezas culturales, dentro de nuestra lógica de posacuerdo está la memoria, los asuntos de historia y patrimonio ¿eso se trata en los colegios?

LC: bueno, entonces hablemos, ya les dije yo de donde habían venido en las colonizaciones personas del centro a habitar Caquetá. Caquetá no tiene una identidad sociocultural hermenéutica, esto es la unión de mucha gente que llegó aquí con sus culturas de otras partes y se ha hecho una simbiosis de caqueteño, pero cuando uno va a profundizar en las características de ese caqueteño no encuentra que tienen baile propio, no tienen danza propia, no tienen himnos propios, no tienen identificación como pueblo.

Ustedes pueden andar por todos los municipios y no hay un sitio que uno diga no, es que aquí se venden estos productos porque esto es lo que hacen los de la región, no, aquí todo eso es untao de todo y de todos, o sea, en la parte cultural las instituciones educativas si hemos hecho un trabajo bien fuerte, a través de la danza, a través del baile y a través de las actividades que hacemos referente a eso. El trabajo mayor que hice fue en Promoción Social donde allá se instituyó un festival de danzas anual, y se ha profundizado en un baile que se llama el “yariceño” y el “yariceño” como resaltar las labores cotidianas del oriundo de San Vicente del Caguán y ya eso tiene la documentación en el ornato nacional, porque para que eso se vuelva folclore, uy eso

tiene una cantidad de requisitos grandes, y San Vicente ya tiene bastante adelantado para que el “yariceño” se vuelva folclore de San Vicente, folclore caqueteño.

VC: ¿algo apalancado en temas de la guerra o del conflicto, temas culturales o la memoria?

LC: eh, a través de la misma danza los profesionales, los muchachos que trabajan esto, se han dedicado a hacer la danza de la chicha, la danza del maíz y cada tema del contexto diario le han hecho una danza, y esa danza tiene trascendencia y generalmente el punto de vista es revolucionario...

VC: pero no de... ¿lo revolucionario entendido como el trasfondo del porqué la guerra?

LC: sí.

VC: o sea, se sigue manteniendo una tendencia hacia la rebelión...

LC: resentimiento se llama eso.

VC: ¿no rebelión sino resentimiento?

LC: es un resentimiento a que no han logrado un nivel normal de desarrollo.

[1:17:05]

VC: ¿puedo seguir leyéndole los temas? Me gustaría mucho si de pronto llegara a su memoria temas de memoria histórica que usted conoce y hemos conversado, la vía de la memoria que nos generó interés en nuestro recorrido en el territorio.

LC: listo, entonces hablemos de eso, hablemos de memoria histórica. Yo he estado en dos, tres capacitaciones en diferentes ONG y una gubernamental de memoria histórica. Levantar memoria histórica dentro del conflicto eso como que no tiene sentido y ese no sentido si lo he visto reflejado en las posturas del alcalde, en las posturas de la alcaldía, en las posturas de los militares, de la policía y de diferentes sectores de la comunidad educativa y de la comunidad en general. Si vamos a hablar de memoria histórica y estamos invitando a todos los militares que

han sido víctimas del conflicto esos no van, esos no van a colaborar con esa memoria histórica, si vamos a llamar a guerrilleros que hayan sufrido problemas de la guerra, esos tampoco van, entonces la memoria histórica con quien se hace, con cuatro o cinco pelagatos del casco urbano, esa es la famosa memoria histórica.

(...)

VC: hay alguna, hablábamos de las montañas, ¿se acuerda? De la cordillera, que nos mencionaban que a este lado y allá ocurre todo, y allí tenemos una de las sedes de la institución, ¿hay algunos lugares significativos de la guerra, el conflicto y paz, en las zonas en las que ha estado, que usted recuerde? ¿Cómo se llamaba esta zona que, lastimosamente no pude tomar los datos, de la guerrilla?

AT: la montaña esta.

VC: que finalmente se echó a perder, ¿fue lo que sucedió?

LC: la parte alta de Esmeralda, dos sectores la parte alta y la parte baja, la parte baja es todo lo plano, y allí por supuesto que no es tan fuerte la connotación guerrillera, pero en la cordillera si es total. La cordillera se siembra cocaína y se mantiene la cocaína, yo tengo una sede, cómo es que se llama, Montería, y esa sede es solo coca. Ahora, esas sedes educativas existen porque existieron habitantes que cultivaban coca, pero cuando se hizo el acuerdo y se pactó que se iba a erradicar la coca, todos esos habitantes se fueron y se fueron con la coca y todo y no quedó gente para las escuelas.

AT: o sea, ¿las escuelas surgen a raíz de esos asentamientos?

LC: claro, claro...

VC: ¿y a dónde se van las comunidades?

LC: y ustedes... ustedes, no sé si vieron las edificaciones de esas sedes son bonitas, son bien echas, son en material, tienen muchas cosas, buenas, todas esas sedes, pero ahorita están inhabitadas, tengo sedes con dos estudiantes, con cinco estudiantes, con once estudiantes...

VC: ¿y abiertas así?

LC: no tengo ni una sede rural que cumpla con la relación técnica docente – estudiantes, ¿por qué?, porque es que las familias se fueron, migraron, porque tienen es que irse a buscarse la plática, y ahí no pudieron seguir porque ahí ya les dijeron, ya les erradicaron. Un señor que me llevó a La Argentina, que les mostré yo, me comentaba, que con la población de La Argentina se hizo una negociación de que ellos erradicaban manualmente la coca para cambiar el pancoger y el gobierno no les cumplió, no les pagó esos jornales, no les cumplió absolutamente con lo que fue una comisión allá a negociar con esa comunidad, y bajo esos aspectos qué paz, qué posconflicto, el conflicto está ahí, eso sigue, porque la gente necesita comer, la gente necesita vivir, por eso les digo, para que todo esto se solucione lo primero que hay que acabar es la ilegalidad de la cocaína, eso debe ser legal, la marihuana, la cocaína, todo eso debe ser legal en este país, cuando todo esto sea legal, no va haber nichos de poder, eso se va a manejar así horizontalmente, no va a haber intereses sobre eso, y entonces sí podemos hablar de principios de acuerdos de paz.

[1:22:36]

VC: voy a continuar leyéndole los temas, y ahorita cerramos un poco con los asuntos didácticos y las posibilidades de desarrollo de una cátedra en el colegio y cerramos nuestro encuentro.

[Temas]

Memoria histórica

Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales

¿Alguien ha tenido acercamiento a la historia de los acuerdos de paz? No los noté muy conocedores a los profes...

LC: ni los profesores, ni AICA, ni FECODE, han estado cerca de la historia de los acuerdos de paz. Cerca de los acuerdos de paz han estado algunos líderes sociales de Caquetá, ahorita tengo cerca de un señor, zootecnista que, Torrijos, Omar Torrijos, y el a nivel nacional ha conseguido nombre, él es Caqueteño, representante del gremio ganadero. Pero han estado más en los acuerdos de paz para mantener su posibilidad de ganadería extensiva, que cualquier otra cosa.

Uso sostenible de los recursos naturales.

Proyección de las riquezas naturales de la nación.

Justicia y derechos humanos.

Dilemas morales.

LC: bueno, voy a hablar de lo de las riquezas, miren, eso amerita hacer un cambio constitucional, eso de que el suelo es del poblador y el subsuelo es del Estado, eso es el robo más grande que cualquier país le haga a su gente, eso es asqueroso, la manera como yo, aquí, vivo, convivo, vivo cuarenta años y a los cuarenta años a los gringos se les dio la gana de explotar este pedacito de petróleo porque ellos ya saben dónde hay y dónde no hay, entones vienen y con el cuentico ese de que el subsuelo es del orden nacional, me van es echando, eso es un robo, eso es oprobioso contra una población, eso hay que cambiarlo en la constitución nacional. O sea, qué riqueza puede tener un pueblo bajo esos aspectos, Caquetá tiene 52 licencias ambientales para explotación minera, 52 en todo su territorio, eso ya está marcado en el territorio, todo, donde ustedes estuvieron me dicen que todo eso es petróleo, La Esmeralda todo es petróleo, se puede imaginar usted ¿qué puede ocurrir aquí dentro de diez, veinte años con esa gente? Pues que eso

los van a avasallar, toda esa pobre gentecita que medio quedó de la coca, ahora se los van es a tirar esos, se los van es a comer vivos. Adelante de San Vicente queda la explotación de Los Pozos, todos los días, esos carrotanques, mulas, viven es dañando la carretera hasta Florencia, de allá pa' cá y de aquí pa'allá, y quién les dice algo, a la Esmeralda, quién le dice algo a esas empresas explotadoras, nadie, el poder es muy berraco, el poder es muy berraco. O sea, desde que no haya un liderazgo que quiera a su gente, olvídense que esta vaina cambia, esto seguirá siendo lo mismo.

[1:26:20]

VC: bueno, profe, ya para finalizar, si nos gustaría, desde todo ese diagnóstico, además fabuloso, que nos ha brindado y dentro del conocimiento que tiene. Uno, ya logró hacer muchas cosas en dos instituciones, principalmente en la de San Vicente, y tiene un trabajo pendiente en La Esmeralda, nosotros, como le comentábamos, quisiéramos mantener nuestro aporte y nuestro apoyo desde la lógica, puede que no sea cátedra, puede que la cátedra sea una excusa, porque sabemos que hay unas necesidades de desarrollo de habilidades socio emocionales, o por lo menos de trabajo en aula, sobre esos temas que no son tan fáciles de trabajar directamente y que todo lo volvemos transversal, es... ¿hay posibilidades y hacia qué lógica debería pensarse una cátedra de paz, de socio emocionalidad, de familia, en la institución, ¿qué recursos, qué disponibilidades tendría el colegio?

LC: yo desde hace unos tres años concebí una hipótesis de educación, todos los esfuerzos que está haciendo el país por educar niños, niñas y jóvenes, deberían estar utilizándolos para educar las familias, antes que a los niños. En este país lo que hay que empezar es educar al viejo, al adulto, la familia. Ahorita les hice una reflexión sobre la cantidad de estudiantes huérfanos, que tienen los establecimientos educativos por qué, porque los adultos no saben, no conocen, no

están educados, son ignorantes, entonces lo que hay que educar es al adulto, si educamos a la familia, vamos a tener mejores niños, vamos a tener mejores jóvenes, porque es que uno va a las aulas de clase y el niño le sale con esto: “no, eso pa’ qué yo estudio, si eso allí yo raspando coca me gano más”, es que en esta región hay niños y niñas que ganan un millón de pesos mensuales y viven con pistola en el cinto, y tienen la posibilidad de haber montado en los mejores carros, y tener las mejores condiciones de vida, niños y niñas iletrados, pero es porque el contexto cultural de todas las familias es ese. Primero tenemos que cambiar todos esos rasgos que tienen las familias caqueteñas, esos conceptos de riqueza, conceptos de bienestar, conceptos de relación social, eso lo tenemos que cambiar.

Por su puesto que en la parte ya de la oferta pedagógica si andamos bien, las socioemocionales que aparecieron después de las ciudadanas, es que es lo primero que debemos enseñar, las socioemocionales, porque es que nosotros le debemos decir a los niños y niñas desde preescolar, desde el hogar, oiga, es que su amiguito merece el respeto que tienen sus papás y mamás. Es que oiga, si usted me trae un borrador que no es suyo a la casa, yo papá soy el primero que voy a averiguar de dónde lo sacó, y si no hago eso el niño va a tener eso como por costumbre y me ocurren situaciones, como la que me ocurrió a mí con unas bicicletas que dio la Alcaldía Municipal, allá en San Vicente. Bonita la labor, a algunos niños y niñas le dio bicicleta, se la prestó durante todo un año para que fueran y vinieran de su casa, oiga, y una china envidiosa, cogió la bicicleta de la otra y se la robó y se la llevó pa’ la casa, y sabe quién le estaba alcahueteando, el papá, y nos tocó con la coordinadora hacer un trabajo bien grande para averiguar, para traerla, hasta que hicimos que la devolviera. Ahorita me espera una reunión para echar como tres o cuatro chinos de ese colegio, que me hicieron un concierto para delinquir, robando celulares en el internado, y sabe qué pasó con esos niños, qué decían en las reuniones,

oiga, el uno le inventó al papá que el papá había dicho que iba a quebrar al otro chino, el papá le tocó esforzarse por explicarnos qué era un albañil que a él no le quedaba tiempo para ir a coger un arma, para ir a matar a otro, que él tenía era que trabajar todos los días en albañilería, y se le notó pues la angustia, porque el chino *marica* le inventó eso al papá.

O sea, aquí hay un problema bien fuerte cultural de desarrollo social, hasta cuando no se eduquen las familias y esto no va a haber una mejor sociedad, porque qué sacamos nosotros echándoles un discurso a esos chinos durante seis horas, pa' que las otras dieciocho horas las vean de Caracol y RCN, con toda la cantidad de novelas que ven los papás y con toda la cantidad de problemas, esto no hay futuro, así no hay futuro. La oferta educativa nacional la debemos hacer es todos los sectores del país, esto no es sólo educación, esto es todos los sectores, los que debemos sentarnos y así como hubo acuerdos de paz, debe haber acuerdos de mejor convivencia para que haya mejor futuro para todos estos niños y niñas. Si eso no se hace estamos perdiendo el tiempo.

VC: bueno, pues, muchas gracias por este espacio que nos brinda, seguramente volveremos, después de lo que le comentábamos de hacer un acopio, de análisis, de interpretación de datos. Nos hace falta de pronto conversar con Alveiro y con su señor coordinador, esperamos poder contactarnos con ellos la otra semana y le comentaríamos cuál es el paso a seguir para el acompañamiento del otro año, en esa lógica de propuesta, de proyecto a realizar, probablemente no en clave de paz, pero sí en la lógica de necesidad del colegio.

LC: con mucho gusto. [Anécdota final y despedida de los tres participantes]

APÉNDICE E. PRESENTACIÓN GUÍA DEL TALLER PARTICIPATIVO

CONSTRUCCIÓN PARTICIPATIVA DE UNA CÁTEDRA DE PAZ PARA LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA ESMERALDA

VIVIANA ANDREA CICERY RAMOS
ALFREDO TORRES RINCÓN

Maestría en Desarrollo Educativo y Social
Universidad Pedagógica Nacional y Centro Internacional
de Educación Y Desarrollo (CINDE)

Presentación



Presentación

7 de octubre 2019

Momento	Tiempo estipulado	Metodología
Bienvenida y presentación	8:00 a. m. a 8:30 a. m.	• Presentación de objetivos del trabajo participativo en la IE La Esmeralda. • Presentación de la agenda del día y resultados esperados. • Presentación del grupo investigador y participantes al taller.
Aplicación Instrumento 1	8:30 a. m. a 9:30 a. m.	Los participantes del taller responderán una encuesta cuyo fin es el de reconocer lo que comprendemos es la paz y esperamos sea como visión de futuro para la Institución Educativa La Esmeralda.
Refrigerio	9:30 a. m. a 9:45 a. m.	
Socialización de la política	9:45 a. m. a 11:00 a. m.	Socialización de la Política Pública de Cátedra de la Paz. Presentación magistral de la política con el fin de informar sobre sus principios, objetivos, contenidos y demás elementos pedagógicos de la propuesta para la Institución.
Momento reflexivo	11:00 a. m. a 1:00 p. m.	Trabajo individual (construcción mural personal sobre paz)
Jornada Tarde Aplicación Instrumento 2	Libre	Realización de entrevistas a directivos docentes y docentes de la IE La Esmeralda, interesados en profundizar en los temas de paz para la IE.

Fin de la primera jornada.

Presentación

Consideración reglamentarias de una Cátedra de Paz

- Art. 1: 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.
- Art. 4: Las instituciones educativas de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos planes de estudio la Cátedra de la Paz, de acuerdo con la reglamentación que en virtud del artículo 3° de la presente ley, expida el Gobierno Nacional.

Ley 1732 de
2014



- Art. 1. Cátedra de la La Cátedra de la Paz será obligatoria en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado, en los estrictos y precisos términos de la Ley 1732 de 2014 y de decreto.
- Art. 3. Implementación. Los establecimientos educativos preescolar, básica y media deberán incorporar la asignatura de la Cátedra de la Paz dentro del Plan de Estudios antes del 31 de diciembre de 2015, para lo cual deberán adscribirla dentro de alguna de las siguientes áreas fundamentales, establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994:
 - a) Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia.
 - b) Ciencias Naturales y Educación Ambiental, o
 - c) Educación Ética y en Valores Humanos.

Decreto 1038
de 2015



Lineamientos
MEN



Socialización de la política de Cátedra de la Paz



Introducción

La firma del acuerdo de paz entre el Gobierno y las FARC nos permite comenzar a escribir una nueva historia en nuestro país. Es el punto de partida para que construyamos una Colombia con más y mejores oportunidades para todos y en la que la garantía de los derechos humanos, la resolución pacífica de conflictos el reconocimiento de la diversidad y la pluralidad se conviertan en los verdaderos pilares de nuestra sociedad.

En este contexto, la educación es, sin lugar a dudas, la herramienta más poderosa para cimentar esa paz con equidad que tanto soñamos. Por ello, formar ciudadanos respetuosos y transmitir en los establecimientos educativos el sentido de comunidad, es uno de los mejores aportes que podemos hacer al posconflicto.

La educación para la paz debe surgir en el aula, en los escenarios de participación y en las familias para que todos estemos en capacidad de resolver los conflictos sin violencia. Es por esto que la formación para la ciudadanía debe ser una estrategia de país, que aporte a la paz y trascienda los espacios cotidianos en las diferentes comunidades y regiones del territorio nacional.

Socialización de la política de Cátedra de la Paz



¿Qué es educar para la paz?



Según la UNESCO, es el "proceso de promoción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para lograr cambios de comportamiento que permitan a niños y niñas, jóvenes y adultos **prevenir los conflictos y la violencia**, tanto manifiestos como estructurales, resolver los conflictos pacíficamente y crear las condiciones propicias para la paz, ya sea en un nivel intrapersonal, interpersonal, intergrupal, nacional o internacional" (UNESCO, 2000).



Según Gavriel Solomon (2002), "la educación para la paz tiene muchos significados divergentes para diferentes individuos en diferentes lugares. Para algunos, la educación para la paz es principalmente un asunto de cambio de mentalidad; el propósito general es **promover comprensión, respeto y tolerancia frente a los que eran enemigos en el pasado** (...).



Para otros, es principalmente un asunto asociado con **cultivar un conjunto de habilidades**; el propósito general aquí es adquirir una disposición no violenta y habilidades de resolución de conflictos (...).



Para otros, especialmente en países del Tercer Mundo, educación para la paz es un asunto asociado con los **Derechos Humanos**, mientras que para países más ricos es frecuentemente un asunto de **ambientalismo, desarme y promoción de una cultura de paz**". (Salomon, 2002, p. 4).

Socialización de la política de Cátedra de la Paz



¿Qué es educar para la paz?

Enfoques

Enfoque específico: Convivencia Pacífica: la promoción de relaciones constructivas, incluyentes, cuidadosas, sin agresión, ni discriminación o maltrato, tanto entre los estudiantes y en la comunidad escolar, como en la sociedad en general.

Enfoque amplio: Educación de calidad accesible a todos: todo proceso educativo que contribuya directa o indirectamente a la paz con justicia social en una sociedad.

Enfoque de Formación ciudadana: la formación e ciudadanos que se relacionen pacíficamente entre sí, que participen activamente y por medios pacíficos y democráticos en iniciativas que buscan mejorar las condiciones de vida en sus contextos cercanos y en la sociedad en general, que contribuyan a fortalecer la Democracia y el Estado Social de Derecho, que respeten las leyes y los bienes públicos, que valoren y respeten las diferencias, que construyan una memoria histórica que les ayude a comprender el pasado para edificar un presente y un futuro más pacífico, incluyente y democrático, que se relacionen de manera cuidadosa y responsable con los animales y con el medio ambiente, todo en un marco de respeto por los Derechos Humanos.

Socialización de la política de Cátedra de la Paz



Enfoque de formación ciudadana

Este enfoque es coherente con los tres ámbitos definidos en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: 1) Convivencia y Paz; 2) Participación y Responsabilidad Democrática; y 3) Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias (Ministerio de Educación Nacional, 2004; Ruiz y Chaux, 2005).

Además, es consistente con la definición de Educación para la Paz del Decreto Reglamentario 10384: “La Educación para la Paz se entiende como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario.” (Ministerio de Educación Nacional, 2015a).

Adicionalmente, este nivel de generalidad abarca los 12 temas definidos en dicho decreto.

[Ley 1732 de 2014.pdf](#)

[Decreto 1038 de 2015.pdf](#)

[Estándares Ciudadanas Guía 6.pdf](#)

[Estándares ciudadanas Guía 6.xlsx](#)

Socialización de la política de Cátedra de la Paz



Principios de una Cátedra de Paz



Socialización de la política de Cátedra de la Paz



Objetivos de una Cátedra de Paz

El decreto reglamentario, considera en su Artículo 2° como objetivo de la Cátedra: el fomento del “**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 los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. Serán objetivos fundamentales de la Cátedra el contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas**”

Cultura de la paz: sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos (DD.HH.) y el Derecho Internacional Humanitario (DIH), la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.

Educación para la paz: apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los DDHH y el DIH.

Desarrollo sostenible: aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para satisfacción de sus propias necesidades, de acuerdo con el artículo 3 de la Ley 99 de 1993.

Socialización de la política de Cátedra de la Paz



Contenidos de la Cátedra de Paz

[Lineamientos
MEN CdP.pdf](#)

Categorías de Educación para la Paz	Temas del Decreto Reglamentario 1038
Convivencia pacífica	Resolución pacífica de conflictos
	Prevención del acoso escolar
Participación ciudadana	Participación política
	Proyectos de impacto social
Diversidad e identidad	Diversidad y pluralidad
	Protección de las riquezas culturales de la Nación
	Memoria histórica
Memoria histórica y reconciliación	Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales
	Uso sostenible de los recursos naturales
Desarrollo sostenible	Protección de las riquezas naturales de la Nación
	Justicia y Derechos Humanos
Ética, cuidado y decisiones	Dilemas morales
	Proyectos de vida y prevención de riesgos

Socialización de la política de Cátedra de la Paz

Momento reflexivo Historias de vida en clave de Paz

Estimados participantes, hemos conocido y reflexionado sobre los asuntos más significativos de una Cátedra de Paz. Hemos visto lo importante de trabajar en algunos temas que nos permitan generar condiciones viables de reconciliación y convivencia pacífica en clave educativa.

Sin embargo, aún nos falta materializar esas visiones en nuestras experiencias de vida, en nuestro entorno y en lo que esperamos sea nuestra visión de vida y felicidad viviendo comunitariamente en bienestar. En ese sentido, los invitamos a abordar este momento reflexivo personal de la manera más activa y participativa posible.

La idea es que de manera individual, haciendo uso del papel craft o de los pliegos de papel periódico, cada uno de ustedes expongan una línea de tiempo de su vida, de su historia de vida. Es importante que disponga de tranquilidad y apertura en el proceso, trayendo a la memoria esos momentos significativos para usted y que marcaron lo que es hoy como persona. Especialmente, si en ese recorrido en su memoria encuentra momentos que tuvieron que ver con el conflicto interno armado, con la construcción de paz y con sus acercamientos educativos y pedagógicos sobre paz.

Para ello, podrá hacer uso de todo el material disponible en nuestro ambiente (lana, palos, cintas, stickers, clips, papeles, lanas, colores, lápices, etc.) y contará con el tiempo restante de la jornada.

Lo invitamos a incluir su mural en la galería de murales para nuestra socialización al inicio de la jornada siguiente.

Momento reflexivo

Momento reflexivo Historias de vida en clave de Paz

Pero antes...



Momento reflexivo

8 de octubre 2019

Momento	Tiempo estipulado	Metodología
Socializaciones murales	8:00 a. m. a 10:00 a. m.	Los participantes al taller realizarán la presentación del trabajo individual realizado el día anterior (construcción mural personal sobre paz). Posteriormente, se desarrollará un trabajo grupal sobre las temáticas de la política pública abordadas el día de trabajo previo.
Refrigerio	10:00 a. m. a 10:30 a. m.	
Taller # 1 (Investigador 1. Viviana)	10:30 a. m. a 11:45 a. m.	Taller participativo: Habilidades socio emocionales, ciudadanía y paz.
Taller # 2 (Investigador 2. Alfredo)	11:45 a. m. a 1:00 p. m.	Esbozo sobre construcción de preguntas por competencias (tipo Saber).
Jornada Tarde Aplicación instrumento 2	Libre	Realización de entrevistas a directivos docentes y docentes de la IE La Esmeralda a interesados en profundizar en los temas de paz para la IE.
Fin de la segunda jornada.		

Galería: historias de vida en La Esmeralda

Rotación de los participantes en la galería.

Reflexión grupal sobre la construcción del mural y el recorrido.

Trabajo grupal sobre las temáticas de la política pública.

Socialización murales

Habilidades socio emocionales, ciudadanía y paz.



[Mural Inteligencia Emocional.png](#)

[Inteligencia emocional-Daniel Goleman-Resumen animado.mp4](#)

Taller No. 1

Habilidades socio emocionales, ciudadanía y paz.

1. Definición de 5 grupos de trabajo.
2. Asignación de textos a revisar en los grupos de trabajo.
3. Cada grupo de trabajo expondrá los contenidos de lo leído y, especialmente, la incidencia que ellos puedan tener en los procesos pedagógicos de la Institución Educativa en cuanto a los temas de paz.
4. Se resalta que para la exposición, cada grupo de trabajo contará con 5 minutos y que ellos deberán reflejar, más allá de una exposición de los temas de modo descriptivo, la invención y creatividad del grupo trabajando en equipo, utilizando los materiales disponibles y demás herramientas que consideren necesarias para hacer de su tema lo más simbólico y representativo.

Taller No. 1

Taller # 2 Esbozo sobre construcción de preguntas por competencias (tipo Saber).

Taller No. 2

El Icfes se encarga de la evaluación de todos los procesos relacionados con la educación en el país, ajustándose a las políticas educativas de cada eje evaluado.

El Icfes realiza la evaluación de la calidad de la educación básica, media y superior mediante pruebas estandarizadas.

Saber	Saber	Saber	Saber
3.º 5.º 9.º	11.º	TyT.	PRO.



Las evaluaciones que se realizan a través de pruebas estandarizadas deben basarse en instrumentos válidos y confiables para que sea posible hacer inferencias apropiadas sobre los conocimientos, habilidades y capacidades de las personas evaluadas.



Una prueba es válida cuando mide lo que se quiere medir, es decir, que hay consistencia entre lo que se pregunta en la prueba y el referente que se definió para la evaluación.



Una prueba es confiable cuando permite hacer mediciones precisas sobre lo que se está evaluando.

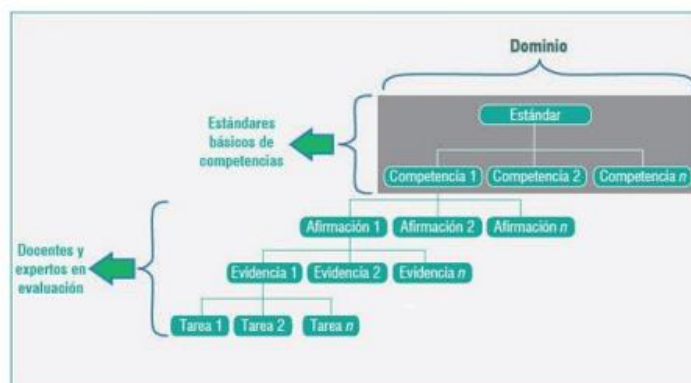


La validez y la confiabilidad son elementos esenciales para producir resultados que describan, con un alto nivel de precisión, las competencias de las personas evaluadas.

Taller No. 2

Diseño centrado en evidencias

Se trata de un conjunto de prácticas de desarrollo de instrumentos que busca definir lo que mide una prueba y apoyar las inferencias que se hacen con base en las evidencias derivadas de esta. Con ello, se busca asegurar la validez mediante la alineación de los procesos y productos de las pruebas con sus objetivos.



Taller No. 2

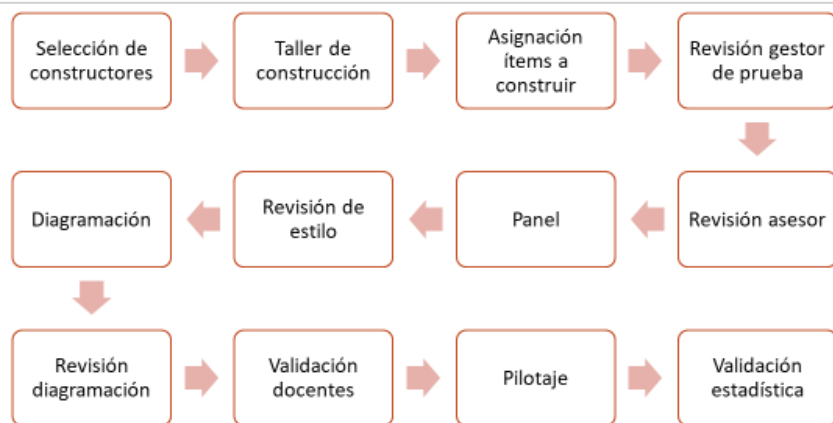
Afirmaciones: son enunciados que se hacen sobre los conocimientos, habilidades y capacidades que se pretende inferir a partir de las respuestas dadas por los estudiantes en las pruebas. En otras palabras, las afirmaciones traducen el estándar en desempeños y permiten dar cuenta del significado y alcance de los puntajes obtenidos por los estudiantes.

Evidencias: son las acciones o productos observables que hacen posible verificar los desempeños a los que se refieren las afirmaciones. Estas deben responder a la siguiente pregunta: ¿qué deben hacer los estudiantes en las pruebas que permita inferir que tienen determinadas competencias, conocimientos o habilidades? Las evidencias son la base para la construcción de las preguntas de las pruebas.

Tareas: son enunciados que dan pautas para la construcción de las preguntas o ítems de una prueba. A través de las tareas es posible caracterizar la dificultad o complejidad de las preguntas.

Taller No. 2

Construcción de preguntas



Taller No. 2

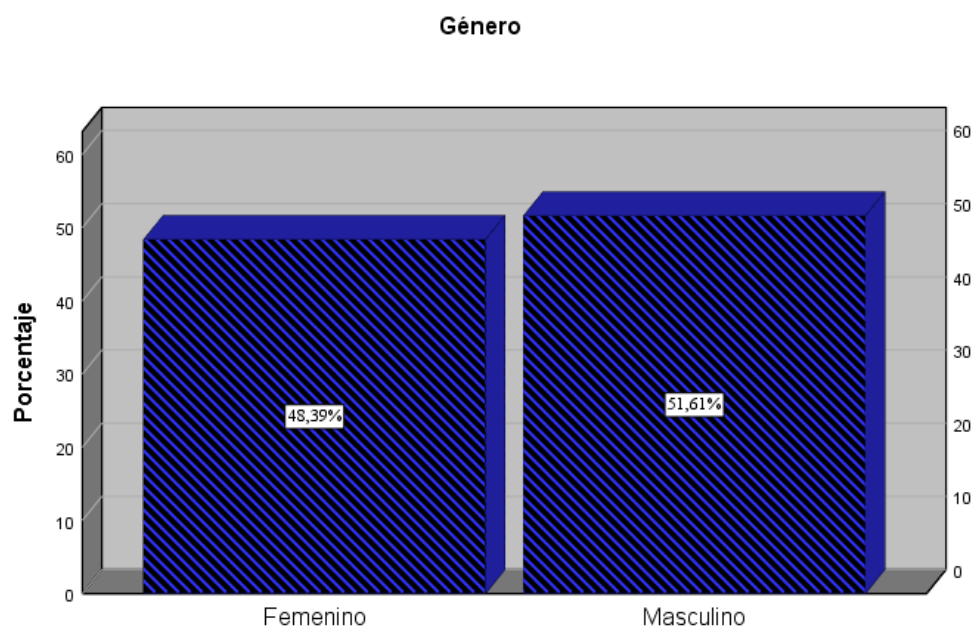
APÉNDICE F. RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE LO POLÍTICO EN EL TERRITORIO. UNA HERRAMIENTA PARA EL RECONOCIMIENTO DE SABERES PARA UNA PAZ ESTABLE Y DURADERA

Respetado docente, en primer lugar, le agradecemos el tiempo que nos ha brindado para reconocer y construir de manera conjunta el tema de la paz que nos convoca a todos en Colombia. Nuestro objetivo es investigar -desde prácticas de transformación social, cultural y educativa, considerando los saberes, visiones y opciones que tienen los actores de un territorio determinado- sobre la búsqueda de la reconstrucción e interpretación crítica de la singularidad para potenciarla, comunicarla y generar conocimiento y pensamiento emancipador sobre la paz en nuestro contexto.

A continuación, encontrará una serie de preguntas que esperamos responda con plena tranquilidad y que tienen como fin reconocer lo que comprendemos es la paz y esperamos sea como visión de futuro para la Institución Educativa La Esmeralda. Le agradecemos marcar con una X en los lugares en los que considere se ubica la respuesta que reflexione adecuada.

Caracterización

1. Género:



2. Edad

Número de Encuesta	Edad
1	40
2	31
3	45
4	35
5	36
6	0
7	0
8	58
9	50
10	0
11	39
12	36
13	29
14	41
15	57
16	63
17	0
18	55
19	42
20	42
21	61
22	53
23	62
24	47
25	27

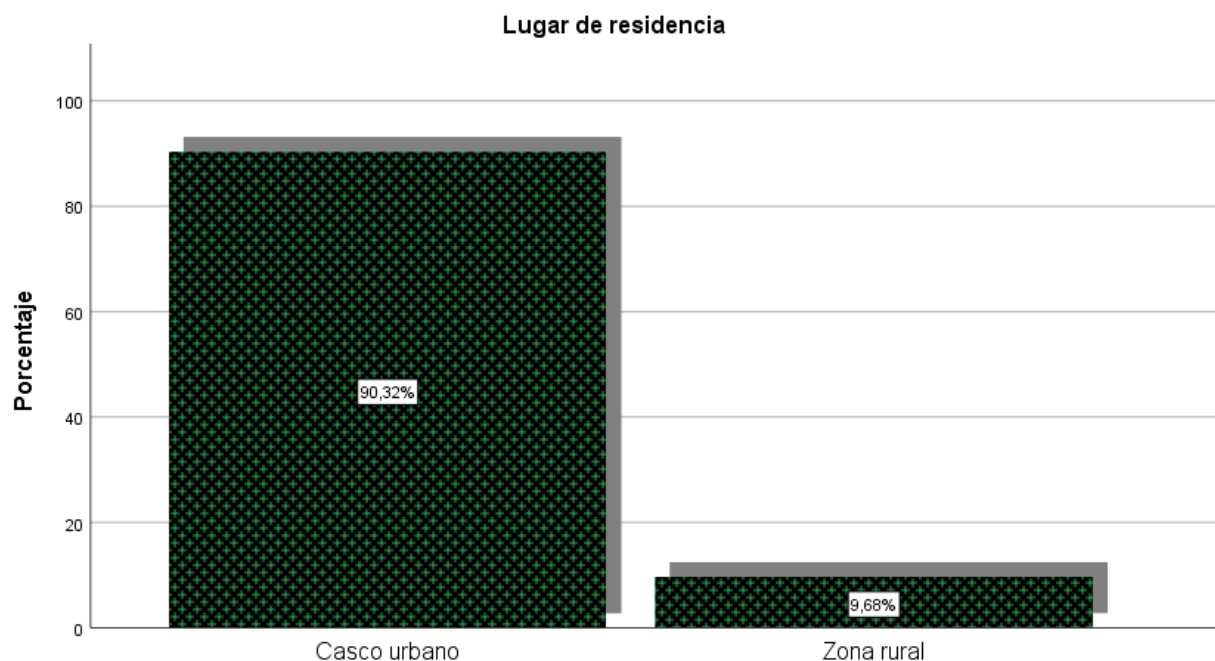
26	50
27	25
28	41
29	0
30	40
31	53

3. Describa la composición de su grupo familiar:

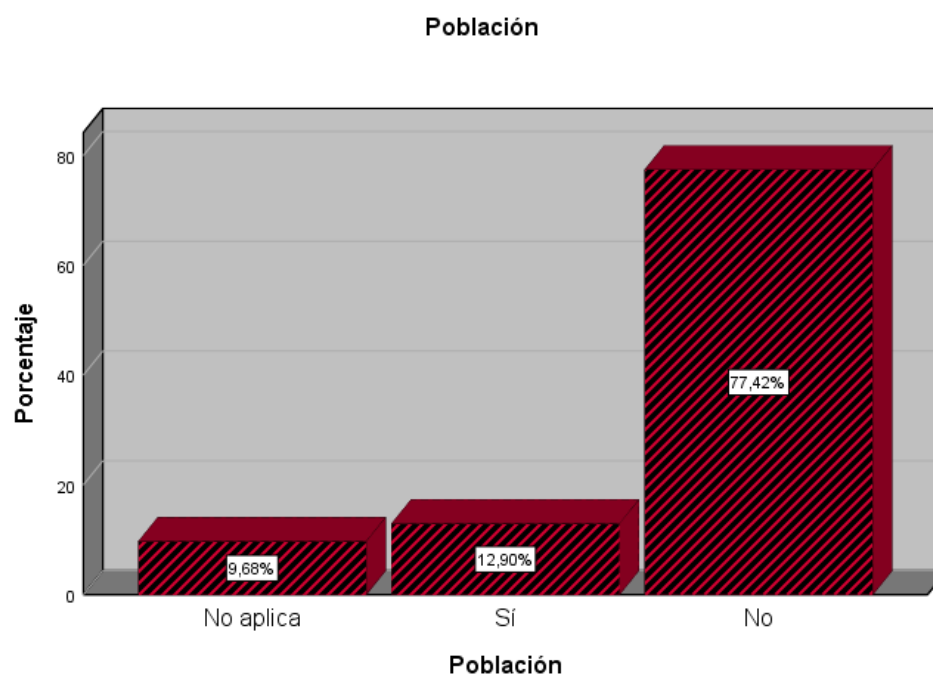
Número de Encuesta	Familia
1	Perro y encuestado
2	Unión libre. Dos hijos, uno de 2 años y el otro de 5 años.
3	Esposo y dos hijos
4	Esposo, 3 hijos, mi hijastro y yo.
5	Abuela, mamá, hermanos e hija.
6	Esposa y tres hijos
7	Papá, mamá e hijos.
8	Vivo sola
9	Mis dos hijas, mis padres
10	Mi esposo, mis dos hijas y mi nieto.
11	Está conformada por: mi esposa, hijastra y yo como esposo.
12	Está constituido por padre, madre y dos hijos (niño - niña)
13	Mi familia está conformada por mi papá, mamá, hermana, hermano, sobrina y mi persona.
14	Unión libre, dos hijas una de 15 años y la otra de 17 años.
15	Yo vivo con una hija, el esposo y mi nieta, pero mi familia la conforma también otra hija.
16	Esposo, hijos, nietos y nueras.
17	Yo (el padre de familia), dos hijas y tres nietos.

18	Mi grupo familiar está conformado por mi esposo, cinco hijos, 2 nietos y yo.
19	Esposo - hijos
20	Mi grupo familiar está compuesto por mi esposa y por 2 hijos.
21	1 esposa
22	Esposa e hijos.
23	Esposo
24	Está conformado por: 2 hijos (mujer y hombre) dos nietas y mi esposo.
25	Esposo
26	Esposa y dos hijos
27	Padres y hermanos
28	Esposa y dos hijos
29	Mamá, hijo, hija.
30	Mamá, hermana, hermana, sobrina.
31	Sola

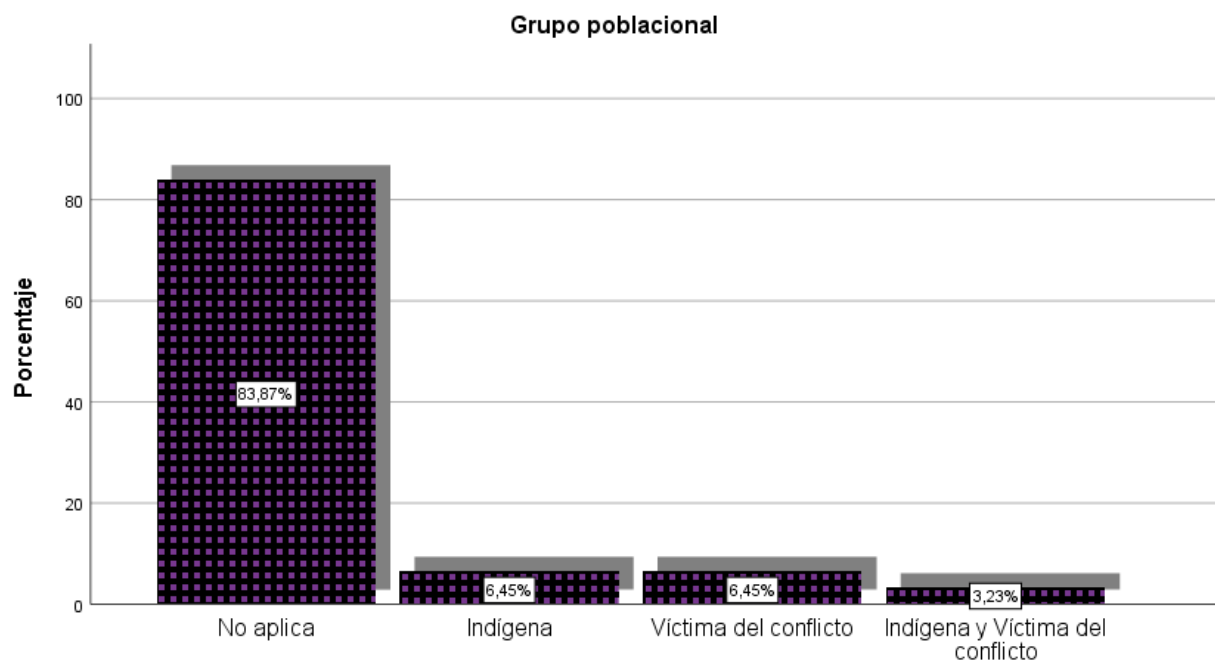
4. Lugar de residencia:



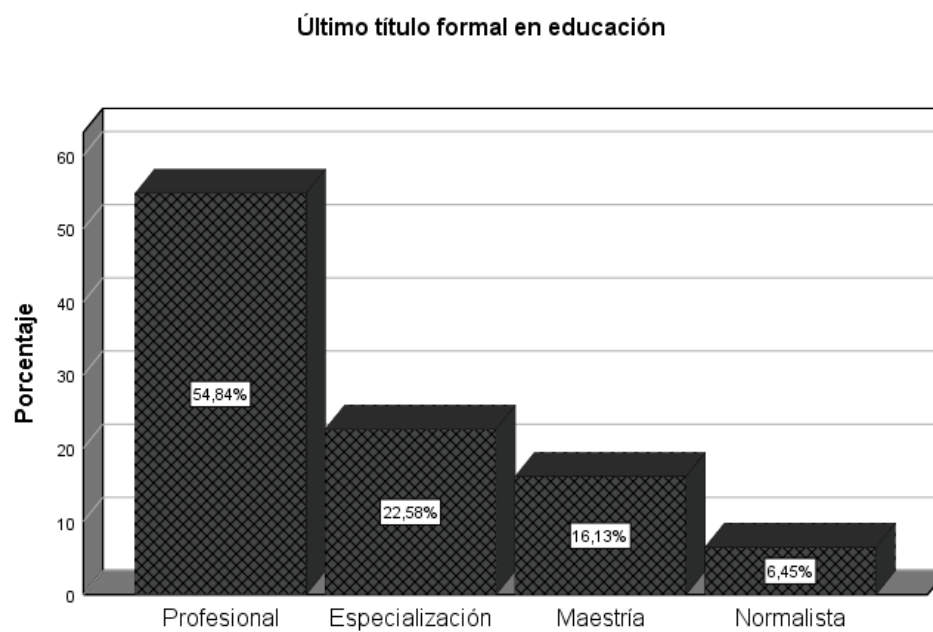
5. Pertenece a algún grupo poblacional:

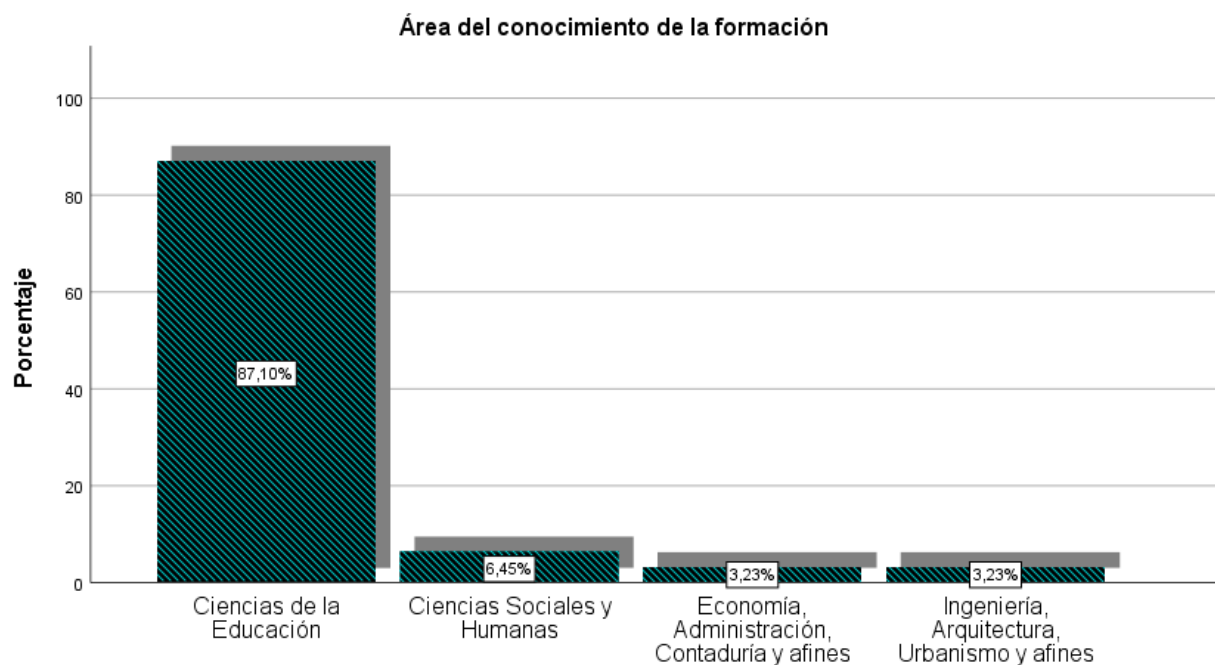


6. En caso de haber contestado afirmativamente la pregunta anterior, marque con una X en la casilla correspondiente:

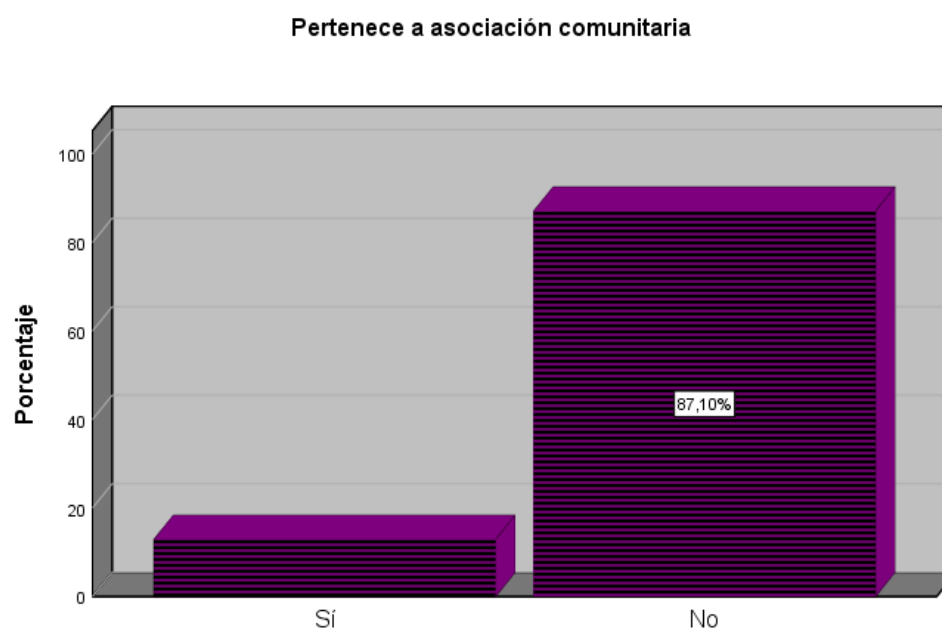


7. Escriba el último título de educación formal alcanzado:





8. Pertenece a alguna asociación comunitaria:



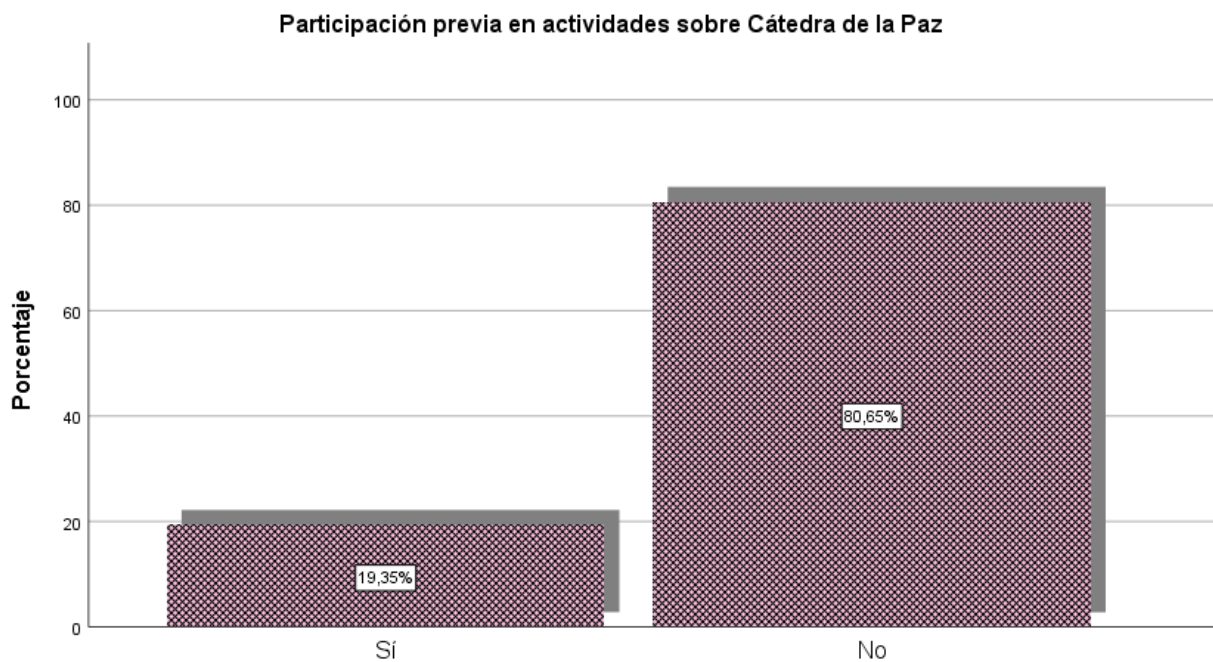
9. En caso de haber contestado afirmativamente la pregunta anterior, mencione a qué asociación pertenece y presente a grandes rasgos los fines de la misma:

Número de Encuesta	Nombre_Asociación	Fines_Asociación
1	0	0
2	Asocacao/Comité Ganaderos de la Montañita	Reunir a las personas cultivadoras de cacao para brindar canales de siembra, producción y comercialización como también soporte técnico profesional / La misma que la anterior solo que está vez con la parte ganadera.
3	0	0
4	0	0
5	0	0
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10	0	0
11	0	0
12	0	0
13	0	0
14	0	0
15	0	0
16	0	0
17	0	0
18	Pertenezco a la Fundación OXIGENO	la cual busca gestionar recursos, liderar proyectos comunitarios, ambientales con el fin de mejorar la calidad de vida de 10 comunidades rurales de la Esmeralda.
19	0	0
20	0	0
21	0	0
22	0	0

23	0	0
24	0	0
25	0	0
26	0	0
27	0	0
28	0	0
29	Colaborador de equidad.	0
30	CRIOME, Consejo Regional Indígena Orteguaza Medio Caquetá.	Con fines comunitarios
31	0	0

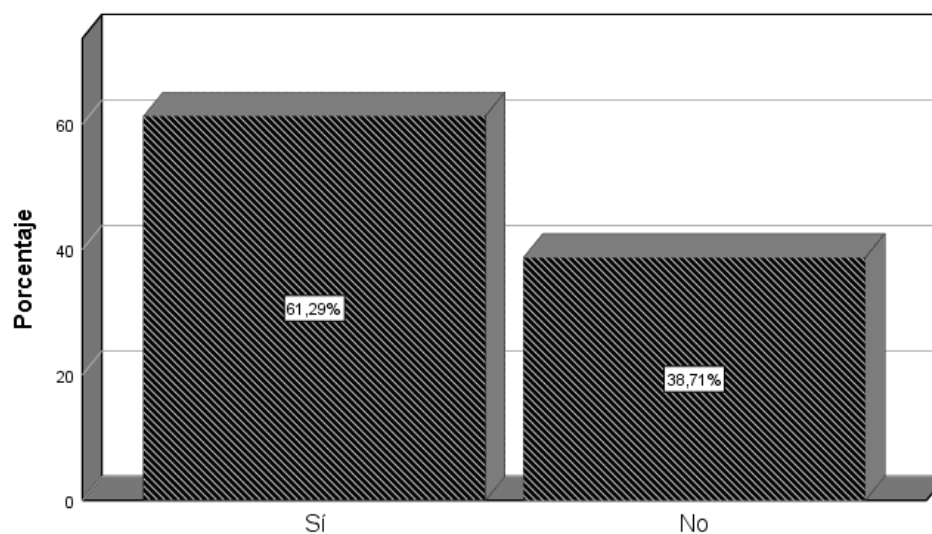
Socialización de la política

10. Ha participado en acciones educativas y pedagógicas de la Cátedra de la Paz:



11. Conoce sí la IE la Esmeralda ha sido convocada o ha participado en escenarios de capacitación sobre la Cátedra de la Paz:

Participación previa de la IE actividades Cátedra

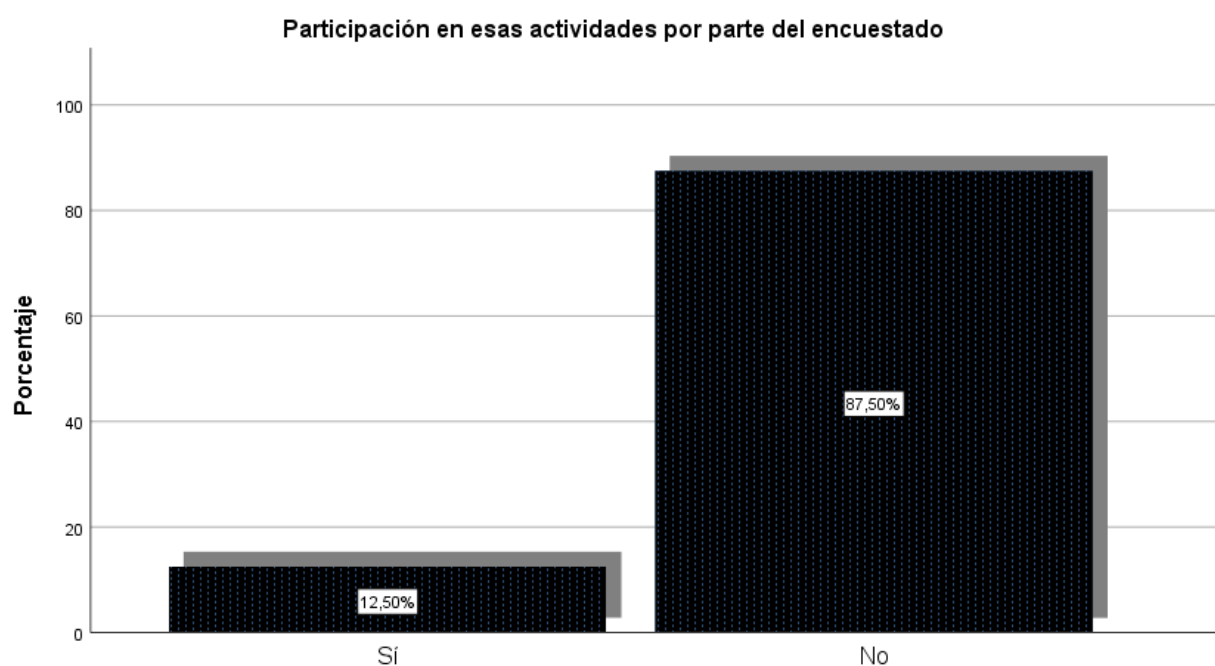


12. En caso de haber contestado afirmativamente la pregunta anterior, describa qué entidades han realizado capacitación y en qué han consistido. Mencione si usted ha participado:

Número de Encuesta	Entidades_Previa_Cátedra_Institucional	Actividades_Previa_Cátedra_Institucional
1	Secretaría de Educación Departamental	Un compañero fue capacitado por la entidad gubernamental.
2	Secretaría de Educación Departamental	Capacitación a compañeros de áreas afines a las ciencias sociales, pero la verdad, la fundamentación y socialización ha sido poca.
3	NA	La IE ha sido convocada a capacitaciones donde asisten uno o dos docentes pero no hacen la réplica en la IE
4	0	0
5	0	0
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0

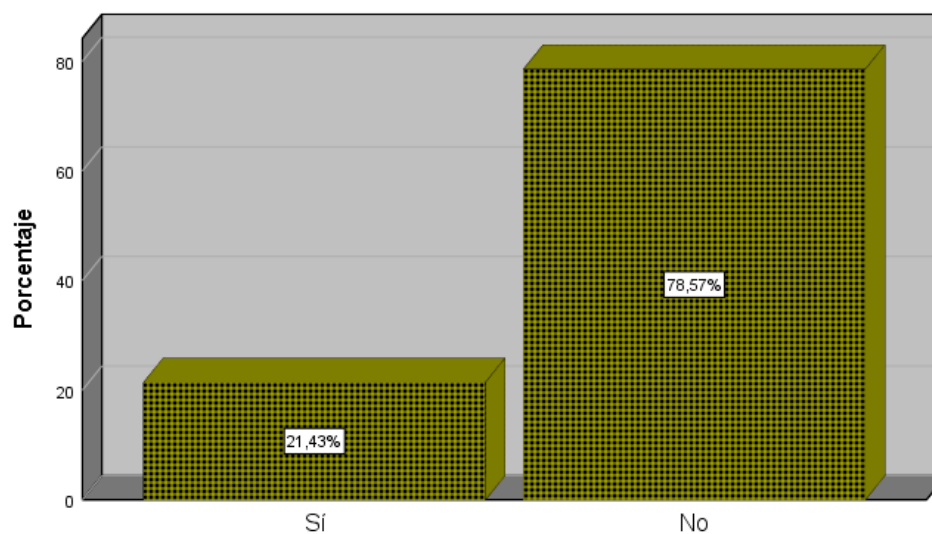
10	0	Yo no he participado, ha participado el docente de sociales pero no ha socializado con todos los demás docentes.
11	0	0
12	Generalmente es el gobierno nacional quien convoca a estas capacitaciones. En lo personal no he participado hasta el momento.	0
13	Secretaría de Educación Departamental	0
14	0	0
15	0	No hemos participado porque no se han hecho las socializaciones.
16	0	0
17	Comisaria de Familia, ESE Sor Teresa de Jesús de Doncello y de Puerto Rico.	0
18	0	La Institución La Esmeralda ha sido convocada a capacitaciones a las cuales ha asistido uno o dos docentes pero no han sido replicadas o difundidas al resto de docentes.
19	0	0
20	Secretaría de Educación Departamental	0
21	0	No se han hecho las réplicas
22	0	0
23	0	0
24	0	Tengo entendido que el docente del área de sociales y otro compañero ha participado, pero no se han hecho las réplicas de los talleres o socialización de lo visto.
25	0	0
26	Secretaría de Educación Departamental	En promover procesos educativos en torno a la educación para la paz, hacer uso de una herramienta de orientación y aproximación a la articulación de la Cátedra de la Paz.
27	0	0

28	Secretaría de Educación Departamental. MEN.	0
29	La IE la esmeralda participa con el desarrollo del proyecto de Cátedra de la Paz con todas las sedes.	0
30	Comisaria de familia. ESE. Sor Teresa Adele.	0
1	0	0



13. Conoce los criterios y orientaciones emitidos por el Ministerio de Educación Nacional para la implementación de la Cátedra de la Paz:

Conocimiento sobre criterios y orientaciones oficiales sobre Cátedra



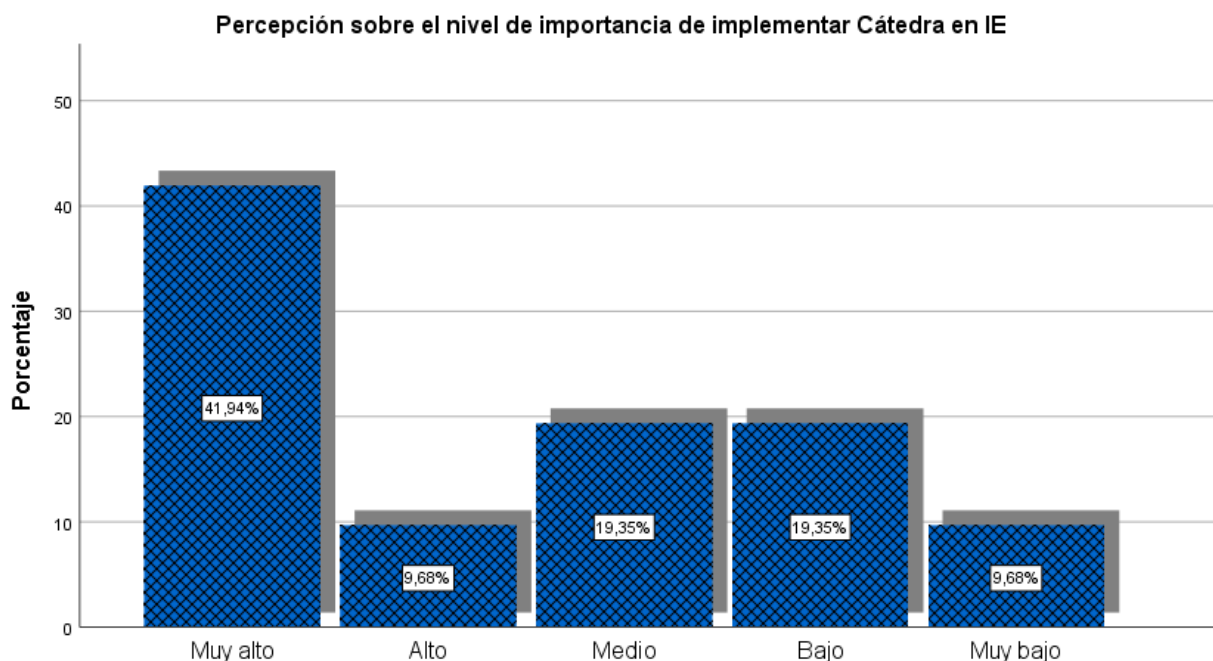
14. En caso de haber contestado afirmativamente la pregunta anterior, describa a través de qué medio conoció los lineamientos:

Número de Encuesta	Medio_de_Conocimiento_Criterios_Orientaciones
1	0
2	Los he visto por la TV pero solo como una especie de presentación pero no los conozco.
3	A través de las consultas realizadas en internet.
4	0
5	0
6	0
7	0
8	Por la radio, tv y leído
9	0
10	0
11	0
12	0

13	0
14	0
15	0
16	Televisión, radio y gestora de paz.
17	La televisión, la prensa escrita y la radio.
18	Lectura personal.
19	0
20	0
21	0
22	0
23	0
24	No nos han socializado los temas vistos en los talleres o capacitaciones.
25	0
26	Por medio de talleres, capacitación y medio magnético.
27	0
28	0
29	0
30	Por medio de la comunicación masiva, exposiciones, capacitaciones de los mismo compañeros del trabajo.
31	0

Principios de una Cátedra de Paz

15. Qué nivel de importancia cree que tiene la aplicación de la Cátedra de la Paz en la IE La Esmeralda:



Exponga los criterios que lo llevaron a tomar su elección:

Número de Encuesta	Criterios_Importancia_Cátedra
1	Diariamente se nota en la interacción con otras personas sin importar sus edades que hace falta mejorar los canales de comunicación.
2	Esta es una región que ha sido muy golpeada por el conflicto armado, el narcotráfico, la pobreza, el abandono del Estado, por lo que la cátedra puede abrir nuevos espacios para lograr entre todos la reconciliación, sanar las secuelas de una vida difícil por una en paz en comunidad.
3	1. El conflicto armado. 2. El postconflicto. 3. Bullying. 4. Conflictos familiares
4	En la Institución Educativa existe el proyecto pero no se en la institución si se orienta. En las sedes se hacen charlas de convivencia.
5	En la institución los jóvenes no se apropian de los procesos de aprendizaje relacionados con el territorio, la cultura, la economía, lo social, entre otros, a ellos estos les da igual.
6	Si no hay inversión social no hay paz.
7	Forma de respetar los derechos de lo demás. Fomentar la cultura según los principios y costumbres de un contexto.
8	Por la falta de tolerancia. Por la poca ayuda del gobierno. Mucha pobreza.
9	Falta de capacitación. Material didáctico.
10	Falta de capacitación. Escaso material didáctico. Poca importancia se le da al tema.

11	En la institución se hizo o se realizan actividades que involucra el nombre de cátedra para la paz, pero no veo relevancia alguna. Falta más pedagogía y hacerle un seguimiento.
12	Es importante, ya que este es un escenario de postconflicto y aunque hay otras prioridades es una buena herramienta para construir sociedad.
13	Me llevó a tomar esta elección porque no se ha hecho talleres o charlas para implementar en grupo.
14	Por las razones que no ha habido una capacitación de la misma.
15	Falta de capacitación. Material didáctico.
16	Poca divulgación y asesoría sobre cátedra de la paz.
17	El centro poblado La Esmeralda y su zona de influencia, han estado duramente afectados por el conflicto armado. En algún momento la zona fue epicentro de cultivos ilícitos lo cual generó conflictos de diversa índole.
18	La Esmeralda ha sido sede de grupos al margen de la ley (víctima del conflicto armado). Hay muchos conflictos familiares. Brotes de matoneo, bullying en la institución.
19	Mejorar comportamiento en el aula. Se ve la necesidad por el conflicto armado de la región. Conocer rutas a seguir para solucionar conflictos.
20	1. Buena convivencia. 2. Integración familiar, educativa y social. 3. Aprender a convivir con el otro aceptando sus aptitudes y diferencias
21	Falta de capacitación
22	Para la apropiación de conocimientos que nos permitan resolver conflictos internos y externos.
23	Es de aclarar que es muy importante que la Cátedra de la Paz en la IE la Esmeralda nos lleve a un buen nivel de conocimiento a los lineamientos educativos.
24	No se e da la importancia que se merece. Falta capacitación a todos los docentes. El material que llega no se comparte.
25	Teniendo en cuenta el contexto educativo es importante la ampliación de conocer los objetivos principales de la Catedra de la Paz para mejorar una mejor ambientación en sociedad.
26	La convivencia pacífica es un aporte importante en los procesos culturales de ciudadanía donde se valore la vida como un derecho esencial y se forme sujetos que comprendan sus derechos y deberes dentro de una sociedad.
27	El corregimiento de la Esmeralda está en zona rural lo cual ha sido afectado por el conflicto. Al estar cerca de la cordillera hace que los grupos tengan mayor acercamiento.
28	Muy alto, ya que nuestra institución ha sido zona de conflictos y estamos en un cambio actualmente con el proceso de paz, además nuestras escuelas es territorio de paz.
29	Algunos docentes ven sin importancia la práctica de la Cátedra de la Paz en la transversalidad de las áreas.
30	Sí se ha hablado el término de la Cátedra de la Paz; pero el ejercicio no es tan

	efectivo; es decir, poco a poco están desarrollando.
31	Falta de tolerancia. Hay pobreza. Poca ayuda del Gobierno.

16. ¿Qué tan importante es el trato que se le da a la Paz en el Proyecto Educativo Institucional y, en general, en la IE La Esmeralda?

Número de Encuesta	Nivel_Importancia_Paz_IE
1	Poca importancia, en últimas la propiedad se basa en los resultados de las pruebas saber. Si hubo bajos resultados en biología se prioriza en esa materia. Sobre la Paz no se hace mucho.
2	De la cátedra existen algunos puntos que los docentes han querido implementar en sus planes de áreas, pero en si, con una muy sencilla profundización.
3	En la IE La Esmeralda se hace una réplica del proyecto de Cátedra de paz en todas las sedes, se transversaliza en todas las áreas.
4	Es muy importante, pero en ocasiones no se le da la orientación completa. No se han hecho talleres en donde los docentes seamos capacitados para orientar sobre el tema.
5	Se sabe que el proyecto de Cátedra de la Paz se encuentra, pero poco a sido implementado ese proyecto.
6	Al entorno se trata con igualdad
7	Se sabe que entre los proyectos transversales se ha diseñado, pero aún como docente del área aún no se conoce mucho, ni se ha participado en ningún taller.
8	Muy poca importancia.
9	Se le da poca importancia porque no se ejecuta y falta socialización.
10	Poca importancia se le da debido a la falta de capacitación tanto a los docentes como a la comunidad.
11	La verdad no veo mucha importancia.
12	Está contemplado en el PEI, pero hace falta abordar el tema de una manera más didáctica, falta capacitación en el tema de la paz.
13	No se ha implementado en grupo.
14	Es muy importante para la institución porque podemos mejorar la convivencia.
15	No se le da mucha importancia porque no se ejecuta, no hay socialización para todos.
16	Es mínima, esperamos mejorar con la orientación obtenida en este seminario.
17	0

18	Se ha desarrollado alguna programación del proyecto de cátedra de la paz en la sede central y en las sedes se transversaliza con las áreas del conocimiento.
19	La IE La Esmeralda cuenta con un proyecto de cátedra de la paz y se maneja en la parte de bachillerato, falta darle mayor importancia en primaria y que las sedes participen.
20	El trato ha sido muy bajo, ya que solo se lo ha tomado como una temática y no como una relevancia muy importante en la convivencia de todos.
21	Se encuentra en el Proyecto Educativo Institucional. Ha faltado los espacios para que todos los docentes lo conozcan.
22	El proyecto está elaborado pero no se da en todas las sedes.
23	Es tan importante el trato que se le da a la Paz porque ahí se ayuda a generar pactos de convivencia a los estudiantes y a los padres de familia.
24	No se le da la importancia, ya que no hay capacitación para todos los docentes y los que van a capacitarse no socializan. Además no se está ejecutando.
25	El trato que se le ha dado a este enfoque ha sido poco y esto conlleva a desconocimiento de sus objetivos.
26	Muy poco por falta de apropiación pues aún no se ha articulado en las áreas como tal, lo cual puede ser por asignaturas, proyecto o transversalidad.
27	Ha sido poco ya que no se ha contando con acompañamiento por parte de entidad encargada.
28	La verdad, creo que no se le ha dado la importancia que se le debe dar, ya que los que han ido a las capacitaciones poco lo reproduce.
29	Es muy importante porque se le enseña al educando en el aula a ser un ser integral y democrático.
30	Es muy importan, porque a partir de la Cátedra de la Paz se puede construir nuevas estrategias de vida en diferentes ámbitos de la vida para afrontar el posmodernismo.
31	Poca importancia.

Objetivos de aprendizaje de una Cátedra de Paz

17. Cuáles cree usted deben ser los objetivos para la vida de los estudiantes de una Cátedra de la Paz en la IE La Esmeralda:

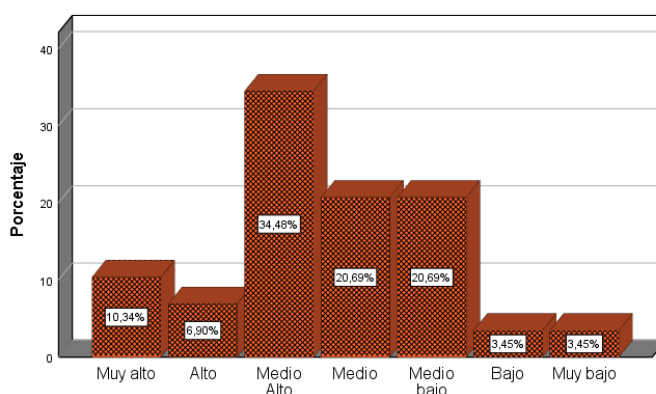
Número de Encuesta	Objetivos_Cátedra_Docente
1	1. Priorizar la comunicación asertiva. 2. Fortalecer la escuela de padres (en valores). 3. Cambiar el pacto escolar de convivencia, cambiar lo punitivo por la autorregulación.
2	La promoción de una sana convivencia, donde exista el mutualismo, el respeto por las ideas y la diversidad, siempre en la búsqueda de vivir la vida sin hacerle daño a nadie.

3	Los objetivos primordiales deben ser el respeto por el otro y las competencias ciudadanas.
4	Mejoramiento de la convivencia escolar y social.
5	Contribuir al aprendizaje, la reflexión y el diálogo en torno a la cultura de la paz.
6	Ser tratados con igualdad, conocer y manejar derechos y deberes.
7	Fomentar la armonía y convivencia.
8	Enseñar la convivencia y a respetar a sus semejantes.
9	Concientizar al estudiante sobre la importancia de la convivencia en la sociedad. Comprender la importancia que tiene la cátedra de la paz para una sana convivencia en la institución. Aplicar valores relacionados con la cátedra de la paz.
10	Concientizar al estudiante sobre la importancia de la convivencia en la sociedad. Generar conciencia por la paz, el respeto y la tolerancia para puedan interactuar en cualquier medio que se encuentre.
11	Mejorar la convivencia escolar por medio de actividades lúdicas. Resaltar los valores por medio de los talleres teórico - prácticos en busca de afianzar la paz.
12	Los objetivos más relevantes son: Formar personas útiles a la sociedad a partir de la convivencia pacífica. Adoptar el respeto por las diferencias como base de una sana convivencia.
13	0
14	Fundamentada en valores y principios sobre las personas y la diversidad.
15	Aprender a convivir en la familia y la sociedad en general. Generar respeto y tolerancia en la sociedad.
16	Convivencia, cooperativismo y salud sobre el maltrato psicológico; aplicación de primeros auxilios.
17	Ser tolerantes con las diferencias de cualquier tipo. Aprender a convivir en ambientes difíciles, Respetar las opiniones aunque sean contrarias. Eliminar la agresión física y verbal en el trato con los demás.
18	Mejorar la calidad de vida de nuestros niños, jóvenes y familias en general. Reconocer a través del respeto y la tolerancia de los derechos y deberes que como persona tiene dentro de una comunidad.
19	Crear y organizar los escenarios educativos donde el estudiante tenga la oportunidad de aportar una buena convivencia en su institución.
20	1. Convivir y aceptar al otro como es y no juzgarlo. 2. Vivir en armonía y tolerancia hacia el otro.
21	Generar conciencia por la paz dando importancia al respeto, la tolerancia y los valores desde el hogar.
22	Promover conocimientos sobre la Cátedra de la Paz. Contribuir en la apropiación de los principios fundamentales para una sana convivencia.
23	Se debe fomentar vínculos de mutua confianza y respeto hacia cada uno; y brindar un comportamiento eficaz y tolerancia.

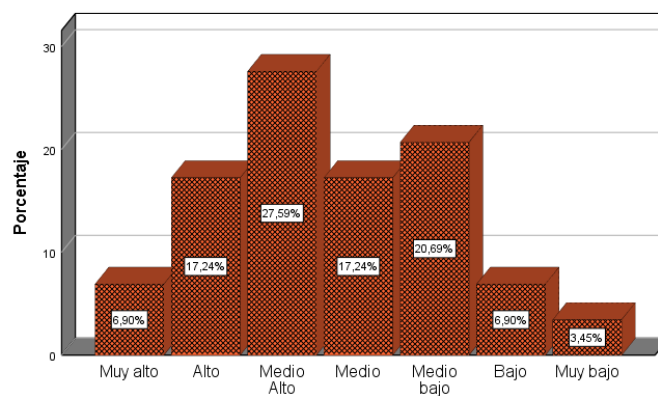
24	Generar conciencia por la paz, el respeto y la tolerancia. Concientizar al estudiante sobre la importancia de la convivencia en la sociedad.
25	Orientar a los contextos sociales sobre la tolerancia, respeto que se debe tener de todo lo que nos rodea.
26	Educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la formación en valores humanos.
27	Fomentar el respeto y la convivencia en sociedad. Generar espacios de diálogo participativos.
28	1, Que estén bien fundamentado que la paz es un camino para estar en una sociedad mejor. 2, Es el principio de una resolución de conflicto. 3, Que los estudiantes compartan con sus familias y comunidad el conocimiento sobre Cátedra para la Paz.
29	Ser sociable. Honestidad. Tolerancia. Asertivo. Resiliencia.
30	Lograr entender al término de la cátedra de la paz, luego ponerla en práctica para que el conocimiento sea más eficiente.
31	Convivir en armonía. Tener respeto. Que haya tolerancia.

18. En el siguiente cuadro encontrará algunas ideas sobre la Catedra de la Paz. En una escala de 1 a 10, clasifíquelas considerando el nivel interés que tendrían para la implementación de la iniciativa en su institución (siendo 1 el de mayor interés y 10 el de menor interés):

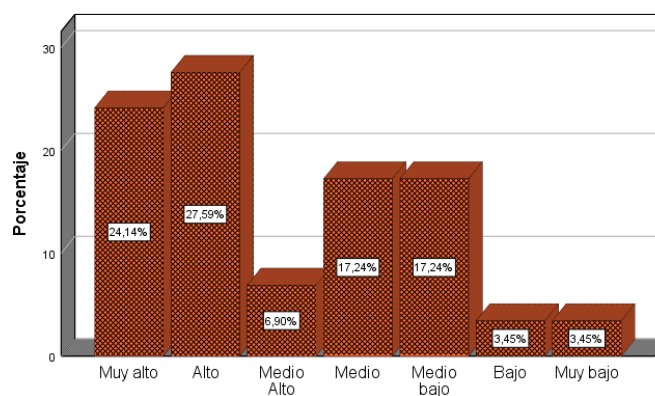
Escenario de apropiación conocimientos y competencias relacionados con territorio



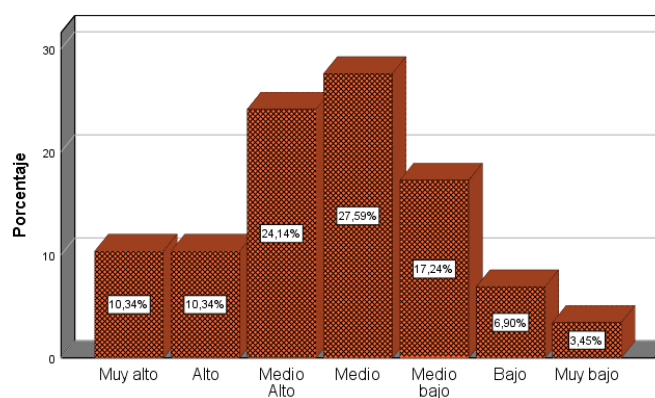
Escenario de apropiación conocimientos y competencias relacionados con la cultura.



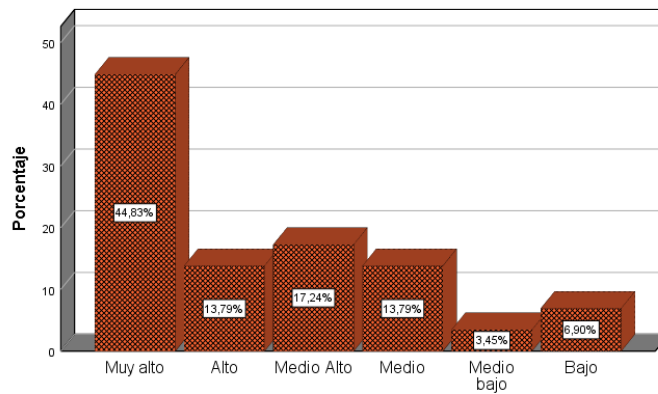
Escenario de apropiación conocimientos y competencias relacionados el contexto económico y social.



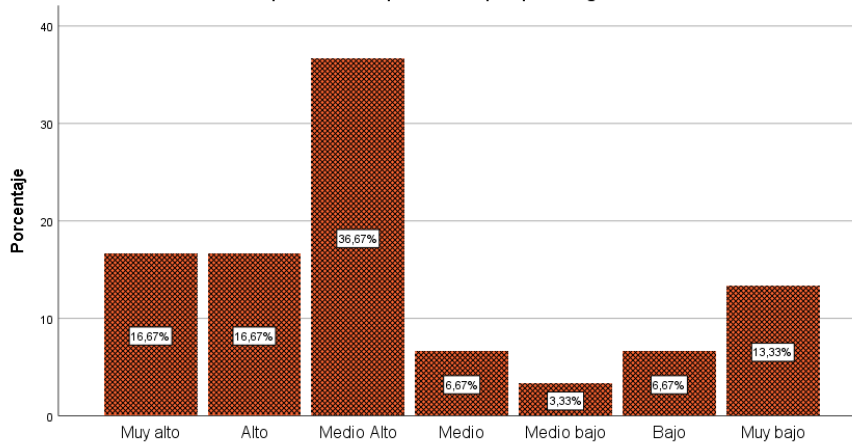
Escenario de apropiación conocimientos y competencias relacionados con la memoria histórica



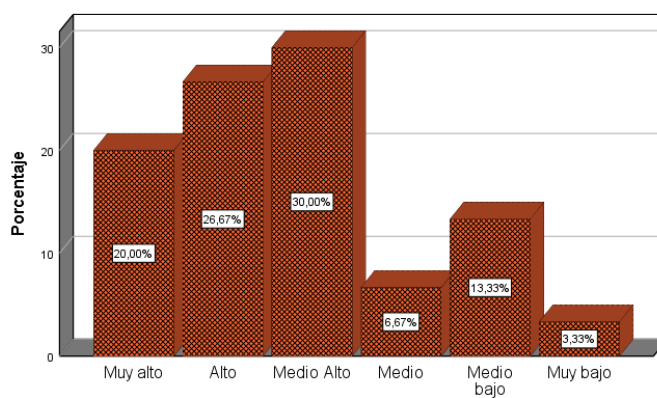
Como posibilidad de reconstruir el tejido social

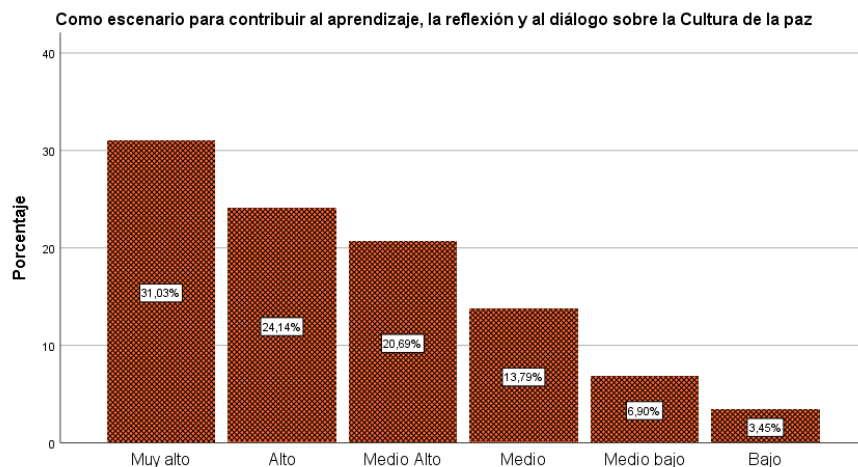


Como posibilidad de promover la prosperidad general

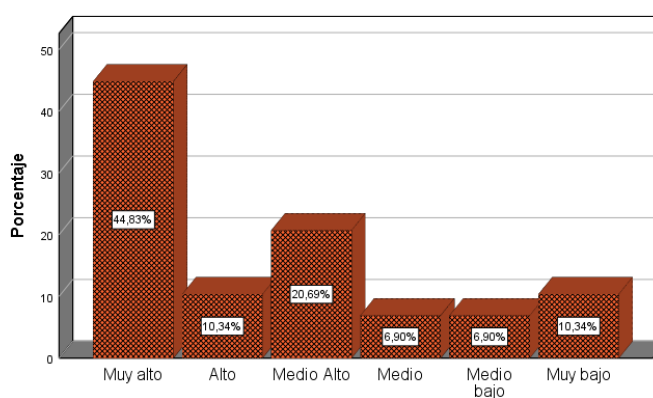


Para garantizar la efectividad los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución

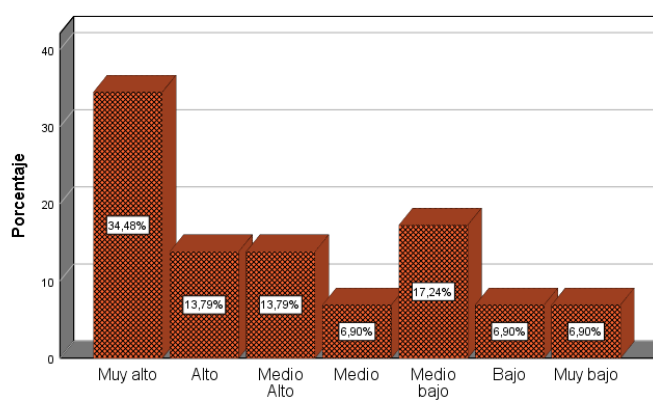




Como escenario para contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre la Educación para la Paz



Como escenario para contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre el desarrollo sostenible



Contenidos y pedagogías de una Cátedra de Paz

19. ¿Cómo cree que es posible alcanzar la paz?

Número de Encuesta	Alcanzar_Paz
1	Educando al niño/niña con buen ejemplo, con buenos hábitos pero con una buena educación en casa, depende de un ambiente económico próspero, algo difícil en Colombia donde el salario mínimo legal vigente no alcanza. En si, acabando la corrupción.
2	Haciendo parte de todos estos procesos, promoviendo sus contenidos.
3	Creo que es posible con la inclusión, la inversión social, el fortalecimiento de las competencias ciudadanas y la búsqueda de Dios.
4	Cuando se capacitan los padres para que en los hogares existan escenario de paz, porque los primeros valores de convivencia se aprenden en la casa y luego en la escuela y sociedad.
5	Inculcando valores desde casa y llevando un buen diálogo a la comprensión que hay que ser buenos ciudadanos.
6	Acabando con los corruptos, desde presidencia en adelante.
7	La posibilidad de alcanzar la paz, empieza desde sus hogares según los valores y principios que se implementen para una buena convivencia.
8	Con diálogo, tolerancia y respeto.
9	Cambiar las estrategias del gobierno dando oportunidades de trabajo, educación, vivienda a las poblaciones vulnerables. No debiendo a las clases sociales altas (empresarios)
10	Generando estrategias para cambiar la cultura que tenemos y abriendo espacios para crear empleos, vivienda digna y una conciencia de respeto por la vida, teniendo en cuenta la población vulnerable, sin violar deberes y derechos.
11	La paz se consigue por medio del diálogo, del respeto a los demás, siendo crítico constructivista.
12	La paz se consigue con el respeto como pilar de la sociedad, si respetamos somos honestos y no hay lugar a la generación de conflictos a causa de la corrupción.
13	Fomentando la comprensión y el diálogo.
14	Fomentando el respeto y la solidaridad por las personas.
15	Generar estrategias de igualdad en el trabajo, educación y vivienda para todos.
16	Con proyectos que formen a la comunidad educativa sobre este importante tema, disponibilidad de recursos para lograr apoyar a los diferentes gestores de paz.
17	Es posible alcanzar la paz cuando se incorpore la enseñanza de valores desde la primera infancia. La "Urbanidad de Carreño" debe ser revivida y actualizada para que el niño aprenda a respetar al prójimo, a trabajar en equipo y a llevar una vida con disciplina y orden.

18	Fortaleciendo el conocimiento y apropiación de los valores humanos tanto en la familia como en la escuela. Mejorar la calidad de vida de las familias esmeraldenses a través de la inversión social.
19	Rescate de valores a partir del niño para lograr cambiar la cultura.
20	Poniéndose en los zapatos del otro para poder escuchar y ser escuchado.
21	Cambiando los estilos de políticas corruptas que haya cárceles efectivas para quienes se roban las platas del Estado. Mayores recursos para educación, salud.
22	Educando al niño en principios y valores, para que desde la infancia tenga clara cuáles son sus derechos y deberes.
23	Apropiarnos de los procesos que nos enseñan a una buena formación, diálogo comunidad - estudiantes, Institución Educativa, entre otros.
24	Generando espacios de igualdad social. Creando ámbitos de convivencia sana. Fomentando estrategias de gobierno de igualdad y equidad. Apoyando a la clase baja - generando empleo y oportunidad.
25	Teniendo la apropiación conocimientos de los escenarios, objetivos los cuales permiten contribuir el aprendizaje, reflexión, el buen dialogo en los conjuntos sociales.
26	La paz se alcanza desde la diferencia para potencializar la convivencia para que todo conflicto se solucione mediante el dialogo.
27	Generando conciencia de cómo vivir en sociedad, donde se busque el bien para todos.
28	0
29	Es posible cuando los docentes seamos humanos en las aulas y los padres de familia amen a sus hijos y todos los seres humanos y tengamos a Dios en el corazón (dibujo)
30	Comprometiendo uno mismo: es decir mayor compromiso consigo mismo; luego generar ese ambiente.
31	Mediante el diálogo, la tolerancia y el respeto.

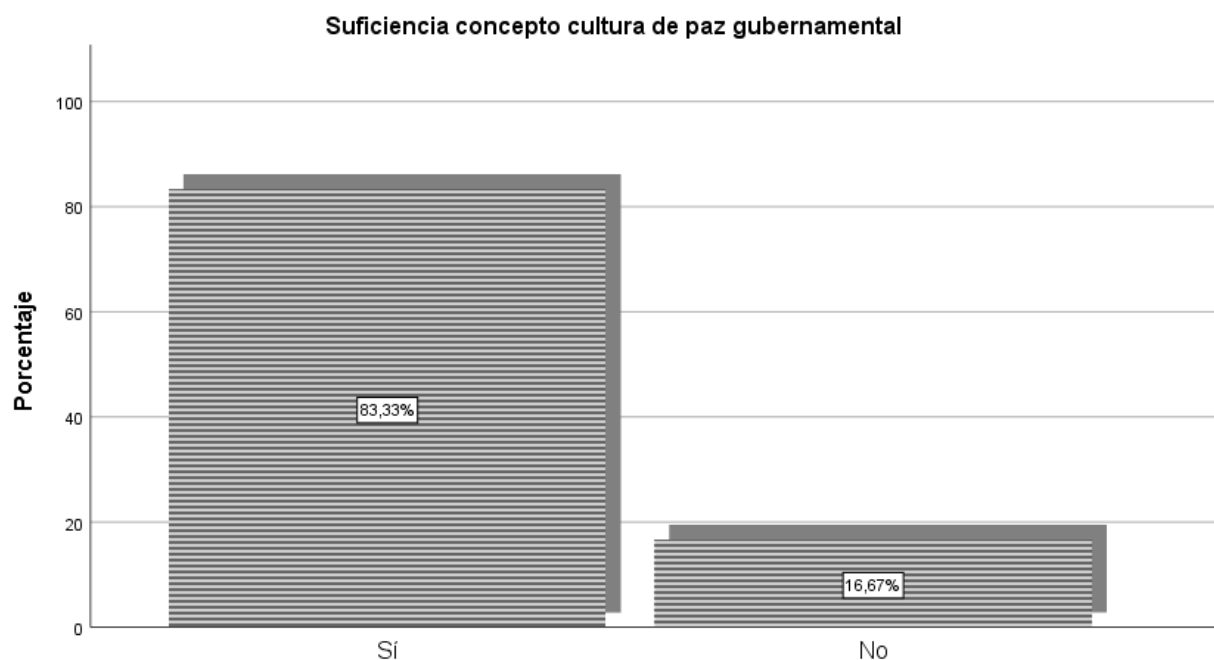
20. Cómo intervenir el currículo para el logro de la reconciliación y convivencia pacífica, la reconstrucción del tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución:

Número de Encuesta	Cómo_Intervenir_Currículo
1	Se interviene cambiando el enfoque y sus metodologías, priorizando por el humanismo.
2	Invertiría en procesos intelectuales para buscar la forma de garantizar la implementación del currículo, por ejemplo planeación escolar con el propósito de identificar ciertas características de la población, para que sea más fácil la implementación.
3	Haciéndolo transversal a todas las áreas del conocimiento en el PEI de la IE.

4	Generando espacio para capacitar y prepara a adultos y adolescentes, en donde se oriente para el rol de ser padres y la importancia de los valores en la casa para que el trabajo en la escuela sea más relevante y más efectivo.
5	0
6	Grave si seguimos como estamos.
7	0
8	Que se trabaje en todas las áreas.
9	En la transversalidad de las áreas, se debe trabajar lo relacionado a los derechos y deberes del individuo. Los valores, la importancia que tienen en la convivencia para formar un individuo que le aporte beneficios a la sociedad.
10	Es tarea de todos luchar por la paz, se debe trabajar en todas las áreas, es decir transversalidad, claro que teniendo una buena capacitación cada docente para así transmitir a nuestros estudiantes y promover los deberes y derechos y ante todo los valores.
11	Hacer cambios en los planes de estudio donde se le de importancia a los valores en todas las actividades escolares y que esa asignatura incluya temas que se articule con las mismas.
12	Se debe involucrar a toda la comunidad educativa en las capacitaciones y/o talleres que se implementan para logra aprendizajes significativos en estos temas.
13	Realizar la actualización de los planes de estudio.
14	Que el ministerio de educación implemente capacitaciones sobre la paz a los docentes y la comunidad en general.
15	La Constitución debe tener un currículo específico en la sociedad educativa.
16	Con sentido de pertenencia y efectividad por los líderes de paz y convivencia.
17	Se deben generar espacios para la lúdica vinculada con el aprendizaje y dar oportunidad al debate constructivo.
18	Transversalizar con todas las áreas del conocimiento, el proyecto de Cátedra de la Paz desde el PEI.
19	Que en todas las áreas se tengan en cuenta los valores éticos y se de más horas, importancia para el rescate de los valores.
20	0
21	Transversalidad en todas las áreas haciendo énfasis en todos los valores como también trabajar en la escuela de padres para fortalecer los valores desde el hogar.
22	Desde todas las áreas.
23	Mirar e contexto en que vamos a intervenir y en diferentes aspectos a la construcción.
24	Por medio de la transversalidad, resaltando los principios y valores. También por medio de la escuela de padres y todos los grupos educativos que puedan contribuir con ellos

25	Conocimiento y priorizar las diferentes problemáticas en determinado ámbito social.
26	Desde todas las dimensiones del ser humano lo cual se puede hacer por proyecto, asignatura o transversal.
27	Conocimiento de las diferentes problemáticas que se viven en el corregimiento.
28	0
29	Se puede intervenir haciendo que el currículo sea transversal y obligatorio.
30	A través del diálogo comprensivo con los estudiantes y con la comunidad educativa.
31	Incluyendo la Cátedra para la Paz en todas las áreas.

21. Considera suficiente para su institución que el término cultura de paz se entienda como sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los derechos humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de conflictos.



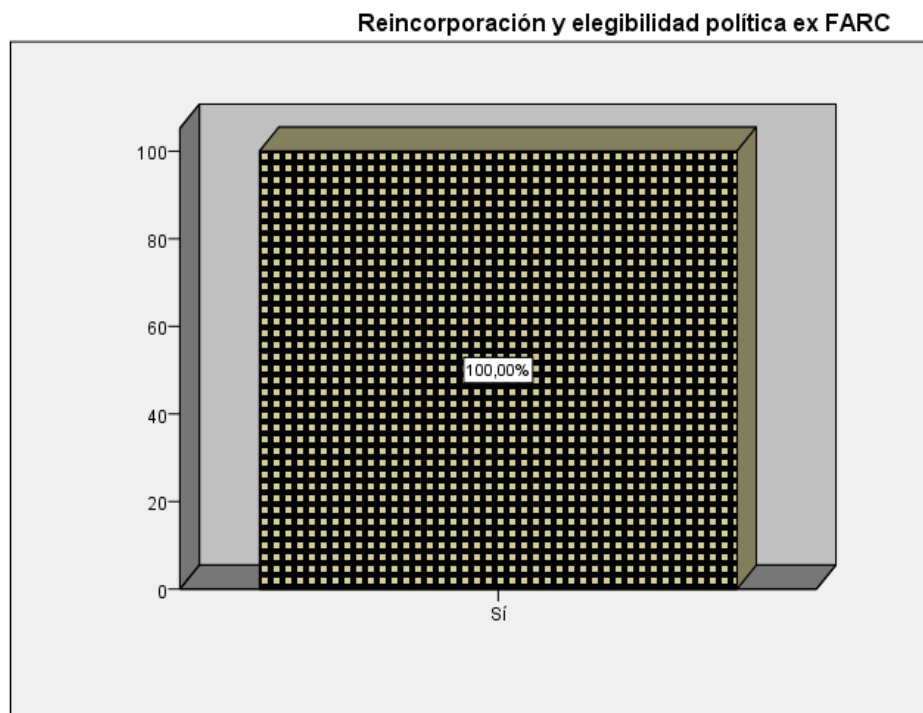
Por qué:

Número de Encuesta	Justificación_Suficiencia_Cultura_Paz
--------------------	---------------------------------------

1	Esta institución es el centro de la mayor parte de lo que se ha vivido durante el conflicto armado. Hay población campesina que atiende las tierras de otros. Población flotante, desplazada y vulnerada.
2	Por el contexto socio histórico, el cual se sabe que en esta región ha tenido o ha estado inmersa en el conflicto por lo que es muy importante capacitar, enseñar todo lo referente a los valores y derechos de los seres humanos.
3	Se nutran familias son competentes en competencias ciudadanas, esto se va a ver reflejado en el entorno educativo y la convivencia va a ser la mejor.
4	Si se realiza un trabajo infundiendo proyectos de convivencia y paz, se mejora el comportamiento y el desarrollo personal de los estudiantes para con la sociedad.
5	Si, porque se debe implementar valores y conocimiento para llevar a tener unos jóvenes sobresalientes en torno a la cultura de la paz.
6	Grave si seguimos como estamos.
7	Para empezar, debemos implementar valores como el respeto el cual nos lleva al respeto de los derechos humanos para encontrar la paz.
8	Hay mucha descomposición social, los valores se han perdido.
9	Estos temas son relacionados para llevar una sana convivencia, concientizando a la comunidad educativa por medio de talleres y socializaciones.
10	Todo es válido con algo se comienza. Considero un buen comienzo cuando se habla de estos términos, se realizan charlas en algunos momentos y en las actividades programadas en el proyecto de cátedra sobre la paz.
11	Todos estos temas son muy importantes para mejorar la convivencia y tener un cambio en la sociedad.
12	Los elementos mencionados son inherentes a la construcción de sociedad.
13	Estamos ayudando a mejorar el proyecto de vida de nuestros estudiantes tanto para la convivencia y un cambio social.
14	Mejora la convivencia tanto en la institución como en la comunidad.
15	Porque si conocemos el significado del término cultura nos encierra toda la importancia para alcanzar la paz.
16	De esta manera logramos fomentar la paz en nuestra región.
17	La convivencia en paz estimula el respeto hacia los demás, la tolerancia y la inclusión y todo es lo genera una cultura de paz que abarque todos esos aspectos.
18	Si nuestras familias conocen los valores, los derechos, la participación democrática, etc., la vida de nuestros niños y jóvenes sería mejor, ellos serían felices y de hecho no habría brotes de violencia en la comunidad.
19	No considero suficiente porque se debe realizar un trabajo desde la familia ya que es un ente fundamental en la educación del niño.
20	Mantener una buena convivencia es fundamental para mantener a una buena sociedad.
21	Es aprender a tener una convivencia sana a conocer los derechos y deberes que tiene cada persona

22	Se debe incluir a los hogares como principal actor de conocimiento para los niños.
23	El término cultura de paz tiene como sentido y vivencia a los valores y principios de los ciudadanos, para la prevención de la violencia que nos afecta a todos por desconocer nuestros derechos y deberes.
24	Se debe manejar de acuerdo al contexto y la vivencia de los estudiantes y comunidad en general y no solamente a nivel global.
25	Partiendo del término es evidencial que es una base que permite alcanzar unos valores y buen comportamiento para conllevar una socialización agradable, participativa y democrática.
26	No es suficiente entenderlos sino comprenderlos, es más importante la acción y ésta se logra desde las competencias emocionales (el autoconocimiento)
27	Ya que permite generar un entorno reflexivo donde se le dé importancia a cada persona y pensamiento.
28	0
29	Son principios fundamentales en el desarrollo del adolescente.
30	Con estos términos se puede concientizar a los estudiantes de manera integral y clara.
31	Porque la paz comienza desde los hogares y tiene continuidad en las instituciones.

22. Considera que la Paz debería generar oportunidades de reincorporación a la sociedad y de elegibilidad política a los ex miembros de las FARC-EP y de reconciliación para la nación.



Por qué:

Número de Encuesta	Justificación_Reincorporación_Elegibilidad_ExFARC
1	Los excombatientes de las FARC hacen parte de la sociedad. Además, conocen de cerca la política social, económica donde se mueve el campesinado. Desde la lógica de la inclusión y de reconciliación está formar ventaja de ambas partes.
2	Si queremos la paz pues debemos buscarla y la paz se logra buscando abrir esas puertas que jamás se abrieron, se necesita espacios donde podamos incluir a todos y a todas para que la paz sea construida entre todos.
3	Porque ellos merecen tener oportunidades que les permitan cerrar brechas que quizá nunca quisieron abrir.
4	Ellos son personas que son colombianos y merecen que sean tratados como ciudadanos.
5	Darle oportunidades de salir adelante, de llevar una vida diferente y darle a saber que si se puede alcanzar las metas propuestas.
6	Dónde está Luciano Marín? Cuidando las caletas que dejaron en las montañas.
7	Como oportunidad para todas aquellas personas que quieren ser íntegros ante la sociedad.
8	Hay personas que realmente desean que se les de otra oportunidad.

9	No a la discriminación. Muchas veces se da por falta de oportunidades de trabajo. Capacitaciones para las microempresas.
10	Todos cometimos faltas, pero se debe dar una oportunidad para mejorar y no discriminar. Si se esta buscando la paz, hay que trabajar por ella.
11	Todos tenemos derecho a una segunda oportunidad, donde podamos ser útil a la sociedad y tener otro concepto de la vida social.
12	Si deberían tener oportunidades de reincorporación a la sociedad, pero no deberían gozar de elegibilidad política porque esto es un irrespeto para los ciudadanos de bien.
13	Todos cometemos y hemos cometido errores. Tenemos derecho a tener una segunda oportunidad para mejorar.
14	Son seres humanos y merecen una oportunidad para que ayuden a la paz de Colombia
15	Esto se da por falta de las buenas oportunidades de trabajo y educación.
16	Porque todos tenemos derecho y oportunidad de rehacer nuestra vida de forma digna.
17	El abandono de la lucha armada debe ser "premiada" de alguna manera, permitiendo que los excombatientes puedan dar una lucha desde las ideas que permita el logro de espacios donde las mismas se apliquen.
18	Muchos combatientes de la guerrilla se fueron por falta de oportunidades, no vieron otro camino. Si el Estado les brindara mejores opciones de vida (social, económica, familiar) nuestros jóvenes transformarían el país para bien de todos.
19	Como seres humanos en ocasiones se toman decisiones equivocadas y nos deben brindar nuevas oportunidades y si queremos paz debemos empezar por perdonar, dialogar. Es difícil pero no imposible.
20	Todos tenemos derecho a poder convivir con el otro y sobre todo personas que han tenido que empuñar las armas para hacer valer algunos derechos.
21	Porque un país en paz es muy grato para vivir y gozar de los sitios hermosos que tiene nuestro territorio.
22	Todos los seres humanos debemos tener las mismas oportunidades para contribuir con la paz.
23	Son oportunidades que conlleva dar una nueva vida y reconciliación a la paz que tanto necesitamos todos a través de o, reincorporaciones a la nación.
24	Estamos buscando una convivencia sana y como todo ser humano tiene derecho a mejorar y reparar los errores cometidos sin ninguna excepción.
25	Es una oportunidad que permite que personas que han desconocido los objetivos del tema, conozcan de manera conjunta la transformación social que tiene la cátedra de la paz.
26	Es parte esencial de toda sociedad avanzar para poder prosperar desde lo social, económico, político y cultural.
27	Así es como se genera la paz, dando oportunidades nuevas, donde se garantiza los derechos de las personas generando otros intereses para un bien.
28	0

29	Todos los seres humanos tienen derechos a volver a ser revindicados después que reconozcan sus fallas.
30	Porque daría mayor participación y genera salirse de la mente oscura y rebelde y comenzar una vida social más humana.
31	Porque hay oportunidades para abandonar las armas y regresar al trabajo en sociedad.

23. ¿Qué tipo de explotación económica hay en el Caquetá y, especialmente, en Puerto Rico?

Número de Encuesta	Tipo_Explotación_Económica_Territorio
1	Actualmente La Esmeralda hace parte de un estudio donde se evidencia su riqueza hidrográfica, lamentablemente también tiene reservas de petróleo.
2	Ganadería y agropecuaria.
3	La ganadería, los cultivos de pan coger, la coca.
4	Explotación de material de playa y explotación de madera.
5	Explotación de material de playa.
6	Ganadería
7	Explotación de material de playa.
8	Hídricos, minerales, fauna y flora.
9	Fuentes hídricas. Ganadería.
10	Fuentes hídricas, hidrocarburos, recursos naturales.
11	Ganadería, agrícola, pecuaria.
12	La extracción petrolera es el tipo de explotación más notable en el Caquetá, el Municipio de Puerto Rico no es ajeno a esta problemática que amenaza nuestras reservas hídricas.
13	Ganadería, caucho, mina de asfalto y agropecuaria.
14	La explotación de madrea, recursos minerales y de especie animal.
15	Fuentes hídricas, ganadería.
16	La ganadería y agricultura.
17	Ganadería extensiva en primer lugar y un 2° renglón es la agricultura, dando los cultivos de arroz están abriéndose espacio en la región.
18	En la zona de la Esmeralda hay dos clases de explotación: en la zona lata (Cordillera) se vive de la coca (claro que ahora el engaño de los proyectos del postconflicto hay muchas familias que están aguantando hambre ya que unas

	pocas familias se dedicaron a la siembra de productos de pancoger como el plátano, yuca, maíz). en la zona plana: las familias se dedican a la ganadería tipo doble propósito en menor escala. No hay ganaderos autosuficientes.
19	La ganadería y en menor escala la agricultura.
20	Se va a implementar el petróleo, pero hoy en día hay explotación de material de río.
21	Ganadería, fuentes hídricas, hidrocarburos.
22	Como primer renglón la ganadería y sus derivados, carne, leche, queso.
23	El petróleo y en el Doncello las minas de Pavas.
24	Explotación maderable, de animales, de hidrocarburos.
25	0
26	La principal actividad económica es la ganadería y cultivos ilícitos.
27	0
28	0
29	Minera En el Doncello la explotación de a extracción de arena de los ríos.
30	Ganadería y Agricultura
31	Explotación agropecuaria y minera.

24. ¿Con cuáles recursos naturales cuenta el territorio?

Número de Encuesta	Recursos_Naturales
1	Hidrográficos, flora, fauna. Además Coltán y petróleo.
2	Bosques, minerales, paisajes y mucha agua cristalina.
3	Contamos con muchos ríos y quebradas en vía de extinción por la tala indiscriminada de bosques, para cambiar cultivo de coca y la ganadería.
4	Fuentes hídricas, flora y fauna.
5	Fuentes hídricas, flora y fauna.
6	Somos Piedemonte Amazónico
7	Con la mayoría de nuestro territorio es rico en aguas, forestación.
8	Hídricos, minerales.
9	Fuentes hídricas. Hidrocarburos. Ganadería. Recursos Naturales.

10	Fuentes hídricas, flora y fauna, ganadería.
11	El agua, las tierras para la ganadería y la agropecuaria.
12	Afortunadamente y hasta el momento se cuenta con abundantes aguas gracias a la gran reserva forestal que aún tenemos. Hay diversidad en flora y fauna que ya se ve amenazada.
13	Agropecuaria -tierras-, fuentes hídricas.
14	Con una gran diversidad de árboles maderables y frutales. También hay mucho animal de monte, Boruga, Mancio, Gurre, etc.
15	Fuentes hídricas, hidrocarburos y ganadería y recursos naturales.
16	Ríos, quebradas, flora y fauna en abundancia.
17	Desde el punto de vista minero hay petróleo, asphaltita y agregados pétreos. Los recursos ecológicos son el bosque nativo, los ríos y cuerpos de agua, numerosas especies de fauna y flora nativa.
18	Una quebrada en vía de extinción. Fauna silvestre también en vía de extinción. Milagrosamente aún tenemos buenas reservas forestales (A pesar de la tala para siembra de coca)
19	Hídricos, flora y fauna.
20	Fauna flora, hídricos.
21	Fuentes hídricas, petróleo, las montañas.
22	Fuentes hídricas. Flora y fauna.
23	0
24	Material de Playa, fuentes hídricas, flora y fauna.
25	0
26	Hídricos, montañas, fauna, minería (petróleo)
27	0
28	0
29	Neme - petróleo - arena - madera - oro.
30	Ríos, playas, bosques, animales salvajes, petróleo, asphaltitas.
31	Hídrico, minerales y forestales. Fauna y Flora.

25. ¿Considera que existe equilibrio entre la explotación económica y el cuidado de los recursos naturales del territorio?



Por qué:

Número de Encuesta	Justificación_Equilibrio
1	Siempre veo una brecha entre trabajadores y multinacionales. También veo los malos ejemplos de la explotación económica entre otros países y dentro de nuestro propio territorio.
2	Lamentablemente el gobierno ha otorgado licencias a diestra y siniestra bajo el guiño de las autoridades ambientales, pero uno ve no más cerca en La Esmeralda "la explotación de la quebrada Montecristo" que proactivamente su cauce se borró y el agua también.
3	Porque los grandes terratenientes y nuestros campesinos solo piensan en el lucro que puedan obtener y, las autoridades encargadas de velar por los recursos naturales no hacen presencia en la región.
4	Se explotan los recursos naturales, pero no se hace nada para la recuperación del recurso.
5	Porque el hombre con su desarrollo económico impacta el entorno natural dando origen a problemas ambientales como contaminación, calentamiento global, entre otros, producen desequilibrio ecológico.
6	Ojo con la explotación petrolera
7	Creo que hay más explotación económica que cuidado de los recursos, puesto que el hombre no es consciente de su uso y atenta sobre ellos.
8	Hay demasiada explotación y no se cuidan.

9	Por la tala de árboles. Acabando con los recursos naturales, destruyendo, volviendo nuestras tierras desiertos.
10	Porque están explotando algunos recursos naturales, se están generando quemas en los ecosistemas y esto ocasiona desequilibrio natural. El agua escasea, la flora y la fauna en vía de extinción.
11	No se valora o se cuida como debe ser, se le da un mal uso.
12	Porque la explotación petrolera amenaza nuestras fuentes hídricas y biodiversidad.
13	Porque solo piensan en lo que pueden sacar y no en realizar proyectos de mejora para el cuidado de nuestros recursos.
14	Si claro porque estas acciones generar deforestación perdida de ríos y quebradas.
15	No porque nos están explotando nuestras riquezas como el petróleo y minas dejando un total desierto.
16	Los gobiernos de turno los venden a las grandes multinacionales, causando estragos irreversibles a nuestro sistema ecológico.
17	La ambición económica lleva a colonos y habitantes de la zona a realizar prácticas altamente lesivas para el medio ambiente como talas indiscriminadas, sobre explotación minera y contaminación de cuerpos de agua.
18	La comunidad esmeraldense aún no reacción ante el daño que hace a la naturaleza. Se tala pero no se siembra, se caza pero no se han creado zoo criaderos. En algún momento Corpoica lideró proyectos de zoo criaderos pero como todos los proyectos no hubo continuidad. En la parte plana se han creado comités para el cuidado de los recursos naturales para el cuidado de los recursos naturales pero la gente del pueblo y la ciudad vienen y hacen caso omiso de las reglas de los campesinos, ante lo cual se desaniman para evitar conflictos mayores.
19	Considero que no existe equilibrio por la falta de la cultura ecológica de un acompañamiento de las entidades encargadas del cuidado de los recursos.
20	No hay conciencia de la conservación de dichos recursos.
21	Porque siguen tumbando las montañas
22	Por falta de cultura ecológica.
23	Porque han estado dando un poco de cuidada a los bosques y sembrando árboles donde se puedan hacer; con los estudiantes y profesores y comunidad en general.
24	Al explotar los recursos de los ríos (material de playa) no tienen en cuenta el cause de los ríos ni todo lo que esto conlleva.
25	No, porque solo se centra en la explotación de los recursos para generar dinero, pero no se busca renovar lo que se está perdiendo.
26	No se hace de manera adecuada, es más extensiva que intensiva.
27	La explotación es mayor ya que no se tiene cuidado con lo recursos del medio.

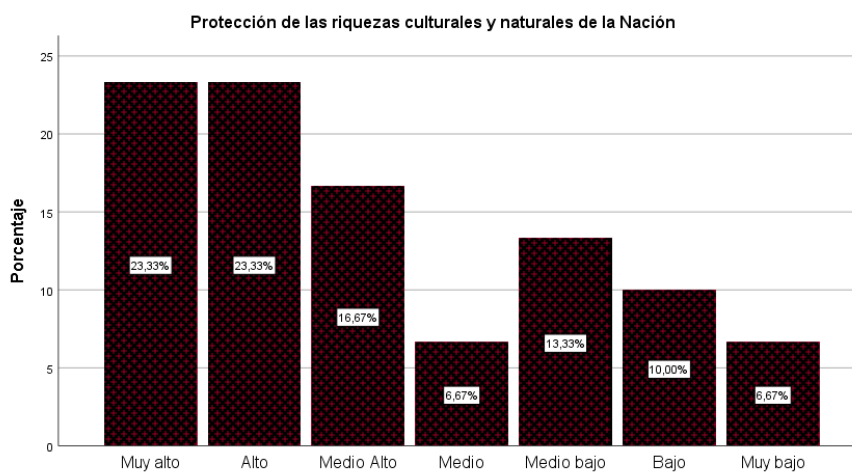
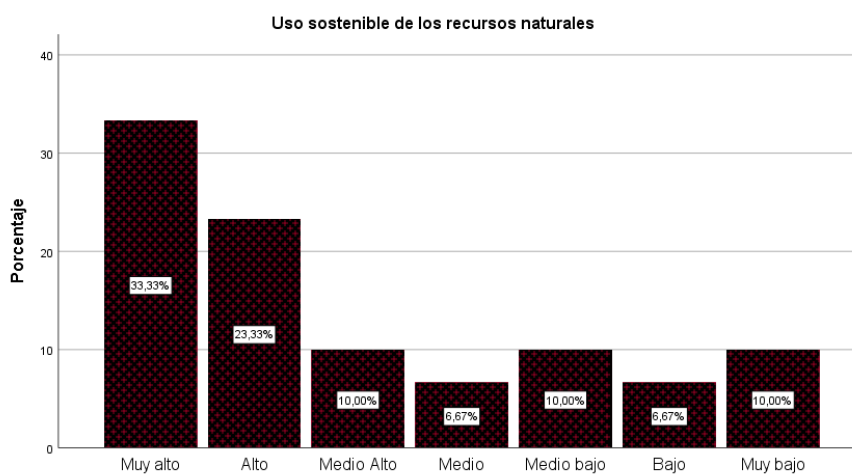
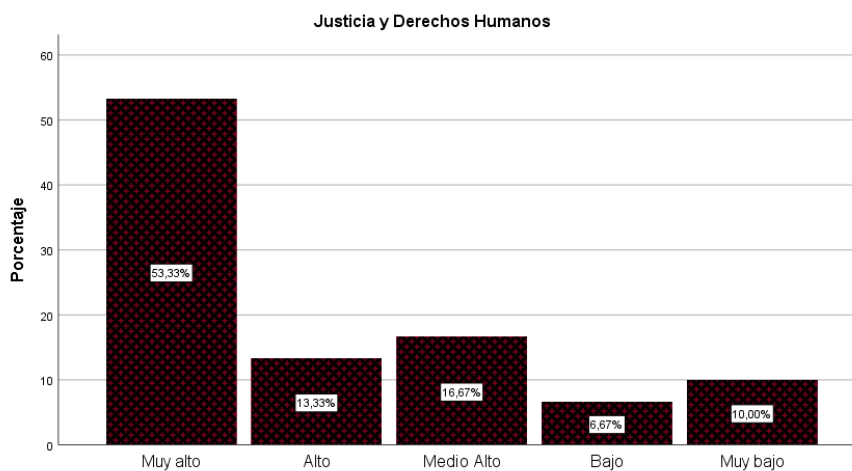
28	0
29	Solamente piensan en el bolsillo.
30	Porque sacan los materiales del rio y se secan los ríos. Deterioro de los bosques y animales silvestres.
31	Hay demasiada explotación y poco cuidado.

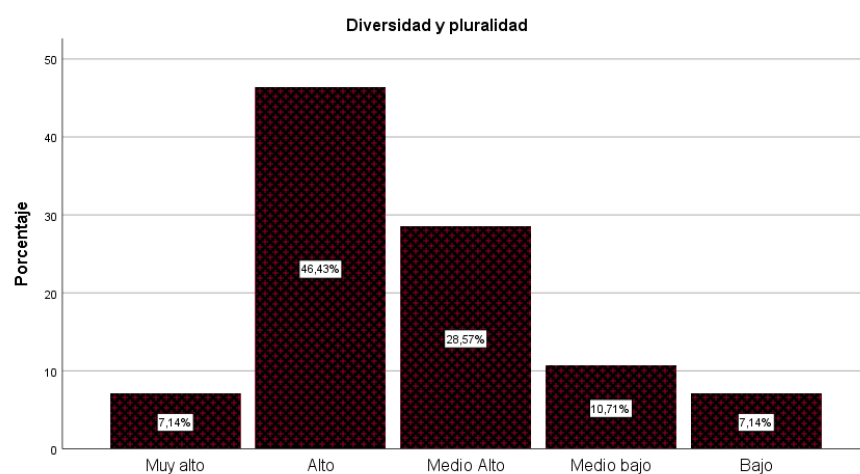
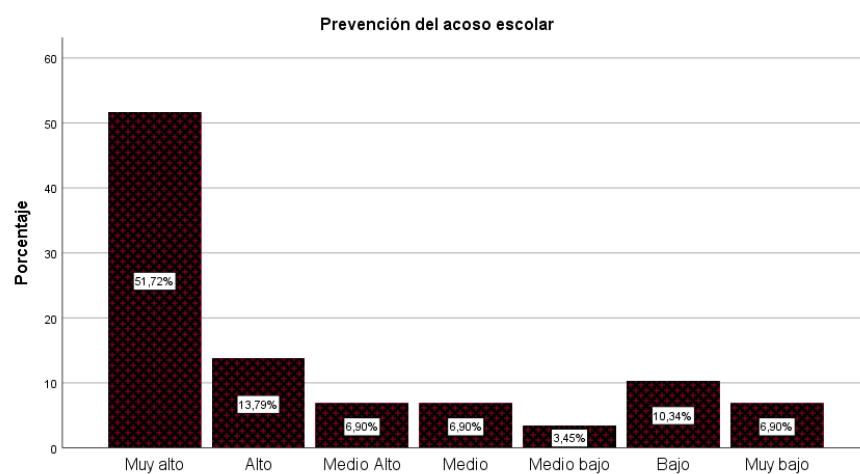
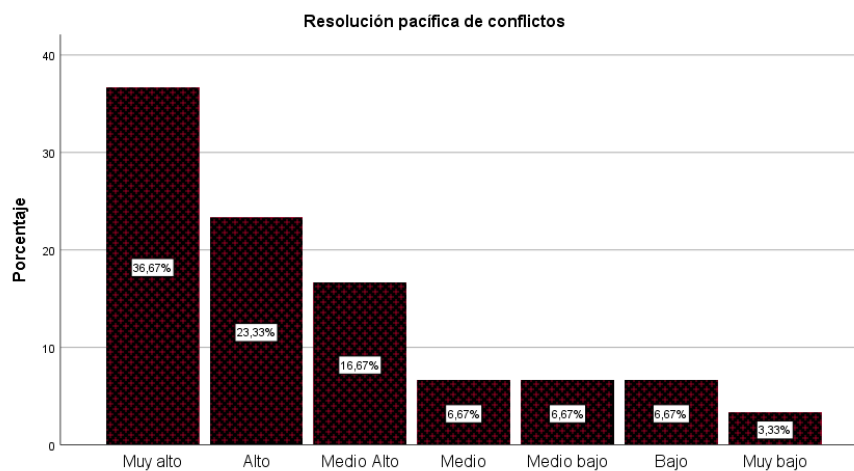
26. ¿Qué entiende por desarrollo sostenible para el territorio?

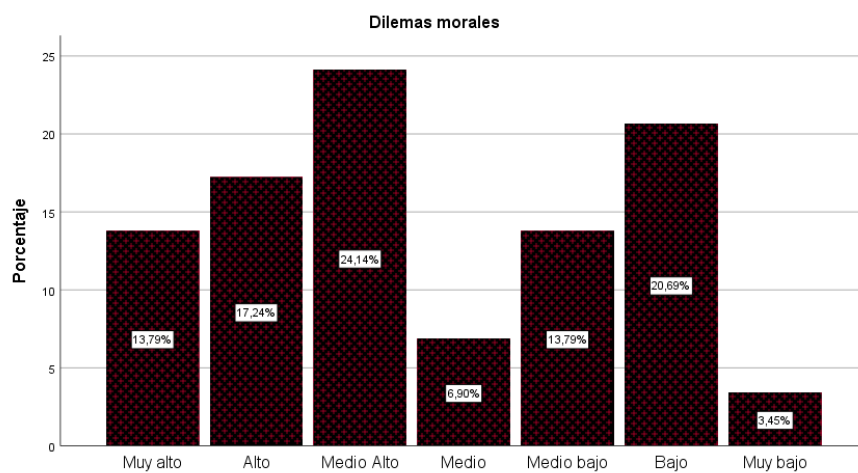
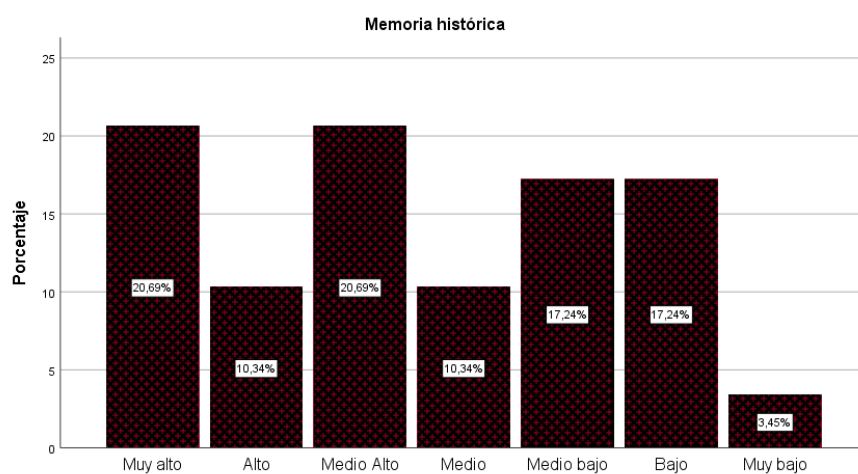
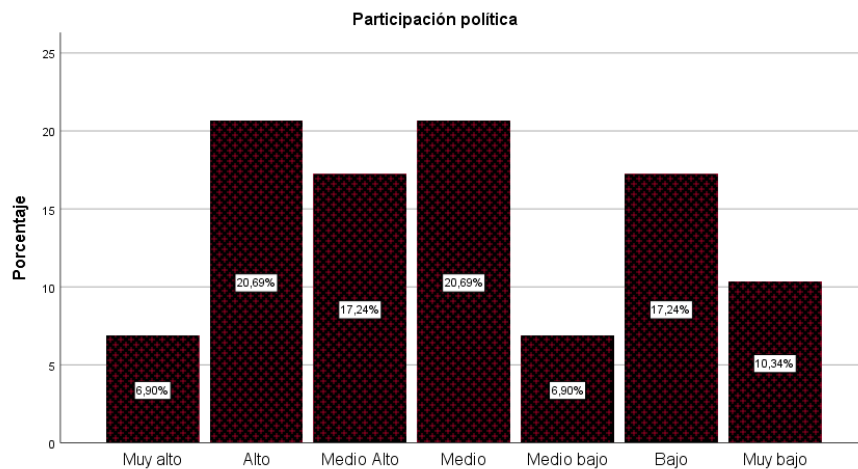
Número de Encuesta	Desarrollo_Sostenible
1	Desarrollo sostenible es tomar energía para todos sin afectar el medio ambiente. Mas no dar energía cara costosa y que afecta el medio ambiente. Corrupción.
2	Que existan unas economías amigables con el medio ambiente.
3	Que las familias tengan proyectos autosostenibles que les permita garantizar su sostenibilidad económica.
4	Son los proyectos que generan presupuesto económico a largo plazo para la comunidad.
5	Satisfacción de las necesidades presentes sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones.
6	Mientras exista equilibrio en la explotación no habrá problema.
7	0
8	0
9	Debe ser una economía que dure y de beneficios rentables.
10	Es una actividad económica que debe perdurar y satisfacer las necesidades de quien la practica.
11	Un desarrollo sostenible es cuando se trabaja sin hacer daño alguno y buscando que se sostenga.
12	Desarrollo sostenible es una manera de producir sin atentar contra nuestros recursos naturales, con método amigables con el medio ambiente.
13	Cuando se trabaja en grupo para tener el trabajo sin afectar a los demás.
14	Principalmente el cuidado por el medio ambiente y la consecución del mismo.
15	Es una economía que debe perdurar.
16	0
17	Que exista desarrollo industrial y minero que ponga en primer lugar la protección del medio ambiente y los recursos de fauna y flora. Detener la tala para crear ganadería extensiva y generar proyectos de ganadería intensiva.

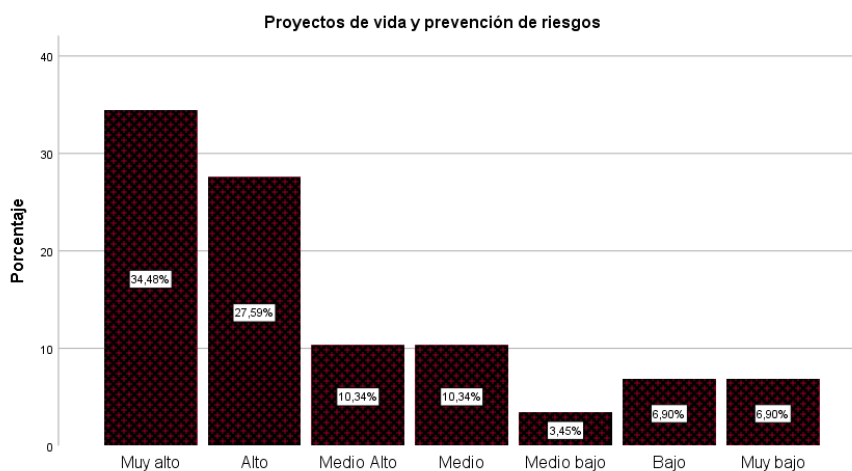
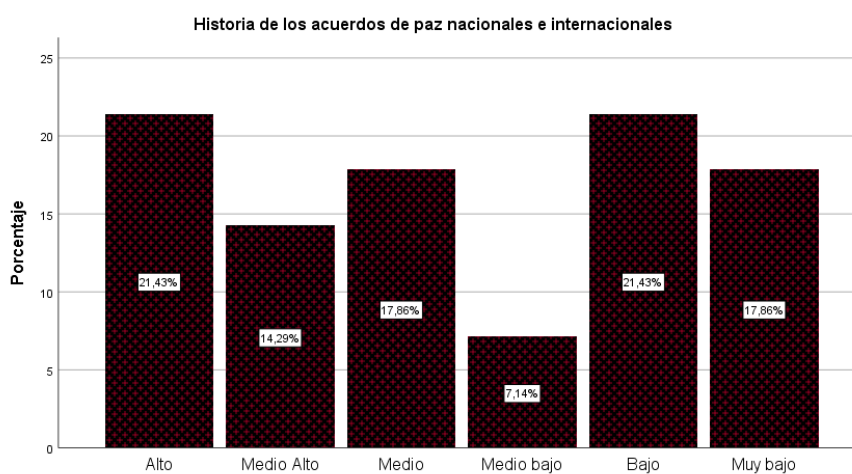
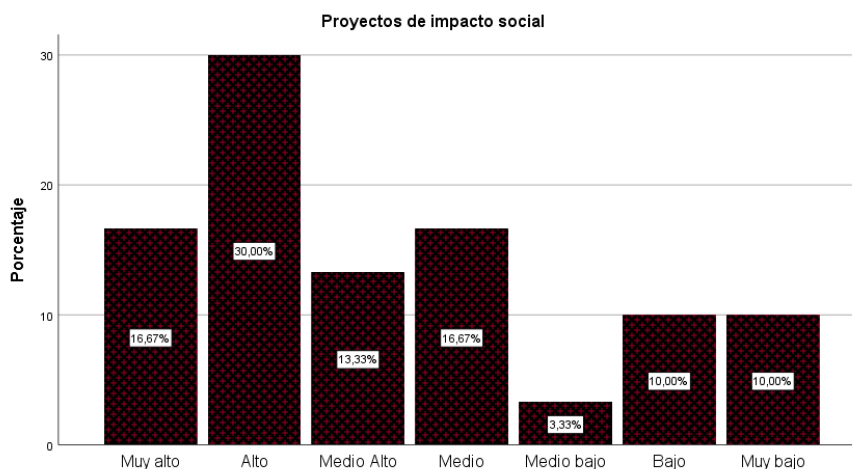
18	Tener proyectos autosuficientes, sostenibles que procuren y prioricen el desarrollo y progreso de las familias y por ende a la comunidad.
19	Dar un buen uso de los recursos naturales y a la vez que sean sostenibles para las familias.
20	Es una actividad donde perdura la economía de un país.
21	Que los recursos naturales se conserven en buen estado libres de contaminación.
22	Hacer un buen uso de los recursos naturales
23	Generar para que haya una mejor sostenibilidad a las empresas que traen el producto y haya buena economía y sostener a nuestras generaciones, beneficios.
24	Tiene que ver con el avance en un determinado tema y el cual debe ser duradero para que pueda ser sostenible y no cambiar cada rato por otra experiencia.
25	Generar proyectos sostenibles que beneficien al territorio y ayuda al crecimiento y mejora de un país, departamento, municipio o comunidad.
26	Aquel que es capaz de satisfacer las necesidades humanas sin comprometer los recursos y posibilidades de las futuras generaciones
27	Las comunidades tengan proyectos que les permita generar ingresos económicos.
28	0
29	Esa palabra solo existe en el papel.
30	El desarrollo sostenible es un proyectos por medio del cual se puede generar una vida agradable, que no solamente a nivel departamental sino a nivel nacional.
31	Es aquel que da sostenimiento al territorio a pesar de su explotación.

27. En el siguiente cuadro encontrará algunos temas sobre la Catedra de la Paz. En una escala de 1 a 10, clasifíquelos considerando el nivel de importancia que tendrían para el diseño e implementación de la iniciativa en su institución (siendo 1 el de mayor interés y 12 el de menor interés):







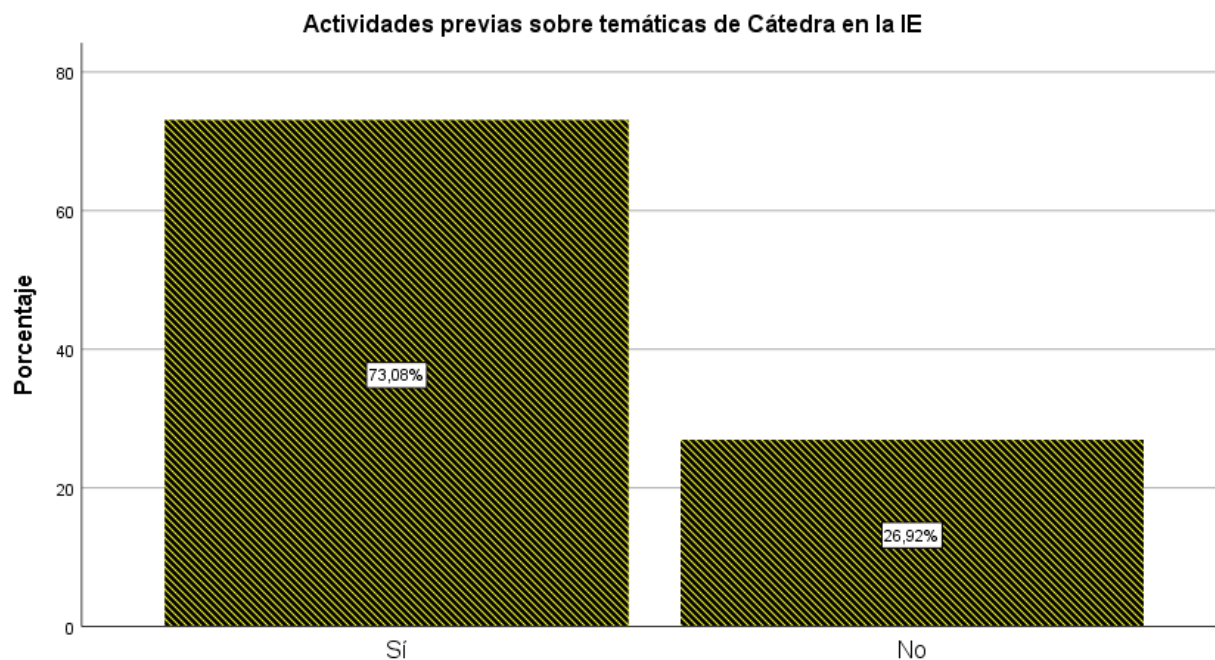


28. Adicional a los propuestos, considera que algún otro tema debería ser considerado para una Cátedra de Paz en su institución. Justifique.

Número de Encuesta	Otro_Tema_Cátedra_IE
1	Comunicación asertiva. Autorregulación. Cultura
2	Debería considerarse la violencia intrafamiliar y la explotación laboral infantil.
3	La importancia de la familia.
4	Reglas de urbanidad.
5	0
6	0
7	No
8	El acoso familiar.
9	Violencia intrafamiliar. Prevención del acoso sexual.
10	Violencia familiar, drogadicción.
11	Con los que están, veo que es suficiente.
12	El respeto por lo público es muy importante ya que estamos formando ciudadanos y todos debemos aprender a cuidar los bienes que son de todos, y más aún si algunos educandos llegan a ser gobernantes o funcionarios públicos.
13	0
14	El cuidado del cuerpo de cada persona y la fundamentación de principios y valores.
15	La violencia, el acoso laboral.
16	0
17	Actividades lúdica constructivas.
18	0
19	"La familia"
20	0
21	1
22	Escuela para padres.
23	0
24	Un tema que tenga que ver con la autoestima y mis derechos, donde estos derechos van hasta donde empieza los derechos de los demás.
25	No

26	0
27	El respeto al pensamiento de cada persona. Desarrollo a la libre personalidad.
28	0
29	0
30	No; porque muchas veces se habla mucho y no se practica.
31	Acoso familia. Acoso laboral.

29. Considerando los temas que se incluyen en la pregunta 26 ¿usted ha desarrollado actividades pedagógicas en su Institución sobre alguno de ellos?



Describe el tema o los temas y la o las actividades:

Número de Encuesta	Descripción_Actividades_Previas_Temas_Cátedra	Ajuste_Temas_Cátedra_Actividades_Previas
1	0	0
2	0	0

3	Resolución pacífica de conflictos. Prevención del acoso escolar.	Resolución pacífica de conflictos y Prevención del acoso escolar.
4	Deberes y derechos de los ciudadanos. Memoria histórica. Talleres sobre convivencia.	Participación política y Memoria histórica.
5	Uso sostenible de los recursos naturales.	Uso sostenible de los recursos naturales.
6	0	0
7	Justicia y Derechos Humanos	Justicia y Derechos Humanos
8	0	0
9	En el área de ética: justicia y derechos humanos, dilemas morales, proyecto de vida, resolución de conflictos, protección de las riquezas culturales.	Justicia y Derechos Humanos. Uso sostenible de los recursos naturales. Resolución pacífica de conflictos. Dilemas morales. Proyectos de vida y prevención de riesgos.
10	El uso de los recursos naturales: charlas sobre el buen uso y la importancia de los recursos naturales. Elaboración de mensajes alusivos al cuidado del medio ambiente.	Uso sostenible de los recursos naturales.
11	Textualmente como están los temas no, pero como docente se les habla sobre valores y temas que buscan mejorar la calidad de vida.	0
12	La prevención del acoso escolar es un tema que he abordado de manera transversal, básicamente a través del diálogo con mis estudiantes, a partir del respeto por las diferencias.	Uso sostenible de los recursos naturales.
13	0	0
14	Constitución Política de Colombia, temas sobre los valores y principios.	Participación política y Dilemas morales.
15	0	0
16	0	0
17	Análisis de personajes y su influencia en la sociedad. El asesinato de líderes que pareciera que el Estado con su indiferencia, del alguna manera, patrocina estos hechos.	Memoria histórica
18	Tenemos un proyecto de ganadería escolar que inicio con las ganancia que dejaron los proyectos de pollos y gallinas ponedoras.	Proyectos de impacto social.

19	Protección del agua.	Uso sostenible de los recursos naturales.
20	0	0
21	Conservación de los recursos naturales. El daño que causa las quemas para la capa orgánica.	Uso sostenible de los recursos naturales
22	0	0
23	Proyecto agropecuarios.	Proyectos de impacto social.
24	El tema sobre el acoso sexual más no escolar ya que los niños se les debe hablar de frente con los cuidados y riesgos sobre temas tan delicados como este (acoso sexual)	Prevención del acoso escolar.
25	Proyecto agropecuario.	Proyectos de impacto social.
26	0	0
27	Desde el área de las matemáticas, tener mayor aprovechamiento de los terrenos para siembra de los cultivos.	Proyectos de impacto social.
28	0	0
29	Resolución pacífica de conflictos. Memoria histórica a través de mitos y leyendas y el usos sostenible de los recursos naturales	Uso sostenible de los recursos naturales, Resolución pacífica de conflictos y Memoria histórica.
30	Referente a la espiritualidad. En ética y religioso, Respeto consigo mismo y con los demás.	0
31	0	Dilemas morales.

30. Cuáles cree usted que son las necesidades y oportunidades (contexto institucional, social, político, económico, ambiental, recreativo, cultural, etc.) de la IE la Esmeralda que le impedirían o permitirían el desarrollo de una Cátedra de Paz.

Número de Encuesta	Necesidades_Oportunidades_Cátedra_IE
1	La falta de acompañamiento por parte del MEN. Todo se basa en contenidos más poco en valores. No se activa la escuela de padres. No hay recursos económicos para muchas actividades. No se apoya la cultura y ni el deporte.
2	Necesidades son muchas, mejores escuelas dotadas, mejores vías para que los campesinos puedan sacar sus productos al pueblos, asistencia técnica, lo que veo

	es que nos ayudaran a implementarla es la necesidad de que las comunidades sean instruidas en estos temas para el accionar de la vida con comunidad.
3	La falta de recursos económicos para ejecutar los proyectos.
4	Generación de espacios culturales, deportivos y de capacitación.
5	0
6	Presupuesto. Inversión Social.
7	0
8	Las necesidades en lo político y en lo económico.
9	En las necesidades: como cuidar nuestros recursos naturales por medio de capacitaciones, tomar conciencia. Cultural: tener apoyo de la Alcaldía, casa de la cultura. Necesidades: adecuación de las aulas escolares.
10	Una buena capacitación para el proyecto de Cátedra de la Paz.
11	Para realizar la Cátedra de la Paz, se necesita empezar con charlas y talleres, donde se debe llevar un proceso para fortalecer las debilidades.
12	A pesar de que hay múltiples necesidades económicas, principalmente en infraestructura, considero que no hay impedimentos para desarrollar una cátedra de paz, tenemos el espacio, la disposición y lo más importante, una población que necesita de una orientación en el marco del postconflicto.
13	Tener alguien con capacidades para realizar talleres para fortalecer la cátedra de la paz.
14	La necesidad de mejorar la convivencia entre estudiantes y padres de familia.
15	Las necesidades y oportunidades que harían impedimento para la cátedra de la paz sería el parte económica porque para todo se necesitan muchos recursos económicos.
16	Oportunidad en implementar la cátedra de la paz incluyendo esta cátedra en las áreas o asignatura es del saber dirigidas hacia los estudiantes y comunidad educativa.
17	Las necesidades de generar un ambiente de sana convivencia obliga a abrir espacios para desarrollar una cátedra de paz.
18	Pocos recursos económicos.
19	Implementar la Escuela de Padres. Que la comunidad educativa este más cerca a la institución y sea participativo.
20	En nuestra comunidad por no haber espacios de superación como universidades, empresas donde haya oportunidades de trabajo, escenario deportivos y sobre todo por el bajo nivel económico y educativo de las familias.
21	Lugares adecuados en cuanto a aulas y espacios recreativos.
22	El contexto institucional.
23	Una persona que asesore más acerca de necesidades ambientales, culturales, político y económicas. Y así permitan el desarrollo de una Cátedra de Paz. Por

	medio de un estudio lograr a llegar a un contexto institucional, social donde se pueda llegar a estrategias y solucionar.
24	Una necesidad primordial y material sería un espacio adecuado para manejar el tema puesto que los salones son muy pequeños y se tendría que trabajar por pequeños grupos. Por otro lado, necesitamos capacitación y material de apoyo y trabajo para con los estudiantes.
25	Una persona encargada para que oriente estas temáticas en la institución principal y en las demás sedes.
26	Ninguno, están todas las posibilidades para implementar la Cátedra de la Paz.
27	La construcción de una biblioteca donde se generen espacios de dialogo y reflexión
28	0
29	Docentes con sentido de pertenencia y amor a su labor.
30	Niñez y la juventud. Brindarles oportunidades a aquellas personas a concientizar de manera frecuentes para que ellos logren un nivel de comprensión referente al tema propuesto, que es la Cátedra de la Paz.
31	Político. Económico. Ambiental.

31. En términos generales, qué asuntos pedagógicos, didácticos y evaluativos deberían tenerse en cuenta para la implementación de acciones educativas hacia la paz con los estudiantes de la IE La Esmeralda.

Número de Encuesta	Asuntos_Pedagógicos_Didácticos_evaluativos_Cátedra
1	Una compañera dijo "la paz empieza por casa" la institución sería el segundo hogar, es decir que hay que trabajar en conjunto para que sea institucional. Hay que buscar construir sobre lo que hay. Escuchar y activar las redes de apoyo.
2	Claro que debe tenerse en cuenta por que se puede ver la Cátedra como oportunidad a largo plazo para cambiar a una sociedad con problemas, a una sociedad más en paz.
3	Talleres creativos y participativos.
4	Aspectos como integraciones entre niños e integraciones incluyendo padres en actividades.
5	Talleres o capacitaciones. Proyectos pedagógicos.
6	Biblioteca. Audiovisuales.
7	Proyectos Pedagógicos y talleres.
8	Juegos pedagógicos sobre la paz, charlas pedagógicas.

9	Capacitación para todos los docentes. Material didáctico. Por medio de juegos.
10	Capacitación para todos.
11	Un profesional capacitado que sea activo. Implementar didácticas para que los estudiantes se animen.
12	Se deben tener en cuenta las particularidades de nuestra población en la parte socio económica y tratar de integrar la temática con actividades deportivas.
13	Alguien que tenga las capacidades para fomentar didácticas con los estudiantes.
14	Para mi concepto se debe implementar la cátedra de la paz como un área para el mejoramiento de la convivencia.
15	La falta de capacitación en general.
16	Implementar las reglas de urbanidad para mejorar comportamiento y el buen trato entre niños, niñas y jóvenes de la institución. De esta mejoramos la convivencia entre niños y adultos.
17	Mediante la lúdica y los juegos pedagógicos se incorpora la enseñanza de valores desde la temprana edad.
18	Talleres tanto para estudiantes, docentes y padres de familia. Incentivar y comprometer al sector producto a la institución.
19	Escuelas para padres. Los planes de áreas se manejan los valores.
20	Espacios donde se escuchen los conflictos que viven en sus hogares. Implementar un orientador.
21	Más capacitación.
22	La creación de un área específica que nos permitan profundizar en los temas más relevantes para alcanzar la paz.
23	Tener en cuenta acciones que se han visto en los estudiantes y se puedan implementar en actividades pedagógicas y didácticas y evaluativos para resolver asuntos de comportamiento, convivencia escolar y comunidad educativa.
24	Primero capacitación general a todos los docentes acerca de la implementación y manejo del proyecto.
25	Realizar un estudio de contexto, en este caso del contexto educativo, de esta manera conocer las problemáticas o dificultades y luego se priorizan para empezar a dar posibles soluciones, buscando diferentes estrategias pedagógicas, o entren que ayuden a orientar esto.
26	Trabajo en equipo, quizás la falta de insumos y conocimiento pleno sobre la Cátedra de la Paz.
27	Una caracterización contextual para identificar las problemáticas que se viven, de esta manera crear estrategias didácticas que contribuyan a la solución y mejoramiento de la calidad de vida.
28	0
29	Talleres, convivencias, titularidades.
30	Urbanidad y disciplina.

31	Juegos. Charlas.
----	------------------

APÉNDICE G. RESPUESTAS DEL LÍDER DE LA CATEDRA DE LA PAZ EN LA IE LA ESMERALDA A BATERÍA DE PREGUNTAS SEMIESTRUCTURAS AJUSTADAS

Entrevistado: Líder Cátedra de la Paz

Entrevistadores: Viviana Cicery y Alfredo Torres.

Medio de aplicación: digital.

Objeto: entrevista en el marco de la maestría Desarrollo Educativo y Social del CINDE y la Universidad Pedagógica Nacional con el fin de indagar con el entrevistado los procesos de socialización y subjetivación política de la Cátedra de la Paz con el líder de la Cátedra de la Paz en la IE La Esmeralda.

1. Nombre, profesión, nivel máximo de formación alcanzado y tiempo de experiencia.

Rta. Alveiro Monrroy Torres, docente especialista con veinte años de experiencia.

2. ¿Qué aprendizajes del contexto ha adquirido en este tiempo?

Rta. Lograr apropiarse de conocimientos y competencias relacionadas con el territorio, la cultura, el contexto económico y social para ir aprendiendo a vivir pacíficamente e ir construyendo desde la pluralidad un mejor vivir para todos.

3. ¿Qué semejanzas y diferencias ha encontrado en la educación que se imparte en el sector urbano respecto al rural?

Rta. La brecha sigue siendo considerable con respecto a la educación que se imparte tanto en la zona rural como en la urbana. Y esto se refleja en la baja formación de los niños de las zonas del campo. Muchos docentes que trabajan en zonas rurales se les dificulta seguir preparándose. A muchos les toca quedarse en la escuela día y noche porque las distancias son enormes o el mal estado de las vías. La semejanza es que en ambas podemos encontrar padres desinteresados con la educación de sus hijos.

4. ¿Qué nos cuenta sobre la comunidad de Puerto Rico y su experiencia en ese contexto?

Rta. Estos espacios están en medio del conflicto y la violencia generada por un sinnúmero de causas. Pero en este escenario se puede ir transitando hacia una construcción de paz, de convivencia para dejar a un lado la violencia. Es aquí donde las instituciones como estructuras que hacen parte de una macro-estructura social, se conviertan en escenarios donde el individuo deja a un lado la violencia. Dicho lo anterior puedo decir que la comunidad de Puerto Rico es un escenario ideal para ir haciendo transformaciones desde el quehacer pedagógico.

5. ¿Qué conoce acerca de la historia del conflicto interno armado en Colombia?

Rta. Desde mi formación académica en Ciencias Sociales puedo decir que algo: Sus orígenes, causa y consecuencias. La madre del conflicto en Colombia es la tierra. El conflicto se instaló en la periferia campesina, se ensañó en ella y se ha mantenido al margen del sistema político. Principales consecuencias: Desplazamiento de campesinos de sus tierras y hogares a la fuerza, aparición de grupos armados al margen de la ley, violación de los derechos básicos humanos, desintegración familiar, etc.

6. ¿Cuáles considera usted son las implicaciones de este fenómeno en Colombia y, especialmente en el territorio del Caquetá y Puerto Rico?

Rta. En el Caquetá, el conflicto armado y los sucesivos procesos de colonización han sido factores centrales en la conformación socio-espacial del departamento. En esa dirección, la dimensión territorial del conflicto armado y el proceso colonizador, que aún se mantiene, fueron elementos fundamentales. Los actores y las diferentes dimensiones que afectan la seguridad y los derechos humanos de la población del departamento del Caquetá y Puerto Rico. Es necesario tener en cuenta que el departamento de Caquetá y

la zona de puerto Rico se han integrado al país por medio de sucesivos procesos de colonización, que han producido tensiones sociales y económicas y sobre las cuales se insertaron, expandieron y aún se mantienen las dinámicas del conflicto. Esa relación entre colonización permanente y persistencia del conflicto armado definió en buena medida el carácter antagónico de las relaciones entre el Estado central y el departamento.

7. ¿Qué implicaciones de la violencia y del conflicto interno armado en Colombia han tenido en la institución educativa, especialmente en los docentes y su quehacer?

Rta. Nos encontramos inmersos en una situación de violencia en que se alteran las formas de actuar sino que también incide en la forma como nos vemos. El tener que vivir en la cotidianidad con la posibilidad inmediata de ser víctima de las acciones violentas ha llevado a que hayamos interiorizado el miedo como patrón de conducta. El miedo sin embargo no es de por sí un sentimiento negativo, sino que como valor adaptativo tiene un carácter positivo al ayudar a los sujetos a percibir el riesgo y de esta manera posibilita la sobrevivencia.

8. ¿Cuáles considera usted son las necesidades más urgentes de la comunidad educativa de la IE La Esmeralda en relación con la convivencia, la paz y la gestión del conflicto?

Rta. Creo que la exclusión, intimidación, vandalismo, violencia verbal.

9. ¿Qué posición tiene sobre los acuerdos hacia la paz que se han adelantado en Colombia? (describa lo que conoce)? Es una negociación compleja y prolongada pero que a la larga busca dar solución, lo que trae es una serie de beneficios y oportunidades en lo social y en lo económico en todo el país.

10. ¿Qué implicaciones para la educación y los procesos formativos tienen los resultados del acuerdo negociado y establecido con la ex guerrilla de las FARC-EP denominado “Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera” del 24 de agosto de 2016?

Rta. Crea mejores condiciones para la adquisición de valores y conocimientos, habilidades y comportamientos necesarios para seguir buscando la paz.

11. ¿Qué acciones se han adelantado en la IE La Esmeralda sobre paz y la apuesta de Cátedra de Paz?

Rta. Se han hecho reuniones donde se ha informado el objetivo de cátedra de la paz y se ha transversalizado los temas en todas las áreas.

12. ¿Consideras usted que el derecho a la verdad, a la justicia, a la reparación integral y a las garantías de no repetición, deben ser considerados en la Cátedra de la Paz?

Rta. Si. Estos temas no deben estar desligados del quehacer educativo, son fundamentales para formar ciudadanos en esa dirección.

13. ¿Qué posición tiene usted sobre eventos, marchas, talleres, conversatorios o asuntos similares que se hayan realizado en su región, para conmemorar hechos del conflicto armado?

Rta. Es que son buenas porque permiten visibilizar los procesos que se llevan, además el consenso ciudadano en torno a este tema es un espacio para reconocernos y unirnos.

14. ¿En la IE La Esmeralda, se han desarrollado actividades relacionadas con el tema de memoria histórica, reconciliación, convivencia pacífica, entre otros temas relacionados con la paz?

Rta. Si, pero de manera muy somera.

15. ¿Cuáles cree son los problemas más comunes de las familias de los estudiantes de la IE La Esmeralda?

Rta. Familias disfuncionales, financiero, de trabajo.

16. ¿Qué elementos o rasgos destacables del modelo educativo de la IE La Esmeralda favorecen, amplían o limitan la implementación de una Cátedra de Paz?

Rta. El modelo sociocultural implica que el individuo adopte prácticas de la cultura en la cual se desarrolla, la participación proactiva en un proceso colaborativo favorece la implementación de la cátedra de la paz.

17. ¿Qué aspectos del PEI permiten la articulación con la Cátedra de Paz en la IE La Esmeralda?

Rta. Las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, las estrategias para articular la institución con las expresiones culturales locales y regionales, los órganos, funciones y forma de integración del gobierno escolar.

18. ¿Qué características debería considerarse en su actuar docente en cuanto a los alcances pedagógicos de una Cátedra de la Paz en la IE La Esmeralda?

Rta. Formar en educación para la paz es integrar las competencias sociales. Dominar las habilidades sociales básicas, sentir respeto por los demás, tener una comunicación receptiva, compartir emociones, asertividad. Esas son las características que deben considerarse en mi actuar como docente.

19. ¿Cómo se construye o actualiza el PEI institucional, los planes de área y de asignatura?

Rta. Se elabora e implementa de manera participativa y democrática, se define las convicciones y principios de la institución, tiene carácter prospectivo, a corto, mediano y

largo plazo, se designan grupos de trabajo, para desarrollar todos los componentes del P.E.I y de los planes de área y asignatura.

20. ¿Qué rol tienen los docentes en los procesos de construcción o actualización del PEI, los planes y currículos institucionales?

Rta. Participación activa en su formulación, deliberar, elaborar propuestas para el proyecto educativo.

21. ¿La IE La Esmeralda tienen manual de Convivencia?, ¿qué tan importante es?, ¿qué considera en cuanto al conflicto y su manejo y con relación a la ciudadanía?

Rta. Si, muy importante pues contiene los derechos y deberes de los diferentes miembros de la comunidad educativa, fija las normas mínimas para la sana convivencia y establece procedimientos pedagógicos para manejo de situaciones y sus respectivas consecuencias.

22. Una de las observaciones recurrentes de los docentes fue la falta de capacitación y socialización de lo relativo a la Cátedra de la Paz en la institución, cree usted que con el taller realizado y el material entregado fue posible brindar esas herramientas que solicitaban los docentes, previo al encuentro ¿Por qué?

Rta. Si, porque permitió crear espacios de capacitación donde el aprendizaje, la reflexión y el diálogo, el intercambio de experiencias, contribuyó al mejoramiento de las prácticas de aula con respecto al tema.

23. ¿Qué falta por desarrollar para que sea posible una Cátedra de Paz en la IE La Esmeralda?

Rta. Material que permita a la institución avanzar de manera eficaz en cátedra de la paz, y más talleres de capacitación no solo para el docente de Sociales sino para todos.

24. ¿Cuál sería su aporte para que ese proceso se pueda realizar?

Rta. Desde el área de Ciencias Sociales liderar talleres a los docentes sobre cátedra de la paz.

APÉNDICE H. RECOMENDACIONES A CORTO PLAZO PARA LA IE LA ESMERALDA

1. De manera reiterativa, los docentes solicitan capacitación y socialización sobre los temas de Cátedra de la Paz, por lo tanto se cree que el ejercicio realizado los días 7 y 8 de octubre corresponde con esos requerimientos, al igual que el material allegado posteriormente vía correo electrónico a los docentes por el grupo investigador.
2. Así mismo, el presente documento como el que será entregado una vez culmine la investigación, serán esos insumos (caracterización contextual y de necesidades) que han solicitado los docentes a modo de diagnóstico institucional que condensa las percepciones de todos, halladas durante los días del taller, entre otros.
3. Se sugiere de manera importante revisar el estado de funcionamiento de la Escuela de Padres. Hacer uso de ella como pretexto para el desarrollo de capacitación con padres de familia que priorice el tema de la violencia intrafamiliar y el abuso sexual, inicialmente, que son temas destacados por los docentes de la IE La Esmeralda.
4. En la planeación curricular, destacando que la mayoría de docentes encuentra una posibilidad en la transversalización de la Cátedra de la Paz, considerar establecer hilos conductores (a modo de objetivos de aprendizaje que los docentes formulen para cada nivel o ciclo de la IE) y que se hagan evidentes en la planeación de aula de los docentes para cada una de sus asignaturas de ese nivel o ciclo. En ese sentido, las actividades que se planeen para abordar los contenidos deberán considerar ese objetivo como parte del diseño de manera constante.
5. Revisar el PEI institucional y, a partir del modelo constructivista, priorizar las temáticas de Cátedra de Paz que la IE considere más relevantes (el tema de la convivencia se reitera en las respuestas de los docentes y, considerando el contexto, la proyección de los recursos naturales también sería un tema interesante a trabajar),
6. Acopiar material didáctico para el desarrollo de actividades lúdicas en torno a los temas de la Cátedra de Paz y focalizar su uso en actividades que integren a padres y estudiantes en jornadas educativas unificadas.
7. Los docentes consideran importante establecer un lugar en el que se pueda dialogar (entre el cuerpo de docentes, con estudiantes y con la comunidad), algunos mencionaron la posibilidad de desarrollar una biblioteca. Así, se reitera la posibilidad de que aquellos

terrenos (casas) que logren ser obtenidas para la IE se piensen para establecer un escenario de biblioteca que sirva para sus fines iniciales y que sea también un centro de dialogo y construcción para Puerto Rico. El manejo dependerá de asuntos administrativos, sin embargo, los estudiantes de niveles superiores, especialmente aquellos que deben desarrollar practicas sociales, podrán ser quienes permanezcan en dicho lugar desde una orientación y protocolo base para sus quehaceres. Este puede ser el lugar que convoque a todas las sedes y miembros de la comunidad educativa y puede incluso, ser dotada, desde una fuerte gestión institucional tanto en las oficinas gubernamentales como en ONG's y solicitando donaciones de particulares.

8. Una vez se establezcan los hilos conductores sobre la Cátedra (sin dejar de lado las competencias ciudadanas) para cada nivel o ciclo educativo, es posible planear una actividad recreativa, lúdica o deportiva (también priorizadas como clave por los docentes de la IE) única por año en la que se aborden los temas de la Cátedra a propósito del objetivo de aprendizaje establecido a modo de hilo conductor para cada nivel o ciclo. Es importante vincular los niveles más bajos dado que las acciones que se han realizado pareciera que se focalizaran en el bachillerato desde la Cátedra como tal.

Por ejemplo, si tenemos que para los niveles 1, 2 y 3 el tema del acoso escolar es prioridad, el objetivo de aprendizaje en clave de paz para todas las asignaturas de ese nivel podría concebirse como: Comprendo la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás, y los practico en mi contexto cercano (hogar, salón de clase, recreo, etc.) (MEN, 2004, p. 16) y que deriva directamente de lo que plantean los estándares de competencias ciudadanas sobre el tema. Posteriormente, el docente planeará sus cursos considerando este objetivo y, durante el proceso formativo (incluso en el mismo formato de planeación de área y que requiere un consenso previo de los docentes haciendo uso del dialogo como herramienta que ellos también han priorizado como vital para el logro de la paz) realizar actividades que permitan el desarrollo de esa actividad por año como: olimpiadas por la paz, carnaval por la paz, murales por la paz... El perfil de la actividad dependerá de la construcción de los docentes, de sus posibilidad y necesidades, así como del establecimiento de los objetivos que se prioricen por niveles.

Se sugiere inicialmente, realizar alguna actividad cerca a la quebrada que algunos docentes mencionaron como parte de los recursos naturales del territorio; puede pensarse en una jornada de limpieza o simbólica de los estudiantes de recuperación de su cauce. Ello puede ser incidente para ellos y la comunidad en general. Sí existe un proyecto en torno a la ganadería que este sirva para comprender lo nocivo del tipo extensivo.

Este puede ser el trabajo a seguir con nuestro acompañamiento por lo que proponemos la realización de un nuevo encuentro similar al desarrollado los días 7 y 8 de octubre, durante los primeros meses de 2020 en el que logremos establecer esos hilos conductores y una estrategia de mediano plazo en consenso con la comunidad educativa.

Igualmente, durante estos nuevos días también nos es posible impartir alguna charla directamente a los padres de familia sobre los temas del manejo de emocionalidad, la violencia intrafamiliar y la convivencia como claves para el fomento de una cultura de paz en el territorio.