Cátedra de Paz: Una serie macropolítica y micropolítica de normativas estatales e iniciativas propuestas por tres docentes de escuela en Bogotá

Paula Lucía Acero Vargas

Tesis de grado para optar por el título de Magister en Estudios Sociales

Director: Jhon Alexander Vargas Rojas

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad De Humanidades

Departamento De Ciencias Sociales

Maestría en Estudios Sociales

Bogotá, D.C.

2026

Agradecimientos

Le agradezco profundamente a mi mamá y mi papá por toda la entrega, el cuidado y el cariño. Ustedes son la mejor definición del amor.

A mi tutor Jhon Vargas, de quien admiro su disidencia y su rebeldía frente a lo que está establecido como norma o el deber ser en la academia. Gracias por la guía y las diferentes posibilidades de investigar, y por resaltar el papel de mujeres y diversidades de género que han aportado al conocimiento.

A la UPN, porque siempre me reta y me guía frente a lo que realmente quiero ser como profesional y persona.

Agradezco a la profe Maga, a la profe Ángela y al profe John por permitirme conocerles, escucharles y dialogar sobre las iniciativas. Ustedes, sus análisis y sus apuestas son una gran inspiración para quienes queremos luchar por la paz en el país.

Finalmente, a los hermosos seres que creen en mí y en mis capacidades, gracias por alentarme cada vez que vi lejano este trabajo, por enviarme bibliografía y palabras de aliento. Les quiero un mundo.

Dedicatoria

En memoria de Andrea

Nos pasamos la vida enfocándonos en cumplir con el mandato social; una carrera profesional, una vivienda nueva, el trabajo mejor pago, una pareja, el capital y la belleza estereotipada, y nos olvidamos que la vida es tan frágil como un soplo de diente de león, que en cualquier momento nuestro sistema o el de un ser querido se apaga para siempre, marcando la finitud de estar en este universo.

Aunque no salvé su vida, le dedico este proyecto a Andrea, pues se desarrolló mientras ella se encontraba entre nuestro hogar y un hospital, resistiendo ante la muerte durante meses. Ella hizo posible la persona que soy hoy con su escucha, su cuidado, sus regaños, sus risas y sus llantos. Es la prueba de que lo único importante es la vida. Por ella, ya no me identifico con ese academicismo neutro, puro, esencialista e insensible que aún impera en las instituciones y en el país, busco la lucha por la vida, la memoria de quienes no están y el amor que finalmente nos impulsa a ser y estar con otros.

A ti, hermana, amiga, confidente y compañera eterna de cuarto. Siempre te amaré.

Tabla de contenido

Sinopsis: Aproximaciones para comprender esta serie 6

Temporada 1. Las esferas macro y micropolíticas como análisis de la Cátedra de Paz 11

1.1. Tensiones políticas, curriculares y operativas 11

1.2. Sobre los no binarios y rizomas como horizontes epistemológicos 19

1.3. Lo molar y molecular como puntos de partida para una lectura de la política 23

1.4. La obra *Caminhando* para la Cátedra de Paz 25

1.5. Comprensiones e insurrecciones macro y micropolíticas 30

1.6. Metodología del análisis macro y micropolítico 35

1.7. Fases para la lectura analítica 39

Temporada 2. La apuesta macropolítica de la Cátedra de Paz: entre investigaciones, políticas públicas y experiencias 45

2.1. Tendencias investigativas de la Cátedra de Paz 45

2.1.1. Bajo una política pública educativa 46

2.1.2. Aportes a la memoria histórica 49

2.1.3. Recomendaciones curriculares para la implementación 52

2.1.4. Revisión de experiencias pedagógicas 55

2.2. Un recorrido nacional y distrital de la política educativa de Cátedra de Paz 59

Temporada 3. Apuestas micropolíticas de la Cátedra de Paz: iniciativas de tres docentes de Ciencias Sociales 72

3.1. Generalidades de las apuestas de los docentes 72

3.1.1. La Minga Pedagógica de Memoria y Paz 75

3.1.2. Museo Restauradores de la memoria 78

3.1.3. Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías (LDHC) 81

3.4. El abordaje de la memoria como intencionalidad 84

3.5. El arte como tecnología de traducción epistemológica y sus artefactos protésicos 87

3.6. Los y las jóvenes como sujetos políticos 90

3.7. *Caminhando* las iniciativas de Cátedra de Paz como acontecimientos macro y micropolíticos 92

3.7.1. El foco y lo que mueve a los agentes 92

3.7.2. Intenciones 104

3.7.3 Modos de operación 110

3.7.4. Modos de cooperación y agentes potenciales 123
3.7.5. Criterios de evaluación de las situaciones 133
4. Final de la serie: movimientos de la Cátedra de Paz 144
Referencias bibliográficas 152

Lista de tablas

Tabla 1 38
Tabla 2 41
Tabla 3 42
Tabla 4 44
Tabla 5 73
Tabla 6 74

Lista de figuras

Figura 1 27
Figura 2 28
Figura 3 28
Figura 4 92
Figura 5 96
Figura 6 98
Figura 7 99
Figura 8 111
Figura 9 111
Figura 10 112
Figura 11 114
Figura 12 146
Figura 13 146
Figura 14 147

Sinopsis: Aproximaciones para comprender esta serie

La pregunta por la paz ha sido latente en mi recorrido profesional y mi experiencia personal. Desde que egresé de la universidad como Licenciada en Psicología y Pedagogía busqué escenarios comunitarios y educativos que me permitieran experimentar lo que es educar para la paz. En ello, en el año 2021, posterior a la pandemia de COVID-19, encontré una organización internacional que trabajaba la educación para la paz con niños, niñas y adolescentes de las comunidades más vulnerables de la ciudad de Bogotá, pero al entrar al tema práctico pude notar que el currículo planteado desde la organización no correspondía a una acción verdaderamente comunitaria que fuese consecuente con las necesidades de aquel grupo de niños y niñas que requerían abordajes en temas de violencia intrafamiliar y violencias basadas en género, temas bastante álgidos durante mi vinculación, mucho menos se abordaba el conflicto armado como tema relevante de la historia del país, pues fundamentalmente se hacía énfasis en la educación socioemocional.

Fue entonces que la inquietud por cómo educar para la paz comenzó a rondar en los diferentes escenarios de desarrollo profesional. En plena transmisión y publicación del informe final de la Comisión de la Verdad del año 2022, decidí conocer más a fondo las propuestas pedagógicas e investigativas para educar para la paz que se proponían entidades del Estado. Mi interés llegó a tal punto que decidí inscribirme al diplomado *Liderazgo para la paz* de la Universidad Tecnológica de Pereira, donde justamente realizamos un recorrido de aquellas políticas emblemáticas para hablar de lo que es construir paz y ser parte del Legado de la Comisión de la Verdad. Fue a partir de este diplomado en que me propuse desarrollar un ejercicio práctico con niños y niñas con el fin de hablar de conflicto armado y paz.

En ese momento era docente bilingüe de tiempo parcial en una escuela rural ubicada en los alrededores de Fusagasugá, Pasca y Arbeláez de la provincia de Sumapaz, Cundinamarca. Este territorio tuvo una fuerte presencia de la exguerrilla de las FARC durante la década de los años 90 e inicios de los 2000 (Tinjacá y Usaquén, 2019, p.51). Gracias a algunos docentes y conductores rurales, logré indagar un poco sobre el contexto de la zona. Según algunos habitantes, las veredas cercanas “se encuentra en paz” hace aproximadamente 13 años, pero ciertas personas mencionaron que aún se escondían familiares de algunos fundadores de las

FARC. Del mismo modo, referenciaron la zona como uno de los corredores que utilizaba este grupo armado para evitar a los militares. Este hecho está documentado por la Comisión de la Verdad en su informe, pues "Las FARC se asentaron e insertaron en las zonas altas y medias de las cordilleras andinas en Sumapaz" (p.188). Es claro que el sur de Fusagasugá constituyó uno de los corredores estratégicos de esta guerrilla para la conexión con otros departamentos. Como lo expresan Tinjacá y Usaquén (2019):

> Otras regiones, en las que estaban los corredores de movilidad de carácter local que partían desde las zonas base en el alto Sumapaz, adquirieron importancia pues por ellas se movilizaban fuerzas para atacar o replegarse, llevar intendencia o mover sus comisiones de finanzas. Por ejemplo y de acuerdo a los testimonios de líderes de las veredas del sur como Alfonso Mora o Adolfo Rodríguez, a través de Juan Viejo en Pasca, el Salitre en Arbeláez, o por las veredas del sur en Fusagasugá (zona donde se encuentra la institución Guavio Bajo) se llegaba a la capital provincial y la vía panamericana, zona de alta inversión en renta por las fincas de descanso y recreo. (p.72)

Sin duda, este corredor aledaño a la escuela rural se caracterizaba por su difícil acceso, por ello era necesario trasladarse en motocicleta, camperos o camionetas. Justamente, la escuela se encuentra a 2 horas del municipio de Fusagasugá y en ese año contaba con aproximadamente 17 niños y niñas entre los 6 a 13 años de edad, lo cual era un reto para la creación de unas jornadas de construcción de paz en la escuela.

Ante la propuesta, el docente a cargo de esta escuela multigrado me permitió desarrollar dos sesiones concernientes a conflicto, reconocimiento de la diferencia, reconciliación y acuerdos con niños y niñas. Para dar cuenta de las metodologías y la incorporación del informe final de la Comisión de la Verdad, me propuse hacer uso de los textos "¿El puente está quebrado con qué lo curaremos?" y la Guía de uso pedagógico, "Un legado, mil lenguajes", con el fin de hacer una apertura sobre el conflicto armado en Colombia, evitando el enfoque en el horror del conflicto e intentando construir un gran acuerdo de paz en el colegio, donde a través de la verdad, el perdón y la reconciliación, los estudiantes lograron expresar sus inconformidades con sus compañeros y establecer puntos de diálogo para solucionar

conflictos escolares. Todo ello enmarcado en el *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*.

El Acuerdo de Paz de 2016[1] firmado entre el Gobierno de Juan Manuel Santos y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- Ejército del Pueblo -FARC-EP- tuvo como uno de sus objetivos contribuir a la inclusión social dado que ciertos territorios vivenciaron con mayor rigor los estragos del Conflicto Armado, iniciado desde la década de los años 60, es por esto que también se propuso promover los valores de la democracia con el fin de que aquellos conflictos emergentes en la sociedad colombiana llegaran transformarse a través de vías participativas e institucionales (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2018, p.6). Dichas vías fueron pensadas para incorporar una educación y cultura de paz que lograra tramitar de manera pacífica los conflictos, con ayuda de herramientas que posibiliten la recuperación de la memoria, el fortalecimiento de la democracia, la formación ciudadana y el reconocimiento de la diversidad.

Así pues, el Decreto 1038 de 2015 establece la Cátedra de Paz como política educativa que se centra en promover una cultura de paz, la educación para la paz y el desarrollo sostenible, para la reconstrucción del tejido social, además hace énfasis en la apropiación de competencias ciudadanas basadas en los Derechos Humanos, la Constitución Política y el Derecho Internacional Humanitario. No obstante, de acuerdo con las investigaciones analizadas en el estado del arte y la identificación de sus tendencias, la Cátedra de Paz está atravesada por tres tensiones referidas a la política, la adaptación curricular y la subjetividad del maestro, pues se han evidenciado problemáticas y obstáculos en cuanto a la implementación de dicha Cátedra[2] principalmente en estos tres aspectos.

Pese a los esfuerzos realizados en mi trabajo de incidencia durante el desarrollo del diplomado *Liderazgo para la paz*, varias preguntas seguían asaltándome y tenían que ver con ¿cómo abordar temas de construcción de paz en la escuela?, ¿qué iniciativas de educación

[1] De acuerdo con lo consignado por La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (Comisión de la Verdad), el Acuerdo de Paz entre el Estado colombiano y las FARC-EP fue firmado en noviembre de 2016 para ponerle fin a la guerra insurgente-contrainsurgente que vivió Colombia durante más de seis décadas. Este pacto ha traído transformaciones que impulsan a la sociedad hacia el siglo XXI, a unas nuevas maneras de ciudadanía y a imaginar, por fin, un porvenir en paz. (Comisión de la Verdad, 2022, p.17)

[2] Con fines de simplificación, se hará referencia a "Cátedra" a lo largo del documento, para remitir a la Cátedra de Paz

para la paz -Cátedra de Paz- han tenido los docentes?, ¿qué estrategias pedagógicas y audiovisuales se utilizan? ¿cuál es la relación entre los docentes y la política? El inicio del estado del arte hizo posible la identificación de tres tensiones principales de la Cátedra referidas a la política en sí, las adaptaciones curriculares y la subjetividad del maestro en las experiencias de implementación, lo cual posibilitó ubicar la Cátedra en unos antecedentes investigativos y problemáticas estructurales que –a mi lectura- son reiterativas para pensar la escuela.

El abordaje teórico propuesto para este proceso investigativo se basó en la autora Suely Rolnik, filósofa y psicoanalista brasileña que permite pensar dos esferas interconectadas e indisolubles susceptibles de analizarse en la Cátedra de Paz: la macropolítica, referida a la organización de modos de ser propuestos desde un nivel amplio y general; y la micropolítica, que atañe a la subjetividad y las fuerzas de creación. Además, Rolnik plantea unas insurrecciones con respecto a estas dos esferas en el sentido en que dejan de ser expropiadas por el denominado régimen colonial-capitalístico y, por el contrario, con base en el derecho a la vida, se reapropian de su fuerza vital de manera articulada (Rolnik, 2019).

Teniendo en cuenta este interés de la política pública en la Cátedra de Paz y comprendiendo sus discursos, modos de operar y agentes involucrados, esta investigación pretende describir analíticamente las insurrecciones de las esferas macropolítica y micropolítica de la política de Cátedra de Paz, y tres experiencias de docentes de escuela en Bogotá. En esta investigación se realizó un análisis cualitativo de tipo documental con respecto a la normatividad y recomendaciones curriculares estatales sobre la Cátedra de Paz, además se desarrollaron entrevistas que indagaron acerca de iniciativas de la Cátedra propuestas por tres docentes en Bogotá. De igual modo, fue posible realizar una observación participante a dos de las tres experiencias.

Con fines metodológicos, se abordaron 7 puntos de análisis de las esferas micro y macropolíticas planteadas por Rolnik: foco, agentes potenciales, lo que mueve a sus agentes, intención, criterios de evaluación de las situaciones, modos de operación y modos de cooperación. Se analizaron estos 7 puntos en una matriz donde fueron consignadas las principales lecturas sobre las normativas y entrevistas. Como resultado, se caracterizaron las

relaciones macro-micropolíticas, los acontecimientos y fenómenos de la Cátedra de Paz y las iniciativas.

La estructura de esta tesis no responde a los trabajos de grado convencionales, pues, inspirada en el libro *Esferas de la insurrección* de Rolnik, se plantea este análisis como una serie desarrollada a partir de tres temporadas que harán énfasis en los cortes, movimientos, relaciones entre discursos y efectos sobre un acontecimiento clave para la política pública educativa en relación con la cultura de paz y el Acuerdo para la terminación del conflicto: la creación de una Cátedra de Paz. Por ello, este trabajo no responde a una temporalidad lineal de la política, más bien son movimientos o fluctuaciones constantes de mi proceso de escritura, similar a la obra de arte *Caminhando* de Lygia Clark, marcada por la acción, que consiste en recortar una cinta de papel donde el frente y reverso son difíciles de distinguir. Los cortes se deben realizar en puntos diferentes, pues dan lugar a nuevas formas de la cinta[3]. Es importante aclarar a quien lee este documento que los análisis serán descritos conforme a esta obra y a movimientos micro y macropolíticos constantes.

En la primera temporada hago una descripción de las tensiones políticas, curriculares y operativas de la Cátedra de Paz producto del estado del arte, además describo los horizontes epistemológicos, teóricos y metodológicos basados en autores como Donna Haraway, Gilles Deleuze, Félix Guattari y Suely Rolnik. En la segunda temporada hago una descripción de los resultados y principales postulados del estado del arte, así como realizo un recorrido analítico sobre las políticas relacionadas con el surgimiento de la Cátedra de Paz. En la tercera temporada realizo una caracterización sobre las experiencias de Cátedra que refieren a la Minga Pedagógica de Memoria y Paz, el Museo Restauradores de la Memoria y el Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías (LDHC); asimismo, planteo algunos análisis macro y micropolíticos desde las experiencias de los tres docentes de escuela de la ciudad. Por último, el final de la serie da cuenta de las insurrecciones macro y micropolíticas de la Cátedra de Paz con base en los 7 puntos de análisis de Rolnik y algunas aproximaciones con respecto a repolitizar la escuela y desarrollar pedagogías en contra de la crueldad[4].

[3] La explicación detallada de la obra *Caminhando*, citada por Rolnik, se realizará en la temporada 1.
[4] Rita Segato propone su libro *Contra-pedagogías de la crueldad*, el cual sirvió para el análisis final.

Temporada 1. Las esferas macro y micropolíticas como análisis de la Cátedra de Paz

En el año 2023 se realizó un estado del arte general de la Cátedra de Paz para entender diferentes tendencias investigativas alrededor de este tema, que se problematizaron en tres tensiones relacionadas con asuntos de la política, el currículo y la operatividad en la escuela. La Cátedra en este marco de tensiones debe pensarse lejos de una lectura binaria, pues pueden confluir una serie de situaciones, acontecimientos y condiciones que generan ciertos modos de implementación de la Cátedra.

Por lo anterior, en esta primera temporada la Cátedra de Paz es problematizada frente a las tres tensiones mencionadas y recopiladas producto del estado del arte, con el fin de quien lea este documento conozca en principio cuales son las preguntas de esta investigación. Además, en un segundo momento se describen los horizontes epistemológicos, teóricos y metodológicos para el análisis de la Cátedra de Paz, que implican una lectura no binaria, una comprensión de las insurrecciones macro y micropolíticas, así como una explicación a detalle sobre la obra del *Caminhando* de Lygia Clark para culminar con las fases de desarrollo de este trabajo.

1.1. Tensiones políticas, curriculares y operativas

En el contexto del Conflicto Armado en Colombia, la búsqueda de paz se ha constituido como un tema fundamental en la sociedad colombiana, por ello, el Estado ha intentado desarrollar una educación para la paz a nivel legislativo y curricular; es decir, se han postulado normativas referentes a una formación en cultura de paz y se han generado estrategias pedagógicas a partir de cartillas, recursos y orientaciones curriculares. En este sentido, se percibe a la educación como una solución para construir paz en el país. Es así como, la Cátedra de Paz nace con el propósito de instaurar una cultura de paz y no violencia en la escuela, para aportar al proceso del posconflicto colombiano.

A pesar de estos esfuerzos en términos legislativos y curriculares, ha persistido una dificultad y una limitación al establecer sentidos y modos sobre construir paz en el país y en la escuela, pues aun cuando existen avances significativos, la implementación de una educación para la paz por medio de la Cátedra es un debate no resuelto, incluso, de acuerdo con el ejercicio de

análisis documental no se ubican nuevos lineamientos, orientaciones, discusiones o encuentros promovidos por parte de entidades públicas acerca de esta política educativa puntual desde el 2023. Por supuesto, se han hecho ejercicios sobre el abordaje del tema de memoria en la escuela gracias a entidades como la Unidad de Búsqueda, Educapaz, entre otras. Lo cierto es que las experiencias de implementación e investigaciones sobre esta Cátedra demuestran que hay dificultades en su aplicación dado que se han localizado problemáticas en términos de comprensión de la política, las condiciones de posibilidad, la adaptación curricular en las instituciones educativas, y las experiencias implementadas por docentes[5].

En conexión con lo político se destacan hallazgos respecto a los discursos de políticas de paz provenientes de organismos multilaterales (Cárdenas-Romero, 2017), los propósitos estatales de estabilizar un sistema nacional por medio de una educación para la paz (Rojas, 2021), y los territorios violentos que limitan acciones en favor de la cultura de paz. En los aspectos curriculares se contempla que la educación poco equitativa en oportunidades tiende a mantener conflictos (Barrero, 2021), hay una concepción de ciudadanía en los documentos como cartillas pedagógicas (Prieto, 2019), persisten distancias entre políticas educativas y aplicaciones curriculares, y se deben concebir contenidos de Cátedra de Paz de acuerdo con el contexto de los colegios (Toro, 2018). Respecto a las experiencias de implementación, hay una limitación frente a la transformación educativa desde una cultura de paz, debido a un escaso fundamento teórico, metodológico, formativo y didáctico del docente (Tejeda y Del Pozo, 2016), además de problemas en términos de recursos materiales que han sido estructurales en la escuela, pese a esto, también existen propuestas o iniciativas significativas de profesores desde el arte (CNMH, 2021). Es en este marco que se pueden plantear tres tensiones principales en el desarrollo de la Cátedra de Paz frente a la política, la adaptación curricular y la implementación de la Cátedra desde la iniciativa de docentes.

En la primera tensión se ubica la Cátedra de Paz como política pública educativa al servicio de intereses estatales, por lo que es necesario comprender que el Conflicto Armado en

[5] Si bien en el ejercicio de estado del arte se agruparon 4 tendencias investigativas sobre Cátedra de Paz, la tendencia relacionada con abordaje de la memoria en la escuela no fue problematizada en este capítulo, no obstante, este asunto aparecerá en próximas páginas dada su relevancia en las iniciativas de Cátedra propuestas por docentes.

Colombia, de más de 6 décadas, ha generado graves repercusiones a nivel social, político, cultural y económico, que se traduce en más de 9 millones de víctimas civiles a nivel nacional (Comisión de la Verdad, 2022) y la participación de grupos como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), el Movimiento 19 de Abril (M19), el Ejército de Liberación Nacional (ELN), entre otros, y actores estatales y políticos, que generaron una intensificación de la guerra y la violencia en el país. Para la finalización de este Conflicto, el Estado colombiano ha promovido una transición de sus políticas de guerra enfocadas en la seguridad, operativos militares y en la guerra contra las drogas[6] hacia la reparación, el derecho a la justicia, el reconocimiento de las víctimas, y por supuesto, la formación en una educación para la paz.

Según la primera tendencia investigativa, la Cátedra de Paz analizada como política pública educativa, se convierte en un requerimiento político de la escuela que dista de su aplicación, pues permanece una distancia entre la exigencia de la normativa como política educativa y las condiciones de posibilidad o aplicación en las escuelas y desde los maestros. Con base en esto, existe un riesgo de aplicar la Cátedra de Paz por mero cumplimiento, pues en el vídeo *¿Qué tan apropiada es la Cátedra de Paz?* del Centro de Investigación y Educación Popular/ Programa por la Paz -Cinep/PPP-, el docente Camilo Jiménez, especialista en educación para los derechos humanos, afirma que la Cátedra tiene como dificultad "hacer pedagogía por decreto", es decir, desplazar el componente pedagógico, investigativo y reflexivo que se ha desarrollado desde antes de la firma del mismo decreto (Cinep/PPP, 2015).

Además, la política propone objetivos de largo aliento como reconstruir los vínculos sociales, promover el desarrollo y asegurar que los principios de la Constitución Política de 1991 sean cumplidos (República de Colombia, 2015), incluso, en el marco de la Primera Cumbre Nacional de Experiencias de Pedagogías de Paz, que se llevó a cabo en el año 2024, el Viceministro de Educación Oscar Sánchez afirmó que de acuerdo con las encuestas del Ministerio de Educación Nacional -MEN-, se ha implementado la política en al menos el 80% de instituciones educativas a través de proyectos pedagógicos, en algún programa, o como asignatura, no obstante, a pesar de estos avances metodológicos en pedagogías de paz,

[6] En este punto pueden citarse políticas avaladas por presidentes de Colombia, como Julio César Turbay Ayala con el *Estatuto de seguridad* (1978), Álvaro Uribe con la *Seguridad Democrática* (2003) y Andrés Pastrana con el *Plan Colombia* acordado con Bill Clinton (1999), entre otras políticas. (Pares, 2019)

hay pocos seres pacíficos en el país (Sánchez, 2024). Esto cobra relevancia en el sentido en que desde los lineamientos de la política se busca modificar y establecer un tipo de acciones cotidianas en las subjetividades de los habitantes del país. Inclusive, en la firma del Decreto de la Cátedra de Paz, el expresidente Juan Manuel Santos aseguró que:

> En los últimos años se ha venido repitiendo un mismo titular en los medios de comunicación: en Colombia las riñas dejan más muertos que la guerra. Increíble, pero cierto. La violencia no es ajena al diario vivir de los colombianos y es por eso que debemos trabajar en los diferentes sectores de la sociedad, no solo en La Habana, para hacer una nación más tolerante, para que nuestras discusiones no las resolvamos con agresiones. (Editorial Santillana, 2015).

Entonces, la política pública en un sentido de organización o directividad busca incidir en espacios cotidianos donde los sujetos del país hacen uso de la violencia para resolver conflictos, esto es, la pretensión de la Cátedra no concierne únicamente a los hechos violentos del conflicto armado, sino también involucra a las personas de Colombia que se enfrentan a conflictos con otros en su cotidianidad. De forma similar, Marco Fidel Vargas, investigador del Cinep/PPP considera que la cultura de paz en el país es un problema a resolver en términos culturales y educativos dada la violencia y deshumanización que persiste en Colombia (Cinep/PPP, 2015).

La segunda tensión de la Cátedra de Paz refiere a la adaptación curricular, por lo que se parte de que según las investigaciones existen unas condiciones específicas de los territorios para aplicar en términos curriculares la Cátedra, por lo cual, se necesita de un ejercicio de traducción en las instituciones educativas (Toro, 2018). Frente a esto, la Secretaría de Educación del Distrito -SED- ejemplifica diversas formas de aplicación del Decreto, no obstante, la Cátedra de Paz no ha sido en todos los casos incorporada en la escuela o en el currículo, pues existen "(…) instituciones que, por muchas razones, aún no han encontrado los caminos suficientes para abordar el deber de reflexionar alrededor de la construcción de paz desde nuestras escuelas" (SED, 2022, p.3). Incluso la SED afirma que algunas dificultades pueden deberse a voluntades de directivas o a la gestión escolar.

De hecho, el material citado en el segundo capítulo propuesto en 2022 por la SED presenta algunas experiencias o apuestas pedagógicas en torno a la aplicación de la Cátedra, en donde

se resalta que se pretendió promover una pedagogía de las memorias desde la malla curricular (caso de la Institución Educativa Distrital -IED- Luis Eduardo Mora Osejo) y también surgen propuestas que involucran el reconocimiento de la comunidad desde la metodología de recorridos ecológicos fuera de la escuela (caso de la propuesta "Senderos de la Memorias" IED rural Nuevo Horizonte). A partir de este material, se puede analizar que existen condiciones para la implementación de la Cátedra de Paz que tienden a incluirla en el currículo y a nivel formal, asumirla como un proyecto institucional o desarrollarla como una acción puntual.

A propósito de esta diversidad en los modos de operación de la Cátedra, Deidamia García, en ese entonces Directora de Participación y Relaciones Interinstitucionales de la SED, considera pertinente que la Cátedra pueda aplicarse de una manera más transversal:

> Creemos que hay que llamar la atención para que la Cátedra para la Paz no se vuelva un espacio puesto en el pensum de las instituciones educativas separado de las otras áreas del saber o de las áreas del saber y del ser, separado de la realidad del contexto de la escuela, y que se vuelva, digamos, como un espacio para cubrir una normatividad sin que se transforme realmente la escuela, las condiciones de vida de los niños y las niñas, y el poder en la escuela en términos de relaciones más horizontales, de una idea de reflexión con la práctica y con la acción (Cinep/PPP, 2015).

Desde esta postura, la Cátedra podría verse reducida si se incluye como espacio a un pensum de las instituciones educativas, pues se separa de otras áreas de conocimiento que podrían llegar a propender por la trasformación de la comunidad educativa en sus reflexiones, prácticas y acciones. El docente Camilo Jiménez complementa esta posición al afirmar que ese modo de operar se denomina "asignaturismo", que consiste en crear materias para construir cultura y conocimiento, pero realmente no generan la transformación que se espera (Cinep/PPP, 2015). En línea con estas ideas, en el video *Aportes para la revitalización de la Cátedra de Paz* publicado por el Banco de la República en el año 2023, Angélica Ocampo del Centro Nacional de Memoria Histórica invita a que:

> (…) descentremos ese foco de la Cátedra de Paz como un proceso curricular cerrado y aislado de todo un proceso formativo e integral que hace parte de una apuesta por

> la construcción de ciudadanías y construcción de paz en lo micro, lo que llamamos la micropolítica, la meso y la macropolítica. (Banco de la República, 2023)

Este debate puede generar una novedad en el entorno educativo en la medida en que dicha Cátedra puede oscilar entre lo curricular y lo no curricular. Se sitúa entonces un debate por la manera en que se implementa la política, pues aun cuando la SED reconoce las diversas formas de implementar la Cátedra de acuerdo con los contextos escolares, se ubican líneas difusas frente a una flexibilidad que puede llegar a reducirse a pocas acciones significativas para la construcción de paz -pues puede ser una en todo el año escolar- y la rigidez de aplicar el Decreto en aras de evidenciar cumplimiento constante, pero carente de un horizonte pedagógico y crítico.

Además, frente a la adaptación curricular es importante comprender las situaciones significativas que se han generado en la escuela, además de las implicaciones de ofertar una Cátedra de Paz en la escuela colombiana, pues el Conflicto Armado ha significado una trasgresión a este escenario propio de niños, niñas y adolescentes. Además, ha afectado en gran medida a los y las docentes que ejercen sus labores en escuelas urbanas y principalmente rurales, puesto que no solo existe un riesgo latente en el territorio, también se presenta un dominio a nivel ideológico y político respecto a los contenidos y modos de enseñar de los maestros que son objeto de control de grupos armados e institucionales.

De acuerdo con el informe *No es un mal menor. Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado*, realizado por la Comisión de la Verdad, se estima que existieron más de ochocientos casos de control de actores armados, ataques y explosiones en las escuelas, dentro de los cuales se ubica una estrategia de control de contenidos y cátedras, y censura frente a ciertos temas, por lo que algunos docentes sufrieron amenazas, fueron víctimas de desplazamiento o incluso fueron asesinados (Comisión de la Verdad, 2022b). La censura fue generada en temas relacionados con la formación ciudadana y muchos de los principios que se establecieron para el desarrollo de la Cátedra de Paz de manera posterior. Un docente de Ciencias Sociales relata su experiencia laboral que se vio limitada por las Autodefensas del Sur del Cesar:

> "Nuestra labor como maestros sí se vio dificultada, ¿por qué?, porque el muchachito que perdiera una asignatura, un área o un año, si era amigo del paraco, iba y le decía:

> «Ey, mira, el profesor me dejó, ¿será que lo asustas para que me pase?» […]. Tantos temas que uno deja de tratar. No se podía hablar de sindicalismo, no se podía hablar de participación democrática, no se podía hablar de las funciones públicas del Estado, no se podía hablar del derecho a la huelga, al paro. El derecho a la libertad de cátedra fue cortado por temor a que lo que dijeras se entendiera como un adoctrinamiento hacia los muchachos" (Comisión de la Verdad, 2022b, p.149)

Algunos grupos como las FARC-EP, los paramilitares y el ejército ejercieron un dominio en términos curriculares e ideológicos, por ejemplo, miembros de las FARC lideraron clases en algunas escuelas del país, donde impartían cátedras puntuales y entrenaban en el manejo de armas, puesto que los profesores eran dejados de lado (Comisión de la Verdad, 2022b). Esto también sucedía por parte de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) como se evidencia en el siguiente relato:

> Construimos 52 escuelas rurales, y Acdegam nombró los maestros, con ese tema de los maestros teníamos una enorme ventaja, porque ellos manejan los niños y los jóvenes, y a esos eran a los que les teníamos que llevar el mensaje claro, anticomunista, contraguerrillero, el mensaje de autodefensas como una organización militar dispuesta a liberar a Colombia de las FARC y del ELN (Comisión de la Verdad, 2022a, p.261).

Finalmente, en la tercera tensión cabe resaltar que la Cátedra de Paz se ha analizado con distintas complejidades en su implementación, lo que obstaculiza el cumplimiento de esta normativa. A partir de la verificación de documentos de investigación, se puede constatar que la implementación de la Cátedra ha tenido un sinnúmero de obstáculos en términos de compresiones y alcances de la política, la formación y el papel de los maestros, las condiciones económicas, las necesidades de adaptación curricular, entre otros temas, que han sido históricamente problemáticos y estructurales en la escuela. Asimismo, al momento de creación de esta política, se evidencia que hubo una "ausencia de diagnósticos iniciales y de consulta previa a docentes" (Sánchez, 2017, p.39).

A pesar de que la Cátedra sea de obligatorio cumplimiento, ha sido posible su implementación gracias a la voluntad de las instituciones educativas y también al liderazgo de algunos docentes frente a la memoria y la construcción de paz: "La Cátedra se viene

trabajando o bien según disposiciones institucionales en cada comunidad educativa o por iniciativas de algunos maestros y maestras" (SED, 2022, p.11). En este aspecto es clave señalar que esas iniciativas e intencionalidades de los docentes han sido visibilizadas por algunas entidades públicas que se describirán más adelante, por ello es importante considerar ese componente de flexibilidad del Decreto, pues frente a una experiencia que vinculó la Cátedra de Paz con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, María Andrea Rocha, integrante de la Jurisdicción Especial para la Paz -JEP-, menciona:

> (…) la flexibilidad también es una oportunidad, porque da agencia a los profesores y a las instituciones educativas para preguntarse qué significa construir paz en mi territorio, qué significa construir paz haciendo esta intersección entre la cátedra de estudios afrocolombianos y la Cátedra de Paz. Ahí hay una potencia y ese aterrizaje al contexto es muy importante, los sentidos que podemos darle. (Banco de la República, 2023)

En consecuencia, las iniciativas de Cátedra de Paz que son lideradas por docentes son posibles debido a la agencia y flexibilidad que plantea una parte del Decreto, lo cual incluye lo concerniente a las comprensiones de paz, las metodologías, el uso de diversos materiales, las articulaciones pertinentes según las necesidades y creaciones conjuntas con los y las estudiantes. Las iniciativas de maestros y maestras son potentes en el sentido en que hacen posible la construcción de múltiples sentidos y nuevos modos de construir paz en la escuela, que no se reducen al seguimiento de un manual o una guía específica, aun cuando existe el material opcional y de apoyo que proponen instituciones como el Banco de la República, el MEN, la SED, entre otras.

Para el abordaje teórico de estas situaciones, Suely Rolnik aporta las categorías de macro y micropolítica como dos esferas distintas, pero entrelazadas que impactan en la subjetividad y la transformación social; así pues, la macropolítica hace referencia a un orden establecido y a las condiciones socio-culturales actuales, y la micropolítica se ubica en el plano de acciones cotidianas, afectos, cooperación y políticas del deseo, las cuales pueden reproducir el sistema colonial-capitalista o construir nuevos sentidos y modos de relacionarse con la subjetividad, por medio de un deseo ético, activo y creador (insurrección micropolítica) (Rolnik, 2019). En ese punto, las iniciativas de Cátedra de Paz de los docentes pueden

comprenderse dentro de un movimiento de lo macro y micropolítico, que pueden originarse en una lógica de reacción-reproducción, o bien pueden potenciar fuerzas creadoras en sus estudiantes desde la esfera de una micropolítica más activa.

En este sentido, la tercera tensión refiere a la implementación de la Cátedra de Paz y las condiciones de posibilidad de los docentes, pues puede implicar el reto de pensar una adaptación curricular que corresponda a los antecedentes del Conflicto Armado en la escuela, y la configuración de una Cátedra sujeta a regulaciones de normativas (macropolítico) que pretende ingresar al terreno se los sujetos, su comportamiento y su afecto con un propósito de construcción de paz (micropolítico). La Cátedra entonces puede ser reproductora del sistema actual o promotora de nuevos mundos desde su capacidad creadora (insurrecciones macro y micropolíticas).

Es interesante e importante avanzar en relación con las iniciativas que los docentes han generado frente a la Cátedra, lo cual permitiría una perspectiva alternativa de su análisis, así como puede poner en tensión la idea de Cátedra y su componente político y de ejecución. De esta manera, esta propuesta hace referencia a la comprensión macropolítica y micropolítica de las iniciativas que los docentes proponen en el marco de las limitaciones, obstáculos y condiciones de la Cátedra de Paz descritos en párrafos previos. Por ello, ante este panorama cabe preguntarse, ¿Cuáles son las insurrecciones de las esferas macropolítica y micropolítica de la Cátedra de Paz desde las experiencias de docentes de escuela en Bogotá?

1.2. Sobre los no binarios y rizomas como horizontes epistemológicos

En un marco epistemológico es clave pensar la Cátedra de Paz desde múltiples posibilidades y direcciones. Con base en la perspectiva feminista, Donna Haraway en su libro *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza* introduce la figura del *cyborg* para referirse a otros modos de comprensión epistemológicos que conducen a pensar en un conocimiento parcial e híbrido: mitad máquina, mitad animal, mitad realidad social, mitad ficción (Haraway, 1995). En esta lógica, es importante pensar la Cátedra de Paz mitad política, mitad iniciativa, mitad normativa, mitad práctica. Estos binarismos habitan en un mismo cuerpo, como asegura Haraway (1995):

> Ni el lenguaje, ni el uso de herramientas, ni el comportamiento social, ni los acontecimientos mentales logran establecer la separación entre lo humano y lo animal de manera convincente. (p.527)

La separación implica distancia y una limitación para el análisis. De acuerdo con esto, es importante dar cabida a la posibilidad de que ni los discursos, ni el uso de recursos y materiales diversos, ni la forma de la Cátedra de Paz sean separables en lo que postula la Cátedra como política y lo que puedan relatar los docentes desde sus iniciativas. Pensar desde esta óptica de Haraway sugiere evitar la satanización o sacralización de la política o de las iniciativas que consecuentemente se plantearían como opuestas y enemigas, o con unas especificidades inamovibles, más bien, la autora aporta a entender la realidad de la Cátedra como fenómeno con una identidad que puede ser parcial y que puede tener puntos de vista contradictorios. Así,

> La lucha política consiste en ver desde las dos perspectivas a la vez, ya que cada una de ellas revela al mismo tiempo tanto las dominaciones como las posibilidades inimaginables desde otro lugar estratégico. La visión única produce peores ilusiones que la doble o que monstruos de muchas cabezas grande. (Haraway, 1995)

Entonces en esta investigación estudiar la Cátedra se centra en ver dos perspectivas a la vez: la política y sus normativas, así como las experiencias de los docentes en la realidad, pues la Cátedra planteada como un *cyborg* supone poner en diálogo dimensiones aparente y tradicionalmente distantes y en disputa, como las políticas educativas que se asocian con lo macro y las prácticas de los docentes retratado como lo micro. Esta visión separatista restringe parcialidades, matices, relaciones y contradicciones entre estos dos aspectos.

Por su parte, Deleuze y Guattari también realizan unos aportes interesantes desde el pensamiento arbóreo y rizomático. En un primer sentido, el pensamiento arbóreo tiene relación con una lógica de la verticalidad, el centro y el binario, así pues "La lógica binaria es la realidad espiritual del árbol-raíz" (Deleuze y Guattari, 1988, p.11). Lo arbóreo desde su forma cuenta con raíces homogéneas y una unidad que las hace posible; el árbol, que no es más que un ser estático. En este sentido, investigar sobre Cátedra de Paz, lejos de defender binarismos o reclamarle a las estructuras el mejoramiento de las condiciones de la escuela,

implica poder hacer un análisis a nivel molar y molecular que involucre a las estructuras, condiciones sociales, subjetividades y agenciamientos de los docentes participantes.

De acuerdo con lo anterior, la investigación no radica en realizar un calco, o reproducir una representación de lo que es Cátedra de Paz, pues de acuerdo con el estado del arte se evidencia que se han estudiado reiterativamente -y no por eso menos valioso- los orígenes de la política desde organismos internacionales, la memoria histórica dentro de los procesos y los problemas estructurales de la escuela y de las adaptaciones en el currículo. Así pues, en este estudio se toma distancia de estas investigaciones, para dar cabida a un análisis más complejo en el terreno de la Cátedra de Paz a través de un mapa: el mapa de las esferas macro y micropolíticas de la Cátedra.

Ahora bien, lo rizomático tiene que ver con la fluidez y la multiplicidad de alternativas posibles de un acontecimiento. Construir una Cátedra puede equivaler a un rizoma en la medida en que se contemplan distintas formas de acción de esta política: hay Cátedras que se realizan en lo rural, en lo urbano, en lo curricular, en lo extracurricular, reiteradas veces, una vez al año, desde el arte, desde la literatura, desde el ambiente, entre otras maneras (molecular). La política educativa podría permitir esta forma rizomática en el sentido en que no coarte la capacidad creativa del docente y no establezca una estructura rígida y estática para hacer una Cátedra. Tal es el rizoma de la Cátedra que se han realizado encuentros de educación para la paz en la escuela o de esta misma política educativa en alianza con organizaciones sociales y fundaciones.

En la vía de la horizontalidad y heterogeneidad, además de conectividad, una Cátedra de Paz centrada en establecer redes con otros actores fuera de la escuela, actúa como rizoma en tanto se conecta con diversidades de instituciones, lideres/esas y organizaciones. Según Deleuze y Guattari: “Las multiplicidades se definen por el afuera: por la línea abstracta, línea de fuga o de desterritorialización según la cual cambian de naturaleza al conectarse con otras” (Deleuze y Guattari, 1988, p.256). Adjudicar la Cátedra de Paz únicamente a los sujetos que habitan la escuela (estudiantes y profesores) sería asumir una lógica arbórea, la Cátedra implica conexión con lo social, lo cultural, lo institucional, el afuera de la escuela.

Para Deleuze y Guattari es indispensable comprender que el ser humano se encuentra atravesado por segmentaridades que se evidencian en la división del trabajo, los espacios y

tiempos de producción, ocio, educación, entre otros (Deleuze y Guattari, 1988). En este punto aparecen diferentes tipos de segmentaridad como lo son:

> • Oposiciones binarias: La idea de pensar la Cátedra de Paz desde los binarios paz/conflicto, bueno/malo, éxito/fracaso, curricular/no curricular, entre otros.
>
> • Segmentaridad circular: hace referencia a un ojo central ordenador que para el caso de la Cátedra de Paz se puede ejemplificar en la mirada netamente institucionalizada de la Cátedra, que rige una política obligatoria en ciertos espacios de clase y debe ser evaluada por competencias.
>
> • Segmentaridad lineal: hace alusión a un orden lineal en los segmentos existentes, por lo cual, en la Cátedra de Paz se pueden ejemplificar los contenidos que se abordan por grado o ciclo vital, la enseñanza del conflicto armado desde una historia lineal, entre otros.

Al comprender estas ideas de la segmentaridad, Deleuze y Guattari (1988) invitan a pensar cómo la segmentaridad molar y molecular coexisten en el mundo, así, a través de un ejemplo sobre el fascismo, los autores relacionan los niveles molares y moleculares:

> El concepto de Estado totalitario sólo tiene valor a escala macropolítica para una segmentaridad dura y para un modo especial de totalización y de centralización. Pero el fascismo es inseparable de núcleos moleculares, que pululan y saltan de un punto a otro, en interacción, antes de resonar todos juntos en el Estado nacionalsocialista. Fascismo rural y fascismo de ciudad o de barrio, joven fascismo y fascismo de ex-combatiente, fascismo de izquierda y de derecha, de pareja, de familia, de escuela o de despacho: cada fascismo se define por un microagujero negro, que vale por sí mismo y comunica con los otros antes de resonar en un gran agujero negro central generalizado. Hay fascismo cuando una máquina de guerra se instala en cada agujero, en cada nicho. (p.219)

Este ejemplo del funcionamiento de las dimensiones molares y moleculares permite esbozar la propuesta de Cátedra de Paz en estos términos. El Estado desde un nivel molar (macropolítico) busca reconstruir el tejido social desde un enfoque de paz, por otro lado, esta

política pretende insertarse en núcleos moleculares (micropolíticos) como las subjetividades, los relacionamientos, la cultura escolar, los afectos entre estudiantes y sus pensamientos.

1.3. Lo molar y molecular como puntos de partida para una lectura de la política

Para la comprensión de la categoría micropolítica -y en consecuencia macropolítica- se hace referencia a Suely Rolnik, filósofa y psicoanalista centrada en la pragmática clínico-político cultural y a los postulados de autores como Gilles Deleuze y Félix Guattari. En este trabajo de investigación, las categorías macropolítica y micropolítica son utilizadas para generar una comprensión de las iniciativas de Cátedra de Paz propuestas por tres docentes de escuela de la ciudad de Bogotá.

Inicialmente, Gilles Deleuze y Félix Guattari ubicados en una perspectiva psicoanalítica, filosófica y geológica desarrollan un análisis de la tierra, sus capas y su estratificación, para proponer dos conceptos centrales: lo molar y lo molecular. Deleuze y Guattari plantean lo molar en su sustancia y su forma como "estructuras estables, compactas y funcionales que se actualizan al mismo tiempo" (Deleuze y Guattari, 2004, p.48). Lo molecular refiere a "los flujos, partículas inestables, unidades moleculares que impondría un orden estadístico de uniones y sucesiones" (Deleuze y Guattari, 2004, p.48). Estos conceptos son analizados en el plano de lo macro (molar) y micropolítico (molecular).

No obstante, aun cuando la sociedad y el individuo están marcados por la segmentaridad de oposiciones duales que pueden establecer diferenciaciones entre lo grande y lo pequeño, traducidos en lo molar y molecular (macropolítico y micropolítico), o el bien y el mal a nivel moral, estas dimensiones se distinguen, pero coexisten en un movimiento, como lo expresan Deleuze y Guattari (2004):

> Toda sociedad, pero también todo individuo, están, pues, atravesados por las dos segmentaridades a la vez: una molar y otra molecular. Si se distinguen es porque no tienen los mismos términos, ni las mismas relaciones, ni la misma naturaleza, ni el mismo tipo de multiplicidad. Y si son inseparables es porque coexisten, pasan la una a la otra, según figuras diferentes como entre los primitivos o entre nosotros —pero

> siempre en presuposición la una con la otra—. En resumen, todo es política pero toda política es a la vez macropolítica y micropolítica. (p.218).

Por lo anterior, es preciso pensar en generar una ruptura de la idea tradicional acerca de las políticas públicas -que incluye la Cátedra de Paz- diferenciadas en el plano macro y micro, puesto que, conforme a las tensiones referenciadas, permanece una idea de una brecha entre las políticas educativas y el actuar docente, sin embargo, con el análisis macro y micropolítico de las iniciativas de docentes se busca hacer revisión de los puntos de encuentro y desencuentro entre estas dos dimensiones que coexisten, pues bien "Lo molecular, como proceso, puede nacer en lo macro. Lo molar puede instaurarse en lo micro" (Guattari y Rolnik, 2005, p.150). Así, existen posibilidades de pensar la Cátedra desde iniciativas docentes que nacieron de la política pública o la política que se instaura con base en experiencias de maestros y maestras.

En términos de la política, Deleuze y Guattari postulan una idea relevante para el análisis de la Cátedra de Paz en los niveles micro y macropolíticos, que, como se comprendió anteriormente, se encuentran relacionados a pesar de sus diferencias.

> La política actúa por macrodecisiones y opciones binarias, intereses binarizados; pero el margen de decisión es muy pequeño. La decisión política está inmersa necesariamente en un mundo de microdeterminaciones, de atracciones y de deseos, que ella debe presentir o evaluar de otra manera: una evaluación de los flujos y de sus cuantos, bajo las concepciones lineales y las decisiones segmentarias. (Deleuze y Guattari, 2004, p.225)

Bajo esta lógica la política de Cátedra de Paz actúa desde una macrodecisión del gobierno nacional y en el marco del Acuerdo de Paz de 2016 que se puede comprender en la dimensión macropolítca; a su vez, esta decisión se instaura en lo micropolítico, es decir, en todas aquellas acciones, deseos y campos de la subjetividad, por esto, no es fortuito que los discursos del expresidente Santos y el viceministro de educación planteen como intención la formación de seres pacíficos o prácticas asertivas para la resolución de conflictos en la cotidianidad más allá del marco del Conflicto Armado. A este respecto, Guattari y Rolnik (2005) refiriéndose a la consolidación de la democracia desde la subjetividad aseguran que

> A esto respondería que efectivamente la política y la micropolítica no están en todas partes y que la cuestión es justamente la de colocar la micropolítica en todas partes —en nuestras relaciones estereotipadas de la vida personal, de la vida conyugal, de la vida amorosa y de la vida profesional, en las cuales todo es guiado por códigos. Se trata de hacer entrar en todos esos campos un nuevo tipo de pragmática: un nuevo tipo de análisis que corresponda de hecho a un nuevo tipo de política. En la actualidad, cualquier problema importante, incluso a nivel internacional, está fundamentalmente vinculado a las mutaciones de la subjetividad en los diferentes niveles micropolíticos. (p.157).

De este modo, la política educativa de Cátedra de Paz como macropolítica da cuenta de un interés por ingresar a la subjetividad y el actuar micropolítico, entendido este también como las relaciones y acciones en las distintas dimensiones de la vida. Entonces, el gobierno nacional apostó por nuevas formas de política que tienen incidencia a nivel micropolítico para que la política de Cátedra sea legitimada en todas partes, pero, sobre todo, en las relaciones interpersonales que incluyen el diálogo, la comunicación, la resolución del conflicto y el reconocimiento del otro junto con su diversidad.

1.4. La obra *Caminhando* para la Cátedra de Paz

De acuerdo con los análisis de Suely Rolnik, actualmente se presentan múltiples movimientos y retos frente a la fuerza vital de las subjetividades, pues existe una relación capital-fuerza vital, ya no exclusivamente centrada en lo económico o relativo a la fuerza de trabajo como en otros enfoques teóricos. De este modo, el capitalismo vigente, en alianza con el conservadurismo y el colonialismo -régimen colonial-capitalístico- se apropia de la vida y de su potencia de creación, así como de la posibilidad de cooperación (Rolnik, 2019). El sistema proxenetiza o *cafishea*, es decir, explota la fuerza vital de la cooperación y la creación de las subjetividades con un efecto "zombi" en los cuerpos, que debilita su acción y reduce al sujeto a lo que se denomina un inconsciente colonial-capitalístico[7], caracterizado por la captura de

[7] Rolnik (2019) propone: "designar como "inconsciente colonial-capitalístico" a la política del inconsciente dominante en este régimen y que atraviesa toda su historia, pues lo único que varían son sus modalidades junto con sus transmutaciones y sus formas de abuso de la fuerza vital de creación y cooperación. En tal sentido,

las fuerzas vitales de las subjetividades que se convierten únicamente en experiencia de sujetos, esto es, una identidad normativa marcada por la violencia, la repetición, la angustia, entre otras cuestiones (Rolnik, 2019), en consecuencia, no sería posible la creación de "mundos virtuales". Este cafisheo dificulta reconocer la propia pulsión vital que es reapropiada micropolíticamente.

En concordancia con estas ideas, la apuesta por la Cátedra de Paz puede llegar a contribuir a la reapropiación micropolítica de la fuerza vital de algunas subjetividades colombianas en relación con el conflicto armado, lo que supone que sujetos atravesados por los discursos y experiencias del conflicto se aparten de la marca del uso de la fuerza, la repetición de discursos y formas violentas, así como del miedo, el odio y la angustia en un contexto de construcción de paz. De ahí que sea importante el desplazamiento de la Cátedra de Paz de un terreno macropolítico a uno micropolítico, pues reduciría la posibilidad de formar un inconsciente colonial-capitalístico que repitiría la cultura violenta y estigmatizaría a otros desde la concepción de su experiencia como sujetos, sujetos de grupos armados, sujetos víctimas.

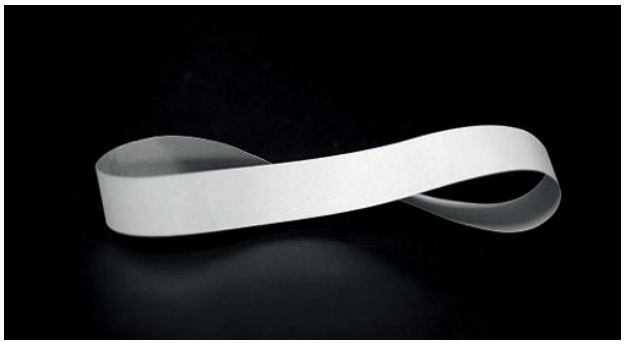
Para explicar el concepto de fuerzas, Rolnik toma como referencia la obra *Camihnando* (Caminando en español) que hace parte de una serie de obras denominadas "Proposiciones" de Lygia Clark, artista brasileña del siglo XX. Esta obra del año 1963, enmarcada en el vanguardismo como movimiento artístico, surgió como potencia micropolítica en respuesta a la neutralización en el campo del arte y desde "la reapropiación de la pulsión creadora en prácticas colectivas en la vida cotidiana" (Rolnik, 2019, p.35). La obra *Caminhando* se fundamentó en la banda de Möbius, definida como:

> una superficie topológica en la cual el extremo de uno de los lados tiene continuidad en el reverso del otro, lo que los vuelve a ambos indiscernibles: así la superficie adquiere una cara única. (Rolnik, 2019, p.35)

---

podemos también denominarlo "inconsciente colonial-cafisheístico", por las razones antes evocadas". (p.31-32)

Figura 1



Nota. Tomada del libro *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente,* por Suely Rolnik, 2019 (http://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2019/09/405478879-SUELY-ROLNIK-Esferas-de-la-insurreccio-n-pdf.pdf)

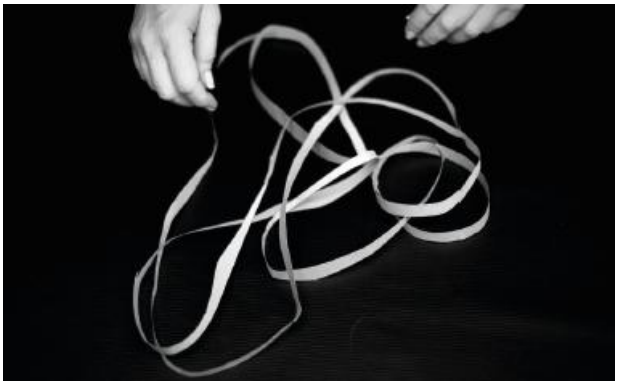
Clark experimentó cortando de manera sucesiva y longitudinal esta banda. Con cada corte, la artista sentía una experiencia distinta, lo cual le permitió analizar que la obra en sí misma es la acción de cortar, más allá de un producto específico. La artista aseguró que la obra hace posible otras formas de sentir y ver, pues "es un tiempo sin antes ni después; un espacio sin anverso ni reverso, sin dentro ni fuera, sin arriba ni abajo, sin izquierda y derecha" (Rolnik, 2019, p.36). La cinta se encuentra en una constante actualización y la forma de la tira está marcada por su devenir tras cada corte. De este modo, Clark invitó a espectadores a accionar a través de esta obra, dado que "la obra se efectúa en la repetición del acto creador de diferencias, y en este culmina" (Rolnik, 2019, p.38). En este acto hay una agencia importante del sujeto que crea y corta.

La artista hizo una recomendación especial que consiste en evitar cortar un punto ya intervenido, pues la forma de la banda sería siempre la misma, lo cual genera que la obra sea estéril. El *Caminhando* no da lugar a repeticiones ni tampoco a lados o caras separadas, pues la manera en que están dispuestas las bandas son indisociables (Rolnik, 2019). Es así que, por medio de esta obra, Rolnik invita a imaginar dos caras de la banda, una que indica las formas del mundo moldeado y otra referida a las fuerzas que se encuentran en el mundo en la condición de lo vivo y en la desestabilización de esas formas moldeadas en la actualidad. A continuación, se evidencian dos ejemplos de la banda cortada en el mismo punto versus una banda cortada en diferentes puntos:

Figura 2



Figura 3



Nota. Tomadas del libro *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente,* por Suely Rolnik, 2019 (http://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2019/09/405478879-SUELY-ROLNIK-Esferas-de-la-insurreccio-n-pdf.pdf)

El análisis micro y macropolítico de la Cátedra de Paz puede llegar a verse desde la obra *Caminhando,* en el sentido en que ambas dimensiones son inseparables para una lectura mucho más profunda de esta política y su implementación. Por esta razón, este trabajo de investigación se propuso comprender las dos caras de la banda de la Cátedra que en realidad son una sola, es decir, se incluyen todas aquellas políticas, lineamientos y orientaciones de entidades macropolíticas y las tres iniciativas micropolíticas de docentes de escuela que en esta lógica tendrían más aspectos en común que diferencias.

En este punto, la autora plantea que la dimensión macropolítica -cargada de códigos socioculturales- se capta desde la experiencia sensible y la emoción psicológica, por lo que se produce la experiencia de la subjetividad como un sujeto de una condición sociocultural especifica (Rolnik, 2019, p.46), no obstante, el régimen colonial-capitalístico reduce a la

subjetividad únicamente como ese sujeto, lo cual se mencionó como el inconsciente colonial-capitalístico. Es indispensable reconocer que la Cátedra de Paz tiene una base de códigos socioculturales específicos en lo que concierne a los sentidos del conflicto armado y de la paz que pueden ser captados desde la escuela, medios de comunicación, discursos institucionales, entre otros. En el marco macropolítico colombiano se definen tendencias específicas sobre la idea de paz, por ello fenómenos como el no al Plebiscito por la paz[8] y las decisiones electorales se movilizan a través de emociones para llegar al territorio micropolítico. Salir de esa condición de sujeto supone una insurgencia a nivel macro y micropolítico, incluso para el análisis de la Cátedra.

Por otro lado, la dimensión micropolítica se enfoca en las fuerzas que llegan a agitar o producir efectos en el cuerpo y son producto de las relaciones con obras de arte, personas, contextos políticos, entre otros. Estos encuentros posibilitan nuevas formas a partir de la denominada emoción vital que está vinculada a la afectación y la sacudida; en consecuencia, se produce una experiencia fuera de ese sujeto condicionado al régimen colonial-capitalistico (Rolnik, 2019). De ahí que se puedan generar distintas vías de comprensión del actuar micropolítico de la Cátedra de Paz, esto es, como reproductora de un sistema colonial-capitalista que explota o cafishea las fuerzas creadoras de la subjetividad, lo que mantendría el odio y la violencia hacia otros, o la integración y movimiento de estas fuerzas para conservar la vida y formar cooperaciones para la construcción de paz.

Para retomar el *Caminhando*, el deseo está inmerso entre estas dos caras de la banda y si el corte se realiza en el mismo punto, se instauraría una micropolítica reactiva que hace referencia a la repetición y a los lugares ya conocidos, guiada por una brújula moral que responde a las lógicas y valores del sistema vigente. Si el corte se realiza en un punto diferente (micropolítica activa) se hace posible la creación de nuevas formas guiadas por una brújula ética, un deseo por la conservación de la vida. Se trata también de que el Estado y los docentes eviten plantear -corten- la Cátedra en el mismo lugar conocido, quizá relacionado con una implementación acrítica con el objetivo de cumplir un Decreto, como se evidenció en las

[8] Se hace referencia al plebiscito sobre la aprobación del Acuerdo de Paz firmado en el 2016 entre el Estado y las FARC-EP. La Comisión de la Verdad (2022) asegura que: "Algo que dependió justamente de asuntos culturales que determinaron la elección de apuestas políticas que promovían la no transacción con el «adversario» o su abierta eliminación". (p.659)

tensiones, o con el uso de discursos que reducen a las subjetividades como experiencia de sujetos, dado que se trata de guiarse por una brújula ética, una insurrección micropolítica, una micropolítica activa.

Frente al análisis de este trabajo de investigación, "cortar" la Cátedra en los lugares ya conocidos, repetitivos e investigados en el estado del arte mantiene un binarismo entre la política y las acciones de los docentes o entre la política y su aplicación, pues como se vio en las definiciones de lo molar y molecular, una complementa la otra. El *Caminhando* permite el análisis tanto de la Cátedra de Paz directamente, como de la forma en que esta investigación se lleva a cabo con una base de insurrección macro y micropolítica.

1.5. Comprensiones e insurrecciones macro y micropolíticas

A partir de los postulados de Deleuze y Guattari, Rolnik concibe que los conceptos de macropolítica y micropolítica están atravesados por la subjetividad y se encuentran en movimientos diversos, pero, del mismo modo, conectados. La macropolítica entonces, se comprende desde la formación de hábitos organizados en un espacio y tiempo concretos (Rolnik, 2019, p.100). Sin embargo, la visión reduccionista de la macropolítica, se entiende desde la repetición de subjetividades y formas actuales del sistema neoliberal, donde se ubica un inconsciente colonial-capitalístico.

Es claro que la normatividad y las políticas educativas pueden llegar a reducir la subjetividad de las comunidades educativas a un inconsciente colonial-capitalístico que responde a demandas del sistema neoliberal, lo que genera una simplificación de la macropolítica. En esta reducción se ubican también las violencias hacia el medio ambiente y las relaciones de poder machistas, clasistas, homofóbicas, transfóbicas, racistas, xenofóbicas, entre otras, que proyectan al otro en un lugar inferior (Rolnik, 2019). No obstante, la autora plantea que una de las insurrecciones en términos macropolíticos radica en modificar el orden de los personajes que se ubican en estas relaciones de poder y en denunciar injusticias sociales a favor de la democracia.

Una insurrección macropolítica de la Cátedra conlleva una ruptura de acciones y discursos que legitiman la desigualdad social, pronuncian la estigmatización, priman el cumplimiento

de una política por temas de rendición de cuentas y avalan la explotación del medio ambiente. Por el contrario, desde el abordaje de temas indispensables en la Cátedra, como por ejemplo la memoria, se da apertura a un escenario de debate sobre justicia y restauración de un tejido roto a raíz del conflicto armado. El punto de insurrección macropolítica de la Cátedra también consistiría en la defensa por los derechos humanos y los valores de la democracia.

En esta línea, la autora advierte que no es suficiente con esta insurrección macropolítica, por ello propone una noción de micropolítica inscrita en un proceso de descolonización que problematiza las antinomias como sujeto-objeto o dentro y afuera. Actuar micropolíticamente puede implicar justamente actuar para la reapropiación de una fuerza de cooperación y creación (Rolnik, 2019). Cabe aclarar que lo micropolítico tiene relación con políticas del deseo que definen un actuar activo o reactivo en las subjetividades. En este punto se puede desarrollar un proceso de experimentación desde el deseo y la expresión de afectos por medio de gestos, modos de existencia, palabras y lo sensible en las iniciativas de Cátedra de Paz, en consecuencia, se desarrolla un proceso de creación. Rolnik denomina este proceso como micropolítica activa.

Con el fin de comprender este concepto de micropolítica activa en Rolnik, es pertinente hacer referencia a la idea de malestar; así pues, referente a los distintos obstáculos que presenta la aplicación de la Cátedra y el rol de docente en sí, se puede comprender que "el malestar es el disparador de una alarma que convoca al deseo de actuar para recobrar un equilibrio vital, emocional y existencial –equilibrio sacudido por los signos de un mundo naciente, simultáneos e indisociables de los signos de disolución de los mundos vigentes–" (Rolnik, 2019, p.102). Lo que se entiende como malestar, son todos aquellos obstáculos y limitaciones que se han generado en la Cátedra de Paz tanto a nivel político y curricular, en la subjetividad del maestro y en el contexto social y político del sistema actual, por lo que este sujeto es convocado a actuar ante este panorama.

Cabe resaltar que, de acuerdo con Rolnik, este malestar que se ubica en los obstáculos de implementación de la Cátedra de Paz, en el sistema neoliberal, el negacionismo y la normalización de la violencia en Colombia, provocaría que la subjetividad del docente y la misma escuela se encuentre en un estado de alerta, lo que genera un movimiento entre las condiciones actuales y las condiciones de posibilidad, es allí donde la autora hace alusión a

unas políticas del deseo. De hecho, "el deseo tiende entonces a actuar en dirección a las prácticas creadoras" (Rolnik, 2019, p.117). A raíz de un sostenimiento del malestar, es posible desarrollar una insurrección micropolítica, la cual puede generar una ruptura en los procesos de subjetivación y, por ende, resistir ante una subjetividad colonial-capitalística. Estos postulados permiten pensar los procesos de resistencia de la comunidad educativa ante la subjetividad colonial-capitalística, por lo cual, las iniciativas de Cátedra de Paz de los docentes se pueden inscribir en un proceso de experimentación basado en el deseo y los afectos, que se evidencian en las acciones cotidianas en el aula.

En este sentido, "la subjetividad adquiere entonces la posibilidad de habitar simultáneamente al sujeto y al afuera-del-sujeto, cuando retoma en sus manos el poder de decidir el destino de la pulsión, reasumiendo así su responsabilidad ética ante la vida –es en este proceso que nos convertimos en agentes de la insurgencia micropolítica" (Rolnik, 2019, p.114). De acuerdo con esto, es posible comprender la insurgencia o insurrección micropolítica de aquellos docentes que generan apuestas diversas hacia y en la Cátedra de Paz, y cómo su subjetividad se ubica en dos movimientos: la conservación y los nuevos modos, lo que posibilita una posición ética en el contexto escolar y una reconexión del maestro con su saber de lo vivo o saber del cuerpo que refiere a un "saber de nuestra condición de vivientes[9]" (Rolnik, 2019, p.14).

Por otra parte, la autora también hace mención de una micropolítica reactiva que, contrario a la micropolítica activa, hace posible la expropiación de la fuerza de creación por parte del sistema neoliberal-conservador actual, por lo cual, la política de deseo se reduce a su experiencia como sujeto en un marco social, político y cultural específico. Esto ocasiona un bloqueo del fuera del sujeto, y en consecuencia se reproducen las formas de subjetivación del mundo vigente. En un actuar micropolítico reactivo,

[9] Rolnik (2019) asegura que: "Los perceptos y los afectos no tienen imágenes, ni palabras, ni gestos que les correspondan –en definitiva, no tienen nada que los exprese–, y, no obstante, son reales pues se refieren a lo vivo en nosotros mismos y fuera de nosotros. Componen una experiencia de apreciación del entorno más sutil, que funciona de un modo extracognoscitivo al cual podríamos denominar intuición. Pero como esta palabra puede generar equívocos, prefiero denominarlo "saber-del-cuerpo" o "saber-de-lo-vivo", o también "saber- eco-etológico". Un saber intensivo, distinto a los conocimientos sensibles y racionales propios del sujeto". (p.47)

> el malestar es interpretado como "algo malo", por supuesto que alguien debe ser el culpable. Reducida al sujeto, la subjetividad solo dispone de dos opciones para determinar de quién es la culpa de su estado inestable, y ambas opciones son fruto de construcciones fantasmáticas: el propio sujeto o un otro cualquiera escogido para cumplir el rol del villano (Rolnik, 2019, p.63).

El actuar micropolítico es caracterizado por ubicar el malestar en la negatividad, por consiguiente, la subjetividad se reduce a la experiencia del sujeto, quien halla sus explicaciones en un enemigo que puede ser interno o externo. Esta interpretación, genera sensaciones de angustia e inferioridad introyectadas, o resentimiento y odio por un villano externo. El actuar micropolítico de la Cátedra de Paz radicaría en la reducción y bloqueo de los sujetos frente a la política si se cataloga como un malestar o una negatividad, de este modo, los docentes y las comunidades educativas podrían experimentar sensaciones de inferioridad u odio hacia la política.

Dado que las insurrecciones se pueden generar en un nivel macro y micropolítico, Rolnik propone los siguientes siete puntos de análisis para ambas dimensiones:

- **Foco**

- Macropolítica: hace referencia a "un foco visible y audible que se sitúa en el ámbito del sujeto" (Rolnik, 2019, p.112) y contempla las relaciones asimétricas de poder, lo cual incluye al Estado y las leyes que justifican tales relaciones.
- Micropolítica: en esta esfera se comprende un foco "invisible e inaudible que se sitúa en la tensión entre el sujeto y el fuera-del-sujeto" (Rolnik, 2019, p.112). También se relaciona la lucha contra el abuso de la fuerza vital de todos los seres vivos.

- **Agentes potenciales**

- Macropolítica: En esta esfera se entiende que los agentes potenciales para la insurrección son solo los humanos, especialmente las personas que tienen roles subordinados a nivel social.
- Micropolítica: se comprende que la insurrección se puede generar desde los humanos y no humanos: "son todos los elementos de la biósfera que hacen frente a la violencia contra la vida". En este punto, la subjetividad tiene un papel preponderante para habitar

el sujeto y fuera-del-sujeto, y con ello, se reasume una responsabilidad ética y la dirección de la pulsión desde un deseo activo, que cualquier agente puede desarrollar; no obstante, persisten unas diferencias en el proceso de descolonización del inconsciente de las subjetividades subordinadas y privilegiadas.

- **Lo que mueve a sus agentes**
  - Macropolítica: en esta esfera la movilización de los agentes es la denuncia de injusticias que se ubican en las relaciones asimétricas, por lo que se moviliza la voluntad de concientizar y empoderar a quienes han sido subalternos del sistema actual.
  - Micropolítica: se moviliza la voluntad de perseverancia de la vida, a través de los procesos de creación y experimentación que anuncian mundos alternos. En este sentido, se movilizan los inconscientes.

- **Intención**
  - Macropolítica: en esta esfera la intención radica en el empoderamiento del sujeto, esto es "liberarse de la opresión política, de la explotación económica y de la exclusión social" (Rolnik, 2019, p.120), lo cual conlleva a promover un Estado con fuertes valores democráticos.
  - Micropolítica: la intención se enmarca en la reapropiación de la fuerza vital desde su potencia creadora, es decir, "reapropiarse igualmente del lenguaje (verbal, visual, gestual, existencial, etc.), lo que implica habitar el lenguaje en los dos planos que lo componen: el de la expresión del sujeto y el de fuera-del-sujeto que le da movimiento y transforma el lenguaje". (Rolnik, 2019, p.120).

- **Criterios de evaluación de las situaciones**
  - Macropolítica: el criterio de evaluación se centra en lo racional y en el sistema de valores apropiado por los sujetos.
  - Micropolítica: el criterio de evaluación es pulsional, impulsado por una "brújula ética" y "el poder de evaluación propio de los afectos" (Rolnik, 2019, p.122)

- **Modos de operación**

- Macropolítica: su modo de operación es desde la negación, es decir, son estrategias contra los opresores y sus leyes asimétricas.
- Micropolítica: su modo de operación se enfoca en la afirmación desde un "combate por la vida", que consiste en desmantelar las relaciones desiguales revisadas en la macropolítica, "disolviendo sus personajes, sus respectivos papeles y la propia escena" (Rolnik, 2019, p.127).

- **Modos de cooperación**

- Macropolítica: en esta esfera, los modos de cooperación son agrupaciones o movimientos que se organizan desde una recognición identitaria, principalmente desde la posición de subalternos en el tejido social, quienes demandan una reivindicación por medio de un plan de acción.
- Micropolítica: los modos de cooperación radican por resonancia intensiva, que se genera entre frecuencias de emociones vitales, esto es, el tejido de "múltiples redes de conexiones entre subjetividades y grupos que viven situaciones distintas con experiencias y lenguajes singulares, y cuyo elemento de unión son los embriones de mundo que habitan sus cuerpos" (Rolnik, 2019, p.128). Esto hace que sea necesario crear nuevas formas en el mundo.

Para efectos de esta investigación se analizaron las insurrecciones macro y micropolíticas de las normativas estatales y las iniciativas de Cátedra de Paz de los docentes, a partir de una lectura de ambas formas de actuación, pero en el reconocimiento de un sistema conservador-neoliberal planteado que apela por un inconsciente colonial-capitalístico de acuerdo con Rolnik.

1.6. Metodología del análisis macro y micropolítico

Este trabajo de investigación es cualitativo de tipo documental y buscó hacer un análisis macro y micropolítico de las normativas e iniciativas de docentes con respecto a la Cátedra de Paz. Este tipo de investigación puede ser entendida como una estrategia metodológica de obtención de información (Valles, 1999) a partir de documentos que pueden concebirse como "cosas hechas con la intención de registrar el mundo social que (…) nos dicen algo sobre los

valores, intereses y propósitos de sus productores. (MacDonald y Tipton, 1993, citados por Valles, 1999). Cabe resaltar que fue importante el reconocimiento de las intenciones, intereses y objetivos tanto del Estado como de los docentes en cuanto a la promoción de la Cátedra de Paz e iniciativas relacionadas.

La investigación documental fue apoyada por entrevistas que se realizaron a tres docentes de escuela en Bogotá de manera virtual y presencial, sin embargo, con relación a los documentos es preciso aclarar que:

> A todos estos 'textos', en realidad, se les puede 'entrevistar' mediante preguntas implícitas y se les puede 'observar' con la misma intensidad y emoción con la que se observa un rito nupcial, una pelea callejera, una manifestación popular. En este caso la lectura es una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollarse como cualquiera de ellas (Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1989, citados por Valles, 1999, p.69).

De este modo, se realizaron preguntas a los documentos recopilados en diversos formatos. Dichas preguntas se basaron en la lectura analítica de dos conceptos/esferas centrales: lo macro y micropolítico, fundamentados en el análisis que propone Suely Rolnik en su libro *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*; lejos de centrar la investigación en el método a utilizar, se propuso realizar un trabajo analítico desde la lectura planteada por la autora.

De acuerdo con los postulados abordados y el interés de la autora por descolonizar el inconsciente, el libro ofrece un panorama de reapropiación de la vida en un contexto específico en que el sistema ha desarrollado una alianza neoliberal-conservadora y se ha encargado de expropiar la fuerza vital de los sujetos a nivel macro y micropolítico, por lo que, la autora plantea una insurrección en ambas esferas que se relacionan con la amplitud de la igualdad de derechos y la liberación de la vida, respectivamente. (Rolnik, 2019).

En este marco, Rolnik propone desarrollar una exploración teórica transdisciplinar y pragmática clínico-estético-política de ambas esferas que, como se mencionó en la fundamentación teórica, se encuentran conectadas; incluso invita a “superar en nosotros mismos la nefasta dicotomía entre micro y macropolítica, buscando articularlas en todos los campos relacionales de nuestra cotidianidad y de nuestros movimientos insurreccionales

colectivos". (Rolnik, 2019, p.131). De esta manera y de acuerdo con las propuestas de la autora, el trabajo analítico propende por una descolonización del inconsciente, a partir de una especie de caracterización de las esferas macro y micropolíticas presentes en la política pública y en las iniciativas de Cátedra de Paz de tres docentes de escuela en Bogotá.

Frente al desarrollo de sus ensayos documentados, Rolnik ubica distintos acontecimientos que al ser articulados llegan a producir fenómenos particulares que ella ha denominado "temporadas". Por ejemplo, en su libro, la autora ofrece un análisis de tres temporadas acerca de la elección de Jair Bolsonaro como presidente en Brasil; para ello, desarrolla un análisis macropolítico y micropolítico de manera temporal y paralela, desde una lectura de políticas públicas, situaciones coyunturales y material de medios de comunicación, por lo que una temporada ejemplifica acontecimientos que se articulan y se manifiestan en las esferas macropolítica y micropolítica.

En síntesis, en este trabajo investigativo se realizó un análisis documental apoyado de tres entrevistas a tres docentes de escuela en Bogotá que hayan implementado la Cátedra de Paz en los últimos 5 años, pues de acuerdo con Valles (1999), "los tres ingredientes metodológicos principales de la investigación social son la documentación, la observación y la conversación" (Valles, 1999). Para este ejercicio se consideró un corpus documental que incluyó algunas fotografías de las iniciativas de los docentes, así como lineamientos estatales, propuestas curriculares, políticas públicas y registros audiovisuales acerca de la Cátedra de Paz, publicados desde el año 2012 -fecha en la cual se inician las mesas de negociación- hasta la actualidad, para considerar los acontecimientos que, articulados, generan un fenómeno o "temporada" en el contexto nacional. Adicionalmente, se hizo revisión de políticas relacionadas a antecedentes de Cátedra de Paz desde el año 1991, fecha de publicación de la Constitución Política de Colombia.

En términos procedimentales, se realizó un análisis de las insurrecciones en las esferas macropolítica y micropolítica que propone Suely Rolnik, en donde se contemplaron siete puntos en función de las formas en que estas esferas se entrelazan, actúan y poseen especificidades para el desarrollo de un trabajo dirigido a la descolonización del inconsciente. En esta investigación, los 7 puntos de análisis de Rolnik, que fueron traducidos en relación con la Cátedra de Paz de acuerdo con la siguiente matriz guía:

Tabla 1

Matriz guía para el análisis macro y micropolítico

Punto de análisis	Temáticas	Esfera macropolítica	Esfera micropolítica
Foco	Problemáticas y condiciones sociales / subjetivas asociadas a la Cátedra de Paz y ser docente en este contexto	Un foco visible y audible que se sitúa en el ámbito del sujeto	Un foco invisible e inaudible que se sitúa en la tensión entre el sujeto y el fuera-del-sujeto
	Centros o núcleos de los documentos y las experiencias de Cátedra		
	Conocimiento, referencia y apropiación sobre políticas asociadas		
Agentes potenciales	Personas/ seres vivos implicados en el desarrollo de una Cátedra de Paz	Solo los humanos, principalmente en posición subalterna	Humanos y no humanos
	Agentes que pueden aportar a la paz y su cátedra		
Lo que mueve a sus agentes	Condiciones que movilizaron el surgimiento/iniciativa de la Cátedra de Paz	Denuncia de injusticias	Anuncio de mundos nuevos
Intención	Intención y objetivos de la Cátedra de Paz/iniciativa docente	Empoderamiento del sujeto	Potenciación de la vida
	Subjetividad del docente, motivaciones y posiciones políticas (si aplica) respecto a la Cátedra de Paz		
	Caracterización del Estado en el marco de la Cátedra de Paz (tipo de política y perspectiva de paz del Estado desde 2012)		
Criterios de evaluación de las situaciones	Criterios, percepciones y concepciones de la Cátedra	Criterio moral	Criterio pulsional y de ética
	Evaluación de la Cátedra de Paz en la actualidad (se incluyen contenidos temáticos, sujetos, presente pedagógico, pertinencia)		
	Relación de docentes con la estructura, los contenidos y temáticas de la Cátedra de Paz		
Modos de operación	Modos de operación de la Cátedra de Paz (Metodologías, recursos documentales y audiovisuales, planeaciones de clase, organización curricular)	Por negación	Por afirmación

	Aciertos, limitaciones y obstáculos en la implementación de la Cátedra de Paz		
Modos de cooperación	Modos de cooperación en la Cátedra (Se entiende por cooperación como la forma de agruparse socialmente)	Agruparse por la vía de la re-cognición identitaria para construir movimientos organizados y/o partidos políticos	Agruparse por la vía de la resonancia entre frecuencias de afectos para la construcción de lo "común"
	Movimientos políticos o pedagógicos en relación con Cátedra de Paz		
	Establecimiento de redes para la implementación de Cátedra de Paz. (Incluyendo actores aliados)		

Fuente: elaboración propia

Tanto los documentos como las entrevistas realizadas se categorizaron mediante la herramienta Atlas Ti.

1.7. Fases para la lectura analítica

Esta investigación se desarrolló en cuatro fases que contemplan cada una de las actividades:

- **Recolección y lectura documental de políticas, normativas y postulados que caracterizan la Cátedra de Paz**

Se realizó un rastreo y lectura documental de los diferentes lineamientos, propuestas curriculares, políticas públicas y medios audiovisuales acerca de Cátedra de Paz, que dan cuenta de los postulados principales o sus cimientos. En esta fase se priorizó la documentación publicada desde el año 2012, fecha en la que se iniciaron las mesas de negociación, hasta la actualidad. En concordancia con la delimitación del problema de investigación, eventualmente se realizó una lectura de políticas, acontecimientos y antecedentes relacionados con la Cátedra de Paz que tuvieron lugar desde el año 1991. Del mismo modo, se desarrolló un estado del arte acerca de lo investigado en torno a la Cátedra de Paz en Colombia, teniendo en cuenta principalmente las tendencias frente a políticas, normativas y discursos estatales, adaptaciones curriculares y experiencias de implementación postuladas en el presente estado del arte. Se recolectaron tesis y artículos de investigación publicados en los últimos años referente a estas dos tendencias.

- **Implementación de entrevistas a profundidad con docentes**

Se implementaron entrevistas semiestructuradas a profundidad con tres docentes de escuela en Bogotá, que implicaron indagar sobre su subjetividad, sus experiencias, concepciones de paz, iniciativas, herramientas pedagógicas e implicaciones en el desarrollo de la Cátedra de Paz en la escuela colombiana, con el fin de visibilizar las esferas macro y micropolítica de las distintas iniciativas generadas en un contexto escolar específico. Del mismo modo, se utilizó la técnica de observación participante para reconocer el modo de implementación de dos[10] de las tres iniciativas en el marco de la Cátedra.

Criterios de selección: se hizo énfasis en los docentes que han desarrollado iniciativas en escuelas de Bogotá en los últimos cinco años. En síntesis, las experiencias tuvieron como características:

- Área de conocimiento: Liderazgo de docentes de nivel de Bachillerato con énfasis en Ciencias Humanas o Sociales
- Sostenibilidad en el tiempo: iniciativas ubicadas en los últimos cinco años con duración de mínimo 24 meses.
- Abordaje de componentes temáticos del Decreto: experiencias que incluyeron componentes puntuales como memoria histórica, participación política, y justicia y derechos humanos.
- Nivel de reconocimiento o incidencia: iniciativas reconocidas o influyentes dentro o fuera de la institución educativa.
- Articulaciones con actores externos: vinculación con actores institucionales o comunitarios en el desarrollo de la Cátedra.

Para iniciar el proceso de búsqueda y enlace con los docentes correspondientes, se llevaron a cabo contactos preliminares con funcionarios pertenecientes a entidades como la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas (UBPD) y la SED, quienes brindaron una base de datos de 13 docentes que cuentan con experiencias de paz en la escuela. Además, se consignaron 4 docentes reconocidos por la UBPD en el marco de sus investigaciones. Esta base de datos permitió identificar diferentes experiencias que incluso fueron clasificadas por

[10] Si bien inicialmente tenía pensado el desarrollo de observaciones participantes con las tres experiencias, actualmente, la docente de la experiencia de la Minga Pedagógica de Memoria y Paz no se ubica en la institución educativa, razón por la cual no fue posible participar en alguno de sus eventos.

la SED desde líneas temáticas y sus niveles de desarrollo. De acuerdo con el análisis de esta base de datos y el contacto telefónico con los docentes, fue posible catalogar las experiencias con las siguientes convenciones:

- Experiencia seleccionada: cumple con los criterios de selección
- Experiencia potencial: cumple con la mayoría de los criterios de selección
- No aplica para entrevista: no cumple con ninguno de los criterios

En total, se seleccionaron 3 experiencias.

Para el desarrollo de las entrevistas, se programaron reuniones tanto virtuales como presenciales de acuerdo con la disponibilidad de los docentes, en total se desarrollaron dos entrevistas de manera virtual y una entrevista de forma presencial. La entrevista se organizó en tres secciones que abordan la experiencia de Cátedra de los docentes, su historia de vida, y el reconocimiento de los aspectos normativos y políticos en el marco de la iniciativa, además se utilizaron un total de 10 imágenes para facilitar la conversación. A continuación, se presenta el diseño de entrevista dirigida a los 3 docentes, cuyas preguntas se basan en los 7 puntos de análisis propuestos por Suely Rolnik:

Tabla 2

Diseño de entrevista

Introducción al diálogo	
En primer lugar, se realizarán dos o tres preguntas introductorias para aperturar el escenario de entrevista, con el fin de generar una conversación en un ambiente cómodo y adecuado:	
¿Podría contarme un poco sobre usted y su experiencia? Puede incluir actividades no laborales, pasiones, metas, entre otros aspectos ¿Cuál es su rol actual y en qué lugar lo ejerce? ¿Qué espera de esta entrevista y qué conoce sobre la investigación que se está desarrollando?	
Sección 1: Experiencia de Cátedra de Paz	
Puntos de análisis	**Preguntas**
Lo que mueve a sus agentes	1. Seleccione una imagen o dos imágenes que guarden mayor relación con su experiencia de Cátedra de Paz y explique porqué selecciona dicha imagen. Si no se identifica con ninguna de las fotografías, ¿qué imagen pensaría que sí se relaciona con la Cátedra de Paz? **(Archivos anexos)**
	2. ¿Cómo creó su iniciativa sobre Cátedra de Paz?

Modos de operación	3. ¿De qué se trata su iniciativa de Cátedra de Paz? (Se incluye la petición de archivo sobre normativas, metodologías, recursos documentales y audiovisuales, planeaciones de clase, organización curricular)
	4. ¿Qué limitaciones y aciertos a nivel pedagógico, curricular y personal ha tenido en la implementación de su iniciativa?
Sección 2: Historia de vida y subjetividad	
Puntos de análisis	**Preguntas**
Intención	5. Desde su historia de vida, ¿Cuáles son sus motivaciones e intenciones al relacionarse con el tema de la paz e implementar la Cátedra?
	6. Observe con atención la siguiente imagen de prensa **(Imagen 1)** e indique: ¿Por qué es importante que un docente realice una Cátedra de Paz?
Criterios de evaluación de las situaciones	7. ¿Cómo define la paz y la Cátedra?
Sección 3: Aspectos normativos y cooperativos	
Puntos de análisis	**Preguntas**
Foco	8. ¿Cuáles son las problemáticas y condiciones sociales presentes en el desarrollo de la Cátedra de Paz y el ser docente?
	9. De acuerdo con la siguiente imagen **(Imagen Cátedra de Paz 3)** responda: ¿Cómo analiza la política asociada a la Cátedra de Paz y el papel de los gobiernos colombianos?
Modos de cooperación	10. ¿Con qué otros actores se ha relacionado para que la iniciativa de Cátedra de Paz funcione?
Agentes potenciales	11. ¿Cuáles cree que son los sujetos -no solo humanos- y objetos a tener en cuenta en el desarrollo de una Cátedra de Paz?
Criterios de evaluación de las situaciones	12. ¿Cómo podría evaluar su Cátedra de Paz hoy? (se incluyen contenidos temáticos, sujetos, presente pedagógico, pertinencia)
	13. ¿Cómo podría evaluar la política de Cátedra de Paz actualmente? (se incluyen contenidos temáticos, sujetos, presente pedagógico, pertinencia)

Fuente: elaboración propia

Tabla 3

Recopilación de imágenes utilizadas en la entrevista



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4



Imagen 5

Imagen 6





Imagen 7

Imagen 8





Imagen 9

Imagen 10

Fuente: elaboración propia

- **Análisis e interpretación de esferas macropolíticas y micropolíticas**

En este punto, se realizó un análisis de archivo y entrevistas realizadas sobre Cátedra de Paz, a partir de los 7 puntos de análisis de las esferas macropolítica y micropolítica que propone Suely Rolnik. Para ello se diligenció una matriz de análisis que consta de los puntos descritos

por la autora y las categorías macro y micropolítica. La matriz fue diligenciada por cada entrevista o documento leído y analizado, por lo cual, esta fue una fase transversal en la investigación y comprende los acontecimientos principales mencionados en cada documento que generan fenómenos particulares de la Cátedra de Paz, producto del análisis de las iniciativas de docentes y la revisión documental. Esta matriz se finalizó de acuerdo con la culminación de las fases 1 y 2 en su totalidad. A continuación, se presenta la matriz de análisis:

Tabla 4

Matriz de análisis y recopilación de documentos y entrevistas

Matriz de análisis							
#	Punto de análisis	Esfera macropolítica	Código	Esfera micropolítica	Código	Intersecciones macro-micropolíticas	Código
1	**Foco**						
2	**Agentes potenciales**						
3	**Lo que mueve a sus agentes**						
4	**Intención**						
5	**Criterios de evaluación de las situaciones**						
6	**Modos de operación**						
7	**Modos de cooperación**						

Fuente: elaboración propia

- **Escritura de resultados y categorías emergentes**

A partir del análisis e interpretación de la información se construyó este documento final que se basa en la estructura de una serie de 3 temporadas, similar al libro ya citado por Rolnik. El documento no está escrito de forma temporal o lineal, contiene movimientos macro y micropolíticos constantes.

Temporada 2. La apuesta macropolítica de la Cátedra de Paz: entre investigaciones, políticas públicas y experiencias

La firma del Acuerdo de Paz en el año 2016 trajo consigo formas de repensar la promoción de una cultura de paz en Colombia, en aras de propiciar una transformación cultural marcada por el conflicto armado llevado a cabo por más de 6 décadas, a través de diversas pedagogías que den cuenta de un proceso de memoria histórica y una prevalencia de los valores de los derechos humanos y la democracia en la educación formal.

Por lo anterior, se creó la Ley 1732 de 2014 que establece la Cátedra de Paz en las instituciones educativas, y el Decreto 1038 de 2015 que hace énfasis en la implementación de una cátedra que permita crear escenarios educativos, dialógicos y reflexivos entorno a la convivencia, tolerancia y resolución de conflictos pacíficamente. Esta temporada inicia desde algunas investigaciones rastreadas del año 2016 al 2023 sobre esta política, que contribuyeron a crear un estado del arte de la Cátedra de Paz, y culmina con un recorrido por los principales postulados políticos y pedagógicos de la Cátedra a nivel nacional y distrital, lo que constituye su apuesta macropolítica.

2.1. Tendencias investigativas de la Cátedra de Paz

A partir de la lectura analítica de diferentes fuentes entre las cuales se encuentran 3 libros, 3 artículos de investigación, 6 artículos de revista y 14 tesis de grado, es posible determinar el estado de conocimiento sobre la Cátedra de Paz, su aproximación histórica, social y política en el marco del posacuerdo, junto con sus implicaciones curriculares a nivel nacional en la escuela. De acuerdo con la información recolectada y en el énfasis hacia la Cátedra de Paz como objeto de estudio, este análisis también recopila otras direcciones a nivel investigativo referidas a las formas de implementación de dicha cátedra y su preocupación por la memoria histórica.

Desde esta lectura analítica, se pueden ubicar cuatro tendencias investigativas que dan cuenta del papel preponderante de la Cátedra de Paz en temas de política pública, memoria histórica, currículo y modos de implementación. Cabe resaltar que, si bien los documentos fueron

categorizados en cuatro tendencias, algunos se interrelacionan en dos de ellas, no obstante, para el caso de este análisis se categorizaron los registros de acuerdo con la tendencia predominante. Así pues, en un primer momento se encuentran aquellas implicaciones en la política pública y normativas estatales frente a la Cátedra de Paz; en segundo momento, se ubican los diferentes abordajes de la memoria histórica dentro de dicha cátedra; en tercer lugar, se pueden localizar los ajustes curriculares y pedagógicos, y finalmente, se pueden constatar distintas sistematizaciones de experiencias en la implementación de la cátedra.

2.1.1. Bajo una política pública educativa

En esta primera tendencia investigativa, se encuentran diferentes hallazgos referidos al papel del Estado frente a la promoción de una educación para la paz y Cátedra de Paz a través de lineamientos, políticas y discursos que tienen como base una directriz internacional. En este sentido, la tesis de grado titulada *La Educación para la paz: elemento ideológico de la estrategia contrainsurgente en Colombia (1980-2000)*, realizada por Laura Rojas, quien a partir del método abductivo y hermenéutico se propuso "analizar los fundamentos, los propósitos y las formas a través de las cuales el Estado Colombiano promovió la Educación para la paz en el periodo 1980-2000" (Rojas, 2021, p.11), sobre la base de una hipótesis que fue corroborada al finalizar este trabajo de grado. La hipótesis consistió en que el Estado colombiano brindó planes para promover una educación para la paz por medio de la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la cívica, con el objetivo de estabilizar el sistema nacional. Esta tesis sirve de base para investigar políticamente la educación para la paz. Además, contempla periodos álgidos del conflicto armado como 1980 y 2000 para hacer revisión de ideas sobre la paz provenientes del Estado.

Además de hacer un recorrido de políticas públicas sobre paz, la autora permite comprender la educación para la paz desde un propósito estatal de acuerdo con el contexto de 1980 y 2000, es por ello que se resalta una cultura política contrainsurgente dentro de los lineamientos y reformas a la política y al currículo. En este sentido, se puede hallar dos aspectos principales dentro de este razonamiento, que responden a la idea de una cultura política y un contexto histórico dentro de la educación para la paz.

En esta misma línea, se puede ubicar el ensayo *Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz,* que se localiza en el libro *Bitácora para la Cátedra de Paz,* escrito por la profesora Sandra Patricia Rodríguez Ávila (2016), donde se hizo un corto análisis comparativo entre los postulados sobre paz y educación durante el siglo XX y las exigencias normativas vigentes sobre la Cátedra de Paz. La docente acotó principalmente tres periodos que corresponden a la guerra de los mil días (1899-1902), 9 de abril de 1948, también denominado "El Bogotazo", y la dejación de armas (1989-1994). Se puede percibir que estos periodos fueron precisados de acuerdo con el contexto histórico de guerra y posguerra en Colombia, que ofrecen algunos análisis respecto a la comprensión de la enseñanza de la historia desde el fetichismo institucional, la contrarrevolución cultural y la restitución de la experiencia histórica, categorías determinadas por la autora.

En la literatura se identifica una relevancia en el estudio de políticas públicas, cultura política y análisis histórico para pensar la educación y la Cátedra de Paz en el marco de los posconflictos, a partir de artículos de revista y de investigación en el campo jurídico. Tal es el caso de los artículos *Educación para la paz. De la Constitución de 1991 a la Cátedra de la paz* y *La educación para la paz en Colombia*, que brindan un aporte a los antecedentes históricos y lineamientos políticos y jurídicos de carácter nacional e internacional, además, hacen alusión a los mandatos de Naciones Unidas en Colombia y las acciones estatales que se han implementado o deberían implementarse en la promoción de una educación para la paz. Esto da cuenta de la influencia de discursos provenientes de organismos internacionales en la política pública educativa desde una metodología de revisión documental.

Concretamente, por lo que se refiere a las políticas públicas, las conclusiones de Magdalena Martínez, Shirley Pabón y Lorena Cortés (2018) en su tesis de grado *Políticas públicas educativas en relación a la convivencia y la paz y sus implicaciones en el marco de la gestión educativa y la educación para la paz. Propuesta para la formulación de una política educativa en el marco del posconflicto*, hacen alusión a los pactos de paz que se han dado en Colombia, pero no han tenido efectos debido a que, según las autoras, no hay una política de paz estructurada desde los contextos, intereses y necesidades de la comunidad. Del mismo modo, afirman que en las políticas públicas educativas referidas a la paz, se han evidenciado pocos niveles de apropiación en la comunidad educativa, y no hay una suficiencia en

programas y planes relacionados con educación para la paz para fortalecer una cultura de paz. Estas conclusiones fueron producto de entrevistas y conversaciones en 3 instituciones educativas distritales.

A su vez, el trabajo de grado *Políticas educativas de paz en la escuela colombiana, años 1990 y 2010: ¿escolares distintos?* Se postuló como objetivo estudiar la idea de sujeto y las políticas educativas de paz en la escuela colombiana durante los años 1990 a 2010, por medio de una perspectiva metodológica y teórica desde el trabajo arqueológico-genealógico de análisis del discurso Foucaultiano, frente a lo cual se concluyó que: el Estado mantiene una idea de que la escuela produce ciudadanos ejemplares; hay una relación de discursos de educación para la paz con la implementación de escuela nueva en el territorio rural; desde la ley 115 de 1994 se plantea una nueva subjetividad en el ámbito de la paz; y se plantea un discurso de cultura ciudadana que tiene como base ciertos conceptos sobre la cultura de paz. Esta investigación es de relevancia, puesto que sintetiza en categorías la educación para la paz vinculada con ciudadanía, escuela nueva y subjetividad, lo cual permite hacer un análisis de los cimentos de la Cátedra de Paz.

Por último, se hace un estudio de lo político, la política y la subjetividad en el trabajo de grado *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.* Por medio de encuestas y entrevistas a la comunidad educativa de la institución, fue posible comprender que el diseño de la Cátedra de Paz no concibió las necesidades del territorio de Caquetá, su socialización es insuficiente, no hay capacitación constante y los territorios violentos limitan acciones en favor de la cultura de paz. Esta investigación brinda distintos aportes en la medida en que facilita concebir la incidencia política real de la Cátedra de Paz en una institución educativa, por medio del abordaje de la idea de subjetividad, lo político y la política definidos por Bobbio, Arendt y Mouffe.

En términos generales, en esta primera tendencia se evidencia que existe una cultura política en la cátedra o educación para la paz anclada al contexto histórico, gobierno de turno y discursos de los posconflictos. Del mismo modo, se establecen unas políticas públicas nacionales basadas en una directriz internacional proveniente de organismos como Naciones Unidas, que fundamentaron toda la política de paz a nivel mundial. En última medida, en

estas investigaciones se percibió la configuración de una subjetividad y un modo de ser ciudadano igualmente sujeto al mandato estatal.

2.1.2. Aportes a la memoria histórica

En esta segunda tendencia se pueden obtener hallazgos acerca de la relación Cátedra de Paz o educación para la paz con memoria histórica, que implican la otredad y la multiplicidad de perspectivas para configurar memorias colectivas acerca del conflicto armado colombiano.

Una de las investigaciones titulada *Interacciones con el otro en un ejercicio colectivo de memoria. Educación para la paz en el marco del conflicto armado y el posacuerdo. Aportes desde las narrativas de maestros y maestras del departamento del Tolima*, planteó un ejercicio de educación para la paz, en el cual se posibilitó un diálogo de memorias sobre el conflicto armado por parte de exintegrantes de las FARC-EP* y docentes de una institución educativa en Tolima. En esta investigación se encontraron referentes teóricos clásicos que abordaron teorías de paz como Johan Galtung y Francisco Muñoz, para pensar la paz como categoría inicial. Como resultado, este trabajo de grado hace posible una revisión de la cultura de violencia, el lugar de enunciación de los sujetos y el reconocimiento de la pluralidad de memorias sobre el conflicto; por consiguiente, según los autores, en los contenidos y estructuras de la Cátedra de Paz deben considerarse estos aspectos centrados en la memoria histórica leída desde las diferentes perspectivas de los actores sociales implicados.

Por otro lado, se hizo lectura de una experiencia en colegios públicos, donde los docentes, desde su narrativa, expresan la poca incorporación de la memoria histórica a la Cátedra de Paz. Así, por ejemplo en el artículo de investigación *Cátedra de Paz y memoria histórica en contextos de conflicto armado*, se plantearon metodológicamente la realización de entrevistas semiestructuradas a 15 docentes de una institución educativa de carácter público, que trajo una serie de reflexiones relativas a la inclusión de la memoria histórica -de modo pedagógico- en la Cátedra de Paz a nivel curricular, y el mantenimiento de silencios respecto al conflicto y la violencia de los habitantes del territorio. Las categorías de inclusión de memoria histórica y reconocimiento de silencios frente al conflicto armado colombiano permiten identificar

aquellas tensiones y obstáculos que ha tenido la Cátedra de Paz para incluir la memoria histórica como tema relevante.

Se hace evidente que en este ejercicio investigativo se han localizado artículos reflexivos y de investigación que dan cuenta de los abordajes de la memoria histórica en la Cátedra de Paz, según las narrativas y los sujetos que hacen parte del relato. Así pues, en el artículo *Ausencia de las víctimas en la Cátedra de Paz. Una reflexión desde la Jurisdicción Especial para la Paz, el arte y la memoria histórica* se presentó una mirada sobre las víctimas del conflicto armado en Colombia y el modo en que sus memorias se han abordado en espacios educativos. Como reflexión central de este artículo, se establece que la Cátedra de Paz podría llegar a enseñarse desde el reconocimiento de las víctimas como sujetos centrales en la memoria histórica, además es pertinente generar un diálogo con otros actores escolares y sociales para hacer visibles las iniciativas de los y las maestras. También se reconoce que el arte es una forma de expresión y resignificación de experiencias y emociones, además de una forma de reivindicación de las víctimas del conflicto, donde verdad y memoria comienzan a generar una relación más estrecha, no obstante, este tipo de iniciativas y la inclusión de las víctimas en la Cátedra de Paz no se constituyen como política educativa transversal, por lo cual, los autores del artículo promueven la creación de reflexiones respecto a este tema.

En este marco de prevalencia a la narrativa de las víctimas del conflicto armado, pueden ubicarse producciones académicas enfocadas en brindar orientaciones acerca de la pedagogía de la memoria. El libro *Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado colombiano* escrito desde el Centro Nacional de Memoria Histórica, brinda aportes para comprender el lugar de las pedagogías de la memoria, con el objetivo de abordar la construcción de memoria histórica por medio de los relatos y narrativas de las víctimas, dado que esto hace parte de su reparación integral. Desde el libro se comprende entonces que las pedagogías de la memoria pretenden formar ciudadanos conscientes de las razones, modos y hechos por los cuales se recuerda la historia, también se hace una reflexión con la categoría "disoñar" que implica hacer visible las construcciones pedagógicas para la construcción de paz, pues son los docentes quienes proponen prácticas a partir de las emociones, el reconocimiento de desigualdades y el arte.

En esta vía, Vicky Daniela Salas y Cristina Rosero-Cabrera en su artículo de investigación *Narraciones de las memorias del conflicto armado colombiano, una propuesta desde la Cátedra de Paz,* ponen en tensión la aplicación de las normativas en el campo educativo, puntualmente se centran en la Cátedra de Paz y las narrativas del conflicto armado. La investigación se centró en generar un proceso analítico en relación con la reconstrucción de la memoria histórica en el marco del conflicto armado colombiano (Salas y Rosero-Cabrera, 2020), desde la comprensión de la práctica docente frente al desarrollo de la Cátedra de Paz y la realidad de los y las estudiantes de una institución educativa en Pasto. Para ello, desde la Investigación Acción Educativa se empleó la narración audiovisual, sensibilizaciones y talleres prácticos con estudiantes. En este sentido, las autoras concluyen que la cátedra posee ciertos vacíos frente al abordaje de los ejes temáticos relacionados con la memoria histórica, es por esto que la propuesta construida en esta investigación radica en la construcción de narrativas, para la reconstrucción de la memoria histórica, lo cual moviliza la acción por parte de los jóvenes en medio del posconflicto.

Del mismo modo, en la Universidad Santo Tomás se publicó el artículo de investigación titulado *Límites entre la memoria y la historia para construir una cátedra por la paz*, que se desarrolló en el municipio de El Cocuy como parte de una necesidad de recuperar la memoria, es por ello que se implementó un ejercicio etnográfico y buscó hacer partícipes a las personas que fueron parte de la época de la Violencia. En este estudio se logró concluir que una Cátedra de Paz debe partir de la historia local y oral de la población, puesto que, según los autores, el relato propiciaría una visión más clara frente al tema de la guerra, lo cual permite también percibir el carácter colectivo de la memoria. Los investigadores adoptaron la pedagogía de la memoria como un sustento del proceso educativo en el marco de una Cátedra de Paz, donde conciben que los estudiantes podrían obtener la herencia del pasado del conflicto y construir presente conforme a las lecciones aprendidas, concretamente en el reconocimiento de las diferencias – en este caso, de lo que anteriormente se denominaba como liberal o conservador-

Esta tendencia, que hace alusión a la memoria histórica desde la Cátedra de Paz, brinda énfasis al desarrollo de narrativas como método que -por excelencia- permitiría analizar el papel de la memoria histórica desde la comprensión de la cultura de violencia que antecede,

los lugares de enunciación de los sujetos entrevistados y el reconocimiento de la diversidad de memorias. Es por esto que adquiere relevancia la inclusión de la memoria histórica dentro de la Cátedra de Paz. A partir de lo revisado en esta tendencia investigativa, se logra evidenciar un papel preponderante de las víctimas en la construcción de la memoria histórica, puesto que, además de reconstruir los sucesos del conflicto armado, se desarrollaría una reparación integral. Finalmente, frente a las estrategias pedagógicas identificadas para el abordaje de la memoria histórica, se destacan las herramientas artísticas y las iniciativas de docentes que realizan un trabajo en educación para la paz.

2.1.3. Recomendaciones curriculares para la implementación

Una tercera tendencia relativa a las consideraciones pedagógicas y curriculares al momento de diseñar o implementar la Cátedra de Paz, da cuenta de investigaciones que implicaron revisar el papel del maestro, entender la educación para la paz de forma contextual y curricular, analizar la formación ciudadana y propender por una transformación social.

Ejemplo de ello es el trabajo de grado *Cátedra de la paz, prácticas docentes y estructura curricular en instituciones educativas de Bogotá*, donde la autora proporciona una comprensión sobre la manera en que ha incidido la implementación de la Cátedra de Paz en la estructura curricular de instituciones educativas y en las prácticas de maestros. Como resultado, desde un enfoque hermenéutico, "La educación es una herramienta clave para combatir la pobreza, promover la paz, la justicia social, los derechos humanos, la democracia, la diversidad cultural y la conciencia ambiental" (Barrero, 2021, p.75). Se indagó también el concepto de acción educativa entendido como la forma en que se interrelacionan los contenidos, recursos, materiales, formación de los docentes y la investigación. Del mismo modo, hay una influencia en el tipo de educación que se brinda, puesto que la educación poco equitativa tiende a mantener conflictos; por el contrario, la educación igualitaria y de calidad promueve la paz según la autora. Estas ideas hacen posible pensar en una educación para la paz diferenciada de acuerdo con los contextos de las instituciones educativas.

En las temáticas curriculares y pedagógicas abordadas en las investigaciones sobre Cátedra de Paz, se evidencian temas emergentes y relevantes en los estudios referidos a los

imaginarios de la paz que tienen los agentes educativos, la formación ciudadana, y metodologías y enseñanzas para la paz. Particularmente, en el artículo *Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia,* se propuso hacer un análisis de la producción bibliográfica sobre la Cátedra de Paz, bajo la premisa de que:

> La literatura sobre la Cátedra de la Paz entre 2014 y 2019 se basa en modelos constructivistas, entendiendo que la enseñanza de la paz es vivencial y que estudiantes y docentes están llamados a la transformación de la sociedad en una respetuosa de los Derechos Humanos, pacífica y ambientalmente amigable. (Vásquez-Russi, 2020, p. 231)

Según el autor, la Cátedra de Paz tiene un enfoque pedagógico constructivista de tipo vivencial y tiene la finalidad de propiciar una transformación social de acuerdo con los discursos sobre los derechos humanos. No obstante, a pesar de que este artículo reconoce algunas aproximaciones hacia la cátedra, también concluye que hace falta una profundización en estudiar características, posibilidades e imaginarios de los estudiantes respecto a rutas de acción específicas para la formación para la paz. Además, se reconoce a la escuela como institución encargada de la formación ciudadana.

También, a nivel pedagógico, se puede citar el caso del trabajo de grado *Educación y Ciudadanía: el Caso de las Cartillas de Cátedra para la Paz,* en donde nuevamente aparece el concepto de formación ciudadana, que es base de cuatro cartillas desarrolladas por diversas instituciones públicas y privadas, y fueron estudiadas por Laura Daniela Prieto, autora de la tesis. En este análisis documental se logró comprobar que hay una concepción de ciudadanía en los documentos, que tienen la pretensión de incorporar deberes, derechos y compromisos con el proyecto de nación, sin embargo, hay una percepción de exclusión frente a quienes no tienen comportamientos conformes a los valores ciudadanos. También, se entiende la educación para la paz como un proceso progresivo que se aplica con pocas proyecciones a largo plazo en lo que respecta a iniciativas de los estudiantes. En último lugar, se comprende que las cartillas, que fueron objeto de análisis, fijan una identidad nacional.

En el análisis de esta tendencia, las ideas de formación ciudadana y transformación social comienzan a reflejarse en los estudios de tipo curricular y pedagógico sobre la Cátedra de Paz, de manera que, en la tesis de maestría *Implicaciones curriculares de la Cátedra de Paz*

en tres instituciones educativas en Bogotá, fue posible comprender que la paz atraviesa la escuela y por ello se propone su permanencia en la política educativa, pero también en la comunidad. Dentro de los resultados del estudio, las instituciones lograron tener una idea de sistematización e involucramiento de la Cátedra de Paz en el currículo. No obstante,

> Los lineamientos de la norma por sí solos no operan de forma mágica, de ellos se requiere una traducción y comprensión para los contextos educativos y otra, para cada institución educativa que necesita responder a sus intereses y a sus problemáticas específicas y que también tiene aspiraciones presentes en el PEI. (Toro, 2018, p.118)

Lina Toro realiza esta tesis de maestría con un énfasis en la relación de los maestros e instituciones con una Cátedra de Paz que posibilite la transformación social y el reconocimiento de las distancias entre políticas educativas y aplicaciones curriculares, así como la importancia de concebir contenidos de Cátedra de Paz de acuerdo con el contexto de las instituciones educativas.

Después de estos acercamientos de tipo curricular y pedagógico, se evidencia en las investigaciones que el maestro es uno de los sujetos que por excelencia tiene a cargo la implementación de la Cátedra de Paz, que debe apropiar los enfoques de derechos humanos y formación ciudadana para su réplica. En este caso, el artículo de investigación *Necesidades docentes para la implementación de la educación para la paz en el marco de la "cátedra de la paz",* realizado en el marco de una tesis doctoral vinculada al Proyecto "Educación para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la Región Caribe colombiana", tuvo como propósito estudiar las necesidades formativas docentes frente al desarrollo de la Cátedra de Paz. Sobre la base de un enfoque interpretativo y metodología cuantitativa, centrado en los docentes, se pudo concluir que hay una limitación frente a la transformación educativa desde una cultura de paz, debido a un escaso fundamento teórico, metodológico y didáctico, además hay poco reconocimiento del desarrollo de la paz desde una posición social y cotidiana.

Esta tercera tendencia demuestra una constancia respecto a las temáticas estudiadas en los diferentes trabajos investigativos que, principalmente, ponen de relieve la distancia entre la exigencia de la normativa y la política educativa, y el currículo en el ámbito escolar, lo cual es desglosado en términos de acción educativa, necesidades formativas de docentes, bases

discursivas de los derechos humanos para provocar una transformación social, compromisos con la conformación de una identidad nacional y la formación de un ciudadano colombiano específico. Además, se comprende el concepto de acción educativa como la manera en que es posible relacionar las implicaciones del currículo, que incluye materiales, recursos, contenidos, entre otros.

2.1.4. Revisión de experiencias pedagógicas

En esta última tendencia se presentan principalmente investigaciones relacionadas con estudios de caso y sistematizaciones de experiencias sobre la implementación de la Cátedra de Paz en colegios públicos y privados en el país. Las conclusiones de dichos estudios brindan algunas generalidades sobre las implicaciones de la Cátedra de Paz en ciertos contextos escolares y la importancia de reconocer las particularidades de los entornos educativos.

Previo a presentar experiencias concretas de la implementación de la Cátedra de Paz, es pertinente tener en cuenta el libro *Educar para la paz. Fundamentos para la implementación de la Cátedra de Paz*, producido en el marco del grupo de investigación Educación para el Conocimiento Social y Político de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, y sus líneas de investigaciones centradas en educación para la convivencia escolar y social, y educación política y proyección comunitaria. La investigación específica se tituló *Construcción de un marco de fundamentación para la Cátedra de Paz en tiempo de posconflicto armado* y brinda algunas nociones respecto a la implementación de esta cátedra, en la medida en que sus autores se propusieron contribuir a la construcción de un marco de fundamentación de la Cátedra de Paz en tiempo del posconflicto armado en Colombia, para las instituciones educativas que ofrecen educación básica y media. De ahí que establecen algunas recomendaciones referidas a reconocer y aprender de la historia de los conflictos a nivel nacional e internacional; construir una propia agenda educativa para la paz; implementar estrategias de formación de formadores para la paz y hacer acompañamiento a proyectos educativos y comunitarios relacionados con este tema, además de la generación de redes.

En este libro cabe resaltar las dimensiones estudiadas respecto a la fundamentación de la Cátedra de Paz, a saber: jurídica-política, ético-moral, psicosocial, sociocultural y pedagógica. Metodológicamente, se realizó una revisión documental y un enfoque narrativo desde testimonios de expertos en educación para la paz mediante entrevistas semiestructuradas. Dentro de los resultados de estas entrevistas se encontró que los expertos hacen alusión a temas como cultura de paz integral desde el uso de referentes de Unesco, asimismo, se enmarcan en las ideas de causas del conflicto, movimientos por la paz, memoria histórica, desarrollo de justicia, fundamentos en derechos humanos, prevención de violencia, responsabilidad colectiva, paz estructural y convivencia escolar. No obstante, los expertos también aseveran que hay acciones dispersas respecto a la implementación de la educación para la paz, en el sentido en que no se proporcionan las horas necesarias para llevar a cabo estos aprendizajes y no se presenta una transversalidad de contenidos. En definitiva, según los autores de este libro, es preciso incluir las dimensiones jurídica-política, ético-moral, psicosocial, sociocultural y pedagógica en la Cátedra de Paz.

Ahora bien, en lo que respecta a investigaciones educativas concretas sobre la implementación de Cátedra de Paz en el país, se logra ubicar la tesis de maestría *Experiencias regionales y locales de educación para la paz*, en la cual se buscó indagar sobre el abordaje de la educación para la paz desde las iniciativas en las diferentes regiones y sus planteamientos pedagógicos. A partir de este ejercicio investigativo, fueron visibles 15 iniciativas o apuestas que promueven espacios de participación y organización, que contribuyen a una educación para la paz, y emergen entre los años 2011 y 2016. Las iniciativas tienen por objeto construir una cultura de paz consecuente con las realidades de los territorios, por lo cual surgen ejercicios de empoderamiento y resistencia. En su mayoría, quienes lideraron las experiencias, se enmarcan en un modelo constructivista y de educación popular con fines participativos y colectivos.

En el campo social también se encuentra una de las tesis de maestría titulada *Cátedra de la paz. Estudio de caso sobre el proceso de implementación en una institución educativa de la ciudad de Cali* que tuvo por objeto analizar el proceso de implementación de la Cátedra de la Paz, desde las prácticas pedagógicas de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes en una institución educativa de secundaria y media vocacional de la ciudad de Cali (Salas,

2017). Esta tesis da un énfasis al papel del profesor dentro de los espacios pedagógicos, por ello, se resalta la capacitación a docentes como un punto álgido, puesto que, desde la implementación de la normativa, no se realizó capacitación previa sobre temas como derechos humanos, cultura de paz y competencias ciudadanas. Cabe resaltar que dentro de esta tesis, el autor realizó una entrevista a un docente experto en Cátedra de Paz, quien hizo énfasis en tres puntos que apuntan a discutir esta cátedra en clave de política pública y en las dinámicas escolares, a saber: "la cualificación a los docentes en metodologías lúdicas (…) una resignificación de los manuales de convivencia (…) reformulación de las políticas públicas en materia educativa". (Salas, 2017).

En este campo de las Ciencias Sociales, en la tesis *Análisis de la implementación de la Cátedra de la Paz con relación al contexto sociocultural, en los colegios rural Quiba Alta IED, José María Vargas Vila IED y el Colegio Paraíso - Mirador IED* se presentó un estudio de caso en las instituciones educativas mencionadas desde categorías de análisis como: Cátedra de la Paz, contexto sociocultural y educación para la paz. Esta investigación trajo como resultado reconocer la importancia de caracterizar los problemas de violencia que se presentan en las instituciones educativas, sonde se localizan situaciones como acoso escolar, consumo de sustancias psicoactivas, homofobia, pandilla, entre otras. Además, se observó que la Cátedra de Paz se atribuye a docentes de áreas como ciencias sociales y ética y valores, no obstante, se han integrado otros actores sociales a estos procesos. A propósito, se menciona que la fluctuación de la planta docente hace que este tipo de iniciativas cambien permanentemente. El estudio concluye que en las tres instituciones no se ha construido un programa o proyecto en la malla curricular relacionado con el tema.

En definitiva, en esta tendencia se encuentra un número importante de investigaciones, las cuales indagan acerca de procesos de implementación de la Cátedra de Paz en instituciones educativas, entre ellas se encuentran las investigaciones de Rodríguez (2023), Cárdenas (2023), Carreño (2019), y Moncada y Vela (2018), en donde, en términos generales se hicieron procesos investigativos localizados en colegios principalmente en el sector oficial, con el fin de analizar estrategias pedagógicas, prácticas, experiencias y narrativas respecto a la implementación de Cátedra de Paz. Desde el enfoque cualitativo de investigación, los autores y las autoras optaron por desarrollar técnicas como entrevistas, revisión documental,

grupos focales e incluso algunas de ellas emplearon la investigación acción en educación para dar cuenta de los siguientes resultados relevantes en el estudio de la implementación de Cátedra de Paz, que a su vez, recogen algunas conclusiones de los estudios presentados en párrafos y tendencias anteriores:

a) Es importante llevar a cabo un diagnóstico comunitario y comprender las situaciones conflictivas y sus formas de resolución, puesto que la implementación de la cátedra no resultó de una construcción de conocimiento conjunto entre la comunidad educativa
b) Hay una escasa capacitación hacia docentes, orientadores y directivos
c) Es necesaria una adaptación curricular, pedagógica y metodológica con base en las nuevas políticas públicas de paz como la denominada "paz total". Se debe fortalecer la transversalidad de la Cátedra de Paz en el currículo
d) Se hace énfasis en la resolución de conflictos, convivencia escolar y habilidades sociales
e) Hay una búsqueda por parte de docentes de expresiones no violentas a nivel nacional e internacional. Los docentes construyen sus propios conceptos y sentidos de paz
f) La implementación de la cátedra está ligada con otros proyectos institucionales
g) La cátedra es de un componente práctico
h) Existen grandes expectativas frente a la Cátedra de Paz, relacionada con la esperanza por parte de la comunidad

Es así como los estudios que se han llevado a cabo frente a experiencias de implementación hacen hincapié permanentemente en el desarrollo de diagnósticos en la comunidad educativa, la poca capacitación docente, las adaptaciones curriculares y pedagógicas pertinentes y prácticas, y los conflictos propios que se viven en la escuela -como el acoso escolar, por ejemplo-. De igual forma, a nivel general, esta última tendencia investigativa identificada refiere al reconocimiento de las lecciones aprendidas de la historia de los conflictos, la inclusión de actores sociales y movimientos pacifistas en la Cátedra de Paz, los fundamentos en derechos humanos y la reformulación de políticas públicas. En varias de las investigaciones, se afirma que la Cátedra de Paz es una estrategia dispersa para la promoción de una cultura de paz consecuente con las especificidades de los territorios.

A través de esta identificación y análisis de tendencias investigativas, se hace evidente un orden en los discursos sobre la Cátedra de Paz, ya que, si bien las tendencias contemplan temas distintos referidos a la política, memoria histórica, currículo e implementación, dentro de las conclusiones de los estudios se pueden resaltar distintas generalidades, donde se establece que hay una cultura y una directriz política importante de la Cátedra de Paz que influye en su implementación, la cual tiene una base de derechos humanos fuerte y se localiza en políticas y recomendaciones internacionales provenientes de organismos de Naciones Unidas. Asimismo, los estudios aseguran que desde la Cátedra de Paz se pretende formar una ciudadanía colombiana concreta y resignificar y reparar a las víctimas, por medio de la reconstrucción de la memoria histórica o una pedagogía de la memoria.

Las investigaciones también afirman que, dentro de la escuela, hay iniciativas novedosas por parte de docentes y organizaciones frente a la educación para la paz, sin embargo, se resalta que hay grandes necesidades de formación para profesores y es indispensable desarrollar una cátedra situada, vinculante con otros actores sociales y contextual, lo cual no fue contemplado en el Decreto 1038 de 2015. De acuerdo con lo anterior, es posible establecer tres grandes tensiones que contienen estas problemáticas y categorías planteadas permanentemente en las investigaciones previas y en los lineamientos del MEN y de la SED, estas tensiones se relacionan con asuntos propios de la política, las orientaciones curriculares y las experiencias de implementación impulsadas por maestros y maestras.

2.2. Un recorrido nacional y distrital de la política educativa de Cátedra de Paz

A partir de 1991 es claro que el país desarrolló una serie de transformaciones en lo que respecta a las políticas públicas y a las acciones institucionales, dado que el cambio de Constitución Política dio apertura a incluir una perspectiva de diversidad, derechos humanos y paz (República de Colombia, 1991), en el marco del acuerdo generado entre el M-19 y el gobierno nacional. De hecho, el foco macropolítico de la constitución política destaca la paz como un derecho y un deber de la sociedad colombiana, y sería formada a través de la educación, en la cual se contemplan principios relacionados con los derechos humanos, la democracia, la participación ciudadana y la misma divulgación de la constitución.

Es en este contexto que la educación para la paz cobra gran relevancia para el Estado al considerarse como mediadora de este enfoque de derechos humanos en la escuela y en escenarios educativos; por ello, se llevaron a cabo acciones macropolíticas expresadas en leyes que inciden en el entorno escolar, tal es el caso de la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994-. En esta ley se brinda un foco especial a la formación por el respeto por la vida y los derechos humanos, entonces se ubica la educación para la justicia, la paz, la democracia, el cooperativismo, la convivencia, la tolerancia y entre otros aspectos (Congreso de la República, 1994), así como la comprensión del contexto nacional para la apropiación de estos valores que responden a un sistema democrático en una perspectiva de construcción de país, mucho más patriótica si se quiere, lo cual indica, según Rolnik, una brújula moral para el accionar ciudadano.

Diez años después de la expedición de la Ley 115 de 1994, el MEN publicó los *Estándares básicos de competencias ciudadanas*, que otorgaron una especial atención a la formación ciudadana como modo de operación macropolítico dadas las necesidades de construir paz en el país. La formación ciudadana se definió como:

> El conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. (MEN, 2004, p.5).

Esta formación involucra a actores como la escuela, la familia, los medios de comunicación, el Estado y la comunidad, y se basa en elementos como la convivencia y la paz, la participación y responsabilidad democrática, la pluralidad y la diferencia. Además, se propuso la formación ciudadana como una responsabilidad transversal, esto es, su modo de operación no se reduce a una asignatura puntual, pues se espera que estos valores lleguen a las subjetividades, actúen micropolíticamente.

Posteriormente, con el reconocimiento de las memorias de las víctimas y otros procesos de paz, el Estado decretó más leyes que pretendían contribuir al restablecimiento de derechos de las víctimas y sus familiares, por esta razón, se promovieron leyes como la Ley de Justicia y Paz (Ley 975 de 2005) y la Ley de Víctimas (Ley 1448 de 2011) que abordaron temas referentes a la inclusión social desde la educación y una pedagogía social. En esta línea de la legislación sobre temas de paz, el gobierno nacional instaló en la escuela la Ley 1620 de 2013

sobre Convivencia Escolar, en la cual se contempla la creación de sistemas que enfatizan en derechos humanos, sexuales y reproductivos, entre otras cuestiones, en las instituciones educativas. Puntualmente, en esta ley se pretendía fortalecer la formación ciudadana para prevenir y mitigar violencias que puedan vivirse en el marco de la escuela.

Ahora bien, el proceso de paz iniciado en el año 2012 entre el Gobierno Nacional, encabezado por el expresidente Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC-EP marcó un hito en las políticas de paz y sus pedagogías y constituye aquello que mueve a los agentes macropolíticamente para el abordaje de temas de memoria y cultura de paz. Específicamente, el Acuerdo de Paz firmado en el año 2016 estableció a nivel pedagógico que se deben impulsar programas de formación y apropiación de dicho documento, por lo que se planteó la creación de un programa de difusión desde la educación pública y privada. Asimismo, en el Acuerdo se planteó la "creación de una cátedra de cultura política para la reconciliación y la paz" (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016, p.47) y se hizo énfasis en fortalecer la formación para la democracia en diferentes niveles de enseñanza. Parece entonces que el expresidente proyectó la ejecución de algunos modos de operación descritos en el Acuerdo a través del decreto de Cátedra de Paz, que surgió un año antes de la versión final del acuerdo, pero, por supuesto se produce en medio de este contexto político.

Por medio de la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015 se estableció en Colombia la implementación de una Cátedra de Paz en las instituciones educativas como respuesta a las transformaciones en la política, que se dieron a raíz del Acuerdo de Paz gestado desde el 2012. Particularmente, la Ley 1732 planteó 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" (Congreso de la República, 2014, p.1). Además, en el documento se propone que la implementación de la Cátedra se ajuste al pensum académico de las instituciones educativas de manera flexible de acuerdo con sus características, entonces posibilita la germinación de formas de aplicar el Decreto de una manera más micropolítica.

En coherencia con esta ley, el Decreto 1038 de 2015 impulsó la Cátedra de Paz como el medio para "reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución"

(Presidencia de la República, 2015, p.2). Los principios que rigieron esta cátedra se basaron en la cultura de la paz, la educación para la paz y el desarrollo sostenible. Con respecto a los modos de operación de la Cátedra, se planteó que debe ser adscrita a las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales o Ética y Valores Humanos, también se propuso el uso de áreas transversales para el fomento de la cultura de paz. En este decreto se recomendó la selección de al menos dos de los siguientes componentes:

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;

l) Proyectos de vida y prevención de riesgos. (Presidencia de la República, 2015, p.3)

En términos de evaluación macropolítica, el Decreto señaló que se incorporarían logros referidos a la Cátedra en el componente evaluativo de Competencias Ciudadanas que pertenecen a las Pruebas Saber 11 para el año 2016. Esto implica que macropolíticamente se cumple con un sistema de valores en esta inclusión a las pruebas de conocimiento que más relevancia tienen en el país en términos numéricos y de rankings institucionales y nacionales. Asimismo, el documento hace énfasis en la formación y capacitación de docentes con respecto a los temas vinculados a la Cátedra.

De acuerdo con el registro audiovisual de la firma de la ley para implementar la Cátedra de Paz, el Decreto 1038 de 2015 fue impulsado por Ariel Armel Arenas, quien figuraba como presidente de la Confederación Colombiana de Consumidores en este acto protocolario. Según su relato, a finales de los años 60, Arenas como gobernador del Tolima emprendió un viaje en escuelas del departamento donde se realizaba una peregrinación y se promovía la construcción de paz en compañía del entonces General de División José Joaquín Matallana Bermúdez. Ya en el año de 1990, en medio de la conformación de la Asamblea Nacional Constituyente, Arenas fue invitado a un debate en conjunto con el político Alfonso Palacio Rudas, quien planteaba un programa basado en la igualdad, los derechos humanos, la participación ciudadana, la justicia social y la economía. En concordancia con su narrativa, no es sino hasta el gobierno del expresidente Juan Manuel Santos que la Cátedra de Paz es materializada:

> La Cátedra, señor presidente, ha corrido con suerte. Cuando la llevamos al Parlamento con la esperanza de convertirla en ley de la República, sin vacilar un solo instante tocamos a la puerta de voceros de las distintas ideologías para pedir que apoyaran la aprobación de la ley, y ellos, tocados por el espíritu patriótico de la cátedra, así lo hicieron por unanimidad, porque la paz, el bien colectivo por excelencia es de todos y para todos (…) Sabemos a plenitud que una cosa es ponerle término, con la ayuda del Altísimo, al doloroso conflicto que nubla nuestras tardes y entristece nuestros amaneceres, y otra es crear la cultura de la paz para que no vuelva la guerra. Ese, señor presidente, es el colosal empeño de la Cátedra de la Paz. (Editorial Santillana, 2015).

De este modo, la Cátedra fue posible como política educativa durante el gobierno de Santos y gracias a la aprobación en el Congreso y actores de diferentes ideologías que, según el relato de Arenas, tuvieron un interés compartido a partir de una especie de "espíritu patriótico" y de la idea de la paz como bien común, de una paz concebida en un sentido macropolítico. Entonces, la Cátedra es un esfuerzo a nivel macro, o a nivel país, de no regresar a la guerra. Se puntualizan entonces dos ideas tanto religiosas como patriotas del discurso de Arenas frente a la Cátedra que, de nuevo, corresponden a un sistema de valores

nacional y lo constituyen como un agente potencial macropolítico de la Cátedra, pues no se evidencia la presencia de organizaciones sociales u otros sectores en el acto protocolario.

Al respecto, el expresidente mencionó que el objetivo de la Cátedra de Paz es promover el aprendizaje de principios y valores relacionados con la resolución de conflictos, la reconciliación y el respeto por los derechos humanos. Santos reconoció la apuesta de Arenas como una propuesta pedagógica acogida unánimemente en su congreso.

> Ahora, con este decreto, damos vida a esta Cátedra de la Paz que nos ayudará a consolidar la nueva Colombia sin guerra, una Colombia con más equidad, una Colombia mejor educada por la que trabajamos todos los santos días. (Editorial Santillana, 2015).

Con base en este relato, se puede establecer que la Cátedra contempló unos objetivos de largo aliento como un país sin guerra, pero no solo un país con prácticas no violentas, sino un país con mejoras a nivel de educación y de equidad. En ese sentido se evidencian unas intenciones macropolíticas del Gobierno Nacional dirigidas a reducir la brecha de desigualdad.

A raíz de este Decreto, el MEN publicó en el año 2016 una serie de documentos clave para comprender e implementar la Cátedra de Paz en el país. Se trata de las orientaciones generales para aplicar la Cátedra, la propuesta de desempeños y las secuencias didácticas de educación para la paz, que pretenden ser documentos macropolíticos base para ser complementados micropolíticamente por los docentes en sus instituciones educativas. Paralelamente, el MEN publicó unos recursos literarios para la construcción de paz que consisten en un conjunto de cuentos e historias dirigidos a niños, niñas, adolescentes y jóvenes titulados *La paz se toma la palabra*. Cabe resaltar que dichos recursos -como modos de operación- pretenden ingresar al terreno de lo micropolítico, puesto que generan unos afectos que pretenden movilizar a los estudiantes frente a las implicaciones del Conflicto y la construcción de paz desde diferentes historias.

El documento de orientaciones generales para implementar la Cátedra incluyó enfoques de convivencia pacífica, de educación accesible y formación ciudadana. Del mismo modo, se señalaron unos focos macropolíticos de la implementación de la cátedra que refieren a la fundamentación en experiencias de educación para la paz, la oportunidad de proponer, la

autonomía de las escuelas y la diversidad en lo que respecta a las maneras de aplicar esta cátedra en concordancia con las características y el contexto de cada institución educativa (MEN, 2016a). También, con base en las doce temáticas del Decreto 1038 de 2015, en el documento se establecen seis categorías elementales para la Cátedra, a saber: convivencia pacífica, participación ciudadana, diversidad e identidad, memoria histórica y reconciliación, desarrollo sostenible, y ética cuidado y decisiones, aunque se puntualiza que existen convergencias entre estas categorías.

En lo que respecta a los modos de operación de la Cátedra se sistematizaron posibilidades de desarrollo macropolíticas desde asignaturas relacionadas con formación ciudadana (Ética y valores humanos, Constitución y Democracia, Competencias ciudadanas o Dirección de grupo) y con otras áreas de conocimiento, la integración en proyectos transversales, el servicio social y los procesos de investigación. Se ejemplifican escenarios que integran lo macro y micropolítico como proyectos de construcción de memoria histórica de la Escuela Normal Superior de San Juan de Nepomuceno en Montes de María, el desarrollo de entrevistas a la comunidad, la estrategia de teatro del oprimido y un cine club. Además, se propone incluir algunos focos macropolíticos de la Cátedra en acciones para la construcción de un clima de aula "pacífico, democrático e incluyente" (MEN, 2016a, p.33), el manejo asertivo de la disciplina por parte de los docentes, la participación democrática (como por ejemplo en el gobierno escolar), las iniciativas colectivas y el Aprendizaje Basado en Proyectos. Estas orientaciones hacen énfasis en la formación ciudadana dirigida a los estudiantes, docentes, familias y comunidades aledañas a la escuela, y ubica principalmente a las competencias ciudadanas como fundamento macropolítico para la Cátedra.

Bajo la misma perspectiva, el documento de *Secuencias didácticas de Educación para la paz para ser enriquecidas por los docentes de Colombia* propuso como modos de operación macropolíticos entre 4 a 7 planeaciones de clase detalladas para cada grado escolar, que se pueden llevar a cabo en asignaturas como ética y valores, lenguaje, informática, ciencias sociales, o ciencias naturales (MEN, 2016b). Particularmente, para educación básica secundaria se sugirió abordar temas como el acoso escolar, la resolución pacífica de conflictos, la diversidad y las relaciones de pareja. Es hasta la educación media, grados 10°

y 11°, que se hizo mención del conflicto armado y la paz en el país, puesto que en el documento se presupone su abordaje a profundidad en el área de Ciencias Sociales.

Con base en estas secuencias didácticas, el documento *Propuesta de desempeños de Educación para la paz para ser enriquecidas por los docentes de Colombia* diseñado para estudiantes de grados transición a 11°, postuló como desempeños en grado 10° el análisis crítico de diferentes formas de liderazgo en el país, la comparación del rol de identidades partidistas en el periodo de la violencia, la importancia de reconocer los estereotipos sociales, la comprensión de intereses, la transformación del conflicto armado, el reconocimiento de iniciativas de paz, la constitución política y las negociaciones internacionales.

Por otro lado, la SED publicó en el año 2018 el documento *Orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana: lineamientos para la implementación de políticas, programas y proyectos educativos*, que desde esta línea de la cultura ciudadana ubicó un foco micropolítico en los comportamientos en el marco del discurso de derechos humanos, competencias y capacidades ciudadanas:

> La Cátedra de Paz debe impactar las prácticas de los actores de la comunidad educativa. En cultura ciudadana es claro que la simple existencia de una norma formal no garantiza determinados comportamientos. (SED, 2018, p.17)

Adicional a lo ya expresado en las orientaciones postuladas por el MEN, el documento de la SED promovió una Cátedra de Paz con enfoque en cultura ciudadana que acoge categorías como legalidad, memoria histórica y reconciliación, desarrollo sostenible, ética, cuidado y decisiones, participación y valoración de lo público, pluralidad e identidad y convivencia (SED, 2018). El documento insistió en que algunas instituciones educativas ya cuentan con experiencias micropolíticas relacionadas con convivencia, derechos humanos y temas vinculados.

También, se contempló la inclusión de la Cátedra en el Proyecto Educativo Institucional -PEI- y se recomendaron algunas formas de implementar la Cátedra en áreas de conocimiento distintas a las de formación ciudadana que se enuncian en las orientaciones del MEN, como lenguaje, educación artística y Ciencias Naturales, todo ello desde una esfera macropolítica organizativa. Frente a estos temas de implementación, se presentaron experiencias macro-

micropolíticas como "museos escolares de la memoria" y la inclusión de la Cátedra en proyectos educativos ambientales -PRAE-, programas como Eduderechos y el proyecto de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía; incluso, se consideró la incidencia de la Cátedra en los comités escolares de convivencia. Es preciso destacar que en este documento de la SED se hace un mayor foco macropolítico en las competencias ciudadanas y micropolítico dado que estas competencias suponen modos de comportamiento, sin embargo, temas como la memoria se establecen como puntos más bien secundarios.

Durante el año 2020, la Subgerencia del Banco de la República tuvo como fin fortalecer culturas de paz en el país a través de herramientas artísticas y culturales y de su proyecto *La paz se toma la palabra*. Por ello, cuenta con un baúl de herramientas en medio físico y digital, una red de mediadores culturales y programaciones de talleres, exposiciones y conferencias para dialogar sobre la paz. La Subgerencia divulgó 44 propuestas de planeaciones de clase -o modos de operación macropolíticos- basadas en los valores del sistema educativo, es decir, los estándares básicos de competencias en áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lenguaje y Competencias ciudadanas. Específicamente, en las planeaciones de clase macropolíticas de Ciencias Sociales se abordan temas como identidad, ubicación geoespacial, prehistoria de América, la Revolución Industrial, la Primera Guerra Mundial y la dictadura de Gustavo Rojas Pinilla (Banco de la República, 2020), mientras que las planeaciones de clase macro-micropolíticas de competencias ciudadanas trabajan solución pacífica de conflictos, acuerdos de aula, proyecto de vida, dilemas morales y responsabilidad ambiental (Banco de la República, 2020). En estas planeaciones se recomendaron modos de operación como el trabajo grupal, la reflexión individual, el uso de imágenes e historias y la elaboración de un tendedero sobre productos para la paz.

Entre los años 2020 y 2021, diversas entidades estatales[11] unieron esfuerzos para consolidar tres encuentros virtuales de experiencias pedagógicas micropolíticas lideradas por docentes que construyen memoria y paz en entornos escolares, lo cual supone un modo de cooperación micropolítico para la construcción de lo común entre diferentes subjetividades. En total, se

[11] El proceso contó con la participación de la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación; el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación; la Expedición Pedagógica Nacional; la Universidad Pedagógica Nacional; la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones y la Dirección de Participación y Relaciones Interinstitucionales de la Secretaría de Educación del Distrito.

rastrearon alrededor de 196 experiencias organizadas en 4 categorías referidas a: pedagogías de las memorias, pedagogías de la paz, la educación en derechos humanos y pedagogías de reconciliación y restauración; la Cátedra de Paz se ubica en la categoría de pedagogías para la paz. Dichas experiencias fueron georreferenciadas en una cartografía que consta de 6 mapas distribuidos por localidades de la ciudad de Bogotá y realizados con la herramienta Google Maps. Actualmente se encuentran disponibles en la página del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, es decir, se sistematizaron de modo macropolítico.

Como resultado de los encuentros sobre experiencias pedagógicas de memoria y paz, en el documento *Cartografía. Encuentros de Experiencias Pedagógicas Constructoras de Memoria y Paz en la Escuela* se evaluó que el sentido de educar desde la memoria radica en el abordaje socioemocional de los niños y las niñas, saberes territoriales, la reparación, la historia del conflicto, la identidad, el género y la responsabilidad ética (Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, 2020), temas de insurrección macropolítica. Además, se resaltó que lo que movió a los agentes a la creación de estas experiencias pedagógicas se basan en fechas de conmemoración macropolíticas, acciones artísticas, el interés en comprender el conflicto armado, proyectos transversales vinculados a la promoción de los Derechos Humanos, el trabajo con víctimas del Conflicto Armado, la recuperación de la memoria histórica del territorio, la articulación entre docentes, los estudios de posgrado de maestros y maestras, y la necesidad de trabajar tipos de violencia.

Como parte de las metodologías que se identificaron en estas experiencias, se ubican cartografías sociales, museos de la memoria, foros, proyectos ambientales, relatos, narrativas, festivales, prácticas restaurativas, diálogos intergeneracionales y articulaciones con otras instituciones. Todo ello desde un enfoque territorial. Otras organizaciones como el Programa Nacional de Educación para la Paz -Educapaz- también han sistematizado experiencias pedagógicas que incluyen la Cátedra de Paz[12], así como han propuesto cajas de herramientas para los abordajes de memoria, conflicto armado y construcción de paz. Todos estos

[12] La página de Educapaz contempla algunas experiencias de Cátedra de Paz que sirven de referencia. Tal es el caso de la experiencia *Haciendo memoria en el país del olvido*, disponible en el siguiente enlace: https://herramientas.educapaz.co/herramienta/haciendo-memoria-en-el-pais-del-olvido/

constituyen propuestas y modos de operación macropolíticos dado el carácter institucional y organizador de estas entidades.

Nuevamente, en el año 2022, la SED en conjunto con el Centro de Memoria Paz y Reconciliación -CMPR- publicó un documento guía que se tituló *Orientaciones pedagógicas para la implementación de la Cátedra de Paz*. Este material constituye una actualización de las orientaciones propuestas en el año 2018 por la misma SED. Por medio de dos grupos focales realizados con seis experiencias de Cátedra de Paz llevadas a cabo en instituciones educativas distritales, fue posible evidenciar situaciones de la Cátedra tras siete años del Decreto 1038, en consecuencia, se reconoció una diversidad en las maneras de implementar micro y macropolíticamente dicha cátedra, y se identificó que hay instituciones que no han logrado abordar el tema de la construcción de paz, así como se subrayó la necesidad de realizar ejercicios de memoria en la escuela frente al conflicto armado.

Similar a otros documentos, estas orientaciones reconocieron que previamente existieron iniciativas micropolíticas de paz en la escuela y el objetivo de la Cátedra realmente es ser "un espacio pedagógico para visibilizar y potenciar esas experiencias previas" (SED, 2022, p.4). Con base en estos seguimientos, se formularon como focos macro y micropolíticos el cuidado de la vida y los territorios; el género y la diversidad en la construcción de paz; el papel de las comunidades; la dignificación de las víctimas; la participación política y el gobierno escolar de jóvenes, niños, niñas, adolescentes y familias; la justicia restaurativa y las pedagogías de la memoria, la verdad, la restauración y las garantías de no repetición (SED, 2022). Todo ello, a partir del fortalecimiento de capacidades socioemocionales y ciudadanas, dentro de las cuales se hace referencia a la comprensión de la memoria y al análisis crítico, término que no había sido enunciado en otras orientaciones. En definitiva, se evidencia el papel crucial de la memoria y el pensamiento crítico para la construcción de paz, gracias a los aportes que hace el CMPR en el documento.

Con respecto a los modos de operación macro-micropolíticos de la Cátedra se encontraron diferentes modalidades como el uso de horarios puntuales, la integración a proyectos trasversales, el desarrollo de iniciativas específicas que se llevan a cabo durante el año escolar, la inclusión en el horizonte institucional, la incidencia en lo comunitario, la vinculación y el reconocimiento de las víctimas del conflicto armado, la paz desde la

diversidad y el territorio. Para el uso de materiales, se recomendaron algunas guías pedagógicas publicadas entre la SED y el CMPR, adicionalmente, se sugirieron libros y cajas de herramientas propuestas por entidades como el Centro Nacional de Memoria Histórica, el Banco de la República, la Fundación Escuelas de Paz, Educapaz, la Comisión de la Verdad, la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, el Grupo de Memoria Histórica, la Universidad Pedagógica Nacional, UNESCO, la Universidad de Los Andes, entre otras.

De acuerdo con lo anterior, estas instituciones se establecen como agentes potenciales macropolíticos frente a la Cátedra de Paz, no obstante, es importante indicar que en distintos documentos se evidencia el reconocimiento de agentes con potencial micropolítico no humano. De manera más explícita, textos como el Acuerdo de Paz, el decreto de la Cátedra, el proyecto *La paz se toma la palabra* del Banco de la República y los lineamientos de la SED del 2022 otorgan una relevancia a la naturaleza y al cuidado de la vida. En estos textos hay una claridad de agentes potenciales micropolíticos no humanos.

Cabe destacar también el material propuesto por la Pontificia Universidad Javeriana y sus centros de pensamiento sobre paz, pues se aportó la cartilla *Guía para la implementación de la Cátedra de Paz* en colaboración con la Editorial Santillana, que ha sido referenciada en documentos investigativos sobre la Cátedra. De hecho, varias de las tesis de investigación y uno de los libros indispensables para el estado del arte fueron producto de esta universidad. Lo que evidencia la importancia a nivel macropolítico de promover centros de investigación y análisis sobre la paz en Colombia.

A propósito de la Cátedra de Paz, la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición – Comisión de la Verdad – postuló algunas recomendaciones macro-micropolíticas respecto a la promoción de una cultura de paz, que incluyen una ética ciudadana, la noción de un otro distinto, el rechazo de la violencia, la promoción del cuidado de la vida y los derechos humanos y la capacidad de dialogo y deliberación argumentada (Comisión de la Verdad, 2022). Además, la Comisión destacó la relevancia micropolítica de revisar el tipo de sujetos que se pueden formar para la convivencia pacífica en el entorno escolar y la necesidad macropolítica de trabajar “ciudadanía, reconciliación, habilidades socioemocionales, educación en derechos humanos y memoria” (Comisión de la Verdad, 2022, p.721). Asimismo, desde el sistema educativo formal, la Comisión puntualizó en la

inclusión del Informe Final adaptado al contexto escolar; la revisión de los indicadores de evaluación; la formación y actualización profesional docente; la construcción de redes de maestros, maestras, estudiantes, directivos docentes y educadores no formales; el papel de los orientadores escolares; y la actualización participativa de manuales de convivencia. Todo ello en el contexto de la Cátedra de Paz.

Finalmente, en la Ley 2272 de 2022 por la cual se establece la política de paz total -reconocida en el gobierno del presidente Gustavo Petro- se postuló esta política de Estado como un asunto prioritario y transversal que se fundamenta en la participación, la inclusión, la justicia, la reconciliación -que incluye a la biodiversidad- y el diálogo, con el propósito de alcanzar una paz sostenible y estable y la garantía de derechos y no repetición, así como "la verdad, justicia y reparación" para las víctimas de la violencia en el país (Congreso de la República, 2022), lo cual hace parte de los valores macropolíticos indispensables del Acuerdo de Paz. Se proyecta que en esta política "hará parte la cultura de paz total, reconciliación, convivencia y no estigmatización, para ello, contará con la participación de la sociedad civil (Congreso de la República, 2022, p.2)".

En cuanto a la Ley de paz total, es posible resaltar que actualmente se comprende y se visibiliza una voluntad política de construcción de paz, no obstante, no se encontró una mención específica de la Cátedra y su seguimiento por parte del gobierno y de las entidades relacionadas con el sector educativo, lo que puede relacionarse con un poco énfasis macropolítico en esta política educativa. Es preciso señalar que, en este proceso investigativo, posterior al año 2022 no se ubicaron nuevos lineamientos, orientaciones o sistematizaciones por parte de instituciones públicas como el MEN o la SED. A pesar de esta situación actual, tras este primer recorrido, la Cátedra de Paz puede ser concebida como política educativa, orientación curricular y experiencia pedagógica de las instituciones educativas, en el siguiente apartado se hará una descripción de las tres iniciativas micropolíticas de la Cátedra.

Temporada 3. Apuestas micropolíticas de la Cátedra de Paz: iniciativas de tres docentes de Ciencias Sociales

Durante mayo de 2025 se realizaron entrevistas a tres docentes de escuela en Bogotá que relataron temas relacionados con su experiencia con la Cátedra de Paz, su historia de vida y subjetividad, y los aspectos normativos y cooperativos de la Cátedra. Magali, profesora del Colegio Anexo San Francisco de Asís, Ángela, docente del Colegio distrital Tom Adams y John, profesor del Colegio distrital Gonzalo Arango conversaron alrededor de una hora sobre la Minga Pedagógica de Memoria y Paz, el museo Restauradores de la memoria y Laboratorio de derechos humanos, procesos que fueron adscritos o nacieron del Decreto de Cátedra de Paz.

En esta temporada se describen cada una de las experiencias de Cátedra de Paz de acuerdo con los aspectos recopilados a través de las 3 entrevistas realizadas, además se hace un análisis de estas iniciativas en clave de los 7 puntos de análisis de Rolnik. Es importante que las personas que leen esta temporada tengan en cuenta que no se busca caracterizar las experiencias desde un propósito evaluativo o comparativo, se pretende realizar una descripción general que da cuenta de las esferas macro y micropolíticas presentes en las propuestas de Cátedra de Paz.

3.1. Generalidades de las apuestas de los docentes

Dentro de las generalidades del proceso de entrevistas, es claro que los docentes cuentan con un perfil similar y relacionado con los criterios de selección, dado que cuentan con una propuesta que implica su liderazgo en el nivel de Bachillerato, específicamente desde el área de Ciencias Sociales, además, las iniciativas se han ubicado en años anteriores con duraciones en promedio de 10 a 5 años, un promedio de 9 años. De acuerdo con la investigación estas experiencias han abordado generalmente componentes temáticos relacionados con la memoria histórica y justicia y derechos humanos. Estos docentes cuentan con un nivel de incidencia alto dado que sus iniciativas han sido influyentes dentro y fuera de la institución

educativa en la medida en que han sobresalido publicaciones, libros y redes con otros actores a nivel institucional y comunitario.

En esta primera tabla se recopilaron aspectos primordiales de los perfiles de los docentes con énfasis en sus preferencias o en sus características generales sin focalizar la atención en el perfil netamente profesional como se puede observar:

Tabla 5

Perfil de docentes entrevistados

#	Profesión	Universidad	Preferencias
1	Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales	Universidad Pedagógica Nacional	• Cine • Lectura académica • Aprendizaje • Animales
2	Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales	Universidad Distrital	• Danza • Teatro • Manualidades para el manejo de tensiones • Aromaterapia • Aeróbicos • Tejido • Lectura académica • Literatura • Reconocimiento de sensibilidad y empatía
3	Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales	Universidad Pedagógica Nacional	• Artes • Música • Iniciativas barriales • Conexión con escuela • Formación política • Trabajo sobre el proyecto de vida • Viajes • Teatro • Lectura • Educación comunitaria

Fuente: elaboración propia

En este primer ejercicio, fue posible evidenciar que ante la pregunta: *¿Podría contarme un poco sobre usted y su experiencia?* Los docentes expresaron en mayor medida preferencias relacionadas con el arte y sus derivados como el cine, la danza, el teatro y la música, además, hay un interés particular en la lectura que incluye temas académicos y literarios. Desde la generalidad de las entrevistas, se analizó que las preferencias señaladas por los docentes tienen una relación bastante estrecha con el modo de operación de la Cátedra de Paz, pues, como se verá en un apartado siguiente, las tres iniciativas indagadas vinculan el arte en sus diferentes expresiones.

En concordancia con la estructura de la matriz de caracterización de entrevistas, se sistematizaron los aspectos generales de las tres experiencias, como se observa en la tabla:

Tabla 6

Caracterización general de experiencias

N°	Nombre de experiencia	Año	Entrevistado/a	Institución educativa	Líneas de trabajo	Abordaje de componentes temáticos del Decreto
1	Minga Pedagógica de Memoria y Paz	2016	Magali Pinilla	Colegio Anexo San Francisco de Asis	Memoria Arte	• Memoria histórica • Justicia y Derechos Humanos
2	Museo Restauradores de la memoria	2021	Ángela Gutiérrez	Colegio Tom Adams Institución Educativa Distrital (IED)	Memoria Arte	• Memoria histórica • Justicia y Derechos Humanos
3	Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías (LDHC)	2011	John Estrada	Colegio Gonzalo Arango IED	Memoria Derechos Humanos Formación ciudadana Arte	• Memoria histórica • Justicia y Derechos Humanos • Participación política

Fuente: elaboración propia

3.1.1. La Minga Pedagógica de Memoria y Paz

Desde aproximadamente el año 2016, el Colegio Anexo San Francisco de Asís, institución educativa privada ubicada en la localidad de Usaquén de la ciudad de Bogotá tuvo la iniciativa de desarrollar un foro institucional como espacio de intercambio de ideas dedicado al liderazgo de los y las estudiantes del colegio entorno a temas vinculados con la ciudadanía y los derechos humanos. El foro institucional implicó el desarrollo de un escenario que cumpliera con los principios dados por la institución educativa, esto es, formar estudiantes críticos y líderes que transformen la sociedad. Esta experiencia permite pensar que las intencionalidades de la docente no distan de los propósitos de la institución educativa por cuanto en principio se pretende formar estudiantes líderes, críticos y defensores de los derechos humanos.

Según el relato de la profesora Magali, es preciso resaltar que durante estos años el foro se desarrollaba cada 2 años, sin embargo, producto de la pandemia se instauraron estas actividades anualmente y se relacionaron con la asignatura de Ciencias Sociales. Los primeros foros abordaron temas como la diversidad y asuntos relacionados con la formación ciudadana, por ello nace la primera edición titulada “Nuevas ciudadanías”. Hacia el año 2018 se hace mención del tema del conflicto armado gracias a la docente que se encontraba en algunos desarrollos del tema como parte de sus proyectos académicos y personales, por esto surgen ediciones como: “Con arte y parte las memorias son arte” en el 2019, “Colores de una memoria gris” en el 2021 y “Retratos de una Colombia ausente” en 2022, “Cuando el Cauca suena, memorias lleva” en el 2023.

Particularmente, la docente se refiere a este foro institucional como una Minga Pedagógica que ha reunido a docentes de distintos campos de saberes como artes (música y danza), español y química, y a estudiantes entorno a la comprensión de temas relacionados con el conflicto armado colombiano. La preparación de la Minga implica un primer momento denominado “definición de la temática” vinculada al conflicto armado, este proceso se lleva a cabo con los estudiantes y se realiza un mapeo de posibilidades para el abordaje. Posterior se realiza un proceso de investigación y argumentación de las posibles temáticas para culminar en la selección. Entre las temáticas escogidas en otras ediciones de la Minga se

encuentran la desaparición, Conflicto Armado en general, afectaciones a niños, niñas y adolescentes, narración del conflicto desde el futbol y la historia del barrio, del colegio y del país. A propósito de esto, para el año 2025 la temática definida fue experiencias de construcción de paz.

Un segundo momento para el desarrollo de la Minga es el acercamiento teórico y conceptual de la temática seleccionada, en el que se contemplan definiciones, orígenes, actores y voces, y en paralelo se realiza una discusión con respecto a cómo abordar la temática que conlleva al desarrollo de un tercer momento, donde los estudiantes diseñan y construyen las actividades del foro para ser realizadas con la comunidad educativa, expertos e invitados de otras instituciones educativas. Finalmente, el cuarto momento de la Minga se basa en la ejecución de los talleres creados por los estudiantes, que tienen lugar a finales del mes de marzo e inicios de abril, en vista de que el calendario que maneja la institución educativa corresponde al tipo B.

Cabe destacar que, para este segundo momento del acercamiento teórico y conceptual, la profesora ha utilizado material del Centro Nacional de Memoria Histórica, los recursos multimedia y los informes de la Comisión de la Verdad, particularmente documentos referidos a la desaparición forzada y a los niños, niñas y adolescentes que fueron vinculados al conflicto armado. Como resultado de estos esfuerzos e iniciativas tanto de la docente como de los estudiantes, se han construido artefactos o expresiones artísticas que representan la ausencia y se basan en los sentidos, así pues, se pueden ubicar creaciones olfativas, composiciones musicales, la creación de relatos, la construcción de fotografías y la intervención de unas representativas botas que hacen alusión a los Falsos Positivos[13], además de la publicación de un libro titulado Desapare-ser por parte del equipo de docentes que ha intervenido en el desarrollo de esta experiencia.

[13] "Los miles de casos de ejecuciones extrajudiciales conocidas como «falsos positivos» solo se empezaron a ver en 2008, cuando las madres de Soacha hicieron públicas las denuncias de que sus hijos habían sido reclutados por miembros del Ejército o engañados con una promesa de trabajo, y aparecieron luego como supuestos guerrilleros muertos en combate. Mientras tanto, las denuncias de los crímenes de Estado no fueron reconocidas, a pesar de los enormes esfuerzos de las víctimas y organizaciones de derechos humanos por hacerlas. Solo algunos casos, tras un tremendo esfuerzo y lucha de las víctimas, pudieron avanzar en la investigación judicial y mostraron esas verdades ocultas o distorsionadas". (Comisión de la Verdad, 2022, p.50)

De manera transversal, se pueden ubicar acciones como la evaluación y la periodicidad de las distintas actividades que contempla la Minga. En este sentido, la docente aclara que se aborda una temática diferente en un periodo de tiempo y se vinculan los desempeños y metas de comprensión de los grados con estos escenarios. Sin embargo, y en relación con la Cátedra de Paz, la profesora resalta que la iniciativa no comenzó con la política educativa, más bien, en el año 2023 fue adherida al cumplimiento de la cátedra y se oficializó. Frente a esto, la profesora expresa:

> Entonces, si te das cuenta, esto supera incluso la cátedra, supera cualquier cosa. Entonces y pues eso se articula a otras cosas que se hacen en el colegio. Yo te puedo dar cuenta del foro o lo que hoy se llama Minga o yo llamo Minga desde el 2018 a la fecha. (Entrevistada 1, 2025).

Inicialmente, esta experiencia pretendía transferir la identidad institucional, no obstante, de acuerdo con esta narrativa, la docente da cuenta de la influencia de la Minga incluso más allá de la cátedra o de una política pública educativa direccionada hacia la cultura de paz. Como se verá más adelante, algunas de las experiencias de Cátedra de Paz comenzaron como una iniciativa o propuesta de docentes que buscaban la transformación social de su comunidad educativa mediante la vinculación con los hechos violentos que históricamente el país ha tenido que vivir, es así como la Cátedra de Paz funciona como un medio legal u oficialización de iniciativas que funcionaban previamente.

En un análisis con la política educativa de Cátedra de Paz, podría mencionarse que la profesora optó por abordar 2 de los componentes presentes a saber:

- Memoria histórica
- Justicia y Derechos Humanos

Principalmente, la profe Magali se ha interesado de manera concreta por el abordaje de la memoria relacionada con la desaparición forzada en el escenario de la Minga. La desaparición forzada ha sido un tema más recientemente investigado en Colombia a partir del acuerdo de paz firmado en el 2016. Cabe destacar que desde la creación de la Unidad de Búsqueda para Personas Dadas por Desaparecidas (UBPD), se han promovido con mayor interés programas y desarrollos que contemplan la desaparición forzada como un fenómeno

que aún continúa en proceso de develarse, incluso se han desarrollado investigaciones que buscan abordar la desaparición en la escuela y en entornos educativos. Es desde este punto que la primera maestra entrevistada plantea distintas maneras de abordar la desaparición desde un enfoque artístico y de memoria histórica, que justamente se plantea en el marco de las temáticas propuestas por el MEN mediante el Decreto 1038 de 2015 que como ya se evidenció, alude a la reglamentación de la Cátedra de Paz.

Dentro de la narrativa, la docente muestra su interés constante en el abordaje de la memoria del conflicto armado desde temas como la desaparición forzada y el lugar de la naturaleza en el conflicto en conjunto con los estudiantes, a partir de un mediador con un gran potencial de transformación: el arte. Como se verá más adelante, la pretensión de la profesora, así como el objetivo de la iniciativa también implica poder instituir una estrategia pedagógica que logre de algún modo conmover y movilizar a los estudiantes desde los sentidos y el cuerpo.

3.1.2. Museo Restauradores de la memoria

La apuesta pedagógica restauradores de la memoria nace de la iniciativa de dos docentes del área de Ciencia Sociales del Colegio público Tom Addams ubicado en la localidad de Kennedy en la ciudad de Bogotá. Esta apuesta se origina debido a la intención de crear un proyecto que dé cuenta de la importancia de la 35ª semana por la paz durante el mes de septiembre del año 2021. Inicialmente, la docente Ángela Gutiérrez comenta que ella y su colega de la misma área gestan la idea de construir un museo de la memoria que permita dar cuenta de todas las implicaciones y niveles de violencia que vivió el país durante el conflicto armado, aún más en vista de que en dicho año la Comisión de la Verdad se encontraba en proceso de entrega de los resultados del informe final.

Con base en ese contexto, la profesora hace referencia a la idea de crear un museo escolar de la memoria para acercar a los estudiantes a los resultados y al conocimiento que se ha generado con respecto a la verdad de la violencia y el conflicto en Colombia. Este escenario combina el contexto educativo con el enfoque artístico, donde se ubica al estudiante desde un rol creador sin perder de vista la rigurosidad del montaje de un museo junto con sus piezas y los ejercicios curatoriales.

La intencionalidad principal es abordar la memoria desde el diálogo con la verdad, aun cuando supone la crudeza y el horror de la violencia, pues la docente considera que para la creación de alternativas y para el ejercicio de la transformación y construcción de paz, es esencial "hablar de la verdad, de la justicia, de la no repetición, de la reparación" (Entrevistada 2), a través del arte que permitiría movilizar la memoria de la comunidad educativa.

> Por más cruda que sea esa verdad, pues nunca vamos a reflexionar, nunca vamos a buscar una alternativa distinta de transformación que nos permita realmente ir caminando hacia esa construcción de paz. (Entrevistada 2, 2025).

Las primeras actividades de esta apuesta se realizaron con la división de temáticas en la educación básica secundaria, es decir desde grado sexto hasta grado 11. En ese entonces, los estudiantes lideraron el proyecto a través del arte japonés Kintsugi, que consiste en la restauración o reconstrucción de piezas rotas y se caracteriza por resaltar las marcas visibles o las grietas que deja, lo cual, para la segunda docente entrevistada, permite contemplar una metáfora hacia la reparación de los daños y la capacidad de resiliencia que deja el conflicto armado. Para el primer ejercicio de Kintsugi, se aborda el cuerpo de las mujeres que fueron violentados en el municipio de El Placer localizado en el Bajo Putumayo.

Conforme avanzaron estos ejercicios, la docente explica que se realizaron actividades de fotografía recreada que invitaban a los estudiantes a representar algunas modalidades de la violencia como la sevicia y la tortura, además, en el marco de la Semana Nacional por la Paz se invitó a un excombatiente para compartir su historia de vida, hablar sobre el reclutamiento forzado y a hacer una muestra musical de rap, también se realizaron podcast y poemas centrados en el desplazamiento forzado.

En el año 2022 se focaliza el proceso hacia grado décimo y once por temas de disponibilidad de tiempo, momento en el cual la docente relata que lideraba en solitario la propuesta. A raíz de estos avances, la institución educativa tomó la decisión de integrar el Museo en el currículo de ética y valores humanos y de oficializarlo como parte de la Cátedra de Paz.

Por otro lado, las bases conceptuales y teóricas del conflicto armado, la verdad, la violencia y la reparación, fueron tomadas del Centro Nacional de Memoria Histórica y de la Comisión

de la Verdad que precisamente en el año 2022 publicó su informe final. Esto implicó una oportunidad para que tanto estudiantes como la docente comprendieran 14 modalidades de violencia y crearan salas de exposición de 5 modalidades focalizadas, las cuales son: desaparición forzada, masacre, violencia sexual, reclutamiento de niños, niñas y adolescentes y asesinatos selectivos. De acuerdo con la narrativa de la profesora, estas modalidades fueron reinterpretadas por los estudiantes y mostradas desde expresiones artísticas como el teatro, la técnica óleo sobre lienzo, pintura corporal y la alfarería.

En el año 2023 los estudiantes junto con la docente seleccionan el tema de hitos históricos, por lo que se organizan hechos emblemáticos por décadas, de las cuales resaltan los años 1990, 2000 y 2010. Asimismo, se abordan temas como la tortura, la reinserción, el desarme, ejecuciones extrajudiciales, el narcotráfico y la conformación de la Justicia Especial para la Paz (JEP). En esa línea, los estudiantes construyeron herramientas de tortura, títeres, botas en papel maché, maquetas, monólogos, fotografías y realizaron interpretaciones de juicios. Para el año 2024 se abordaron otras modalidades de violencia como el secuestro, el uso de minas antipersona y violencias sexuales y reproductivas que se expresaron desde elementos visuales, auditivos, olfativos y táctiles. Adicionalmente, ese año implicó una alianza estratégica con la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central que tuvo como resultado la creación del Museo y sus piezas en realidad virtual.

La apuesta ha realizado diferentes actividades como conmemoraciones de fechas emblemáticas, salidas pedagógicas y recorridos territoriales, así como ha contado con el apoyo de múltiples actores como la Comisión de la Verdad, Jesús Abad Colorado, las Madres de Falsos Positivos de Soacha (MAFAPO), la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas (UBPD), la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central, el Museo Nacional de Colombia, la Secretaría de Educación (SED) y otras instituciones educativas del sector. La docente enfatiza en que gracias a los apoyos de estas instituciones, procesos y actores clave ha sido posible ser parte de eventos, reconocimientos distritales, incentivos y más recientemente, ser parte del proyecto de Entornos Escolares Inspiradores de la SED, proceso que se convertirá en Política Pública en el año 2026.

Esta iniciativa contiene una potencia tanto micro como macropolítica dado que la institución educativa integró el Museo al currículo y este escenario que se creó en el marco de la Semana

por la paz fue convertido en una experiencia de la política educativa de Cátedra de Paz. Adicional, es importante resaltar la esfera macropolítica que se evidencia en esta experiencia, en consideración de la inserción de la próxima política educativa de Entornos Escolares Inspiradores, proceso que actualmente consiste en transformar y resignificar los entornos educativos con base en líneas de acción como la seguridad, convivencia y el espacio público por medio de acciones participativas y comunitarias (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2025).

Es importante precisar que la iniciativa, más allá de esta próxima política impulsada por la Secretaría de Educación de Bogotá en conjunto con otra entidades, conlleva a la participación de la comunidad inmediata de la institución educativa, es decir, no solo se cierne al espacio de la institución educativa, sino además pretende entrar a las subjetividades no escolarizadas con los diferentes espacios de socialización y creación que se desarrollan a nivel comunitario, lo cual permite un análisis de esa intersección macro-micropolítica.

Así pues, el Museo Restauradores de la Memoria es organizado, legitimado y por supuesto institucionalizado por el colegio y las entidades públicas que confluyen en los procesos de creación e implementación de la experiencia, los cuales son constantemente resaltados por la docente.

3.1.3. Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías (LDHC)

La experiencia del Laboratorio parte de un proyecto del tercer docente entrevistado que fue impulsado en el colegio Gonzalo Arango localizado en la localidad de Suba y cuenta con una trayectoria de cerca de 14 años. Este proyecto se conoce como: *Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías*, donde el objetivo es abordar la formación ciudadana, las pedagogías de la memoria, los derechos humanos, el enfoque territorial y en general, la formación política. Esto unido con las artes y principalmente la creación artística.

En su página principal, el Laboratorio se define como un "proceso-proyecto multidimensional en transformación continua donde se experimenta, cuyo objetivo radica en propiciar reflexiones pedagógicas relacionadas con la formación ciudadana a partir del fortalecimiento de habilidades organizativas, artísticas y comunicativas" (Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías, 2017). Este Laboratorio inicia con un cine club

denominado Entropía y a medida que se desarrollaron más estrategias, aparecieron y desaparecieron espacios en el Laboratorio, sin embargo, el cine club se encuentra vigente.

De acuerdo con el docente John Estrada, en el año 2012 se llevó a cabo un encuentro entre organizaciones juveniles de la localidad de Santa Fe gracias también a la gestión del área de Ciencias Sociales del Colegio distrital los Pinos que hace parte de la localidad y la Subdirección para la Juventud. El docente menciona que posterior a este encuentro se gestó la idea de pensar la formación ciudadana y derechos humanos en el entorno escolar (Estrada, 2017). Desde el año 2012 el Laboratorio ha permitido elaborar reflexiones sobre el territorio, el trabajo en equipo y el intercambio por medio de distintas estrategias artísticas (SED, 2022).

Es así como se comienza a desarrollar el ejercicio de un Laboratorio en el Colegio Los Pinos, el Colegio José Acevedo y Gómez y el Colegio Gonzalo Arango. Sin embargo, el Colegio Gonzalo Arango ha trabajado mayormente el Laboratorio desde el año 2015 a partir de las asignaturas relacionadas con humanidades y ciencias políticas con los grados noveno, décimo y once. En ese mismo año se creó un escenario informal organizado por estudiantes de once, y que ahora incluye practicantes de la licenciatura en artes visuales, que indagará sobre las múltiples memorias y las colectividades, a esto se denominó: Semana de las Memorias.

Ahora bien, el docente explica que en el año 2016 se realizó una segunda edición de esta Semana con un hecho destacado como lo es la muerte de Carlos Alberto Pedraza por medio de "charlas, talleres, música, espacios académicos, instalaciones artísticas, encuentros deportivos" (Estrada, 2017). Más adelante, hacia 2023 y 2024, el Laboratorio y toda la apuesta relacionada se enmarca en la política educativa de Cátedra de Paz por medio de una hora que se extrajo a partir de la unión de las asignaturas de ética y religión en el colegio. Durante los últimos meses y gracias a la vinculación de orientación escolar en el proceso, se han trabajado temas relacionados con salud mental y habilidades para la vida.

El Laboratorio ha sido visible para diferentes entidades, por ejemplo, la herramienta que hace parte del documento *Cartografía Encuentros de Experiencias Pedagógicas Constructoras de Memoria y Paz en la Escuela*, mencionada en la temporada 1, categoriza esta experiencia en un ejercicio cartográfico como Enseñanza-aprendizaje de los DDHH. Si bien esta iniciativa cuenta con una trayectoria importante, el docente enfatiza en que la articulación con la cátedra sirve como justificación para continuar el fortalecimiento y la formalización de este

proceso, lo cual ha puesto el acento en la formación ciudadana y los derechos humanos, temas presentes en el Decreto 1038 de 2015.

Con respecto a las estrategias creadas por los docentes, además del cine club, se puede encontrar la carrera de observación que incluye la visita o recorrido de lugares históricos de la ciudad y el barrio. Además, otra de las estrategias es la revista Flor de Andén donde se pretende establecer una relación academia-escuela, el podcast "salida de emergencia" durante la pandemia, la campaña sobre la comprensión de la diferencia denominada "Somos mostros", las cátedras con diferentes invitados y entre otras estrategias que se ubican en el sitio web oficial del Laboratorio.

En definitiva, el cine club *Entropía* es una de las estrategias más llamativas y que ha perdurado en el tiempo. El docente entrevistado informa que actualmente el cine club cuenta con practicantes, universidades, psicólogos y del área de orientación escolar y consiste en ciclos de cine y talleres que pretenden abrir el diálogo hacia los contextos de los estudiantes y se lleva a cabo los sábados.

Cabe resaltar que específicamente el cine club se lleva a cabo fuera del tiempo escolar, lo cual rompe con la linealidad macropolítica organizadora de los escenarios escolares, es así como el Laboratorio además de ser una iniciativa que se desarrolla en el marco institucional -con tiempos establecidos- también se ubica fuera de ello, por esto, es posible reiterar que la iniciativa es macro y micropolítica en el sentido en que los sujetos partícipes emplean su tiempo propio y su oportunidad de creación fuera de un momento netamente institucional y obligatorio.

Específicamente, este Laboratorio ha abordado diferentes temáticas con el apoyo de materiales producidos por la Comisión de la Verdad Centro de Memoria para la paz y la reconciliación, al Centro Nacional de Memoria Histórica, Banco de la República, organizaciones de base comunitaria y medios alternativos. Así como se han generado alianzas con estos actores mencionados y con partidos políticos, Secretaría de Educación, la Embajada de Canada, la Cinemateca Distrital y universidades como la Distrital, Pedagógica, Nacional y Santo Tomás.

Sin duda, el breve recorrido por estas tres experiencias revela que el alma máter de lo público, el estudio de las Ciencias Sociales y el interés por una pedagogía de la memoria, la política y ciudadanía desde el arte inciden en la creación de experiencias de construcción de paz en la escuela, que son legitimadas a través de la política de Cátedra de Paz; como se verá más adelante, los tres docentes abogan por esta política dado que permite el escenario de creación simbólica con respecto al conflicto armado colombiano y garantiza un abordaje de la memoria y los derechos humanos en las instituciones educativas. A continuación, se realizarán los primeros análisis de tres temas que aparecen centrales en las experiencias: la memoria, el arte y los sujetos de la formación.

3.4. El abordaje de la memoria como intencionalidad

Como se vio anteriormente, las tres experiencias de Cátedra de Paz contemplan como una línea de trabajo en común la memoria histórica, que hace parte de uno de los componentes de la política educativa de la Cátedra. Es interesante analizar esta selección de los tres docentes que dentro de 12 temáticas deciden abordar la memoria desde una perspectiva de comprensión de los sucesos del conflicto armado, conexión con el presente de los estudiantes y creación de un futuro desde la promesa de la no repetición, de ahí los esfuerzos de las políticas públicas tanto sociales como educativas para la construcción de paz. Es entonces una vinculación temporal del pasado, presente y futuro.

A propósito de esto, Pilar Calveiro asegura que la memoria permite aperturar el pasado, el presente y el futuro con unos sentidos de ese pasado y unos sentidos que se ubican en lo que se necesita del presente (Calveiro, 2006a). Asimismo, la autora hace referencia a Walter Benjamin para mencionar que:

> En efecto, son los peligros del presente los que convocan a la memoria, en tanto una forma de traer el pasado como relámpago, como iluminación fugaz al instante del peligro actual. Pero las urgencias del presente convocan a evocar el pasado como una forma, a su vez, de abrir el futuro, el proyecto, lo porvenir. (Calveiro, 2006a, p.378)

En concordancia con estos planteamientos, se pueden comprender estas experiencias de Cátedra de Paz como el mecanismo que permite traer el relámpago del conflicto armado,

pues es un espacio que trae el pasado y las memorias de diferentes actores para atender una necesidad macropolítica de hoy: no olvidar y no repetir; principios claves en las políticas públicas de paz. Cabe preguntarse ¿cuáles son esos peligros del presente en la Cátedra de Paz?, ¿cuáles son los peligros actuales de esta política en el contexto nacional? Con base en el relato de los docentes se pueden identificar peligros como la eliminación de los temas de paz y memoria en la escuela, el silencio de los acontecimientos y la repetición de estos hechos en la sociedad colombiana. La desaparición de la Cátedra de Paz o los esfuerzos por el abordaje de la construcción de paz llevan consigo el silenciamiento de memorias que lucharon históricamente por ser reconocidas por el Estado, es por esto que se requieren intencionalidades macro y micropolíticas por parte de instituciones, movimientos sociales, docentes y diferentes actores sociales, que incluye también a la población civil.

Ahora bien, para el abordaje de la memoria se resalta que los tres docentes brindan un reconocimiento constantemente a instituciones como el Centro Nacional de Memoria Histórica, el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas y la Comisión de la Verdad, con las cuales han compartido escenarios formativos o de diálogo con respecto a la memoria en la escuela, y por demás hacen parte de lo que Rolnik denominaría macropolítico en el sentido en que estas instituciones están ligadas a unas condiciones socio-culturales que moldean a los sujetos que hacen parte de un grupo social.

Puntualmente, la Comisión de la Verdad ha permitido comprender distintos fenómenos violentos ocurridos durante el Conflicto Armado Colombiano desde sus principios de reconstruir un relato sobre la verdad de este periodo, así pues, se han propuesto distintos documentos y materiales, usados por los docentes, que han permitido que los estudiantes de estas instituciones educativas se encuentren con diversas historias y testimonios de las víctimas y de los grupos armados. Con respecto a esto, Calveiro (2006b) asegura que:

> En este proceso, los testimonios de las víctimas son el primer paso que, junto a un trabajo más amplio de restitución de la memoria social, abren la posibilidad de procesos legales, las más de las veces muy limitados por el propio Estado. (p.71)

La relevancia en difundir en la escuela los testimonios de las víctimas, la reconstrucción de memorias por parte de las instituciones estatales y las historias de vida de quienes hicieron

parte directa del conflicto, ha aportado a esa restitución de la memoria social que, al mismo tiempo, posibilita una lucha por la justicia y el reconocimiento de las responsabilidades del Estado y las comunidades educativas en este contexto, incluso, Calveiro (2006b) afirma que los testimonios exponen la verdad de quienes hablan, lo cual demanda de la escucha y el reconocimiento, para finalmente constituir socialmente una verdad que contribuye a una dimensión política de la memoria.

Es por esto que estudiar la memoria desde sus inicios cobra una especial importancia para la denuncia de violencias e injusticias en Colombia, que se genera desde la documentación, el archivo y las acciones colectivas especialmente de las víctimas y sus familiares (Sánchez, G, 2018). En este sentido, los docentes ubican una posibilidad en la Cátedra de Paz para comprender y compartir la memoria como denuncia y como posibilidad de reconstrucción a partir de los testimonios y desde la verdad que ha sido socialmente construida, incluso en las actividades que se generan en el marco de la Cátedra, y se dan a partir del reconocimiento de esas memorias en plural.

La memoria como una construcción desde lo macropolítico, que comprende Estado, instituciones, testimonios documentados y movimientos sociales, es abordada y reconstruida desde lecturas e intencionalidades específicas -micropolíticas- de los docentes, es por ello que las experiencias cuentan con diversas formas de compartir las memorias del conflicto armado, de acuerdo con Calveiro (2006a) existen unos modos de reconstrucción que pasa también por los momentos en los que se recuerda, pero se podría añadir también que en la escuela pasa por la ubicación de docentes como sujeto o fuera-de-sujeto que finalmente construyen y deconstruyen los relatos de la memoria con sus estudiantes desde diversas estrategias, pues al referirse a la memoria,

> Se podría decir que consiste en un mecanismo de hacer y deshacer permanentemente el relato, una especie de actividad virósica que corrompe, carcome, reorganiza una y otra vez los archivos. (Calveiro, 2006a, p.378)

Entonces, los docentes pueden generar también esas diversas formas de comunicar y compartir memoria, pero también reorganizar y poner en tensión los archivos que hacen parte de esa construcción de las memorias de un acontecimiento tan complejo como el conflicto armado. Además de permitir estas comprensiones a los estudiantes, otros maestros/as y

comunidad en general son llamados a ser parte de la memoria que se puede evidenciar en las estrategias de la Minga, el Museo y el Laboratorio, puesto que se trata, de acuerdo con Calveiro (2006a), de ser parte de este acto o práctica colectiva resistente al relato cómodo y al distanciamiento de la sociedad, dado que todos y todas las personas que habitan el país están llamadas a comprender lo que sucedió, quienes hicieron parte directa y cuáles son las responsabilidades éticas que todas las personas tenemos en saber y reconstruir, entonces abordar la memoria del conflicto en la Cátedra es una apuesta ético-política, pero también epistemológica.

3.5. El arte como tecnología de traducción epistemológica y sus artefactos protésicos

Las experiencias de Cátedra de Paz suponen ejercicios epistemológicos que acercan a los estudiantes y otras personas de la comunidad educativa y general a conocer sobre el conflicto armado, la construcción de paz y la formación política, esto último especialmente para el caso de la experiencia del Laboratorio; no obstante, las iniciativas no pretenden ubicar a los estudiantes en una posición de decodificadores de una situación objeto como los temas mencionados, más bien promueven comprender los diferentes puntos del conflicto armado desde una situación concreta ubicada en un país puntual como lo es Colombia.

A partir de lo anterior, Haraway (1991) propone una forma de conocimiento situado que permite identificar una localización limitada, es decir, no se trata de generar una ley general sobre el conflicto armado, sino que los estudiantes e incluso los mismos docentes se reconozcan como sujetos imperfectos, parciales e inacabados -no imparciales como tradicionalmente las ciencias han llegado a postular- que conocen sobre otros actores, no los descubre, sino conversa con ellos, conversa con las víctimas del conflicto, con los grupos armados, con los lugares emblemáticos para la memoria, con las instituciones y con la sociedad colombiana sobre los acontecimientos, pues

> El yo dividido y contradictorio es el que puede interrogar los posicionamientos y ser tenido como responsable, el que puede construir y unirse a conversaciones racionales e imaginaciones fantásticas que cambien la historia. (Haraway, 1991, p.331)

Los estudiantes y docentes que hacen parte de la Cátedra de Paz se responsabilizan de crear una conversación con el conflicto armado y consecuentemente con la construcción de paz. Esta conversación tiene un matiz de lo racional (objetiva) y lo imaginario (visionario) como aspectos juntos, pues hay un "elemento fantástico de esperanza en el conocimiento transformador" (Haraway, 1991, p.330). Esto es, la transmisión de una memoria histórica o unos valores de cultura de paz neutros y estáticos no permiten imaginar nuevos futuros posibles; en cambio y como se evidencia en las experiencias, la comprensión de las memorias y la puesta en escena de reconstrucciones y visiones de futuro permiten conocer estos asuntos históricos del país. Por ello se necesita

> una práctica crítica capaz de reconocer nuestras propias «tecnologías semióticas» para lograr significados y un compromiso con sentido que consiga versiones fidedignas de un mundo «real», que pueda ser parcialmente compartido y que sea favorable a los proyectos globales de libertad finita, de abundancia material adecuada, de modesto significado en el sufrimiento y de felicidad limitada. (Haraway, 1991, p.321)

Conocer a través de la Cátedra ha implicado en estas iniciativas realizar una práctica crítica por medio de unas tecnologías semióticas que han permitido construir significados del conflicto armado y la paz en Colombia de manera parcial, limitada y humanizada.

Los tres docentes relatan que han vinculado constantemente el arte que de hecho concuerda con sus preferencias personales. En el marco de la Cátedra de Paz, el arte funciona como una tecnología semiótica traductora de lo macro -memorias- a lo micropolítico que debe ser corporalizado y hace uso de la sensibilidad para tener un efecto micropolítico en los sujetos, quienes conocen a través de unos artefactos protésicos que "nos enseñan que todos los ojos, incluidos los nuestros, son sistemas perceptivos activos que construyen traducciones y maneras específicas de ver, es decir, formas de vida". (Haraway, 1991, p.327). La autora hace un énfasis en lo visual y en las maneras en que se ve el mundo, como se pueden ubicar los artefactos de las experiencias.

Por ejemplo, en la experiencia del Museo de Restauradores de la Memoria, se realizó una versión de museo con el uso de herramientas tecnológicas como la realidad virtual, que funciona como artefacto protésico en el más amplio sentido de la concepción de Haraway; el cine club de la experiencia del Laboratorio es un artefacto protésico que parte de un interés

y una visión puntual y parcial de quienes hacen parte de la iniciativa, y se apoyan de unas máquinas tecnológicas -películas- para mostrar esa visión. Entonces a partir de la realidad virtual o del cine, se realiza una traducción macro hacia lo micropolítico como esa sensibilidad y afectos que hacen parte de la subjetividad y la obligan a pensar en el fenómeno del conflicto armado y la construcción de paz.

Estos artefactos protésicos también pueden concebirse desde los afectos y sensibilidades que se suscitan en los estudiantes. Para conversar con el conflicto armado, es importante tener en cuenta también lo sucedido, por ello los docentes presentan de distintas maneras el horror del conflicto armado, particularmente las docentes Magali y Ángela. La experiencia de la Minga promueve la representación simbólica por medio de los sentidos de una manera humanizada, los estudiantes reconocen lo acontecido y lo representan; la experiencia del Museo propicia creaciones artísticas que tienden a mostrar la violencia directa del conflicto armado, así como la idea también de reparación simbólica, como por ejemplo, la técnica del Kintsugi; y el Laboratorio se centra un poco más en la formación política y en el desarrollo de habilidades para afrontar desafíos cotidianos.

De acuerdo con Adriana Cavarero (2009), el uso de algunos artefactos que tiendan a mostrar el horror de la guerra puede llegar a generar un efecto de parálisis, para explicar esto se utiliza la figura de Medusa que es una cabeza prueba de la destrucción humana e implica una mirada paralizante a quien la contempla. Las evidencias del conflicto, como Medusa, pueden paralizar a toda la sociedad colombiana que observa, incluso, de lejos. Del mismo modo, algunas imágenes de la guerra logran incidir en el sentir de quienes observan -algo micropolítico para Rolnik-. Cavarero (2009) cita a Sontag (2003) para afirmar que las fotografías desde el horror y la atrocidad de la guerra

> pueden incluso servir para fomentar el odio hacia el enemigo, para desencadenar la venganza para reavivar el sentimiento patriótico, aumentando el flujo de la violencia. Pueden además ganarse la acusación de ofender la sensibilidad y pasarse de los límites del «buen gusto», incurriendo en la censura. (p.96)

También es importante considerar que hay fotografías que buscan generar sentimientos de compasión, fe y ánimo, como en el caso religioso citados por Sontag (2003); no obstante, las intencionalidades de los docentes en el uso de imágenes o en la creación artística parte de la

movilización de los estudiantes y pueden ubicarse sensaciones como el dolor, la compasión, la injusticia, pero son siempre propósitos micropolíticos movilizadores de subjetividades ético-políticas. Cavarero (2009) ilustra un gran ejemplo al inicio de su libro al recordar una frase presente en un monumento de la torre de Atocha en España[14]:

> «Todos íbamos en ese tren» quiere decir, además, también esto: somos todos vulnerables, esto es, al pie de la letra, heribles, porque la vulnerabilidad de nuestros cuerpos singulares, expuestos el uno al otro, constituye la condición humana que nos pone en común pero dejándonos distintos. (p.14).

La exposición y creación de videos, fotografías, interpretaciones y entre otras muestras artísticas en la Cátedra, también tienen una potencia de mostrar la vulnerabilidad común en los cuerpos y la preocupación por lo ético y el accionar humano hacia la vida, lo cual constituye una línea micropolítica activa. No obstante, algo es claro con la discusión de Cavarero y es que es necesario generar un debate sobre los usos y creación del material para evitar la censura y a su vez la petrificación de quien observa el horror en la escuela.

3.6. Los y las jóvenes como sujetos políticos

Los relatos de los tres docentes dan cuenta de un interés genuino en implicar a los estudiantes a las iniciativas de Cátedra de Paz, lo que se supone la formación de sujetos políticos que hacen parte de una sociedad atravesada por un conflicto puntual y en un proceso de transición hacia la construcción de una paz que es buscada a nivel institucional y por supuesto desde la escuela.

Esta formación de sujetos políticos debe ser entendida inicialmente desde lo político, que de acuerdo con Chantal Mouffe se expresa como:

---

[14] Cavarero, en el prólogo de su libro *Horrorismo. Nombrando la violencia contemporánea*, hace mención de los atentados del 11 de marzo del 2004 y su posterior monumento:
"En la estación de Atocha, en Madrid, una torre de vidrio se erige en memoria de las 191 víctimas del atentado del 11 de marzo de 2004. Sus nombres están proyectados en las paredes internas a la entrada del cilindro transparente, junto a algunos de los muchos mensajes que aparecieron en el lugar del desastre. El monumento fue construido de manera que, reuniéndose en la sala oscura de abajo, los visitantes alzan los ojos hacia su «Vacío Azul»" (Cavarero, 2009, p.9)

> la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a "la política" como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político. (Mouffe, 2007, p.16)

Es desde este punto que es posible hacer una distinción entre la formación de sujetos políticos y de sujetos de la política, a la luz de las intencionalidades desde las relaciones humanas y las relaciones con el orden institucional, no obstante, como en la intersección macropolítica-micropolítica, los dos sujetos confluyen en un mismo escenario social.

Ahora bien, Schmitt citado por Mouffe plantea unas definiciones interesantes para este análisis en la medida en que la visión desde lo político supone una separación particular amigo-enemigo a partir de la identificación, como se indica en el siguiente fragmento:

> Para Schmitt, el criterio de lo político, su dijferentia specifica, es la discriminación amigo/enemigo. Tiene que ver con la formación de un "nosotros" como opuesto a un "ellos", y se trata siempre de formas colectivas de identificación; tiene que ver con el conflicto y el antagonismo, y constituye por lo tanto una esfera de decisión, no de libre discusión. Lo político, según sus palabras, "puede entenderse sólo en el contexto de la agrupación amigo/enemigo, más allá de los aspectos que esta posibilidad implica para la moralidad, la estética y la economía. (p.18)

En este sentido, la formación de sujetos políticos debe ir en vía del agonismo, más allá del antagonismo, es decir, "una relación nosotros/ellos en la que las partes en conflicto, si bien admitiendo que no existe una solución racional a su conflicto, reconocen sin embargo la legitimidad de sus oponentes" (Mouffe, 2007, p.27). Desde su esfera de decisión, los estudiantes que participan en las experiencias de Cátedra de Paz investigan, diseñan y construyen las actividades en torno a los temarios sobre el conflicto armado y la construcción de paz, lo cual constituye un nosotros lejos de la idea de un ellos, ellos como las víctimas, ellos como los victimarios, o ellos como los lugares donde se vivió la violencia directa del conflicto armado; estas tres iniciativas insistirán en la formación de sujetos políticos que no se centran en el binario amigo/enemigo, más bien reconocen el antagonismo propio de las

relaciones sociales pero se enfocan en recuperar y analizar la memoria de ese antagonismo que sería susceptible de convertirse en un agonismo.

Así pues, el objetivo de la política educativa de Cátedra de Paz -macropolítica- y de los docentes es interpelar la subjetividad -micropolítica- de los jóvenes desde una visión de ciudadanía, un ejercicio político y la defensa de los derechos humanos que reconozca una paz donde se prime lo dialógico, lo humanizante y el antagonismo de las relaciones (lo político), además de su posición ética.

3.7. *Caminhando* las iniciativas de Cátedra de Paz como acontecimientos macro y micropolíticos

3.7.1. El foco y lo que mueve a los agentes

Para el ejercicio de entrevistas semiestructuradas a profundidad realizadas a tres docentes que hacen parte de las iniciativas de Cátedra de Paz, se estableció la pregunta número 1 que indagó por las características principales de las tres experiencias a partir de la relación con 10 imágenes de diversas fuentes que dan cuenta de temas como el acuerdo de paz, símbolos clásicos para abordar el tema del conflicto armado y diálogos para la no violencia. Los tres docentes escogieron un promedio de dos imágenes, sin embargo, hay una selección común que refiere a la siguiente fotografía:

Figura 4



Nota. Tomada del artículo *Cuatro municipios del sur se unen en escuela de paz,* por Camilo Yepes, 2020, Universidad de Ibagué (https://www.unibague.edu.co/noticias-institucionales/2774-cuatro-municipios-del-sur-se-unen-en-escuela-de-paz)

La imagen tomada de un artículo de la Universidad de Ibagué hace alusión al modo en que las comunidades y escuelas de cuatro municipios del departamento del Tolima construyen cultura de paz desde el proyecto "Escuela, territorio y posconflicto" del programa Paz y región. Los actores que participan en este proceso, entre ellos líderes/as sociales y docentes, establecen encuentros y generan conocimiento para actuar en su territorio, ha sido marcada la participación de mujeres y jóvenes -en su mayoría- que promueven la construcción de paz en el marco de distintos tipos de violencia "construyen paz desde abajo". (Yepes, 2020).

Dentro de la imagen se puede observar un ejercicio artístico, colectivo y simbólico. Se pueden evidenciar distintas personas, en su mayoría mujeres, que realizan un proceso de lluvia de ideas y de construcción de individuos (que parecen ser racializados) de manera simbólica en un material de trabajo manual, además se observan algunas representaciones de símbolos como personas tomadas de la mano y corazones que habitualmente se relacionan con el concepto de paz. En esa línea, parece que las personas presentan muestras simbólicas en torno a la paz.

En ese sentido, los docentes, sin conocer el contexto de las fotografías, expresaron las siguientes afirmaciones frente a sus selecciones -incluida la imagen anterior-:

> Yo pensaba mucho en estas imágenes porque la intención de la Minga tiene que ver con hablar del conflicto armado pero no desde las armas, desde la esperanza, desde el trabajo mancomunado, desde las voces que no son reconocidas y hablo en la escuela, porque tal vez en otros espacios sociales esto es más común pero hasta ahorita en la escuela se le ha dado una apertura hace unos añitos a las víctimas, a la población civil, entonces me parece super importante que la sociedad en general reconozca estos procesos y esta historia para poder, si podemos llamarlo así, construir paz. (Entrevistada 1, 10 de mayo de 2025).

> (…) pero la que más me llamó la atención es la imagen dos. De esas tres fotos que encuentro como en ese grupo o en esa categoría de comunitario me gusta más la dos porque veo sobre la mesa un ejercicio colaborativo, un ejercicio de reflexión, un

> ejercicio de memoria y creo que es a lo que yo le puedo estar apostando también en el aula. Entonces, a mí me gusta muchísimo la dos y más ese trabajo comunitario. Sí, ahí veo diferentes personas, posiblemente pueden ser miembros de Juntas de Acción Comunal, algunos pueden ser líderes de organizaciones sociales, podrían ser familiares de víctimas o de sobrevivientes, ¿no? Podrían ser muchas cosas, pero creo que lo que están haciendo es un ejercicio de memoria y de resistencia y eso sí va conmigo. (Entrevistada 2, 21 de mayo de 2025).

> Hay un inevitable vínculo y es el tema del diálogo y de entender los distintos actores que acompañan poco, bueno, seguramente se quedan por fuera muchos que tienen que ver un poco con el conflicto armado en el país, pero me quedo con las dos primeras. Uno hace la paz con el que piensa distinto y acá nos cuesta mucho entender que el conflicto es connatural a la existencia humana. Eso es un primer elemento. Pero el conflicto no está ligado necesariamente a rebatir con violencia o defender con violencia lo que pienso y sobre tal. Entonces, lo primero es que no comprendemos el conflicto desde una posibilidad y lo segundo es que nos han enseñado que el conflicto se soluciona violentamente y todas las gamas de violencia. Lo segundo es que yo creo que ese escenario merece un diálogo amplio construido de diferentes maneras, o sea, que no es todo el tiempo como estar hablando, por ejemplo, eso es desgastante. Pero ahora llega un momento en que podemos ser retentivos con lo que se plantea. Creo que hay fórmulas que afortunadamente en muchos lugares y de muchas maneras se viene experimentando y que están dejando mejores resultados donde las artes, donde dispositivos pedagógicos específicos, donde el reconocimiento de los territorios desde diferentes factores se está volviendo un elemento de entendimiento en medio de la diferencia. (Entrevistado 3, 22 de mayo de 2025).

Con respecto a la imagen escogida, los tres docentes entrevistados brindaron algunas ideas frente a su selección enlazadas con el trabajo comunitario y el desarrollo de ejercicios colectivos y dialógicos, pues representa en mayor medida sus iniciativas de Cátedra de Paz. El sentido de la selección de esta imagen para el caso de la Minga Pedagógica radica en el abordaje del conflicto armado desde un trabajo colectivo y abierto a la sociedad en general,

distinto a una aproximación que netamente aluda a la guerra, las armas y la violencia, como se expresa en la imagen se ubica ese ejercicio de colectividad y representación no violenta.

La relación de la experiencia del proyecto Restauradores de la Memoria con esta imagen es su apuesta por llevar a cabo un ejercicio de memoria mediante interpretaciones artísticas con distintos actores que pueden hacer parte de procesos sociales o colectivos. Si bien en la imagen no es clara la temática que abordan, de acuerdo con el artículo que incluye esta fotografía se puede inferir que tiene que ver con cómo construir paz desde el arte.

Finalmente, la imagen está vinculada con el Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías en la medida en que se busca el diálogo con una otredad y comprender el conflicto como una posibilidad para crear por medio de dispositivos pedagógicos y artísticos que enlazan a otros. Como se aprecia en la imagen, las personas que asistieron al encuentro se reunieron en torno a unos dispositivos que posiblemente propiciaron la discusión de diferentes puntos de vista y perspectivas acerca de la construcción de paz en la comunidad y el aula.

En consideración a lo mencionado por los entrevistados, es posible visibilizar que algo es común en ellos y es que relacionan la construcción de paz en la escuela con la apertura a la colaboración, la memoria, la sociedad y las víctimas. Esto es, para la construcción de paz se debe contar con distintos actores y reconocer que el conflicto hace parte de lo humano, incluso implica condiciones de posibilidad, de esperanza, trabajo colectivo y se procesa desde el diálogo, las artes y la pedagogía. En definitiva, esta imagen permite identificar iniciativas relacionadas con las artes de manera colectiva, que son el centro de los modos de operación de la Cátedra como se verá más adelante.

De acuerdo con lo anterior, lo que mueve micropolíticamente a los docentes es un objetivo hacia la construcción de paz desde el reconocimiento de las memorias que se convierten en esperanza para el país, es así como ese sentir micropolítico obedece a la posibilidad de creación y apertura a nuevos mundos movilizados por los estudiantes, que no permitan la repetición de estos hechos violentos, de esta manera, las memorias del país se convierten en posibilidad para la sociedad colombiana a nivel macropolítico.

Además de la fotografía anterior, la siguiente imagen fue particularmente escogida por la docente Magali pues moviliza su sentir hacia una Cátedra de Paz centrada en la esperanza y la colectividad promovida por los estudiantes.

Figura 5



Nota. Tomada del artículo *Bojayá: resistencia, memoria y reclamo por la vida,* por Centro Nacional de Memoria Histórica, 2025. (https://centrodememoriahistorica.gov.co/bojaya-resistencia-memoria-y-reclamo-por-la-vida/)

Esta imagen tomada del Centro Nacional de Memoria Histórica evidencia un esfuerzo simbólico de niños, niñas y adolescentes por construir paz en su territorio por medio de dos palabras clave que resaltan para la docente entrevistada: memoria y esperanza. En efecto, esta fotografía es tomada en el marco de la conmemoración de la masacre en la Iglesia Bellavista de Bojayá, lugar que constituye un símbolo de la violencia en el país. Con base en la experiencia de la Minga que demanda una participación importante de los y las adolescentes, es clara la selección de la profesora Magali con respecto a esta imagen. Otros docentes también destacan la importancia del papel activo de sus estudiantes en las experiencias:

> En nuestro caso pues iba a ser un museo donde ya de entrada sabíamos que esos artistas iban a ser estudiantes de a pie, convencionales de un colegio público de la localidad de Kennedy en donde podíamos también arriesgarnos a esta idea de museo. (Entrevistada 2, 21 de mayo de 2025)

Dentro de las tres iniciativas, los estudiantes tienen un papel fundamental en la Cátedra de Paz para la creación de diferentes dispositivos y formas de representación del conflicto armado y la consecuente paz. Desde esta línea, se puede considerar que el foco micropolítico de los tres docentes al desarrollar este tipo de acciones consiste en vincular a los estudiantes con las temáticas planteadas desde su potencia de creación, más allá de activar un mecanismo netamente memorístico. En este sentido, se reconoce que de acuerdo con lo planteado por Rolnik (2019), se moviliza una "voluntad de perseverancia de la vida" a partir de la Cátedra que resonará en los que se denominan "nuevos aliados": los estudiantes, quienes atravesarán procesos de experimentación y performance desde el arte. El profesor John asegura que la experiencia del Laboratorio en este momento hace que los estudiantes sean más reflexivos, pues:

> entienden mejor la realidad del país, entienden su pasado y quieren contribuir a la transformación, están comprometidos, no solo a la paz desde el ombligo propio, sino a entender la realidad del Chocó, los que vivimos en Bogotá, el Cauca y demás. (Entrevistado 3, 22 de mayo de 2025).

Con base en lo anterior, hay una expectativa de sujeto a formar como un ser que comprende las realidades y memorias de otros sujetos que han atravesado el conflicto armado y esto se logra al ingresar al terreno de lo micropolítico por la vía del afecto, que desencadena en la esfera macropolítica dentro del marco de una lucha de transformación social, lo cual posibilita entender una articulación micro-macropolítica en cuanto a lo que mueve a los docentes a desarrollar sus apuestas de Cátedra de Paz.

Ahora bien, otras de las imágenes resaltadas como importantes se ubican en el marco de lo macropolítico al hacer alusión a hitos como la entrega de armas y la firma del acuerdo final, que reorganizan la dinámica de grupos sociales desde un mandato gubernamental. A continuación, se ubican estas imágenes con sus relatos correspondientes.

Figura 6



Nota. Tomada del artículo *Gobierno crea apoyo económico para personas en reintegración que no reciben beneficios,* por Redacción Digital CM&, 2020, Canal 1. (https://canal1.com.co/noticias/nacional/gobierno-apoyo-economico-desmovilizados-reintegrados/)

Esta imagen tomada de Canal 1 indica la dejación de armas por parte de un grupo armado hacia el ejército del país, particularmente la cámara enfoca el brazo de una persona racializada que estrecha su mano con un integrante del ejército. Este acto y los aplausos que pueden visualizarse de fondo en la imagen simbolizan una transición y la llegada a un acuerdo. El docente John menciona:

> (…) tiene que ver con entender la natural condición del conflicto como parte de la existencia, el que uno hace la paz es con el que piensa distinto y que las fórmulas para llegar a esa paz no son ligadas exclusivamente al diálogo extenso, sino que uno puede dialogar sin hablar. (Entrevistado 3, 22 de mayo de 2025).

El profesor selecciona la imagen toda vez que comprende el conflicto como parte de lo humano y supone la generación de diferentes mecanismos para el diálogo con un otro que tiene diferencias en ideas, pensamientos, sentimientos y proyectos. Así pues, en lo micropolítico se pretende formar sujetos preparados para entender esa diferencia y utilizar mecanismos para la comunicación con otros, como se logra analizar en la experiencia del Laboratorio, mientras que en la dimensión macropolítica se puede ubicar una discursividad acerca de la paz relacionada con la otredad y el respeto por la diferencia, entonces se firma un acuerdo de paz con otro, el otro distinto, el otro que puede ser una guerrilla o un opositor de ideas. A propósito, la docente Ángela selecciona la siguiente imagen y menciona:

De pronto si tuviera que escoger una segunda imagen, yo creo que bueno, es que no es para mí muy emblemática, pero creo que el concepto está, la tercera fotografía donde está el presidente Juan Manuel Santos, expresidente Nobel de Paz, estrechando la mano como símbolo de la firma del acuerdo en el 2016 es fundamental. (Entrevistada 2, 21 de mayo de 2025)

Figura 7



Nota. Tomada del *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera,* por Gobierno Nacional, 2016, Jurisdicción Especial para la Paz (JEP). (https://www.jep.gov.co/Normativa/Paginas/Acuerdo-Final.aspx)

Los docentes ubican entonces el proceso del acuerdo de paz como un punto de incidencia clave para la Cátedra de Paz, que es representado a través de medios de comunicación y difusión por actores clave a nivel macropolítico y desde una escala visual: el expresidente Juan Manuel Santos y Rodrigo Londoño, el gobierno nacional y un grupo armado. En esta línea, en esa esfera macropolítica, los docentes se movilizan para transmitir a los estudiantes los principios que orientan el acuerdo de paz y las políticas relacionadas con los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario, es decir, lo que mueve a estos agentes macropolíticamente es la comprensión histórica del conflicto y los valores que orientan un Estado democrático.

Es clave pensar macropolíticamente el contexto de producción de la Cátedra que radica en el proceso de paz, el cual es firmado en un momento histórico y un gobierno puntual del país que buscó finalizar el conflicto armado con las FARC. Es claro que este contexto tiene una incidencia en las instituciones educativas por medio de la Cátedra, que también fue decretada

en el mismo gobierno del expresidente, pues la escuela es un escenario de transmisión de esos valores democráticos. Si bien las políticas públicas de paz y los procesos de negociación en la Hábana son acontecimientos importantes para la Cátedra, esta política trasciende estos hitos del país, así lo expresa la docente Magali:

> O sea, la cátedra para mí surge de todo, no de la firma del acuerdo, sino del proceso y más que el proceso del tipo de paz que estaba enarbolando el gobierno de Juan Manuel Santos y pues eso significa ahí sí el papel que cumple la escuela para de alguna manera reproducir ciertos discursos y demás, ¿cierto? Con esto no estoy diciendo que el tema de la paz sea algo que haya que excluir o no de enseñar en la escuela. Hay que hacerlo y más por las características del país. Sin embargo, creo que obedece a un contexto político y a unas intenciones del gobierno de turno. (Entrevistada 1, 10 de mayo de 2025)

La esfera macropolítica de la Cátedra de Paz supera a la Cátedra como política educativa en el sentido en que no se limita a contribuir al acuerdo final, sino que articula disposiciones más amplias en el marco de un contexto político puntual que propició la ejecución de un proyecto macropolítico de paz durante el gobierno Santos. El acuerdo final, aún cuando se firma un año después del Decreto de la Cátedra de Paz, es un punto de inflexión fundamental en el movimiento macropolítico de la Cátedra, pues ubica el foco del país en la paz y la formación de otras subjetividades. En definitiva, el foco de las experiencias de la Cátedra de Paz a nivel macropolítico se relaciona con el acuerdo final de 2016, las políticas públicas y su influencia en unas intencionalidades y disposiciones pedagógicas que suponen una discursividad sobre la paz centrada en el diálogo, la otredad, la democracia, la ciudadanía y los Derechos Humanos. La escuela acoge y reproduce estos discursos que se refuerza con las políticas públicas de paz, lo que obedece a unas intencionalidades específicas del gobierno del expresidente Juan Manuel Santos.

De acuerdo con el relato del docente John, estas intencionalidades han sido obstaculizadas en los siguientes gobiernos colombianos, debido a la falta en el cumplimiento del acuerdo de paz. Frente al actual gobierno, la docente Magali menciona que la política de paz total no es profundamente percibida en la escuela, pues los acompañamientos por parte de entidades públicas, los encuentros y las invitaciones para discutir sobre Cátedra de Paz que se

realizaban hacia la Minga, se han reducido en los últimos tiempos. Este fenómeno de reducción en la esfera macropolítica con respecto a las iniciativas de Cátedra de Paz también se evidencia en la disminución de orientaciones, lineamientos y sistematización de experiencias de Cátedra de Paz, pues hasta el 2023 se ubica material oficial sobre la Cátedra de Paz, incluso la Conferencia publicada ese mismo año por el Banco de la República se titula “Aportes a la revitalización de la Cátedra de Paz”, lo que da cuenta de una necesidad de reavivar la Cátedra en las instituciones educativas, es por ello que el encuentro se basa en un intercambio de saberes y experiencias de distintos actores para mantener viva la Cátedra y la educación para la paz en la escuela.

De manera similar al proceso de paz como hito, ocurre con el Informe Final de la Comisión de la Verdad que fue constantemente mencionado y tomado como base teórica por los tres docentes:

> Nos faltaban un par de meses para que justamente la Comisión de la Verdad nos hiciera entrega a la ciudadanía colombiana y al mundo entero los hallazgos de estas indagaciones que ellos recogieron en este informe, pues nosotros dijimos: "Tenemos que acercar de a poco a los estudiantes a estas dinámicas y a estas reflexiones que han ocurrido en los últimos 70 años o más, en los que la violencia digamos ha acaparado la atención en Colombia, ¿no? Decíamos nosotros, "Bueno, ¿qué podemos hacer al respecto?" Y en ese momento surge la idea de crear un museo escolar de la memoria. (Entrevistada 2, 21 de mayo de 2025)

Se ubica una intención puntual de la docente de generar un movimiento de lo macropolítico, donde se encuentra el Informe de la Comisión de la Verdad, hacia lo micropolítico, que se halla en las reflexiones, los sentires y las relaciones de los estudiantes con el fenómeno de la violencia que sistematiza la Comisión desde su informe. Todo ello mediado por herramientas y estrategias pedagógicas que traducen lo macro a lo micropolítico. De este modo, existe un movimiento de estas dos dimensiones que es intencionado por la profesora y se ve mediado por el escenario del Museo Escolar de la Memoria.

En relación con esto, desde lo macropolítico se instala una necesidad de denuncia con respecto a las injusticias, las relaciones asimétricas entre los grupos sociales basados en el uso de la fuerza y los derechos humanos que fueron violados durante el conflicto. Rolnik

permite analizar que se busca “concientizar” a actores subalternos (en este contexto a los estudiantes), para movilizarse o “empoderarse” frente a lo sucedido con el conflicto armado, lo cual propicia la vinculación a movimientos sociales, como se verá más adelante en la experiencia del Laboratorio, y acciones que convocan a la justicia social, como la muestra de expresiones artísticas relativas a las memorias del conflicto. El foco macropolítico de las iniciativas consiste en reconocer el “régimen colonial capitalístico” que propone Rolnik y todas las dinámicas de desigualdad y violencia, que los docentes no solo abordan desde la violencia directa del conflicto, sino también la estructural y los determinantes sociales que posicionan a los sujetos con respecto a su etnia, género, clase social, entre otros.

Por otra parte, es importante resaltar que un foco macropolítico expresado por el docente John tiene una relación con la inversión y los temas presupuestales que puedan generarse para la política de Cátedra de Paz en conjunto con otros actores, además de procesos de investigación según lo relatado por el docente.

> Esto tiene que tener inversión, proyecto sin inversión eso es un pajazo mental, pero además debe estar vinculado ojalá con procesos de investigación, donde las universidades jueguen un rol importante. (Entrevistado 3, 22 de mayo de 2025).

En esta dimensión macropolítica se da cabida a los asuntos presupuestales que se movilizan desde actores que hacen parte de la institucionalidad. En resumen, el reconocimiento del proceso de paz, la difusión del informe final de la Comisión de la Verdad y del proceso de negociación son aspectos importantes en las experiencias de Cátedra de Paz indagadas. Podría decirse que esta dimensión macropolítica entra en diálogo con la institucionalidad en lo relacionado a aspectos organizativos tales como el lineamiento de Cátedra de Paz, el informe final de la Comisión de la Verdad, la semana por la paz, el PEI de las instituciones educativas y la apuesta por los derechos humanos, la formación ciudadana y el liderazgo, que justifican la existencia de iniciativas en esa esfera macropolítica. Estos asuntos constituyen lo que mueve a los docentes a nivel macropolítico.

Pese a lo anterior, estos aspectos no constituyen la base o punto de inicio de la operatividad de estas iniciativas, más bien, son las condiciones que movilizaron la formalidad de la Cátedra, de hecho, dos de las tres experiencias ya eran implementadas previo a esta política

educativa, a excepción de la experiencia del Museo de Restauradores de la Memoria. Como lo expresa el docente John:

> Es que la cátedra es un accesorio. Muchos profes, no solo en Bogotá, sino en el país antes de que apareciera la cátedra ya venían y veníamos haciendo ejercicios ligados a temas de educación para la paz, pedagogías de la memoria, temas relacionados con memoria histórica y lo que ocurre con esto es que como que empezamos a sugerir que iba a haber un escenario formal para amplificar lo que ya veníamos haciendo, que no ha sido tan cierto, porque más allá de lo pactado en la Habana, ni ministerio, ni secretaría en caso Bogotá más allá de sacar documentos, no han obligado a los colegios a que sí o sí regularmente el espacio de cátedra debe ser una vez a la semana en todos los grados. (…) Entonces, cuando aparece la cátedra, lo que hacemos en nuestro caso, venimos trabajando desde hace ya casi 14 años en un proyecto que se llama Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanía, donde muchas de las cosas que te he planteado están puestas sobre la mesa. (Entrevistado 3, 22 de mayo de 2025)

Es así como muchos de los documentos y lineamientos sobre educación para la paz también recopilan experiencias previas al año 2014, fecha en la cual se establece la ley de Cátedra de Paz. Especialmente, el profesor John plantea el decreto como una posibilidad de ampliación de acciones que ya se realizaban en el Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanía desde hace 14 años; incluso, el docente asegura que "la cátedra se convierte en la plataforma legal para formalizar muchos de los procesos"; ante esto, el docente también resalta la importancia de que la Cátedra sea un escenario obligatorio como lo plantea la ley, es decir, plantea un llamado a lo macropolítico.

Adicionalmente, la docente Magali ha insistido en un punto importante de la experiencia de la Minga -denominada foro a nivel institucional- y es que este espacio se acomodó a la Cátedra de Paz por unas normativas de la Dirección Local de Educación (DILE), sin embargo, también enfatiza en que para que esta apuesta sea sostenible es importante contar con una red de directivas y actores que apoyen los procesos.

Uno de los aspectos micro y macropolíticos a propósito de estos asuntos es que los tres docentes se movilizan por un interés de denuncia de injusticias y transmisión de valores democráticos (macropolítico), pero a su vez, no se ubican de manera exclusiva en un rol de

empoderamiento o concientización, pues permiten que los estudiantes logren crear otros modos de vida a partir de la expresión artística, concepto distinto a la idea de creatividad en Rolnik que hace referencia al cafisheo del capitalismo cognitivo, donde se abusa de la fuerza vital y la potencia de creación de los sujetos.

3.7.2. Intenciones

Es claro que las condiciones que mueven a los docentes a implementar sus iniciativas de Cátedra de Paz se encuentran en un movimiento constante macro-micropolítico que es indisoluble, ya que así como transmitir información y principios de justicia social es importante posibilitar la creación de esos nuevos mundos, es por ello, que también vale la pena resaltar las intenciones de los docentes con sus apuestas de Cátedra de Paz. Para ello, es clave destacar sus experiencias de vida y situaciones que llevaron a estos docentes a implementar una iniciativa de Cátedra de Paz en las instituciones educativas de las que hacen parte. Vale la pena recordar el principio de que las experiencias no necesariamente obedecen a una esfera micropolítica, sino más bien, se sitúan en unas dimensiones tanto macro como micropolíticas.

Dentro de los aspectos en común, los tres docentes entrevistados se formaron en Licenciatura en Ciencias Sociales de dos universidades públicas, además cuentan con preferencias no asociadas a su formación disciplinar centradas en las artes desde sus diversas expresiones como el cine, la danza, el teatro, la música, la literatura y hay una preocupación por la sensibilidad y la construcción en colectivo. La docente Magali permite comprender la influencia de su formación en la Universidad Pedagógica Nacional para la construcción de la Minga Pedagógica en clara articulación con escenarios no necesariamente disciplinares:

> Pero yo creo que tiene que ver mucho la formación de la universidad. O sea, yo estuve en una de las primeras, no sé si llamarlo así, generaciones de la línea de memoria que trabajó el tema de conflicto armado, ¿sí? Y era muy marcado. Yo no tuve práctica en escuela, sino tuve práctica con organización, pero particularmente con el MOVICE. Entonces, eso a mí me dio otra mirada, o sea, poder acercarme a las víctimas, conocer y escuchar testimonios, pero también documentarlos, pues es una cosa bastante atroz.

> Pero también me puso a mí en un lugar de: necesitamos necesariamente narrar el dolor y la tristeza para reconocer que hay conflicto. (Entrevistada 1, 10 de mayo de 2025)

Particularmente la docente se formó en Licenciatura en Ciencias Sociales y sus objetivos investigativos tanto de pregrado como de posgrado se enmarcaron en la línea de memoria, además de su práctica pedagógica llevada a cabo en el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE). Se podría inferir que estas experiencias de cara a su formación incidieron en comprender relatos y memorias que a su vez impulsaron un actuar micropolítico desde el reconocimiento del conflicto a partir del dolor, aún cuando la profesora utiliza estrategias pedagógicas distintas a enfatizar en las violencias o el uso de las armas para narrar lo sucedido, como se verá más adelante.

Para la docente Ángela también ha sido importante su trayectoria profesional para llegar al punto de implementación de su iniciativa de Cátedra de Paz, la cual comienza con su primer empleo en el barrio Altos de Cazucá de Soacha donde, de acuerdo con su relato, el territorio estaba dominado por grupos armados y le surge una reflexión en cuanto a la transformación de ciudadanos, la ética y la participación comunitaria. Desafortunadamente, a raíz de la amenaza por parte de unos estudiantes y el poco reconocimiento salarial, la docente tomó la decisión de retirarse de esa institución educativa.

Posteriormente, hizo parte del Movimiento de Educación Popular Fe y Alegría donde menciona que recordó los principios de la educación popular de Paulo Freire; luego de ello fue nombrada como docente del Distrito en un colegio, es allí donde como coordinadora de convivencia desarrolla en conjunto con otros profesionales una cartilla sobre convivencia y construcción de paz y diferentes participaciones en encuentros comunitarios.

> Después de 5 años de haber sido coordinadora, yo digo que de convivencia sí se puede, sí se pueden los proyectos, sí se puede. Desde las luchas internas en la institución y desde la vinculación de la escuela y la comunidad se pueden hacer ejercicios de construcción de paz. (Entrevistada 2, 21 de mayo de 2025)

Dentro de los relatos, también se resalta la intencionalidad del profesor 3 quien plantea los espacios de educación para la paz como el escenario que permitiría reflexionar y transformar la realidad de los territorios, desde la comprensión la violencia estructural y las desigualdades

que históricamente han determinado la vida de grupos sociales, lo cual él asocia con su trayectoria de vida:

> Por ejemplo, hay una lectura que a veces es bastante corta de alcance y es sugerir que la única violencia que debemos analizar es la violencia ligada a los actores armados violentos y no a las violencias que se desprenden de esas acciones de violencia: como la pobreza, como la falta de oportunidades, como el que se invierta más en la guerra que en la universidad y que por eso los chinos no pueden entrar a la universidad. Esas violencias estructurales que tuvieron que ver con mi trayecto de vida, mi proyecto de vida, pues me obligan también a mirar cómo lo que hago en el aula permite reflexiones en los chicos que ojalá, románticamente, ellos mismos sean los encargados de evaluar y repensar su propia realidad y la realidad de los territorios que habitan. Ese último asunto es altamente romántico y hay que intentar no caer en creer que eso va a pasar, puede ser una gran decepción. (Entrevistado 3, 22 de mayo de 2025)

Este relato, a pesar de entrar al campo de la subjetividad y la historia de vida del profesor es parte de la macropolítica en el sentido en que la intención del docente se enfoca en el empoderamiento del sujeto, es decir "liberarse de la opresión política, de la explotación económica y de la exclusión social" (Rolnik, 2019, p.120). Efectivamente y en línea con Rolnik, esta narrativa va ligada a la construcción de un Estado más democrático, más dispuesto para todas y todos como se explicó en el foco macropolítico. Se trata entonces de dejar de ser sujetos oprimidos y convertirse en seres visibles que tienen un lugar de existencia en su entorno.

Si bien algunos estudiantes pueden llegar a incidir en otros espacios sociales, la docente Magali ha hecho énfasis en que no todos sus alumnos asumen de la misma manera la Cátedra; por ende, centrarse en este objetivo de impactar a todas las subjetividades que transitan en el aula traería obstáculos en las intencionalidades de los docentes y por demás decepciones, sin embargo, no se puede perder de vista una parte clave del relato del docente John y es la idea de que es románico pensar que los estudiantes efectivamente van a repensar su realidad, es decir que, hay una posibilidad de entrar al terreno micropolítico de los estudiantes que participan en las experiencias de Cátedra de Paz y en consecuencia se crearán nuevos modos

de vida. Este carácter romántico otorgado por el docente se ubica en la esfera de lo micropolítico, algo que puede ser menospreciado o insignificante en la concepción tradicional de lo micropolítico como algo pequeño que no impacta; no obstante, lo romántico da sentido a las experiencias, lo micropolítico da sentido a la Cátedra. Hay un potencial que moviliza a los docentes micropolíticamente para desarrollar estos ejercicios de una Cátedra de Paz con sentido, no por cumplimiento formal.

Asimismo, el profesor John tiene la intención de generar un esfuerzo colectivo para que en un futuro se pueda crear la Cátedra de Paz como "hito institucional" en el colegio donde se desarrolla la iniciativa del Laboratorio. Esto remite a un plano fundamental de una experiencia de este tipo, y consiste en la necesidad de reconocimiento y articulación de las intenciones micropolíticas de los docentes con los propósitos macropolíticos institucionales, para la sostenibilidad del Laboratorio, esto es, para que las experiencias de Cátedra puedan ser sostenibles en el tiempo, es pertinente contemplar una disposición macropolítica que pueda articularse a elementos institucionales de largo alcance sin invisibilizar esa esfera micro.

Otro plano importante, mencionado por el profesor, es que las experiencias se articulen a escenarios comunitarios distintos a los escolares, lo que implica una incidencia macropolítica a raíz de las intencionalidades micropolíticas de las iniciativas. De hecho, hay una intencionalidad que es totalmente visible en las tres experiencias para quien las lee a profundidad y es provocar un interés de adherirse a proyectos de trabajo comunitario y a la transformación del país. Las experiencias de Cátedra reconocen la importancia de los procesos comunitarios para aprender y continuar el proceso en una dimensión macropolítica fuera de lo escolar, ya sea en un movimiento social, una apuesta artística o un partido político. Por ejemplo, el docente John relata:

> También cuando pasa y usted no tenía nada claro, es maravilloso. O sea, ya, pasó. Buenísimo, ¿no? Ni siquiera sabía que iba a pasar. Pasó. El chino que por allá en un colectivo, el otro que está haciendo teatro, el otro que ahora es candidato que va a hacer política. Yo puedo decir en este momento que tengo gente que está haciendo política electoral desde la izquierda. (Entrevistado 3, 22 de mayo de 2025)

Del mismo modo, la profesora Magali hace referencia a la manera en que la Minga permite a los estudiantes comprender conceptualmente el conflicto armado y posicionarse ante los acontecimientos que vive el país y llegar a la construcción de otras maneras de construir paz, "uno ve en los chicos un antes y un después". (Entrevistada 1, 10 de mayo de 2025).

En el terreno de lo micropolítico aparece un detalle no menor a lo largo de este análisis, se trata del lugar del profesor, no como agente, no como intelectual de la cultura y otras teorías de la pedagogía, sino como el docente promotor de nuevos mundos y trabajador de un sistema educativo, de un agente constantemente atravesado por lo macro y micropolítico en sus experiencias, un docente que a nivel micropolítico ha integrado su voluntad y fuerza a las iniciativas. Así lo expone la profesora Ángela en su relato.

> Seguramente tendrá muchas imperfecciones, muchas cosas que le faltan, Paula. Porque pues nada es perfecto, pero yo le he metido a esto alma, cuerpo y corazón, ¿sí? (Entrevistada 2, 21 de mayo de 2025)

¿Qué implicaciones tiene para un maestro meter alma, cuerpo y corazón a la Cátedra de Paz? Pues bien, se podría mencionar que los docentes se reapropian de su "fuerza vital en su potencia creadora" (Rolnik, 2019, p.120), es decir, micropolíticamente hay una intención de creación. Su fuerza no se encuentra netamente cooptada por una institucionalidad o una parte del régimen colonial-capitalistico, ellos se reapropian de las memorias del conflicto armado, de las políticas públicas y su pulsión guía el deseo hacia la expresión de afecto con respecto a lo acontecido y a la creación, es por esto que hay un movimiento del sujeto y fuera-del-sujeto. Con estas iniciativas, los docentes experimentan desde lo romántico nuevos modos de hablar, retratar y concebir la paz.

El profesor John es preciso en ubicar el rol del docente y su movimiento macro-micropolítico como sujeto y fuera de sujeto:

> Debería ser una obligación ético-política comprometerse con esta vuelta. Pero obligación no entendida que tienen que obligar a, debería ser una reflexión personal que lo lleve a uno a sentar postura frente a. Claramente fue un no es para mí entendible políticamente y pedagógicamente un docente sin conciencia de sí y sin conciencia del trabajo que significa ser docente y las implicaciones en términos de formación y de

> reflexión de país que tiene eso. Yo no fui víctima de la violencia armada, pero la violencia armada ha traído pobreza y de esa pobreza también soy fruto. (Entrevistado 3, 22 de mayo de 2025)

Entonces, las iniciativas no deben localizarse en un extemo macropolítico de obligación, como si en efecto la pulsión y la fuerza creadora del docente se hubiese cooptado. Los docentes sí se encuentran en una posición de sujetos de la norma, pero también cuentan con ese componente micropolítico que les posibilita actuar fuera de ese sujeto producido, para actuar desde un criterio ético y consciente de su oportunidad para promover nuevas formas sociales, se resalta entonces la frase: un docente consciente de su trabajo y de sí mismo fuera de su rol laboral.

También hay unas tensiones en ese movimiento micro-macropolítico, pues como indica la profesora Ángela:

> Uno a veces tiene ganas de salir corriendo, de botar la toalla y decir: "no." Pero creo que por ellos, por nuestros estudiantes que son la razón de ser nuestra como educadores, es que por lo menos yo me he mantenido, me he mantenido también haciendo resistencia. (Entrevistada 2, 21 de mayo de 2025)

Ese movimiento se ve trastocado también por aspectos micro y macropolíticos. Cuando no se ubican espacios, permisos, agentes, tiempos, condiciones materiales, oficialización y cumplimiento de la Cátedra -desde lo macropolítico- y al mismo tiempo no se perciben voluntades, enlaces, relaciones, afectos y modos distintos de construir paz -desde lo micropolítico-, el docente comienza a sentirse en un no movimiento o en un bucle. Como se evidenció en la temporada 1 si se recorta nuevamente el *Caminhando* en el punto en el que se dejó, el acontecimiento seguiría reproduciéndose de la misma manera.

Aún con estas limitaciones para el cumplimiento de sus intencionalidades, para la docente Magali micropolíticamente la Cátedra también hace posible que pueda ver otras opciones al país violento en el que la comunidad está inmersa, el lugar de la escuela y sus agentes. El análisis permite comprender que esto sería posible si se median los contenidos con el arte principalmente para que puedan generarse comprensiones con respecto al dolor y sufrimiento.

> Entonces yo sí creo que lo narras desde el arte, la literatura, desde donde sea, hay que pasar por ahí, pero yo sí creo que no hay que quedarse en ese en el dolor y en la tristeza y sobre todo con estas nuevas generaciones que el conflicto armado es muy lejano, muy, muy lejano. (Entrevistada 1, 10 de mayo de 2025)

Se encuentra entonces otro de los puntos centrales de las tres experiencias que refiere al arte como vehículo que permite de algún modo crear recursos para comunicar esa sensibilidad y emocionalidad tan humana y propia de los procesos sociales que desde luego incluyen al conflicto armado colombiano.

3.7.3 Modos de operación

A lo largo de este capítulo, los tres docentes han mencionado el arte en sus diversas expresiones para el desarrollo de la Cátedra de la Paz. En este punto entramos a los modos en que la cátedra opera micropolíticamente, pues estrategias como el teatro, el cine, la literatura y entre otras expresiones de arte que son mencionadas por los docentes desde el momento de indagar por sus preferencias personales, se convierten en medios para la construcción de paz en el marco de la Cátedra, en palabras del entrevistado 2:

> Pedagogías de las memorias, formación ciudadana, pensarse ese carreto de los derechos humanos en clave territorial, las formas de ser joven en los territorios, en la formación política. Pero entonces nosotros lo que hicimos desde un primer momento es que vinculamos todo ese carreto que estoy hablando con cuestiones ligadas a las humanidades y las artes. El cine, la literatura, la creación artística, plástica y el Laboratorio arranca con un cine club, luego nos dimos cuenta que no queríamos hacer una sola cosa, sino que a cada rato aparecían cosas nuevas y nos animaba, entonces nosotros nos damos la libertad de que aparezcan y desaparezcan cosas según nuestra necesidad, hay unas que se han mantenido y para dar razón de los objetivos de Laboratorio que montamos algo denominado estrategias. (Entrevistado 3, 22 de mayo de 2025)

La experiencia del Laboratorio de Derechos Humanos en el colegio Gonzalo Arango han implicado la creación del cine club Entropía que se dispone los fines de semana, la carrera

de observación donde se realizan recorridos territoriales, la revista Flor de Andén, el Podcast Salida de emergencia y la campaña y el libro Somos Mostros. Varias de las actividades se han desarrollado en la Semana de las memorias.

Figura 8



Nota. Tomada de *Estrategias del proyecto – cine club,* por Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías, 2017. (https://ldhceducacion.wixsite.com/elLaboratorio/estrategias-del-proyecto)

En relación con esto, el arte moviliza la creación de escenarios de Cátedra de Paz en diferentes expresiones. Así pues, la experiencia de la Minga presupone una preparación teórica y conceptual sobre los temas seleccionados que se relacionan con el conflicto armado, el desarrollo de noches artísticas y la ejecución de la Minga que trae consigo la creación de artefactos simbólicos que representan tanto las intencionalidades de los estudiantes y docentes por construir paz, reconocer memoria y tienen como categoría central los sentidos.

Figura 9



Nota. Tomada de presentación de ejercicio de botas, 2024

Por su parte, la iniciativa de Restauradores de la memoria realiza salas de exposición sobre modalidades de la violencia que incluye actuaciones, fotografías, manualidades, performances, maquetas y tomas artísticas en diferentes espacios escolares como eventos puntuales, jornadas de descansos y horas de salida o entrada.

Figura 10



Nota. Tomada de *Presentación de Museo Escolar de la Memoria,* por Ángela Gutierréz, 2025

Algunos de los espacios en los que se desarrollan estas iniciativas de Cátedra de Paz incluyen visitas y recorridos territoriales, como los encuentros en el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación en la experiencia de la Minga; las salidas pedagógicas a las Casas de Paz, la Cervecería la Roja, el Museo de la Ciudad Autoconstruida en Ciudad Bolívar y la Casa de la memoria de Suba en la experiencia del Museo y los diferentes recorridos barriales en la iniciativa del Laboratorio.

La implementación de estas iniciativas no solo ha contado con una organización de espacios sino también con el uso de materiales específicos que han permitido acercar a los estudiantes a los hechos del conflicto armado y la construcción de paz. Con base en el relato de la profesora Magali, el material multimedia de la Comisión de la Verdad ha sido una herramienta importante para el desarrollo de la Cátedra de Paz y en general abordar el tema del acuerdo para la terminación del conflicto, lo cual también es afirmado por otros docentes

que constantemente mencionan a esta entidad, además del Centro Nacional de Memoria Histórica para reconocer las diferentes memorias del conflicto.

> Yo no utilizo un tipo de material, entonces cuando te digo del acercamiento teórico y conceptual, por ejemplo, la Comisión. No utilizo solo los tomos del Informe porque me parece un poco denso. Hay resúmenes, pero también hay material multimedia y audiovisual que ha creado la misma Comisión. (Entrevistada 1, 10 de mayo de 2025)

Del mismo modo, se identifican otras entidades que han generado material pedagógico y corresponden a editoriales reconocidas. En esta línea se han publicado cartillas y documentos guías para la implementación adecuada de la Cátedra de Paz como lo expresa la profesora Ángela:

> (…) algunas cartillas que han sacado editoriales como Enlace, Norma, Santillana sobre Cátedra de Paz que ilustran un poquito, que acercan de alguna manera a los enfoques que quiere manejar la Cátedra de la Paz y que son susceptibles de ser consultados (…) por ejemplo, Alfredo Morano Bravo, un ex comisionado de la verdad, que son textos de literatura que no se pueden perder. (Entrevistada 2, 21 de mayo de 2025)

De esta manera, para la construcción teórica -y de alguna forma sensible- que efectivamente las tres iniciativas contemplan, se utiliza este tipo de herramientas documentales que abarcan fotografías, videos y material multimedia y son facilitadas por entidades que nacieron producto del acuerdo de paz, como la Comisión de la Verdad y otras instituciones que históricamente han rescatado las memorias del país, como el Centro Nacional de Memoria Histórica, además de las editoriales ya mencionadas.

De manera similar, se utilizan recursos de actores que han estado presentes en los sucesos del conflicto, es así como se ubica la obra El Testigo de Jesús Abad Colorado, periodista y fotógrafo colombiano que ha retratado el conflicto armado en el país (Universidad Nacional de Colombia, s.f.). Su obra El testigo expone más de 500 fotos que fueron tomadas en diferentes zonas del país durante el conflicto armado y los diferentes actores inmersos en él como civiles, guerrilleros, paramilitares y militares (García y Quevedo, s.f.). En la exposición

se pueden encontrar fotografías que aluden a la operación Orión, la desaparición y los desplazamientos forzados, entre otros acontecimientos.

De hecho, las docentes de las iniciativas de la Minga y el Museo tuvieron contacto con el trabajo de este autor y en el caso de la iniciativa del Museo se logró gestionar la visita de Colorado a un evento puntual dentro de la escuela.

> Digamos que Jesús Abad para nosotros fue un referente en fotografía. Ahora pues conocerle fue mucho mejor, haber tenido la oportunidad de hablar con él, de demostrar un poquito todas esas reflexiones después de haber abordado de haber conocido un poco el documental del testigo que él hace y nos hace esa exposición fotográfica de esa fotografía emblemática de la niña que mira por el vidrio que tiene el balazo. Esa es una de las de las fotografías que más nos ha marcado. (Entrevistada 2, 21 de mayo de 2025)

Figura 11



Nota. Tomada del artículo *Las conmovedoras imágenes de Jesús Abad Colorado, el fotógrafo que mejor ha retratado el dolor de la guerra en Colombia,* capturada por Jesús Abad Colorado, 2016. BBC Mundo (https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37452970)

Con el uso de este tipo de archivos, aparecen posturas puntuales de los docentes en el marco de los modos de operación de la Cátedra y es el uso de recursos audiovisuales que tienen como fin conectar de manera sensible a los estudiantes. A continuación, se presentan dos lecturas diferentes del uso y la creación de material:

> Hay una iniciativa para trabajar memoria y que lo hacemos desde otros lugares. Qué día hablamos con los chicos de Bojayá, pero pues yo no los voy a poner a retratar la iglesia y las personas hechas un pedacito, sino pues lo que construyeron después. (Entrevistada 1, 10 de mayo de 2025).

> Sí, ya estábamos como psicológicamente preparados para escuchar el dolor, el horror que nos genera un conflicto interno tan largo como el que ha tenido Colombia. Entonces, pues ante eso nos preparamos para mostrar un poco también esa crudeza y decíamos, no porque quisiéramos hacer una apología a la violencia o de alguna manera mostrar algo de gore, porque dirán: no, pues es que ustedes tienen es como mostrar todos los sangrientos; no, es que es que esa es la verdad, eso es lo que ha pasado. ¿Por qué tenemos que minimizar los acontecimientos y decir que todo ha sido de otra manera cuando no lo ha sido así? ¿Sí? Entonces, dijimos, vamos a mostrarlo como es, lo más fiel posible a los acontecimientos que hemos rastreado desde diferentes fuentes históricas y entonces decidimos trabajar con las modalidades de violencia en el marco del conflicto armado. (Entrevistada 2, 21 de mayo de 2025).

Desde esta línea se pueden reconocer dos maneras en que los docentes abordan la paz y el conflicto armado por medio de la imagen, la representación y el arte: un material explícito y uno implícito. Puntualmente, el material implícito es utilizado mayormente en las experiencias de la Minga y el Laboratorio, con este término se hace alusión al material que evita mostrar la crudeza y violencia del conflicto armado, frecuentemente se utilizan historias de vida, documentales sobre labores comunitarias y representaciones simbólicas que conducen a la reflexión. No obstante, la experiencia del Museo expone de manera clara su interés de abordar un material más explícito, que hace referencia a todo aquel material utilizado como muestra de la verdad y la crudeza del conflicto armado, donde se contemplan las diferentes modalidades de violencia.

Lejos de hacer una crítica poco ética a la labor de los docentes entrevistados o plantear una única manera de construir paz desde la escuela y la cátedra, las experiencias plantean preguntas sobre los recursos necesarios para hablar de paz e irremediablemente del conflicto armado en el país. Cabe cuestionarse: ¿cómo poder mostrar la historia de un país inherentemente marcado por la violencia sin silenciar las atrocidades vividas para la no

repetición? ¿cómo poder transmitir la verdad en el aula sin paralizar a los sujetos por el énfasis constante en el horror de la guerra? Las entidades, instituciones y organizaciones que construyen paz han brindado materiales pedagógicos para que los docentes puedan abordar el conflicto armado de manera implícita desde la verdad.

Dentro de los materiales que han utilizado los docentes, se ubican estrategias visuales y escritas macropolíticas que a modo de denuncia generan un "combate contra los opresores y las leyes que sostienen su poder" (Rolnik, 2019, p.122). También se encuentra el uso de relatos y memorias micropolíticas de actores que hicieron parte del conflicto armado y ubican a los sujetos -estudiantes- en una posición de lucha contra las relaciones asimétricas como víctima-victimario o grupo armado-población civil. No obstante, las intencionalidades con las que se usan este tipo de materiales y la operatividad de la Cátedra se ubican en gran medida en la esfera micropolítica, puesto que hay una movilización del saber del cuerpo y en consecuencia de los afectos a través de la empatía por el dolor, la sensación de pérdida, la esperanza o la rabia, por ejemplificar algunas emociones, y el reconocimiento del cuerpo violentado producto de los horrores del conflicto armado.

A partir de esta esfera existe el denominado combate por la vida que supone resistir al abuso de la pulsión perpetrado por el régimen colonial-capitalístico, que traducido en el objeto de esta investigación consiste en identificar, pero al mismo tiempo salir de la narrativa de sujetos marcados eternamente como víctimas o victimarios, poderosos o no poderosos, una flexibilidad que se ha dificultado en la sociedad colombiana con el tránsito hacia la paz y se expresa en el estigma constante. Esto no radica en desconocer la existencia de víctimas y victimarios a nivel judicial macropolítico, mucho menos alude al negacionismo de ciertos roles en el conflicto, pues gracias a los elementos de denuncia se han reconocido unos actores responsables del fenómeno de la violencia en Colombia. Lo que es preciso resaltar es que además de esta esfera macropolítica de denuncia, se reconozca una esfera micropolítica que se fundamenta en liberar la pulsión creadora para construir nuevos mundos, lo cual es visible en los modos de operación de la Cátedra.

En suma, el uso del material inicialmente creado en un marco organizador que corresponde a lo macropolítico, como lo son los recursos que brinda la Comisión de la Verdad, el Centro de Memoria Histórica y el fotógrafo Jesús Abad Colorado, tienen una intención de llegar al

terreno de lo micropolítico, y es allí donde se logran ubicar esos puntos de conexión macro-micropolíticos, a través de la movilización de los afectos, la sensibilidad y el cuerpo que posibilitan la creación. Instituciones como las mencionadas han realizado aportes macropolíticos históricos para la memoria y la generación de conocimiento sobre el conflicto armado en el país, que se movilizan en lo micropolítico por medio de contenidos y materiales pedagógicos cercanos a los estudiantes. Indudablemente, estas instituciones son necesarias para ese movimiento macro-micropolítico, por ello, es impensable dividir estas esferas macro y micropolíticas de los modos de operación de la Cátedra.

Para ilustrar lo anterior, en la iniciativa 3 se gestionaron redes de trabajo para la inclusión de recursos audiovisuales como lo comenta el docente:

> Entonces, tú me hablas de recursos audiovisuales pues nosotros incluimos a los amigos. Pero que los amigos no solo nos den el material, sino que nos enseñen a hacer el material, que los amigos vayan al colegio una semana de las memorias. (Entrevistado 3, 22 de mayo de 2025)

Pese a la importancia de utilizar el material que las instituciones han creado en el marco del acuerdo de paz, el profesor John enfatiza en que hay una necesidad de crear material y evitar la constante réplica o reproducción, por esto se recurre a las redes de actores que podrían llegar a facilitar nuevas formas de abordar la Cátedra. El docente reitera:

> (…) Vuelvo y digo, el material es poderoso. Pero el proceso para supuestamente ofrecer a manera de material fue aburrido, sí, sí. A ellos les cuesta mucho vincularse orgánicamente a los procesos y a nosotros nos aburre eso, que nos digan: "Tomen el material y hagan y sistematicen los procesos". Sistematicen es hágannos el trabajo, es fácil. No, venga querida cinemateca, ¿le parece si va y nos cuenta que hace la cinemateca, lleva su material y luego de eso planeamos un tallercito? Ya comenté de alguna manera qué material hemos utilizado. (Entrevistado 3, 22 de mayo de 2025)

Las redes que se han gestado a nivel macropolítico en efecto han permitido utilizar recursos pedagógicos cruciales para hablar del conflicto armado y el acuerdo de paz, sin embargo, como el uso de materiales no puede dejarse completamente de lado, es vital propender por espacios de creación que respondan a los contextos escolares en los que se ubica la Cátedra,

más allá de solo replicar material que puede ser genérico. Se trata entonces de entender las conexiones macro y micropolíticas en el uso y la posibilidad de creación de material, un dentro-fuera del sujeto constante.

Sin duda, no es posible desconocer que estas tres iniciativas han derivado en creaciones artísticas, es decir, indudablemente no existe una réplica permanente de materiales audiovisuales de otras entidades, la creación propia constituyó un punto clave para la divulgación de las iniciativas. Entonces se ubican cortos, revistas, libros y otro tipo de herramientas pedagógicas del Laboratorio del Gonzalo Arango; libros y composiciones musicales de la Minga Pedagógica; y expresiones artísticas y proyectos de realidad virtual del Museo Escolar de Restauradores de la Memoria que se han materializado con el apoyo de otros actores, incluso como en la experiencia del Laboratorio, las entidades han tendido a buscar este contacto, aparte de llegar a la escuela a implementar exclusivamente una política.

A nivel micropolítico también se ubican acciones como la invitación de testimonios de víctimas y exguerrilleros en los espacios de la escuela, además de la indagación de experiencias de construcción de paz.

> Si vamos a hablar de la guerrilla de las FARC, pues llevemos a alguien, un excombatiente ciudadano o incluso un reincorporado, qué fue eso de ser enfermero en la guerra y que nos eche canciones. Que vaya el director de la Casa Cultural La Roja y nos cuente cómo fue que montaron la cerveza. (Entrevistado 3, 22 de mayo de 2025)

Como se ha indicado, se espera constantemente una incidencia micropolítica en llegar a la afectividad de los sujetos, incluso no solo de quienes hacen parte directa del entorno escolar, sino también de sus familias como se evidencia en la experiencia de la Minga.

> Entonces uno dice, y no y no te estoy hablando tampoco de la noche artística, que estaban todas las familias y demás. Entonces, el impacto que logra esto no es solo trabajar con los chicos, sino los que se invitan y las familias cuando logramos articularnos con la noche artística que es el evento, el segundo evento más importante del colegio. (Entrevistada 1, 10 de mayo de 2025)

Otro modo en el que opera la Cátedra tiene que ver con las memorias que también se consolidan en los estudiantes con respecto a la memoria histórica del país por medio de creaciones simbólicas, como la elaboración de botas alusivas a los falsos positivos, que fueron construidas en las experiencias 1 y 3:

> Ayer estaba haciendo un ejercicio casualmente con los chicos de once sobre eso. Ya habían pasado 3 años, pero algunos se acuerdan de cómo hicieron su zapato, porqué escogieron a la persona desaparecida a la que hicieron el zapato e incluso ellos decían: "Vernos allá y vernos ahorita, pues significa que si podemos lograr algo" (Entrevistada 1, 10 de mayo de 2025)

Conforme a lo anterior, la Cátedra tiene un modo de operar potencial tan marcado micropolíticamente en las experiencias que incluso al pasar los años, los estudiantes se ven impactados por los ejercicios realizados durante su etapa escolar, pues a través de la esperanza por la transformación se mantienen conectados con esas memorias.

Por otra parte, en la lectura analítica de los docentes con respecto al modo en que opera la cátedra de manera macropolítica, se ubica una gran diferencia a nivel territorial, que fue mencionada a lo largo de las entrevistas y atiende a la comparación de Bogotá como ciudad capital y los territorios que han sido víctimas de la violencia directa del conflicto armado, puesto que en el estudio de las temáticas relacionadas con el conflicto puede presentarse la censura y la autocensura por temas de riesgos. Sobre este punto, hay una tensión frente a qué implica pensar la Cátedra en un territorio como Bogotá y su distancia con otras regiones que vivieron esa violencia directa.

En ese sentido, a nivel macropolítico se ubica una limitante en los modos de operación dadas las condiciones sociales, económicas y políticas de ciertos territorios en los que aún se registra presencia de actores armados y disidencias. Los entrevistados aseguran que los docentes de otras regiones se encuentran en un riesgo más alto a nivel pedagógico, incluso con el relato de la docente Ángela, que se ubica en párrafos anteriores, existe una situación de amenaza y riesgo en el tratamiento de ciertos temas, como el conflicto armado colombiano, que afectan a ciertas comunidades, lo que permite entender también que las formas y contenidos de la enseñanza de los docentes puede ser vigilada por grupos al margen de la ley.

> Siendo muy extrema en el Catatumbo, un profe allá hablando de conflicto armado como que no, cierto, o sea, me parece a mí que corre el riesgo su vida. Pero por ejemplo, yo Magali que no estoy expuesta a eso ni a que no tengo el actor armado ahí directamente, pero yo vivo pues cerca, vivo no, trabajo cerca de lugares donde hace un tiempo hubo limpieza, otra serie de cosas, porque la guerra ya estaba muy cerca por arriba, pues yo nunca he tenido un problema, pero yo puedo hablar abiertamente de algunos temas que creo que otros compañeros y colegas no podrían hacer. (Entrevistada 1, 10 de mayo de 2025)

Además de esto, pueden existir otras problemáticas sociales propias de la ciudad como el microtráfico, el consumo de sustancias psicoactivas, el acoso escolar y entre otros temas que inciden en la convivencia pacífica de las comunidades. En este sentido, los docentes son marcados constantemente como sujetos de su contexto y su rol, lo cual produce que su potencia creadora sea captada por estas situaciones que no permiten movimiento de sus pulsiones.

Asimismo, en temas organizativos escolares, la docente Magali menciona que ha tenido algunos obstáculos en la institución educativa donde labora, no obstante, en vista de que para ella los docentes en general no tienen permitido el desarrollo de muchas de sus iniciativas, resalta que en su caso cuenta con la posibilidad de llevar a cabo propuestas que de igual manera están controladas por las directivas institucionales. Cabe resaltar que en el relato de los profesores también existen condiciones de algunas instituciones educativas que llegan a limitar la puesta en marcha de algunas experiencias, pero hay un escape que encuentran las pulsiones de los docentes:

> ¿Qué es lo que pasa con nosotros? Que somos unos necios y se necesita un poco de necedad en ese sentido. O sea, las limitantes van a existir hoy y siempre y en el pasado más. Muchos de los proyectos que en estos casos o bajo estas perspectivas de educación para la paz sobreviven. Cuando entrevistes a otros, pregúntales sobre eso, por la necedad, por la responsabilidad ético-política de los profes y si te vas y le preguntas a los entornos, son profes incómodos generalmente o profes que han tenido tensiones con los directivos. No necesariamente insisto en mi caso porque los directivos con todo y todo, yo tengo permiso. (Entrevistado 3, 22 de mayo de 2025)

El docente expone de manera clara que siempre habrán limitantes institucionales alrededor del modo de operación de una iniciativa de paz, pero aun con esto, las apuestas "sobreviven", lo que es clave a nivel micropolítico, pues sobreviven por esa pulsión y la fuerza creadora de los docentes basada en una brújula ética que los conduce a la posibilidad de crear. También se sostiene la esfera macropolítica de la denuncia y las políticas educativas que justifican de algún modo la presencia de iniciativas de Cátedra de Paz.

Desde la formalidad de la Cátedra como política educativa, en las instituciones educativas se implementaron estas tres experiencias a partir de dos mecanismos: un foro educativo y la vinculación al currículo de ética y valores, Ciencias Sociales e incluso de religión, para justificar formalidad o generar un soporte en temas conceptuales a los temas relacionados. La experiencia del Laboratorio ilustra de manera concreta estas situaciones que transitan entre la formalidad y la unión de jornadas:

> Nosotros los últimos 2024 y 2023, más en una apuesta de jornada, lo que hicimos fue tomar una decisión por jornada de unir ética y religión y esa hora que sobraba "comillas" sobraba, volverla una hora formal de Cátedra de Paz. Entonces durante dos años estuvimos en una apuesta más si se quiere informal desde la confianza de coordinación y nuestra iniciativa, adelantando cátedra y este año a propósito de esas conversaciones poco juiciosas que se dan en las instituciones educativas, o sea que es una cátedra que perfectamente se puede hacer cada dos meses y eso ligado a una falta de perspectiva de lectura del mismo PEI del colegio donde dice que uno de los elementos centrales es la formación de ciudadanía. (Entrevistado 3, 22 de mayo de 2025)

Los tres docentes han tenido que desarrollar algunas acciones para relacionar sus iniciativas con la Cátedra de Paz y justificar la existencia de las iniciativas con la política educativa, iniciativas que como se evidenció anteriormente ya existían previo al Decreto 1038 de 2015. Específicamente las experiencias del Museo y el Laboratorio lograron articularse a asignaturas básicas como ética y valores y religión, y también a los objetivos y principios de las instituciones educativas, sin embargo, persisten dificultades en la formalidad.

> Entonces, creo que afortunadamente vuelvo y te digo, como yo estoy en un colegio con unas complicaciones, sí, pero tengo la posibilidad de en un año escolar trabajar

> esta temática y de hacer la parte del proyecto tanto de Cátedra de Paz como de mi asignatura, pero también articularlo a lo que es las actividades de liderazgo y la filosofía del colegio. (Entrevistada 1, 10 de mayo de 2025)

Para el profesor John es de gran importancia que la Cátedra esté inscrita en el marco de lo institucional y la formalidad, además brinda unas claridades con respecto a las normativas establecidas alrededor de la Cátedra, ya que reconoce de manera constante el trabajo docente histórico que se ha generado en torno a la educación para la paz antes de la aparición de la Ley 1732 de 2014 y posterior Decreto 1038 de 2015. Los tres docentes hacen mención de la importancia del establecimiento de esta legislación para hacer obligatorio el abordaje de temas relacionados con el conflicto armado, la paz y la formación política.

> que la cátedra en muchísimos colegios, no solo en el Arango, tienen un horario formal, que se hace como un asunto de arandela, que no se ha dado la discusión. Todo esto en el resumen de lo que he venido hablando, que no se ha dado la discusión sobre qué tipo de ciudadanía necesita un país como Colombia y por ende reformular los PEIS para que desaparezca religión. (Entrevistado 3, 22 de mayo de 2025)

Aquí se evidencia una de las discusiones más importantes de la implementación de la política y es si el modo de implementación de la cátedra realmente necesita ser desarrollada en un horario formal, en actividades de proyectos transversales o en eventos puntuales una vez al año -modalidades que se han identificado en las entrevistas-. Las tres iniciativas dejan claro que la Cátedra se desarrolla a lo largo del año escolar mediante procesos de preparación teórica, investigación, creación e implementación de actividades, esto es, no se reduce a una única jornada ni a una sola clase; sin embargo, es importante considerar su transversalización. La profesora Ángela expone sus argumentos:

> La cátedra de la paz debe ser transversalizada, debe ser institucionalizada y se supondría que todas las áreas deberían estar aportando a esos escenarios de posición de paz, desde sus saberes, desde sus espacios, desde su interlocución con los jóvenes, pero eso no ocurre. (Entrevistada 2, 21 de mayo de 2025)

Dados los intereses tanto macro como micropolíticos, queda claro que la Cátedra de Paz no puede reducirse a una actividad del año escolar o una clase, pues aboga por la transformación

hacia una ciudadanía puntual postconflicto centrada en los derechos humanos y en principios como la verdad y la no repetición, involucra a actores más allá de los escolarizados, además de instaurar micropolíticamente una sensibilidad particular por el cuidado de la vida y el saber del cuerpo.

En vía macropolítica, los tres docentes reconocen modos de operación de la Cátedra desde la comprensión de orientaciones, lineamientos y políticas a nivel nacional y distrital, dado que dentro de sus funciones al implementar esta cátedra se encuentra el responder ante esta exigencia. En particular se reconocen mayormente los lineamientos de la Secretaría de Educación Distrital, entidad que ha apoyado constantemente las tres iniciativas, además de otro gran número de entidades a nivel público.

3.7.4. Modos de cooperación y agentes potenciales

En relación con los relatos de los docentes, la Secretaría de Educación ha propiciado la generación de espacios de acompañamiento a las tres iniciativas en distintos momentos de su ejecución; por ejemplo, en el año 2022 la SED llegó a la experiencia de Restauradores de la Memoria para aportar a esa construcción colectiva de arte y memoria y posteriormente incluyó líneas de trabajo relacionadas con la paz, la reconciliación y la convivencia.

> En ese momento Secretaría de Educación, digamos, culmina con el proceso de acompañamiento de la línea de eco, de reconciliación y paz, pero me envían otra línea maravillosa también de la SED de entornos escolares inspiradores (…) en el 2023 también Secretaría de educación llega con otro enfoque que es el enfoque JER[15], (Entrevistada 2, 21 de mayo de 2025)

Los docentes de las experiencias de la Minga y el Laboratorio también hacen alusión a la Secretaría de Educación como un agente que acompaña los procesos y los reconoce a nivel institucional. Lo cierto es que a lo largo de las entrevistas los tres docentes coinciden en que es clave la vinculación con otros actores para el desarrollo de las apuestas.

[15] Justicia Escolar Restaurativa, "cuya apuesta principal es el posicionamiento del enfoque restaurativo y la superación del castigo y la sanción como única forma de entender la justicia". (SED, 2024, p.7)

Un esfuerzo mancomunado no es solo importante en términos de la firma del acuerdo de paz, sino también desde la implementación de la Cátedra, es por esto que se localizan unos agentes potenciales[16] identificados por los docentes y unos modos de cooperar a nivel macropolítico. Como se mencionó se reconoce a la Secretaría de Educación, la Comisión de la Verdad, el Centro Nacional de Memoria Histórica, el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, la Jurisdiccion especial para la Paz (JEP), la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas (UBPD), que han apoyado en el préstamo de materiales y espacios, y han seguido de cerca las iniciativas para brindar algunos aportes desde sus líneas de acción, además de cumplir con sus mandatos correspondientes. La docente Ángela recuerda:

> Aquí vemos la Unidad de Búsqueda de Personas Dadas por Desaparecidas y una maravillosa exposición de fotografía forense que ellos nos prestaron durante toda la semana previa al museo (…) las estudiantes de la promoción 2023 que gestionaron la llegada de la Unidad de Búsqueda al colegio Tom Addams. (Entrevistada 2, 21 de mayo de 2025)

La gestión de los estudiantes en las iniciativas se hace evidente en el momento de contacto también con otras entidades. Por ejemplo, en la experiencia de la Minga Pedagógica, los estudiantes decidieron contactar a la organización de Madres de Falsos Positivos de Soacha y Bogotá (MAFAPO), con quienes lograron conversar y discutir acerca de este crimen territorialmente cercano, a propósito de esto, la experiencia del Museo también tuvo un contacto con MAFAPO. Por esto y las invitaciones a diferentes eventos, las víctimas del Conflicto Armado son agentes potenciales macropolíticos de la Cátedra.

En la misma línea, la profesora Magali reconoce también el papel preponderante que han tenido organizaciones como el Programa Nacional de Educación para la Paz (Educapaz) y La Red Nacional de Iniciativas Ciudadanas por la Paz y contra la Guerra (REDEPAZ) en la construcción de paz y de la Cátedra en la escuela, pues son estas las organizaciones que aún

[16] Rolnik menciona que los agentes potenciales de la insurrección macropolítica son principalmente las personas que se ubican en un lugar subalterno de la sociedad, también reconoce que hay una conciencia con respecto a la injusticia social y una voluntad de combatirla por parte de posiciones soberanas (Rolnik, 2019). No obstante, dada la relevancia que contemplan los docentes sobre estas instituciones, pues no obedecen enteramente a una posición soberana, decidí incluirlas en este punto de análisis de agentes potenciales macropolíticos.

propenden por espacios de discusión y revisión de prácticas para la educación para la paz, e incluso han seguido de cerca algunas iniciativas escolares.

Las docentes Magali y Ángela también han reconocido a otras instituciones educativas de los sectores aledaños con quienes se han empalmado y han sido invitadas a conocer la experiencia de Cátedra de Paz, lo cual hace posible la generación de redes macropolíticas a nivel escolar para la identificación de estrategias que permitan implementar la política educativa.

> También hemos logrado que me parece a mí que es lo más valioso poder, bueno, una de las cosas, trabajar con otros colegios o invitar a otros colegios, a otros adolescentes. Entonces, no se queda solamente en el colegio con grado noveno específicamente, sino, por ejemplo, este año hacíamos cuentas que nos tocó bajar el número o sacar un curso, teníamos alrededor de 200 personas en el evento. (Entrevistada 1, 10 de mayo de 2025)

Las experiencias de la Minga y el Museo han tenido constantes redes con otras instituciones educativas, incluso, en la experiencia del Museo se constituyó el nodo de paz de Kennedy central con colegios del sector que abordaron la construcción de paz. Además de esto, se han desarrollado redes macropolíticas con organizaciones de base comunitaria enfocadas en temas audiovisuales y Juntas de Acción Comunal como lo explican los docentes en sus relatos:

> muchísimos fondos de barrios, organizaciones sociales, partidos políticos, estamentos del orden nacional del Estado colombiano, secretaría de educación y demás acompañen nuestro trabajo. Que me acuerde en este momento la corporación Arcoiris, el Centro Nacional de Memoria Histórica, el Centro Distrital de Paz y Reconciliación, la pedagógica, la Nacional, la Santo Tomás, la Distrital, fundación país posible, el Banco de la República, la Embajada de Canadá, un número importante de colectivos barriales, y lo que nosotros hemos hecho es: cómo conectamos lo que estamos haciendo con lo que ellos ya tienen en su plataforma de quehacer, la cinemática distrital, festival Ojo al Sancocho. (Entrevistado 3, 22 de mayo de 2025)

De acuerdo con esto, agrupaciones de base comunitaria, entidades estatales, organizaciones sin ánimo de lucro y otros actores cooperan de manera macropolítica al agruparse desde una vía común: dar cumplimiento con sus misiones, mandatos y la ejecución de las políticas que comparten.

Es posible poner por caso la cooperación de la experiencia del Laboratorio con la Cinemateca Distrital. Desde el Instituto Distrital de las Artes (IDARTES), la Cinemateca Distrital tiene como uno de sus propósitos "hacer de su sala un espacio único de encuentro con el cine" (IDARTES, s.f.) y fomentar al sector audiovisual de Bogotá y Colombia, es decir, dado que la iniciativa del Laboratorio cuenta con la creación de un cine club, se desarrolla esta cooperación, sin embargo, si esta iniciativa no hubiese planteado el cine como herramienta o medio para la construcción de paz, seguramente no se habría generado una cooperación, dado que el punto en común es identitario, no es la frecuencia de afectos mencionada por Rolnik como el rasgo compartido entre la Cinemateca y el colegio Gonzalo Arango. Este mismo modo de cooperación sucede con entidades y agrupaciones en las diferentes experiencias.

Es claro que las tres experiencias reconocen de manera más destacada ciertas instituciones que otras, ya que en gran medida han aportado más herramientas para el desarrollo de la Cátedra. Por ejemplo, el docente John enfatiza en que tres entidades llegaron a proponer los lineamientos para dicha política:

> Lo que existe institucionalmente frente a la cátedra desde que salió la ley es más un esfuerzo de unos centros de pensamiento específico, con todas las verracas limitaciones que tienen esas áreas, las áreas de pedagogía, de lugares como el Centro de Memoria Paz y Reconciliación o el Centro Nacional de Memoria Histórica. O sea, como que tres o cuatro pelagatos allá dicen: sería importante sacar una cartilla que de lineamientos generales para la Cátedra de Paz y van y se consiguen otro pelagato de Secretaría de Educación y dicen, "Venga, sí, chévere, tal." Lo digo porque conozco perfectamente los lineamientos que sacó Secretaría, conozco quiénes los hicieron me hablo con ellos, me tomo fotos y le hice seguimiento como a 4 de sus personas y fue un asunto más de una voluntad bellísima y profunda de actores que con muy limitadas posibilidades hicieron ese documento, por ejemplo. (Entrevistado 3, 22 de mayo de 2025)

Entonces, los modos de cooperación macropolítica de estos agentes potenciales también se centraron en brindar aportes pedagógicos para la propuesta política y la implementación de Cátedra de Paz desde unas intencionalidades puntuales para el abordaje de la construcción de paz en la escuela, así, resaltan constantemente el Centro de Memoria Paz y Reconciliación, el Centro Nacional de Memoria Histórica y la Secretaría de Educación como agentes fundamentales en términos de política educativa y modos de implementación.

Otros actores potenciales como el Museo Nacional de Colombia, el Banco de la República, antropólogos forenses y universidades han aportado a la implementación de la Cátedra, con el envío de pasantes, la creación de herramientas y los espacios de formación a adolescentes y jóvenes de las instituciones educativas.

Asimismo, en esta línea macropolítica existen unos agentes potenciales con los cuales se pueden desarrollar formas de ejecución y se ubican dentro de las instituciones educativas. Rectores y docentes de otras áreas de conocimiento son indispensables para poner en marcha las iniciativas como lo explica la siguiente cita que evidencia la influencia de directivas en las actividades:

> como finalmente los rectores son los ordenadores del gasto, pues yo no pude de manera digamos 100% autónoma decirlo, así que muy triste porque yo sí quería tener los volúmenes del informe de la Comisión de la Verdad como un elemento eh fundamental y impajaritable en la consulta en el abordaje de la cátedra de la paz (Entrevistada 2, 21 de mayo de 2025)

Es claro que la postura de los docentes Ángela y John tiende a dirigirse a las rectorías y coordinadores como agentes potenciales en el sentido en que brindan posibilidades presupuestales y también de ejecución en las instituciones educativas, así como se encargan de hacer cumplir la política de manera oficial o formal. Desde una concepción de rectoría como un gestor, se realizan acciones como verificación y organización de la cátedra que lejos de reducirse solo al cumplimiento de un requerimiento, se logre el desarrollo de proyectos y procesos que apuesten por la construcción de paz.

En este recorrido de modos de cooperación vía macropolítica, es fundamental pensar la escuela en términos no binarios, es decir, la lógica macro y micropolítica que postula Rolnik

exige salir de un binario antagónico como por ejemplo: Secretaría de Educación - docentes, directivas - docentes, política pública - docentes, pues como lo relatan los docentes, tanto la SED como las directivas de las instituciones educativas son agentes potenciales macropolíticos para el desarrollo de las experiencias de la Cátedra, se necesita de una articulación de intencionalidades y cooperaciones.

Con respecto al rol de los/las maestros/as, las experiencias muestran que, movilizados por unos intereses micro y macropolíticos, la cooperación entre estos agentes potenciales permite una transversalización de la Cátedra aun cuando no correspondan a las Ciencias Sociales.

> yo creo que es muy importante que un maestro se haga partícipe y no solo de ciencias sociales, porque que pareciera que la Cátedra de Paz estuviera creada solo para maestros de ciencias sociales y eso no es cierto (Entrevistada 2, 21 de mayo de 2025)

Macropolíticamente, el decreto por el cual se reglamenta la Cátedra de Paz incluye ciertas áreas de conocimiento como las recomendadas para trabajar los contenidos de esta Cátedra, no obstante, las tres experiencias han mostrado que las Ciencias Sociales son las principales ramas de conocimiento que abordan el tema; así pues, en el marco de las experiencias se ha invitado a que otros docentes hagan parte de las propuestas de Cátedra.

> Pues es que si yo miro hace 2 años, pues como cátedra, cátedra no, pero como Minga, digamos que yo he trabajado con los profes, la profe de español, la profe de danza, el profe de música, incluso el profe de química, pero eso ha sido como el mismo proceso y la temática. (Entrevistada 1, 10 de mayo de 2025)

Los docentes se agrupan de manera macropolítica al identificarse en el marco de un espacio escolar e institucional puntual en el que se ubican requerimientos y exigencias frente a la implementación de una política educativa. Esto no quiere decir que la forma de agrupación sea exclusivamente de tipo macropolítico, pues, la agrupación requiere también una construcción que se encuentra caracterizada por lo afectivo y lo que es interpelado con los sujetos.

De acuerdo a lo anterior, la experiencia Restauradores de la Memoria inicialmente había contado con el apoyo de una docente, sin embargo, en la puesta en marcha la profesora

Ángela ha liderado esta actividad con apoyo de otros actores, entidades y externos, pero no puntualmente con un grupo de docentes hasta el año 2025. Al respecto la docente indica:

> Entonces, pues bueno, digamos que eso es como lo único que tengo que reseñar frente a la imposibilidad de haber podido cautivarlos, y yo digo, bueno, a veces pienso si la responsabilidad ha sido mía, ¿no? En que quizás ellos no se hayan podido vincular al proceso, no les haya llamado la atención o no sé. No sé qué ha pasado, pero digamos lo que ellos mismos han manifestado es que saben que esto demanda mucho, mucho trabajo, mucho compromiso, mucha pasión, en creer en la paz, en apostarle a la construcción de pares en la escuela es una tarea compleja, entonces pues los entiendo desde ese punto de vista, pero sí para mí es una limitante no tener por lo menos un coequipero. (Entrevistada 2, 21 de mayo de 2025)

Con estas afirmaciones, se reconoce la esfera micropolítica en los maestros como agentes potenciales, a quienes es necesario incentivarles desde su subjetividad la vinculación con la iniciativa de Cátedra de Paz, pero además despojarse en justa medida de los requerimientos macropolíticos relacionados con los espacios, las labores y los tiempos para la ejecución, lo cual constituye una gran limitante para la vinculación los grupos de docentes de esta institución educativa según el relato de la docente. En el caso de la experiencia del Museo no se ha logrado generar un modo de cooperación desde esa resonancia de afectos, más bien se inició la apuesta de Cátedra desde la necesidad de una agrupación por un objetivo en común del año 2022: la semana por la paz.

En concordancia con lo anterior, existe una esfera que debe actuar también en estos agentes potenciales, incluso si pertenecen a una dimensión organizativa o burocrática, y es que la potencia se ubica entre lo macro y micropolítico; lo macro en la medida en que se ubican sujetos humanos que deben cumplir con unos lineamientos y políticas que los trasciende, y se agrupan por esa vía identitaria de metas compartidas; y lo micro a partir del entendimiento de que estos agentes no se reducen únicamente a lo humano y sus modos de cooperar aluden a redes subjetivas y emociones vitales de los actores clave.

Es así como, a nivel micropolítico, los docentes que realizan las experiencias de Cátedra de Paz reconocen unos actores no humanos que por supuesto hicieron parte del conflicto como víctimas y hoy forman parte de esos agentes potenciales para la construcción de paz, entre

ellos sobresalen otras especies animales y elementos de la naturaleza, como lo afirma la profesora Ángela: “Entonces si entiendo bien la pregunta, hay primero una conexión primero con lo ético-político, con esos otros sujetos de derecho, la naturaleza, los animales, no humanos”. (Entrevistado 3, 22 de mayo de 2025). De acuerdo con esto, existen unos agentes que para ser reconocidos deben atravesar una dimensión ético-política y por demás macro-micropolítica cuando se hace referencia a estos como sujetos de derechos humanos.

Pese a que los tres docentes concuerdan con estos agentes potenciales no humanos, aun con sus esfuerzos, la docente Magali relata que no se ha logrado una apropiación de entender la naturaleza y los animales como parte del conflicto armado y en consecuencia la posterior construcción de paz, para ello también ejemplifica el caso de los cultivos ilícitos y el asunto de la tierra:

> Para el próximo año se hablaba no solamente de los animales, sino por ejemplo la deforestación para todo lo que tiene que ver con monocultivo y la presencia de grupos armados también para poder cultivar coca y otras cosas. (Entrevistada 1, 10 de mayo de 2025)

Entonces, identificar macropolíticamente a los animales y la naturaleza como víctimas del conflicto armado, da vía a que micropolíticamente se reconozcan como agentes potenciales para pensar en las repercusiones de la destrucción humana, que no solo atañe al conflicto en el país, y la manera en que se puede cooperar al reconocer la biodiversidad como agente. A propósito, el docente John explica:

> Yo creo que y de alguna manera lo dispone la cátedra y es que debemos hablar de una paz integral con todos los seres que habitan el territorio. Nosotros y nosotras hacemos un trabajo constantemente y ha sido parte de muchas reflexiones en estos 14 años de acciones alrededor de la no violencia contra los animales. Yo particularmente impulso mucho el tema de las dietas y lo que vincula las dietas a un proyecto ético-político. Mi clase ha sido un espacio de cocina vegana o italiana. (Entrevistado 3, 22 de mayo de 2025)

Pero además de la naturaleza, los animales y, como lo expone el profesor, las prácticas sociales y los modos de vida desde la alimentación, también los docentes reconocen lugares

y objetos como agentes potenciales micropolíticos para hablar de construcción de paz y consecuentemente Cátedra de Paz.

> Hay una relación entre el colegio y uno de los brazos del Humedal de Tibabuyes, o ese brazo del humedal. Realmente hay muchas limitaciones, hemos intentado volverlo una suerte de sujeto de derechos del Gonzalo Arango. El Laboratorio sin el espacio físico del Gonzalo no sería, o sea, el Laboratorio es con la existencia de un espacio físico llamado Gonzalo Arango. (Entrevistado 3, 22 de mayo de 2025)

> Pues como uno de los lugares donde más es el cementerio, el lugar donde fueron arrojados tantos, tantos y tantos cuerpos que en muchos momentos ni siquiera se encontraron. (Entrevistada 2, 21 de mayo de 2025)

Los lugares a pesar de que no tienen vida en un sentido estrictamente biológico son reconocidos por los docentes Ángela y John como agentes potenciales para abordar la Cátedra de Paz y obedecen a la esfera micropolítica en la medida en que son "lugares de memoria" (Entrevistada 2, 21 de mayo de 2025), esto es, escenarios que se vuelven vitales al momento de abordar las memorias de los hechos vinculados al conflicto, entonces por parte de los docentes aparecen menciones de masacres, atentados, desapariciones forzadas y demás formas de violencia aún vividas en el país. Esta es la potencia de los lugares, que permiten la construcción y el nacimiento de nuevas memorias sobre el conflicto armado colombiano y la paz, el derecho a la vida de nuevos mundos, de nuevas formas como el Laboratorio, el Museo y la Minga ubicadas en un entorno escolar.

Vinculado a lo humano, la docente Ángela expresa unas ideas puntuales con respecto a los agentes potenciales que en resumen se relacionan con esas subjetividades y sus vivencias, como por ejemplo, las víctimas y los exmiembros de grupos al margen de la ley, como se vio en las invitaciones a excombatientes a las instituciones educativas, que finalmente se humanizan en los espacios y se convierten en otro tipo de sujetos diferentes a esa etiqueta macropolítica, que por cierto es muy necesaria en principio para la reconstrucción de las memorias y la justicia en el país.

En un sentido micropolítico, los docentes apuestan por este tipo de iniciativas que constituyen "embriones de mundos que resonaron entre los cuerpos y los llevaron a unirse" (Rolnik,

2019), dicho de otro modo, los modos de cooperación micropolítica son construcciones colectivas que se generan a partir de esas emociones vitales que se conectaron en los sujetos y en consecuencia producen embriones o posibilidades del nacimiento de nuevos mundos. Así pues, para el caso de las víctimas, la profesora Ángela afirma que

> Se necesita algo muy importante, Paula: convertir la cifra en nombres. Porque en Cátedra de Paz pareciera que todo fuera minimizado a estadísticas. (..) Porque no es lo mismo que yo hable de los falsos positivos a que vengan las madres de estos desaparecidos y lo cuenten desde su experiencia (…) en esa lógica, pues para nosotros es muy importante conocer a esas personas de carne y hueso (Entrevistada 2, 21 de mayo de 2025)

El asunto del enfoque estadístico ha sido una lógica macropolítica que ha sido transformada por los tres docentes en los modos de operación de la cátedra, pues ya no se trata de exhibir cifras y números, sino resaltar las subjetividades que hay detrás de ello, humanizarlos para poder crear esos nuevos mundos a partir de lo sucedido. Frente a esto, puede citarse la manera en que la profesora Magali logró que sus estudiantes investigaran sobre los Falsos Positivos a partir de sus historias de vida y sus sentidos, que trajo como resultado la creación de perfumes para rememorar su olor, allí es donde se da una mezcla entre imaginación y creación.

Para los docentes, estas creaciones no es algo que deba quedar únicamente en la escuela, constantemente hay una intención de cooperar con la comunidad, entonces el Museo, el Laboratorio y la Minga aparecen en espacios extraescolares para visibilizar tanto al conflicto armado como la construcción de paz:

> Entonces hacemos el museo en la calle vinculando a la comunidad. Entonces dijimos: "Aquí es el momento, donde la comunidad, porque eso no puede seguir siendo el colegio Tom Adams y de las puertas, de las cuatro paredes hacia adentro, sino que tiene que salir a la comunidad". No solo para que se muestre, sino para que la comunidad se haga partícipe de esos procesos de memoria. (Entrevistada 2, 21 de mayo de 2025)

La Cátedra no se reduce a una actividad dirigida a personas escolarizadas, también contempla el movilizar la sensibilidad de la comunidad tanto aledaña como lejana y se apueste en una vía micropolítica por construir un tejido social diverso que se une entorno a la frecuencia de afectos, dado que "se trata de tejer múltiples redes de conexiones entre subjetividades y grupos que viven situaciones distintas, con experiencias y lenguajes singulares" (Rolnik, 2019, p.128). De este modo, diferentes personas de una comunidad conectan sus subjetividades, sus vivencias y experiencias en torno a una brújula ética y aunque no siempre las comunidades lleguen a estos principios, el sentido de las experiencias de Cátedra de Paz tiene esta dirección.

En conclusión, los agentes potenciales y modos de cooperación se movilizan desde lo macropolítico y micropolítico, no haría justicia afirmar que únicamente son válidos los agentes y cooperaciones micropolíticas en un afán de defender la subalternidad, pues como lo expresan los docentes; las alianzas y solidaridades de entidades públicas han generado tanto aportes como oportunidades de transformación en la vía de emociones vitales. Instituciones educativas, organizaciones de base comunitaria, entidades públicas, docentes, estudiantes, rectores, coordinadores, memorias, lugares y seres no humanos son agentes potenciales que cooperan en las dos esferas propuestas por Rolnik, como se expresa en la experiencia de la Minga:

> Yo creo que nosotros hemos logrado articularnos con otros sectores, ¿sí? Ya sea instituciones, víctimas, organizaciones, en unos periodos más claros que en otros. También hemos logrado que me parece a mí que es lo más valioso poder, bueno, una de las cosas, trabajar con otros colegios o invitar a otros colegios, a otros adolescentes. (Entrevistada 1, 10 de mayo de 2025)

3.7.5. Criterios de evaluación de las situaciones

Los relatos de los docentes permiten analizar algunos criterios de evaluación de las situaciones que implican dos lecturas vinculadas con lo micropolítico y lo macropolítico, y serán localizadas en el presente apartado. Existe una lectura macropolítica que, de acuerdo con Rolnik, se centra en un análisis racional y unos criterios morales que responden a la

lógica del sistema actual, lo cual incluye un interés por lo estadístico traducido a número de estudiantes impactados, cantidad de premios y reconocimientos, resultados en las pruebas Saber Once, entre otros aspectos que son necesarios dilucidar en esa esfera, sin embargo, estos rastreos no determinan en sí mismos la potencia de la Cátedra.

Desde otra esfera, la dimensión micropolítica, se contempla una posibilidad que no es susceptible de medición o rastreo y se guía desde una brújula ética y en pugna por la vida. Frente a la Cátedra, esta esfera refiere a los acontecimientos que son narrados por los docentes y movilizan, por ejemplo, proyectos de vida a partir de una brújula ética que activa a los sujetos que hacen parte de las experiencias.

En una comprensión micropolítica, algunos docentes expresan que proponer una iniciativa en las instituciones educativas pasa también desde una voluntad propia que como criterio de evaluación de las situaciones se reconoce como una limitante al no contar con personas que hagan parte de la comunidad educativa y es allí donde particularmente la profesora Ángela reitera un sentir macro-micropolítico como ciudadana y sujeto perteneciente a un país puntual:

> Porqué tendría que recaer sobre mi -docente de aula- el que otros maestros se vinculen a un proceso donde uno esperaría que por el solo hecho de ser ciudadano colombiano que ha vivido y que ha visto lo que ha pasado en su país, le duela su país y que diga: "yo tengo que aportar en estos procesos". (Entrevistada 2, 21 de mayo de 2025)

Desde una postura ética los tres docentes han evidenciado que, en definitiva, los maestros quienes dirigen acciones educativas o pedagógicas tienen un compromiso como ciudadanos y seres sensibles y hay unas problemáticas micropolíticas de tipo pulsionales y éticas, pues es sabido que no en todos los casos los docentes cuentan con lo que orienta sus elecciones y acciones hacia esa brújula ética ya mencionada con respecto a la Cátedra de Paz (Rolnik, 2019), por más que el lugar de un maestro tenga implicaciones en el tejido social desde la institucionalidad. En este sentido, el profesor John reconoce que uno de sus criterios de evaluación desde lo micropolítico:

> Está ligado a la falta de formación política de la maestra y el maestro. Un profe que no esté convencido es un profe que no le importa si hay o no cátedra, o que no le

> importa si hace una guía haciendo banderitas blancas, izadas de banderas con bailes (o sea, que está bien), pero que se vuelven símbolos estériles. (Entrevistado 3, 22 de mayo de 2025)

Lo anterior da cuenta de una necesidad formativa y pulsional que puede comprenderse desde el siguiente cuestionamiento: ¿cómo dirigir la pulsión de los docentes hacia la construcción de paz como una tarea crítica y de responsabilidad ética común, distante a un proceso de cafisheo? Con cafisheo se pueden relacionar esos símbolos estériles que identifica el docente, los cuales son un intento de construir una paz, quizá más bien neutra y patriótica.

Cabe incluso preguntarse: ¿la pulsión desde lo micropolítico es susceptible de manejarse u orientarse desde una línea ética como se ha realizado en una esfera netamente macropolítica? Al parecer y, de acuerdo con estas afirmaciones de los docentes, sí sería posible llegar a dirigir la pulsión, al menos de algunos estudiantes que caminan con el apoyo de esa brújula ética, por ejemplo:

> Una de las estudiantes lideresas que estuvo todo el tiempo acompañando el proceso al inicio fue resistente, ella fue resistente por lo que era ella, por la manera de ver el mundo, por cómo ella odiaba a la gente y como poco a poco se fue vinculando, fue entendiendo, comprendiendo la dinámica del conflicto y la importancia de ella como sujeto de derechos y transformación y transformadora de paz. (Entrevistada 2, 21 de mayo de 2025)

No es posible analizar enteramente a la estudiante que hace parte del ejemplo de la docente -tampoco es este el objetivo-, sin embargo, esa vinculación más bien afectiva, micropolítica, pulsional, hace que en principio esta estudiante resistente a pensar otras formas de resolver conflictos, logre comprender su agencia en ellos y su posibilidad de crear otros modos desde lo ético y el reconocimiento de la diversidad de memorias de las personas. Ella finalmente decide ser maestra de artes como egresada, entonces, la profesora Ángela incidió en su pulsión tanto del presente (Cátedra de Paz) como de su futuro (docencia y artes).

Los docentes Ángela y John expresan su sentir con respecto al asunto de su influencia hacia los estudiantes:

> Creo que la evaluación que yo hago en mi proceso es que sí impacta vida, sí impacta proyectos de vida y entonces sí siento que estoy aportándole a la transformación. (Entrevistada 2, 21 de mayo de 2025)

> Descubrimos que hemos hecho mucho, descubrimos que muchas de las decisiones de este proyecto de vida postcolegio han tenido que ver con escenarios como el cine club. Muchos chicos que pasaron por ahí están estudiando, van estudiando fotografía, han estudiado temas en relación con cine y televisión, otros han estudiado literatura. Muchos chicos han estudiado Ciencias Sociales. Es rastreable y está identificado que algunos de esos chicos han hecho parte a posteriori de procesos de organización barrial desde distintos enfoques: el comunitario, lo político, lo artístico, lo político electoral. (Entrevistado 3, 22 de mayo de 2025)

Los docentes resaltan de manera constante como criterio de evaluación micropolítico, contar con estudiantes egresados que decidieron estudiar licenciaturas en artes, en Ciencias Sociales, profesionales en derecho, antropología forense y líderes/as sociales o comunitarios. En términos de Rolnik la pulsión de los estudiantes opera desde una brújula ética cuya "aguja apunta a lo que la vida pide como condición para perseverar" (Rolnik, 2019, p.122). La vida en este caso es pensada y recordada desde el sufrimiento que suscitan las memorias del conflicto en los estudiantes:

La evaluación de la docente Ángela en la esfera micropolítica da cuenta de cómo los estudiantes se relacionan con el tema del conflicto armado desde su afectividad y emocionalidad, pues temas como el sufrimiento y la preocupación comienzan a resonar en quienes participan de la Cátedra y esto es considerado como un logro por parte de la profesora, pues su intencionalidad de abarcar ese campo micropolítico se ve expresado en la escucha de este tipo de relatos.

Por otro lado, la profesora Magali también explica su lectura macropolítica con respecto a esos criterios de evaluación de la Cátedra de Paz:

> Por eso yo creo y yo le apuesto a un escenario, no sé si de construcción de paz o de reconocimiento a la historia reciente o presente, yo lo mando más por ese lado, porque siento que si la sociedad en su conjunto no reconoce que Colombia ha pasado o tiene

> un pasado violento tan reciente, incluso que está inmerso, pues nunca vamos a tener periodos de calma ni de poder reconocer a los actores ni de poder construir sociedad, creo que, pero es muy complejo. (entrevistada 1, 10 de mayo de 2025)

Lo que activa pulsionalmente a la docente Magali a apostar por un escenario de construcción de paz y reconocimiento de las memorias del conflicto armado con el uso de una brújula ética, es comprender que en el país aún no se reconoce la violencia histórica que ha tenido Colombia, que conlleva a mantener una sociedad rota, fragmentada y constantemente en estado de alarma; por ello, la docente afirma que los sujetos que habitan el país necesitan tener sensaciones de tranquilidad y aprender a resolver conflictos. Esta comprensión macropolítica del conflicto armado desemboca en unas finalidades micropolíticas con los sujetos, no es posible generar una transformación sin la incidencia de estas dos dimensiones.

Concretamente, en este nivel macropolítico se identifican también unos criterios de evaluación de las situaciones relacionadas con la implementación de la Cátedra de Paz. En esta línea surgen criterios en dos sentidos: la implementación de la Cátedra desde la ley y el reconocimiento de las experiencias por parte de actores clave en el marco de la Cátedra. A pesar del reconocimiento de la legislación, los docentes señalan que es necesario hacer revisión de las adaptaciones curriculares de acuerdo con el contexto sin caer en la réplica de manuales docentes. La entrevistada 2 asegura

> Yo creo que sí es importante que se revise de una manera mucho más exhaustiva esos enfoques que se están dando, ¿no? Si bien las orientaciones generales que emite el Ministerio de Educación Nacional son claras en determinar cuáles son esos ejes articuladores estructurantes de la cátedra de la paz, también cada Secretaría de Educación o cada entidad territorial debería fijar sus intereses. (Entrevistada 2, 21 de mayo de 2025)

Puntualmente la docente asegura que el MEN debería hacer revisión de materiales que posibiliten abordar los componentes de la Cátedra de Paz en el aula y de alguna manera mantener diferencias, así como llegar a coordinar los lineamientos nacionales y distritales, y mantener el enfoque propio de las instituciones educativas y sus particularidades, por lo cual también se debe tener en cuenta una flexibilidad en la aplicación.

Ahora bien, en la esfera macropolítica no existen solamente responsabilidades hacia las entidades públicas, también las instituciones educativas cuentan con un compromiso de hacer seguimiento al cumplimiento de la ley en los establecimientos en concordancia con lo estipulado frente a componentes y obligatoriedad. El docente John expone la siguiente situación:

> Hay colegios que no han hecho lectura juiciosa de los decretos que formalizan Cátedra de Paz y los ha llevado a hacer lecturas tales como que es un asunto que pueden realizar de cuando en vez o que ni siquiera se debe vincular con los escenarios formales en términos curriculares de la institución. (Entrevistado 3, 22 de mayo de 2025)

Esta corresponde a una de las discusiones más profundas en términos curriculares, pues conforme al Decreto, se debe "incorporar la asignatura de la Cátedra de la Paz dentro del Plan de Estudios" (Presidencia de la República, 2015); no obstante, hay modos de implementación que han sido avalados por algunas instituciones educativas como el desarrollo de un evento de Cátedra de Paz al año o escenarios de formación netamente escolares y curricularizados que no trascienden a otros escenarios.

En gran medida, los tres docentes están de acuerdo en que, si bien existe una reglamentación de la Cátedra de Paz, no hay una comprensión de la Cátedra desde toda su estructura y temáticas centrales por parte de algunos actores del sector educativo como las directivas y otros docentes.

> Pues es que voy a empezar por lo que más pasa que son las limitaciones, ¿sí? Y siento que más allá de si es un tema, no sé cómo decirlo, la Cátedra de Paz está reglamentada, hay unos desempeños también para trabajar específicamente Cátedra de Paz, pero eso no es consciente en los colegios, pero creo que no tanto de los profes, bueno, sí, es como diferenciada, pero pareciera que en algunos lugares genera escozor, ¿sí? (Entrevistada 1, 10 de mayo de 2025)

Esta limitación macropolítica atañe a una falla en ese ejercicio de traducción de lo macropolítico -la normatividad- hacia lo micropolítico -propuestas de docentes-, pues las instituciones educativas y los maestros se ven en un escenario reducido macropolíticamente,

donde se evidencian intencionalidades de acatamiento de la ley de forma automática sin un análisis de lo planteado en la política. Además de esto, el profesor John asegura que no ha evidenciado maneras de medir, corroborar y acompañar la implementación de la Cátedra en las instituciones educativas, más aún, menciona que hay instituciones educativas que no han aplicado esta normatividad en ninguna de sus diferentes formas.

Cabe resaltar que, en ocasiones, los docentes también se han sentido con pocas herramientas para dar cumplimiento a las expectativas anuales, de hecho, una de las docentes acepta que no todos los maestros cuentan con esa lectura rigurosa de las políticas:

> Los profes terminamos resolviendo esto con actividades de carteleras o en las jornadas de la Escuela Abraza la Verdad, que cada año tiene un nombre diferente por el calendario conmemorativo y se articulan a la cátedra, pero que haya una conciencia de qué plantea la normatividad, ¿cuáles son los ejes, los componentes? Que, si hay unos desempeños que salen cercanos a la época del acuerdo para poder hablar de paz desde transición a 11, tampoco, o sea, siento que se vuelve como un proyecto transversal obligatorio y un saludo a la bandera. (Entrevistada 1, 10 de mayo de 2025)

Algo que es claro en los relatos de los docentes y es que sus experiencias trascienden carteleras, proyectos transversales o calendarios; ciertamente, las tres experiencias proponen traspasar el espacio físico de la escuela y generar procesos reflexivos y críticos continuos mediante el arte y la creación, no ha sido una implementación solo por cumplimiento, más bien son apuestas movilizadoras micropolíticas que se sustentan en un campo macropolítico normativo. Ante esto, el profesor John concilia estas dos esferas en sus criterios de evaluación:

> Es una pena que no pueda evaluar la cátedra como un asunto institucional porque me encantaría hablar de la Cátedra de Paz Gonzalista y no del trabajo particular de un profesor. No me llena de orgullo eso. Aclaro eso porque para mí es importante, o sea, además es altamente pretencioso, o sea, “el colegio no piensa pero yo sí hago”. Lo aclaro en términos también de que no quede esa sensación instalada. Pero además de ello es que sí se ha institucionalizado. De la Cátedra de Paz pues volver un poco lo que ya vimos. Es una lástima que no hay un diálogo a la perspectiva curricular y el

> proyecto educativo institucional de un tema tan sensible como la paz. (Entrevistado 3, 22 de mayo de 2025)

El docente admite que ha impulsado la estrategia, pero su intención también es mantener la institucionalización del proyecto del Laboratorio, convertir su intención micropolítica en una intención verdaderamente macropolítica por parte de la institución educativa, o lo que es mejor, una ida y vuelta de intencionalidades, donde también se ubican los propósitos de los gobiernos de turno y las políticas planteadas. Desde su postura ética, el docente defiende el abordaje de la paz como un tema que debe hacer parte de esa esfera macropolítica expresada en el PEI de su institución educativa, de ahí su interés en procesos de formalización y obligatoriedad. Sobre este punto se destaca que la Cátedra pueda ser integrada dentro del abordaje curricular, no como una Cátedra aislada, un seminario o una temática puntual de una de las clases de Ciencias Sociales.

Con base en lo anterior, vale la pena resaltar que las iniciativas de la Minga y el Laboratorio se incorporan a la Cátedra porque coinciden en su intención, pues son docentes que visualizan una oportunidad de formalización y por ende apoyo institucional y posibilidad de sostenibilidad de sus apuestas por la paz, que incluso como afirma la profesora Magali, pueden ser acciones distantes o más autónomas de lo que se encuentra decretado, porque nace de unas voluntades éticas como se vio anteriormente. Es en ese aspecto que se vinculan las intenciones micropolíticas propias de los docentes y las intenciones macropolíticas de las instituciones en relación con la Cátedra de Paz.

A partir de este recorrido de diferentes aspectos micro y macropolíticos sobre la Cátedra de Paz, aparecen unas concepciones puntuales sobre esta política educativa. La siguiente postura define la Cátedra y los aspectos anteriormente abordados:

> Ahora, ¿qué es la cátedra de la paz? Es un proyecto institucionalizado donde se habla de posconflicto, pero no se ha hecho nada para ese posconflicto. Es un proyecto institucional en el que confiamos muchos, pero donde el estado no ha sido suficientemente juicioso en volverlo, en fortalecerlo. Es un proyecto institucional Quisiéramos muchos profes que hicieran parte los ejercicios de cátedra formal pero donde las secretarías no han institucionalizado ese asunto, institucionalizado me refiero obligue a los colegios de que sí o sí la reformulación curricular. No, esto no es

> cada mes, cada vez que a usted se le ocurra, esto es una hora de la semana en todos los cursos, mínimo. Es una oportunidad inacabada por una institucionalidad frágil, eso es la cátedra. (Entrevistado 3, 22 de mayo de 2025)

Vista desde lo macropolítico la Cátedra se define desde estas salvedades. Términos como institucionalización y elementos curriculares obedecen a un criterio de evaluación moral, necesario para la puesta en marcha de políticas educativas. Como se ha visto hay una constante narrativa con respecto a la falta de un apoyo y seguimiento institucional para fortalecer este tipo de apuestas, pero también de manera implícita en los tres docentes entrevistados se encuentra un deseo de otorgar la relevancia justa a abordar la paz en la escuela, incluso si eso implica la obligatoriedad de la Cátedra.

Dentro de esta esfera macropolítica, también se ubican unos criterios de evaluación relacionados con lo moral y desde una racionalidad capitalista que involucra categorías como éxito, premios, reconocimientos y capacidades presupuestales. Estas categorías hacen parte del sistema de valores actuales, del régimen colonial-capitalístico. Los tres docentes resaltan sus diferentes reconocimientos, algunos lo expresan con orgullo, otros con modestia e incluso un poco de neutralidad, pero se mencionan estos reconocimientos como criterios de evaluación que justamente se vinculan con la esfera macropolítica.

> Entonces quisiera primero mencionar el incentivo que recibimos de parte de la Secretaría de Educación Distrito, en el evento llamado *La gala de los mejores* en el año 2023. (Entrevistada 2, 21 de mayo de 2025)

La profesora Ángela destaca que a partir de su experiencia ha recibido estatuillas, reconocimientos económicos, incentivos por parte de entidades locales como la Alcaldía Local de Kennedy, la visita de actores, entrevistas en medios de comunicación e invitaciones a eventos puntuales como la Bienal de Arte de Bogotá.

Por otra parte, el docente John brinda algunas cifras con respecto a la creación del Laboratorio de Derechos Humanos:

> Te puedo dar cifras de mínimo 15 generaciones que han pasado, generaciones en términos de prom que han pasado por el Laboratorio. Un promedio de casi 40 dispositivos audiovisuales, exposiciones, obras de teatro, revistas, libros, escenarios

> de sensibilidad con papás, mamás, otros profes que es fundamental reconocer, hacer parte es aparte de gestar redes de maestros en la ciudad. (Entrevistado 3, 22 de mayo de 2025)

Si bien estas cifras pueden vincularse con un criterio más racional si se quiere, lo cierto es que son productos de esfuerzos macro-micropolíticos, puesto que referirse a generaciones que han estado vinculadas al proceso del Laboratorio, así como también los dispositivos o artefactos creados con los estudiantes y presentados a personas de la comunidad educativa dan cuenta de potencias creadoras, producto de los afectos que enlazan a los estudiantes con la construcción de paz, y en particular de esta experiencia, la formación política.

Por último, los criterios de evaluación de las situaciones analizados resaltan esa relación macro-micropolítica que es clarificada en el siguiente relato de la docente Ángela:

> Pero es muy importante para nosotros no perder de vista que la cátedra es esa oportunidad para resistir, para decir que sí, que somos una población resiliente, que obviamente no podemos seguir sumidos toda la vida en la resiliencia porque ya hemos aguantado demasiado, pero que sí podemos resistir y hacer memoria y creo que la cátedra y el hecho de que exista una ley que determine que la cátedra debe ser obligatoria en las instituciones educativas tanto educación básica como educación superior va a permitir que realmente tengamos esas ciudadanías incidentes de las que yo hablo. Unos jóvenes con otras visiones de mundo, con otras apuestas y con otros empoderamientos de lo político. (Entrevistada 2, 21 de mayo de 2025)

Sin duda, las experiencias muestran que es vital considerar las iniciativas de Cátedra de Paz como esas oportunidades para pensar otros modos de vida, diferentes a la violencia histórica que se ha mantenido en Colombia donde incluso, como lo expresa la docente, hay un riesgo de permanecer en un estado de resiliencia inmóvil relacionado con un sujeto estéril marcado únicamente por estos acontecimientos, en palabras de Rolnik: el inconsciente colonial-capitalístico. No obstante, las experiencias reconocen la necesidad de la existencia del Decreto de Cátedra de Paz como impulso macropolítico para construir paz a través de sujetos que inciden en la creación de nuevos mundos, así pues, la Cátedra está atravesada por voluntades, afectos y esfuerzos gubernamentales, un movimiento macro y micropolítico.

A partir de lo anterior, vale la pena pensar en la discursividad proliferada que existe sobre papel de la escuela y la educación en reparar las problemáticas sociales del país, pues socialmente se construye la idea de que la educación salva o es el recurso para la transformación, como también se plantea en la Cátedra de Paz. En esta línea, a la educación le es adjudicada una responsabilidad frente a la creación de alternativas que se fundamentan en lo macropolítico que, a su vez, debe posibilitar unas condiciones micropolíticas en un movimiento ida y vuelta. No es posible llevar a cabo acciones de construcción de paz en la escuela sin las dimensiones macropolíticas organizativas e institucionales, y las dimensiones micropolíticas pulsionales, subjetivas, vinculares, éticas y afectivas. No se trata de recurrir al binarismo políticas públicas-escuela, sino más bien reconocer las dimensiones existentes en ambos escenarios, pues como bien lo explica Rolnik, son esferas interconectadas.

4. Final de la serie: movimientos de la Cátedra de Paz

Tras este recorrido analítico de las insurrecciones macro y micropolíticas de la Cátedra de Paz a partir de las normativas estatales y las iniciativas de tres docentes de escuela en Bogotá, se evidenció que indiscutiblemente ambas insurrecciones se encuentran interconectadas aun cuando las normativas y las experiencias parten de diferentes puntos y actores. La lectura de los 7 puntos de análisis propuestos por Rolnik permitieron comprender que en la Cátedra de Paz ambos aspectos se complementan y se referencian constantemente, pues coinciden agentes potenciales, focos, modos de operación, entre otros temas. Esto implica la relevancia de pensar la Cátedra de Paz y temas educativos lejos de binarios como: políticas versus experiencias de docentes, pues ambos elementos confluyen en la implementación del Decreto a manera del *Caminhando* de Clark. Así pues, cuando una política parece enteramente una dimensión macropolítica, ese movimiento de recorte de la cinta de Möbius en el análisis hace visible otro punto que puede ser micropolítico. Del mismo modo, los aparatos estatales y los docentes pueden recortar nuevos puntos en sus propias obras sobre Cátedra de Paz.

Gracias a la lectura analítica de 30 documentos, entre ellos leyes, lineamientos, informes, videos y recursos publicados por entidades estatales frente a la Cátedra de Paz, fue posible comprender que el Decreto 1038 de 2015 que reglamenta esta Cátedra está fuertemente caracterizado por unas apuestas en política colombiana centradas en incluir los derechos humanos, los valores democráticos, la paz, la memoria y la formación ciudadana, lo cual parte desde la Constitución Política de 1991. Posteriormente, la creación de distintas políticas públicas de paz reforzó estos ideales de democracia, a través de un enfoque de memoria y justicia donde también se ubica la elaboración del *Acuerdo de Paz* como uno de los procesos que fueron macropolíticamente más influyentes en la firma de la política de la Cátedra.

Con respecto a la política de Cátedra de Paz, se evidencia una flexibilidad e interés de hacer de este tipo de formación un asunto prioritario en medio del contexto político del país, que en ese momento se encontraba en transición. En el acto protocolario de la Cátedra se mostró un papel preponderante de la institucionalidad como su promotora, así como la ausencia del discurso de organizaciones sociales y grupos de docentes que desde el pasado realizaron acciones pedagógicas en pro de la construcción de paz, lo cual hace de este acto algo

enteramente macropolítico, pero con un propósito micropolítico claro que se escuchó en otros discursos y refiere a formar seres pacíficos. Por ello, las pretensiones de este Decreto no solo se encauzaron en un marco macropolítico, sino también micropolítico, pues impactar el terreno de los afectos, comportamientos, actitudes y formas de relacionarse hace parte de esta esfera propuesta por Rolnik. Sin duda ha sido un gran reto micropolítico, pues persisten altos índices de violencia en el país.

Sumado a ello, los lineamientos y orientaciones tanto de la SED como del MEN guardan una estrecha relación, y fueron actualizados al incluir temas relevantes como la memoria y la formación ciudadana, también es importante resaltar el papel de entidades públicas que brindaron distintos recursos opcionales a los docentes que implementarían esta Cátedra; además, se hicieron sistematizaciones de algunas experiencias y de pedagogías de la memoria que permitieron un reconocimiento del trabajo docente frente a estas temáticas, no obstante, a partir del año 2023 no se ubica un material puntual sobre Cátedra de Paz por parte de instituciones del Estado, así como en la política de Paz Total no se hace mención de la Cátedra ni su continuidad.

Por otro lado, las experiencias de la Minga Pedagógica de Memoria y Paz liderada por la docente Magali, el Museo Restauradores de la Memoria impulsado por la profesora Ángela y el Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías (LDHC) coordinado por el docente John y el equipo interdisciplinar, demuestran la preocupación docente por la memoria, el desarrollo de una formación ciudadana, el uso de recursos audiovisuales y la creación de expresiones artísticas desde la agencia de los estudiantes, quienes son indispensables para poner en marcha una iniciativa micropolítica de Cátedra de Paz en la escuela. A su vez, tanto la historia de vida como los sentidos de paz de los docentes influyen en la implementación de esta Cátedra, por ello se evidenciaron posturas distintas frente a la creación de ciertos recursos audiovisuales más explícitos, y otros más bien simbólicos sobre el conflicto. Llama la atención la línea audiovisual utilizada por los docentes, así como sus relaciones con las imágenes, por ello sería importante que en próximas investigaciones se realice un estudio concreto frente al uso de este tipo de recursos para la Cátedra, que incluya el material propuesto por la institucionalidad y por los docentes que lideran por este tipo de iniciativas.

De manera reciente, se logró gestionar una visita a la experiencia de Restauradores de la Memoria y el Laboratorio, donde se realizó una observación participante a la olla comunitaria denominada “Diálogo de sabores y saberes” y a una jornada del cine club del Laboratorio. Las dos visitas permitieron complementar y actualizar información para el análisis de las experiencias, pues en el caso del Museo escolar se ha impulsado la cooperación entre docentes para desarrollar más actividades fuera del entorno escolar, y desde el abordaje de encuentros comunitarios y procesos de memoria con diferentes grupos poblacionales, en este caso adultos mayores.

Figura 12



Nota: fotografía tomada en el marco de “Diálogo de sabores y saberes” de la iniciativa Restauradores de la Memoria. Elaboración propia

Figura 13



Nota: fotografía tomada en el marco de “Diálogo de sabores y saberes” de la iniciativa Restauradores de la Memoria. Elaboración propia

El acercamiento al Laboratorio facilitó una lectura más amplia de lo que implica la experiencia, su enfoque en salud mental gracias al equipo de orientación escolar, la dinámica de las sesiones, su carácter reflexivo y dialógico con los estudiantes, y su conexión con organizaciones sociales enfocadas en el arte que impulsan lo vinculación de los y las adolescentes.

Figura 14



Nota: fotografía tomada en una sesión del cine club *Entropía* de la iniciativa Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías. Elaboración propia

Entonces, frente a la pregunta ¿Cuáles son las insurrecciones de las esferas macropolítica y micropolítica de la Cátedra de Paz desde su normatividad y tres experiencias de docentes de escuela de Bogotá? Los 7 puntos de análisis dan cuenta de que el foco y lo que mueve a los agentes a proponer una Cátedra de Paz, radica en que macropolíticamente existe un sustento político y discursivo que promovió la emergencia de una Cátedra basada en valores democráticos, justicia, derechos humanos y formación ciudadana, donde el Acuerdo de Paz, la difusión del informe final de la Comisión de la Verdad, fechas de conmemoración institucionales y lineamientos pedagógicos hacen posible la existencia de este Decreto. A nivel micropolítico hay un sentir referido a la esperanza y posibilidad de creación desde los estudiantes -como nuevos aliados de nuevos mundos- de otras formas de tejido social vinculadas con los valores macropolíticos de justicia, verdad y no repetición.

Frente a las intenciones de instituciones y docentes en implementar la Cátedra de Paz, existe un aspecto macro-micropolítico centrado en la transmisión de principios como la justicia social y los derechos humanos, que lleguen a impactar sujetos y los convierta en seres

pacíficos. Esto adquiere mayor importancia en el país si se analiza la identificación de las personas con discursos violentos de medios de comunicación y candidatos presidenciales, en medio del actual escenario electoral.

Además, el alma máter de los docentes, sus preferencias personales y trayectorias de vida dan cuenta de un interés en promover la reflexión y transformación de comunidades desde la vinculación de estudiantes con ejercicios, experiencias y organizaciones sociales y comunitarias que transformen las dinámicas del país. De ahí que sea vital pensar la Cátedra de Paz fuera de lo que implica el espacio físico de la escuela, pues en sí misma la escuela no construirá paz, es necesario que sus principios e intenciones puedan ser compartidas en procesos sociales que también llevan a cabo apuestas de educación para la paz. Es importante destacar el papel de los docentes, quienes se reapropian de diferentes textos y discursos macropolíticos para guiar su propio deseo hacia la creación de nuevos modos de paz y memoria desde el arte, en este sentido, comprenden las implicaciones de pertenecer a un régimen colonial-capitalístico pero guían su deseo hacia una insurreción.

Ahora bien, los modos en que opera la Cátedra en lo macro y micropolítico se ven marcados por un movimiento constante entre los recursos y lineamientos que ofrecen entidades institucionales, y la adecuación por parte de los docentes. Desde las entidades se plantean diferentes posibilidades de aplicación de la Cátedra que incluyen una asignatura, un proyecto transversal o una acción específica una vez al año que, por supuesto, son opciones acogidas por los tres docentes entrevistados que realizan foros educativos, eventos, recorridos territoriales y vinculaciones a asignaturas básicas que otorgan formalidad en la escuela, pero en realidad todos los actores coinciden en un enfoque transversal. Por parte de las instituciones y los tres docentes sobresalen metodologías basadas en el arte, la literatura y el encuentro comunitario. En varias ocasiones los modos de operación de las iniciativas docentes coinciden con lo recomendado frente a metodologías y materiales por parte de entidades estatales, lo cual indica que, como en la cinta de Möbius ambos modos de operación sean prácticamente una misma cara. Además, hay un uso constante del material de la Comisión de la Verdad.

Asimismo, hay unos modos de cooperación macropolíticos que obedecen al apoyo pedagógico y de infraestructura por parte de instituciones y organizaciones sociales, al

considerar sus líneas de trabajo y propósitos que hacen posible la unión de puestas en común. A su vez, hay unos modos de cooperación micropolíticos que indican una resonancia por vía de los afectos y el propósito por el cuidado de la vida, lo cual humaniza a las diferentes personas que hacen parte de la construcción de paz. Asimismo, se resaltan agentes potenciales como el Centro Nacional de Memoria Histórica, Educapaz, el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, la Comisión de la Verdad, la Unidad de Búsqueda de Personas Dadas por Desparecidas, la JEP, la SED, organizaciones sociales como MAFAPO, víctimas del Conflicto Armado, colegios, rectorías, coordinaciones de las instituciones educativas y docentes de diferentes áreas de conocimiento. A nivel micropolítico, las voluntades de docentes y estudiantes, los lugares de memoria, los objetos, los animales y la naturaleza constituyen agentes humanos y no humanos que resisten ante el abuso de la vida en el régimen colonial-capitalístico.

De otro lado, los criterios de evaluación de las situaciones remiten a las tensiones planteadas en el estado del arte relacionados con asuntos de la política, lo curricular y lo operativo del Decreto. En lo político y curricular resalta la tensión entre la aplicación de la norma y la adaptación curricular, lo que lleva a que actualmente no todas las instituciones educativas implementen la Cátedra -o la reducen a una única actividad-, no hay un seguimiento claro por parte de las entidades y hay una urgencia de los docentes por trabajar memoria y paz en la escuela, por ello algunos apoyan su carácter obligatorio. Esto implica unos movimientos de traducción de la esfera macro a la micropolítica al integrar la Cátedra en un lugar de la iniciativa de los docentes, así como también se hizo un puente micro-macropolítica para el caso de muchas experiencias micropolíticas que ya se venían desarrollando en el tiempo y se adscribieron a la Cátedra.

Para finalizar con la pregunta de investigación, pensar macro y micropolíticamente la Cátedra supone movimientos en ambas esferas, esto implica un docente movilizado por una brújula ética que a nivel micropolítico ha integrado su voluntad y fuerza a las iniciativas, así como su compromiso de transformación social en lo macropolítico. Las evaluaciones que hacen los docentes tienen dos tintes: uno macro referido al sistema de valores actuales que enaltecen los resultados, premios, reconocimientos y presupuestos, y uno micropolítico en donde se

ubican aquellos impactos en proyectos de vida de estudiantes y egresados que se vinculan con temas artísticos y sociales, esto es, una brújula ética que guía a docentes y estudiantes.

Estos resultados hacen posible pensar el campo investigativo, político y educativo de la Cátedra de Paz. Como se vio en el estado del arte existe una repetición en las problemáticas y una constancia en posicionar la Cátedra únicamente en un binarismo funciona/no funciona. Por supuesto, la identificación de problemáticas, irregularidades y obstáculos es totalmente necesaria para el estudio de este tema, sin embargo, el enfoque de esta investigación proporciona algunas apreciaciones de la Cátedra desde un movimiento constante entre la política y las experiencias.

Los resultados a la luz de los análisis de Rolnik dan cuenta de la importancia de tener un horizonte de políticas en pro de la vida, un horizonte de insurrección macro-micropolítico. Con respecto a esto, Didier Fassin permite comprender que existe un desencantamiento en las políticas por prácticas estatales perversas, donde se evidencian políticas de vida que marcan desigualdades en cuerpos específicos -ya que las políticas accionan sobre el cuerpo- por ello es importante buscar una repolitización (Fassin, 2018). La Cátedra ha tenido bastantes críticas en los trabajos investigativos en términos de política pública, no obstante, gracias a las iniciativas docentes, es posible comprender que el Decreto (en forma de experiencia) se puede ejercer sobre los cuerpos de estudiantes, docentes y comunidad en general de otros modos debido a la flexibilidad del Decreto, por esto, es indispensable repolitizar las comunidades educativas con este tipo de apuestas sin caer en la sobreoferta y la rigidez.

Ahora bien, en lo pedagógico, Segato (2018) también puede aportar unas nuevas formas de hacer frente a aquellas pedagogías que “enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas” (Segato, 2018, p.11). Esto también instala algo comprable, vendible, que diseca lo vivo y lo vital desde lo humano hasta lo ambiental, además, nos pone en un lugar de espectáculo de lo cruel evidenciado también en los medios de comunicación, que en Colombia es una constante. A esto, Segato lo denominó “contrapedagogías de la crueldad”, las cuales son pedagogías contra el poder y en favor de la empatía, la sensibilidad, la vincularidad y la conservación de la cotidianidad de la vida. Segato (2018) nos invita a pensar en este proyecto pedagógico de vínculos que construyan

comunidad para limitar la cosificación de la vida, similar a la idea de insurrecciones micropolíticas que buscan la ruptura de relaciones de poder asimétricas y la conservación de la vida:

> Son los procesos lo que importa y la única realidad en la mano: las pequeñas insurgencias que desestabilizan las normas y jerarquías en el día a día. Los resultados son meras apuestas. El proceso es entonces, ante la imposibilidad de la captura del futuro, lo único que existe. Privilegiar las metas por sobre el método conduce a un autoritarismo del bien, tan perjudicial a veces corno los autoritarismos del mal. (Segato, 2018, p.63-64)

La Cátedra de Paz debe pensarse como una insurgencia macro y micropolítica que busque denunciar las relaciones asimétricas existentes y promover la germinación de nuevos tejidos sociales y formas de construcción de paz. Es importante poner en evidencia que, en vista de la reducción de sus lineamientos en los últimos años, la Cátedra está en riesgo de ser olvidada, o aún peor, eliminada desde el negacionismo de algunos asuntos del conflicto armado.

Con la profundización del régimen colonial-capitalístico que nos proponen los escenarios actuales de elección del próximo presidente de la República, así como el ascenso de la ultraderecha a nivel Latinoamérica, la eliminación de la Cátedra es una posibilidad muy cercana. Sin embargo, siempre es importante recordar que la Cátedra desde la óptica de Rolnik puede llegar a ser una potencia vital para nuevos mundos y subjetividades lejos de la violencia encarnada y el odio exacerbado que históricamente han habitado el país.

Referencias bibliográficas

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2020). *Las experiencias pedagógicas en memoria y paz, claves para el movimiento*. http://centromemoria.gov.co/wp-content/uploads/2020/11/Cartas-de-Navegacio%CC%81n-Encuentro-de-Experiencias_.pdf

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2022). *Día del Maestro: Con laboratorio en Suba profes trabajan por la paz y el diálogo*. https://bogota.gov.co/mi-ciudad/educacion/proyecto-que-brinda-espacios-de-dialogo-y-reflexion-estudiantes

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2025). Compromisos del segundo plan de gobierno abierto de Bogotá 2025–2027 [PDF]. Gobierno Abierto Bogotá. https://gobiernoabiertobogota.gov.co/assets/docs/compromisos_segundo_plan_de_gobierno_abierto_de_bogota_2025_2027_low.pdf

Banco de la República. (2020). *La paz se toma la palabra*. https://www.banrepcultural.org/proyectos/la-paz-se-toma-la-palabra/recursos-para-maestros/planeaciones-de-clase

Banco de la República. (2023). *Conferencia | Aportes para la revitalización de la cátedra de paz* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=t9Qjgb7-es4

Barrero, J. (2021). Cátedra de la paz, prácticas docentes y estructura curricular en instituciones educativas de Bogotá. Trabajo presentado para optar al título de Magister en Educación. Universidad Distrital. Recuperado de https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/28326

Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. (2020). *Cartografía encuentros de experiencias pedagógicas constructoras de memoria y paz en la escuela*. http://centromemoria.gov.co/wp-content/uploads/2021/04/Herramienta-Dialogante.pdf

Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. (s. f.). *III Encuentro de Experiencias Pedagógicas Constructoras de Memoria, Paz, Verdad y Reconciliación en la Escuela*. http://centromemoria.gov.co/redes-y-movimiento-de-maestros-y-maestras/

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2021). Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado colombiano. Centro Nacional de Memoria Histórica. Recuperado de https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2021/11/Reflexiones-y-experiencias_11112021.pdf

Calveiro, P. (2006a). Los usos políticos de la memoria. En G. Caetano (Comp.), Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina (pp. 359–386). CLACSO. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/11965

Calveiro, P. (2006b). Testimonio y memoria en el relato histórico. Acta Poética, 27(2), 65–86. https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2006.2.204

Canal 1. (2020). Imagen de archivo de guerrilleros del Ejército de Liberación Nacional (ELN) durante su entrega de armas en Buenaventura (Colombia) [Fotografía]. https://canal1.com.co/noticias/nacional/gobierno-apoyo-economico-desmovilizados-reintegrados

Cárdenas, E. (2023). La implementación curricular de la cátedra de la paz en las instituciones educativas Luis Vargas Tejada IED y el Gimnasio Psicopedagógico María Isabel. Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Ciudadanía y Derechos Humanos. Universidad Jorge Tadeo Lozano Recuperado de https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/handle/20.500.12010/31540

Cárdenas-Romero, J. (2017). Educación para la paz. De la Constitución de 1991 a la Cátedra de la paz. Novum Jus: Revista Especializada en Sociología Jurídica y Política, 11(1), 103-127. Recuperado de https://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/Juridica/article/view/1429/1908

Carreño, A. (2019). Experiencias y narrativas en torno a la implementación de la cátedra de la paz. El caso del colegio Manuelita Sáenz IED. Bogotá, Colombia. Trabajo de grado para optar por el título de Magister en en Paz, Desarrollo y Ciudadanía. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Recuperado de https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/10653/1/UVDTM.PDC_Carre%c3%b1oLuding_2019.pdf

Cavarero, A. (2009). *Horrorismo: Nombrando la violencia contemporánea* (S. de Salvador Agra, Trad.). Anthropos Editorial.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2021). Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado colombiano. Centro Nacional de Memoria Histórica. Recuperado de https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2021/11/Reflexiones-y-experiencias_11112021.pdf

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2025). Bojayá: resistencia, memoria y reclamo por la vida [Fotografía]. https://centrodememoriahistorica.gov.co/bojaya-resistencia-memoria-y-reclamo-por-la-vida/

Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP). (2015). *¿Qué tan apropiada es la Cátedra para la paz?* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=HRirGnBZG0g

Cicery, V y Torres, A. (2020). 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? Trabajo presentado para optar al título de Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Fundación Centro Internacional de Educación Y Desarrollo Humano. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11932

Colegio Tom Adams IED. (2023). *Restauradores de la memoria*. https://colegiotomadams.edu.co/2023/11/15/restauradores-de-la-memoria

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2021). Mesa de diálogo social "De la guerra a la paz" pide a los violentos en Montes de María no desangrar más a la región [Fotografía]. https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/no-desangrar-mas-montes-de-maria

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (2022a). Hay futuro si hay verdad. Informe final. Bogotá. Recuperado de https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-06/Informe%20Final%20capi%CC%81tulo%20Hallazgos%20y%20recomendaciones.pdf

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022b). *No es un mal menor*. https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-08/CEV_NNA_DIGITAL_2022.pdf

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (1997). *Ley 418 de 1997*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=6372

Congreso de la República de Colombia. (2011). *Ley 1448 de 2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. https://www.unidadvictimas.gov.co/wp-content/uploads/2016/03/ley-1448-de-2011.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2014). *Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313

Congreso de la República de Colombia. (2022). *Ley 2272 de 2022*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=197883

Deleuze y Guattari. (1980). *Mil mesetas.* Capitalismo y esquizofrenia. Editorial PRE-TEXTOS. Valencia, España.

Delgado, R., Arias, R., Lara, L., Montagut, C., Hilarión, M., Amorocho, E., Giraldo, M., Granados, J. (2019). Educar para la paz. Fundamentos para la implementación de la Cátedra de Paz. Pontificia Universidad Javeriana.

DesapareSer. (s. f.). *DesapareSer*. Scribd. https://www.scribd.com/document/685719962/DESAPARESER

Educalidad. (s. f.). *Minga pedagógica de memoria y paz*. https://educalidad.com/minga-pedagogica-de-memoria-y-paz

Educalidad. (s. f.). *Minga pedagógica de memoria y paz: Cicatrices de una infancia inconclusa*. https://educalidad.com/minga-pedagogica-de-memoria-y-paz-cicatrices-de-una-infancia-inconclusa

EducaPaz. (2022). *Haciendo memoria en el país del olvido*. https://herramientas.educapaz.co/herramienta/haciendo-memoria-en-el-pais-del-olvido/

Estrada, J. (2017). Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías Tejiendo memorias y caminando la escuela. *Aula Urbana*, *103*, 13-14. https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1674

Fassin, D. (2018). *Por una repolitización del mundo: Las vidas descartables como desafío del siglo XXI* (H. Pons, Trad.). Siglo XXI Editores.

García, C., Quevedo, D. (s.f.). *El testigo de Jesús Abad Colorado, una exposición para la memoria*. CrossmediaLab. Recuperado el 5 de junio de 2026, de https://www.utadeo.edu.co/es/articulo/crossmedialab/277626/el-testigo-de-jesus-abad-colorado-una-exposicion-para-la-memoria

Gaitán, D., Ramírez, W. (2018). Políticas educativas de paz en la escuela colombiana, años 1990 y 2010: ¿escolares distintos?. Trabajo presentado para optar al título de Magister en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10992

Grupo de Memoria Histórica. (2013), ¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad, Bogotá, Imprenta Nacional.

Gómez, N. (2022). Ausencia de las víctimas en la Cátedra de Paz. Una reflexión desde la Jurisdicción Especial para la Paz, el arte y la memoria histórica. Ciudad Paz-ando, 15(2), 66–77. https://doi.org/10.14483/2422278X.19615

Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinvención de la naturaleza* (M. Talens, Trad.). Ediciones Cátedra.

Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías. (s. f.). *Estrategias del proyecto*. https://ldhceducacion.wixsite.com/ellaboratorio/estrategias-del-proyecto

La Pedagógica Radio. (2019). La paz en el Cauca es la paz en Colombia [Imagen]. https://radio.upn.edu.co/la-paz-en-el-cauca-es-la-paz-en-colombia/

Martínez, M., Pabón, M., Cortés, L. (2018). Políticas públicas educativas en relación a la convivencia y la paz y sus implicaciones en el marco de la gestión educativa y la educación para la paz. Propuesta para la formulación de una política educativa en el marco del posconflicto. Trabajo de investigación para optar por el título de Magister en Educación con énfasis en políticas y gestión educativa. Recuperado de https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35371/trabajo%20de%20grado%20%20Mayerly%20Pabon%252c%20%20LorenaCort%C3%A9s%20%20y%20Magdalena%20Mart%C3%ADnez.pdf?sequence=4

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2013). Ley 1620 de 2013. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Colombia Aprende.

Ministerio de Educación Nacional. (2016b). *Secuencias didácticas de educación para la paz para ser enriquecidas por los docentes de Colombia*. Colombia Aprende. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-07/Secuencias_Didacticas_EDUPAZ.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016c). *Propuesta de desempeños de educación para la paz para ser enriquecidas por los docentes de Colombia*. Colombia Aprende.

Ministerio de Educación Nacional. (2016d). *Leer es el cuento de la generación de la paz*. https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/leer-es-el-cuento-de-la-generacion-de-la-paz

Menco, E. (2022) "Maestros víctimas del conflicto armado colombiano y memoria histórica en el marco de la ley 1448 de 2011". En: Revista CES Derecho. Vol. 13. No. 2, mayo a agosto de 2022, p. 111-131. https://dx.doi.org/10.21615/ cesder.6764

Moncada, L. A. & Vela, L. A. (2018). Implicaciones de la implementación de la cátedra de la paz en instituciones educativas del sector oficial. Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10554/35194

Moreno Ruiz, A., Rincón, D. (2020). Interacciones con el otro en un ejercicio colectivo de memoria. educación para la paz en el marco del conflicto armado y el posacuerdo. Aportes desde las narrativas de maestros y maestras del departamento del Tolima. Trabajo presentado para optar al título de Magister en Educación. Universidad Distrital. Recuperado de https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/24847

Mouffe, C. (2007). En torno a lo político (S. Laclau, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2018). Presidencia de la República. Bogotá. Recuperado de https://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Documents/proceso-paz-farc-acuerdo-final.pdf

Parada, A., García,J., Avendaño, W. (2021). Cátedra de Paz y memoria histórica en contextos de conflicto armado. Revista Boletín REDIPE. 10 (13). Recuperado de https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1794

Pares. (2019). Procesos de paz en Colombia. Recuperado de https://www.pares.com.co/post/procesos-de-paz-en-colombia

Peña, T. (2023). Análisis de la implementación de la Cátedra de la Paz con relación al contexto sociocultural, en los colegios rural Quiba Alta IED, José María Vargas Vila IED y el Colegio Paraíso - Mirador IED. Trabajo de grado para optar al título de Maestría en Ciudadanía y Derechos Humanos. Universidad Jorge Tadeo Lozano. Recuperado de https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/handle/20.500.12010/31510

Prieto, L. (2019). Educación y Ciudadanía: el Caso de las Cartillas de Cátedra para la Paz. Trabajo presentado para optar al título de Magister en Educación para la Paz. Universidad Distrital. Recuperado de https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/23015/PrietoGonzalezLauraDaniela2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Presidencia de la República de Colombia. (2015). *Decreto 1038 de 2015, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735

Presidencia de la República de Colombia. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. https://www.jep.gov.co/Documents/Acuerdo%20Final/Acuerdo%20Final.pdf

Presidencia de la República de Colombia. (2018). *Cátedra de la Paz* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=tgZC6S2Er0

República de Colombia. (1991). Constitución Política. Bogotá: Legis.

Rolnik, S. (2019). Esferas de la insurrección Apuntes para descolonizar el inconsciente. Buenos Aires. Ediciones Tinta Limón.

Rodríguez, D., Calderón, L., Peña, P y Gómez, N. (2022). Ausencia de las víctimas en la cátedra de paz. Una reflexión desde la Jurisdicción Especial para la Paz, el arte y la

memoria histórica. Ciudad Paz-ando, 15(2), 66-77. Recuperado de https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/19615/18755

Rodríguez, M. (2023). Formulación e implementación de la Cátedra de Paz en la escuela pública "Camilo Torres" de Girardot (Colombia) para la construcción de la cultura de paz y la no violencia. Revista Calarma, 2(2), 43–72. Recuperado de https://doi.org/10.59514/2954-7261.2955

Rodríguez, S. (2016). Bitácora para la Cátedra de Paz. Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de https://www.redunipaz.org/wp-content/uploads/2016/01/BitacoraParaLaPaz.pdf

Rojas, L. (2021). La Educación para la paz: elemento ideológico de la estrategia contrainsurgente en Colombia (1980-2000). Trabajo de grado para optar al título de Magíster en educación. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17234

Romero, K. y Muñoz, R. (2019-2). Límites entre la memoria y la historia para construir una cátedra por la paz. quaest.disput, 12 (25), 88-110. Recuperado de http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/1955/1727

Salas Osorio, A. G. (2017). Cátedra de la paz. Estudio de caso sobre el proceso de implementación en una institución educativa de la ciudad de Cali. [Tesis] Maestría en Derechos Humanos y Cultura de Paz, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad javeriana, Cali, Colombia. Recuperado de https://docplayer.es/62863330-Catedra-de-la-paz-estudio-de-caso-sobre-el-proceso-de-implementacion-en-una-institucion-educativa-de-la-ciudad-de-cali-anyelo-gerson-salas-osorio.html

Salas, V., Rosero, C (2020). Narraciones de las Memorias del Conflicto Armado Colombiano, Una propuesta desde la Cátedra de Paz. Hechos y Proyecciones del Lenguaje, 26, 24-47. Recuperado de https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rheprol/article/view/6845

Sánchez, A. (2017) Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Nacional de

Colombia.

Sánchez, O. (2024). Cátedra de Paz: Memoria, balance y perspectivas. Primera Cumbre Nacional de Experiencias de Pedagogías de Paz. REDEPAZ y CNMH.

Santillana. (2015). *Firma de la ley para implementar la Cátedra de la Paz* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=jcq9xIjJTCQ&t=319s

Secretaría de Educación del Distrito. (2018). *Orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana: Lineamientos para la implementación de políticas, programas y proyectos educativos*. https://www.educacionbogota.edu.co

Secretaría de Educación Distrital. (2022). Orientaciones pedagógicas para la implementación de la Cátedra de Paz. Recuperado de https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/3283fdef-78ba-4936-8d34-910ee03b544d/content

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.

Secretaría de Educación del Distrito. (2023). *Justicia escolar restaurativa en Bogotá: Una apuesta por la construcción de paz en la escuela*. https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2023-07/Justicia_Escolar_Restaurativa.pdf

Tejada, D., Del Pozo, F. (2016). Necesidades Docentes Para la Implementación de la Educación para la Paz en el Marco de la "Cátedra de la Paz". Olhar de Professor, vol. 19, núm. 1. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil. Recuperado de https://www.redalyc.org/journal/684/68459625006/68459625006.pdf

Tínjaca y Usaquén (2019). Conflicto Armado y Escuela Rural en el Corregimiento Suroriental de Fusagasugá (1990-2003). Trabajo de grado para optar al título de Magíster en educación. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8700206

Toro, L. M. (2018). Implicaciones curriculares de la cátedra de la paz en tres instituciones educativas de Bogotá. Trabajo presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Universidad de Cundinamarca. Recuperado de: https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/items/b35a9afa-2d55-4861-9192-5e9bee358c14

Yepes, C. (2020). Cuatro municipios del sur se unen en escuela de paz [Fotografía]. Universidad de Ibagué. https://www.unibague.edu.co/noticias-institucionales/2774-cuatro-municipios-del-sur-se-unen-en-escuela-de-paz

Universidad Nacional de Colombia. (s.f.). *El Testigo*. Recuperado el 5 de junio de 2026, de https://patrimoniocultural.bogota.unal.edu.co/el-testigo/

Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Vásquez-Russi, C. M. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. Educación y Educadores, 23(2), 221-239. Recuperado de https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4

Villate Torres, Y. (2017). Experiencias regionales y locales de educación para la paz. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en educación. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7809

Web del Maestro CMF. (2014). Paloma de la paz [Ilustración]. https://webdelmaestro.com/paloma-de-la-paz/