

EXPERIENCIAS DEL CONFLICTO ARMADO E INICIATIVAS DE PAZ EN EL CAQUETÁ

EL CONFLCITO ARMADO Y LA ESCUELA: INICIATIVAS DE PAZ Y
RECONCILIACIÓN EN EL CAQUETÁ

LUIS OLBEIN GÓMEZ ROJAS

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LINEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y

SOCIAL

BOGOTÁ, D.C.

2019

EXPERIENCIAS DEL CONFLICTO ARMADO E INICIATIVAS DE PAZ EN EL CAQUETÁ

EL CONFLCITO ARMADO Y LA ESCUELA: INICIATIVAS DE PAZ Y
RECONCILIACIÓN EN EL CAQUETÁ

LUIS OLBEIN GÓMEZ ROJAS

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación

Tutora del proyecto:

LUZ MARINA LARA SALCEDO

(Doctora interinstitucional en educación)

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LINEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y

SOCIAL

BOGOTÁ, D.C.

2019

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946, por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana.

Dedicatoria

Este trabajo va dedicado a todos aquellos que contribuyeron en su desarrollo y a quienes me apoyaron en todo momento. Entre ellos están:

A Dios primeramente por darme la vida, porque Él siempre ha estado presente en todo momento de mi vida y fue quien permitió que pudiera lograr este gran proyecto y llegar hasta el final de este proceso.

A mi familia por su apoyo, palabras de aliento y de motivación que siempre me brindaron, y por creer en mí; porque ellos son el motor de mi vida, son mi inspiración para cada día ser mejor hijo, hermano, tío y, persona.

A mi madre Ofelia Rojas Moreno que aunque no está presente, todo lo que soy y he logrado ha sido gracias a ella; que siempre confió en mí, que muchas veces se sacrificó para que yo pudiera estudiar, y que me encomendó siempre luchar, salir adelante y vencer las adversidades y problemas que en la vida se me presentaran; realmente le agradezco por todo lo que sembró en mí y que hoy puedo ver los frutos y cosechas de esa gran labor.

Agradecimientos

Agradezco a Dios primeramente, porque considero que Él fue el creador de todas las cosas y quien me puso en el tiempo y lugar correcto para que yo estudiara y cumpliera este gran sueño que siempre quise lograr y que hoy se está siendo realidad.

En segundo lugar, agradezco a mi madre Ofelia Rojas Moreno, que aunque hoy no la tengo a mi lado, ella siempre creyó en mí, y ha sido mi inspiración de todo lo que me he propuesto alcanzar como humano y como persona.

En tercer lugar, agradezco a todas aquellas personas que estuvieron allí presente para brindarme su apoyo, palabras de aliento, conocimientos, tiempo y hasta recursos económicos en la contribución de este gran trabajo y experiencia que he logrado culminar; entre ellos a mi familia, mis amigos, mis compañeros de estudio y mis profesores. Quiero agradecer en especial a mi padre Luis Olbein Gómez, quien fue mi compañero de viaje a unos de los colegios que tuve que visitar, a mi hermana Mayerli Gómez Rojas, quien me colaboró con la transcripción de la información y, por último, a mi hermana Erika Hasbleidy Gómez Rojas por ser mi compañera de viaje y colaborarme con las visitas a dos instituciones y posteriormente, con el trabajo de transcripción del que también hizo parte.

En cuarto lugar, agradezco a todas aquellas instituciones que contribuyeron con mi formación académica y como persona, como la Pontificia Universidad Javeriana por una parte, y a aquellas instituciones que contribuyeron económicamente en este proceso para que yo pudiera tener un sostenimiento económico y pudiera pagar los estudios de la maestría, entre estas instituciones está la Gobernación del Caquetá, COLCIENCIAS y COLFUTURO.

En quinto lugar, a la Institución educativa El Chairá José María Córdoba, a la Institución José Antonio Galán y a la Institución Educativa Rural El Portal La Mono, que brindaron sus espacios y tiempos para llevar a cabo esta investigación.

Y, por último, agradezco a la directora de tesis, Luz marina Lara Salcedo, por su paciencia, apoyo incondicional, palabras de aliento y conocimientos que siempre me brindó para que llegara al cumplimiento y final de este gran proceso.

Contenido

Dedicatoria	iv
Agradecimientos	v
Tabla de imágenes.....	xi
Resumen	1
Introducción	3
Conflicto Armado y Escuela: iniciativas de paz y reconciliación en el Caquetá.....	7
1. Consideraciones generales	7
Antecedentes	7
Estado del arte: memoria, conflicto y escuela: voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá.	10
Expedición Pedagógica por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la escuela.....	29
Definición del problema.....	41
Formulación pregunta de investigación	44
Preguntas orientadoras	44
Objetivos	44
Justificación.....	45
Esquema de fundamentos.....	47
Marco contextual.....	47

Caracterización.....	54
.....	54
2. Marco teórico	67
Fundamentos conceptuales.....	67
Experiencia.....	67
Violencia: conflicto armado y violencia en Colombia.....	78
Reconciliación.....	87
La paz territorial.....	92
3. Horizonte metodológico.....	101
Paradigma: Histórico hermenéutico.....	101
Nivel de estudio: exploratorio.....	102
Tipo de estudio: cualitativo.....	102
Enfoque: narrativo.....	103
Recurso narrativo: narrativa testimonial.....	104
Método de estudio: estudio de caso múltiple.....	105
Técnicas de recolección de información.....	107
Entrevistas semiestructuradas.....	107
Técnicas de trabajo de la memoria.....	109
Grupos focales.....	109
Fuentes consultadas.....	111

Población.....	112
4. Análisis de datos y resultados	113
Selección de las Instituciones Educativas	113
Recolección de información.....	115
Institución Educativa el Chairá José María Córdoba.....	115
Institución Educativa José Antonio Galán.....	116
Institución Educativa Rural el Portal La Mono.....	117
Mi experiencia como investigador y expedicionario	119
Proceso analítico	121
Primer momento: la reducción de datos.....	121
Segundo momento: disposición de datos.....	122
Tercer momento: obtención y verificación de conclusiones.....	122
Hallazgos.....	123
Caracterización Institución Educativa el Chairá José María Córdoba.....	124
Experiencia del conflicto armado.....	125
Concepciones de paz y reconciliación.....	134
Tramitación de la experiencia del Conflicto Armado.....	148
Caracterización Institución Educativa José Antonio Galán.....	156
Experiencia del Conflicto Armado.....	157
Concepciones de paz y reconciliación.....	160

Tramitación de la experiencia del conflicto armado.	171
Caracterización Institución Educativa Rural El Portal La Mono.	178
Experiencia del Conflicto Armado.....	180
Concepciones de paz y reconciliación.	183
Tramitación de la experiencia del conflicto armado.	195
5. Conclusiones	203
Consideraciones y recomendaciones finales	206
6. Anexos.....	207
7. Bibliografía.....	219

Tabla de imágenes.

Imagen 1. Departamento del Caquetá.	48
Imagen 2. Distribución de los paramilitares en el país.	50
Imagen 3. Presencia de las disidencias de las FARC en el país.	51
Imagen 4. Municipio de Cartagena del Chairá.	54
Imagen 5. Municipio de Florencia.	59
Imagen 6. Municipio de Belén de los Andaquíes.	63
Imagen 7. Institución Educativa El Chairá José María Córdoba.	124
Imagen 8. Experiencias del conflicto armado.	128
Imagen 9. Uso de la escuela en la guerra.	129
Imagen 10. Banco de uniformes.	151
Imagen 11. Radio onda estudiantil para ti.	153
Imagen 12. Institución Educativa José Antonio Galán.	156
Imagen 13. Institución Educativa El Portal La Mono.	178
Imagen 14. El laberinto de la memoria.	181
Imagen 15. Grupo focal Colchairá.	209
Imagen 16. Docentes en la construcción del tendedero de la memoria.	209
Imagen 17. Planta física de la Institución Educativa Colchairá 1.	210
Imagen 18. Planta física de Colchairá 2.	210
Imagen 19. Planta física de la Institución Educativa José Antonio Galán 1.	211
Imagen 20. Planta física de la Institución Educativa José Antonio Galán 2.	211
Imagen 21. Planta física de la Institución Educativa El Portal La Mono 1.	212

Imagen 22. Planta física Institución Educativa El Portal La Mono 2.	212
Imagen 23. Vigilia por la paz. José Antonio Galán.	213
Imagen 24. Mesa de reflexión del Conflicto Armado. Tendedero de la memoria José Antonio Galán.	213
Imagen 25. Campamento de concentración de las FARC. Tendedero de la Memoria.	214
Imagen 26. Cartografía Social desarrollada por los docentes del Galán.	214
Imagen 27. Relato de la experiencia del Conflicto Armado en el Portal La Mono.	215
Imagen 28. Línea del tiempo desarrollada por los docentes del Portal La Mono.	215
Imagen 29. Línea del Tiempo desarrollado por los docentes del Portal La Mono 2.	216
Imagen 30. Cartografía Social. Institución Educativa El Portal La Mono.	216
Imagen 31. Matriz sobre la experiencia del conflicto armado.	217
Imagen 32. Ejemplo del proceso de categorización y codificación.	217
Imagen 33. Ejemplo de categorización y codificación.	218

Resumen

Esta investigación presenta las formas cómo tres instituciones educativas de distintos municipios del departamento del Caquetá, vivieron y experimentaron el conflicto armado, así como las concepciones e iniciativas de paz y reconciliación que desarrollaron en su interior, a partir de la tramitación de las afectaciones de la violencia en sus territorios.

Metodológicamente esta investigación es un estudio de caso múltiple, con enfoque narrativo cuyo análisis categorial de las narrativas, permitió conocer las miradas que tienen los sujetos respecto a la paz y la reconciliación; se resalta la función de la escuela en estos escenarios para generar iniciativas que contribuyan al mejoramiento de la convivencia, el bienestar y la justicia social, el fortalecimiento del sentido de pertenencia, la identidad y el desarrollo del campo, entre otros aspectos.

Palabras claves: conflicto armado, memoria, experiencia, paz territorial, reconciliación.

Abstract

This research presents the ways in which three educational institutions from different municipalities of the department of Caquetá, lived and experienced the armed conflict, as well as the conceptions and initiatives of peace and reconciliation that they developed within, from the processing of the effects of the violence in their territories.

Methodologically, this research is a multiple case study, with a narrative approach whose categorical analysis of the narratives, allowed us to know the views that subjects have regarding peace and reconciliation; The role of the school in these scenarios to generate initiatives that contribute to the improvement of coexistence, welfare and social justice, strengthening the sense of belonging, identity and development of the field, among other aspects, is highlighted.

Keywords: armed conflict, memory, experience, territorial peace, reconciliation.

Introducción

El Caquetá ha sido uno de los departamentos que ha tenido que experimentar las múltiples formas de violencia en el territorio, desde la violencia política o bipartidista, siguiendo con el surgimiento de los grupos alzados en armas o al margen de la ley, junto con la economía ilegal de las drogas, los grupos sicariales, de limpieza social y milicianos y, por último, el fenómeno del desplazamiento forzado. Estas violencias configuraron la historia del departamento, permeando las relaciones y vínculos que se establecieron en la sociedad caqueteña y, que se caracterizaron por el terror, el silenciamiento, las desapariciones, las muertes y las afectaciones a las instituciones del Estado, entre otros aspectos.

Estos factores junto con los actores de la violencia hicieron del departamento un escenario de conflictos permanentes debido, a la ausencia y abandono estatal, falta de instituciones sólidas, precarias condiciones económicas y de infraestructura y, la presencia de los grupos alzados en armas que operan en el territorio.

La escuela y quienes la integran no escaparon a estas lógicas de ser violentadas y afectadas por el accionar delictivo de los actores armados como las FARC-EP, los paramilitares y la misma fuerza pública en el territorio. De allí, que muchos docentes hayan sido amenazados y desaparecidos, que hubiese familiares de estudiantes muertos y desaparecidos, que muchas familias hayan sido despojadas de sus tierras, fincas y casas rebosando el número de población desplazada, que muchos estudiantes y menores de edad hayan sido reclutados, violados y asesinados, etc. Así mismo, la infraestructura de las instituciones educativas sufrió daños, ya que muchas de ellas sirvieron como centro de operaciones para llevar a cabo estrategias y planes de

guerra, como la “Escuela de la muerte” en Puerto Torres, otra se convirtió en helipuerto para el depósito de los cadáveres de los enfrentamientos y muchas más fueron destruidas.

Es así como estos sucesos de violencia privaron y limitaron las funciones de la escuela respecto a su responsabilidad social, enmarcada en la formación de los habitantes del territorio. Por estas razones se formuló la presente investigación, con el fin de comprender las realidades de las instituciones educativas en medio del conflicto armado, sus experiencias vividas, las maneras como lo afrontaron y, las concepciones e iniciativas de paz y reconciliación surgidas.

En este trabajo investigativo el lector encontrará en primera instancia el apartado de consideraciones generales del estudio que comprende los antecedentes de la investigación, el planteamiento del problema, la pregunta de investigación con sus preguntas orientadoras; los objetivos, la justificación y el marco contextual donde se resalta la caracterización de cada uno de los municipios participantes en este estudio.

En segunda instancia se presenta el marco teórico. En este apartado se documentan las categorías orientadoras de este trabajo investigativo: la experiencia de Jorge Larrosa; la violencia: el conflicto armado y la violencias en Colombia de Daniel Pècaut; la paz territorial desarrollada por Sergio Jaramillo y el CINEP y, por último, la reconciliación como política desarrollada por Angélica Bueno y Kjell-Åke Nordquist.

En tercera instancia se presenta el horizonte metodológico. Aquí, el paradigma de investigación fue el paradigma histórico-hermenéutico; el nivel de estudio que se privilegió fue el exploratorio debido a que no se contaba con estudios en el departamento del Caquetá, respecto a la incidencia y experiencia del conflicto armado en las escuelas, ni las concepciones e iniciativas de paz y reconciliación que surgieron en ellas como tramitación a las violencias que

se presentaban en su interior y en el territorio. Este es un estudio de corte cualitativo, con enfoque narrativo y, por ende, su recurso narrativo fueron las narrativas testimoniales.

Debido a que fueron tres las instituciones focalizadas: la institución educativa El Chairá José María Córdoba del municipio de Cartagena del Chairá, la institución educativa José Antonio Galán del municipio de Florencia y la institución educativa Rural El Portal La Mono del municipio de Belén de los Andaquíes, esta investigación se considera un estudio de caso múltiple, en el que se aplicaron técnicas de recolección de información entrevistas semiestructurada, técnicas de trabajo de la memoria y grupos focales. Cabe señalar, que entre las técnicas del trabajo de la memoria se usaron líneas del tiempo, cartografía social, tendadero de la memoria y recorrido de la memoria, las cuales se trabajaron con los informantes de las tres instituciones educativas, que en total fueron veintitrés informantes.

En cuarta instancia se presenta como análisis de datos, el Análisis Categorical de las Narrativas, que permitió relacionar las categorías de esta investigación (conflicto armado, experiencia, paz territorial y reconciliación como política) con las voces de los informantes y con la mía como investigador, para llegar a los resultados y los hallazgos que más adelante se desarrollarán con mayor profundidad. Para poder llegar a los resultados, en este apartado de análisis, se llevaron a cabo tres momentos que tuvieron que ver con la reducción de datos, la disposición de datos y la obtención y verificación de conclusiones.

En quinta instancia se presentan las conclusiones. Estas se obtuvieron de la comparación de los hallazgos con los objetivos propuestos en la investigación. Se incluyen también las consideraciones y recomendaciones finales a tener en cuenta para futura investigaciones.

En los anexos se presentan los trabajos desarrollados por los directivos docentes y los docentes respecto a los trabajos de la memoria, algunas fotografías tomadas en el trabajo de campo y algunos formatos de recolección de la información.

Conflicto Armado y Escuela: iniciativas de paz y reconciliación en el Caquetá

1. Consideraciones generales

Antecedentes

“El Caquetá ha sido una región que pasó de ser una reserva para la vida a ser un territorio para las violencias” Gonzalo Sánchez Gómez, Director Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013 (CNMH).

En el anterior enunciado podemos ver como la violencia afectó la vida social, política y cultural del Caquetá. Esta afectación se dio como consecuencia del accionar de los grupos al margen de la ley como las FARC-EP, los paramilitares y las organizaciones dedicadas al narcotráfico que hicieron de este territorio un lugar propicio para el desarrollo de sus actividades ilícitas y la confrontación armada, imposibilitando la construcción de una cultura de paz estable y duradera. Violencias de todo tipo, directa, cultural y estructural, de las cuales la que mayor ha incidido en el territorio caqueteño ha sido la del conflicto armado interno que vive nuestro país. Esto ha generado que el departamento del Caquetá sea un escenario de conflictos permanentes debido, entre otros aspectos, por la poca presencia estatal, ausencia de instituciones sólidas, precarias condiciones económicas y de infraestructura, y la disputa del territorio por los actores armados que se encuentran en la zona.

En consecuencia, muchas de las instituciones tanto estatales como no estatales, se han visto afectadas por el conflicto armado, el cruce de fuego y el horror de la violencia desatada por los actores armados que operan allí. Dentro de estas instituciones encontramos la Escuela que en sus

funciones como la de formación social y construcción del tejido social se ha visto afectada y limitada, convirtiéndose en una víctima más del conflicto.

Nuestro objetivo aquí pretende conocer a través de las narrativas y voces de los docentes, estudiantes, directivos docentes y comunidad en general, las experiencias de las Escuelas en medio del conflicto, cómo lo han afrontado y que iniciativas de paz han surgido de él.

Solo para mencionar una de las maneras en como la escuela fue afectada por el conflicto armado, se resalta el accionar delictivo de estos grupos contra los maestros y maestras de la región, ya que según el CNMH (2013):

Durante los últimos 25 años, los docentes, agremiados en la Asociación de Institutores del Caquetá (AICA), fueron perseguidos y objetivos de ataques y asesinatos perpetrados por grupos armados ilegales. Cerca de un centenar de víctimas fatales a lo largo y ancho del Caquetá nos muestran el drama y la crudeza del conflicto armado contra el gremio de educadores, que se empezó a sentir en la década de los años 80 del siglo XX, cuando fueron perseguidos los directivos que de una u otra manera eran relacionados con las guerrillas del M-19, las FARC-EP, los grupos Paramilitares, entre otros. (p.23)

En la actualidad existen muchos estudios en torno al conflicto armado y sus afectaciones en la sociedad colombiana por el hecho de ser considerado como uno de los más duraderos y de gran impacto social, político, económico y cultural. Estos estudios muestran cómo la escuela -así como los hospitales, las iglesias y otras instituciones consideradas *bienes civiles* según el Derecho Internacional Humanitario y los protocolos de los Convenios de Ginebra de 1949- fueron blancos del conflicto armado; en primer lugar, al ser usados como lugares de entrenamientos militares, refugios y protección de los grupos al margen de la ley; en segundo

lugar, ser usados como centros de operaciones militares para generar terror y control sobre la población civil y, en tercer lugar, ser usados como centros para planear estrategias de ataque y milicia contra sus adversarios.

Estos estudios han sido liderados por instituciones estatales y ONGs que han mediado en el conflicto armado interno de nuestro país, preocupados por las afectaciones del mismo en la población civil, tanto urbana como rural.

Este interés ha suscitado que instituciones de carácter educativas y académicas como Universidades y Centros de Investigación y Estudios Sociales¹ que en relación con algunas ONGs², centren su preocupación en el estudio de las problemáticas que en el campo educativo, social, cultural, político y económico ha causado el conflicto armado en nuestro país.

Preocupaciones que dieron origen a una serie de proyectos e investigaciones con el fin de analizar los orígenes del conflicto armado y su impacto en todas las esferas de la sociedad y, las instituciones que permiten su buen funcionamiento como lo son los centros educativos. Respecto a estas afectaciones en los últimos años se ha acrecentado los estudios encaminados a desentrañar el papel de los maestros y maestras dentro de la escuela, dándose una importancia a la investigación pedagógica.

De esta manera a finales del siglo pasado y en lo que se ha recorrido del presente siglo, mediante estas investigaciones surgieron nuevas categorías de análisis que antes no se habían tenido en cuenta y que estaban al margen de la discusión en los discursos académicos. Entre estas categorías encontramos la memoria, la experiencia, el conflicto armado, el territorio y la

¹ Dentro de estas instituciones formativas se mencionan la Universidad Pedagógica Nacional UPN, la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH, el Instituto para la Paz, la Pedagogía y el Conflicto Urbano IPAZUD, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, entre otros.

² En cuanto a las ONGs se resalta el papel del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR), entre otros.

escuela, así como las relaciones que se establecen entre ellas. Categorías que han surgido entre otras causas por los procesos y acuerdos de paz con grupos al margen de la ley: los grupos Paramilitares, las FARC-EP, entre otros., debido a los impactos que la violencia generó en estas instituciones y en la población colombiana.

Mediante estos estudios, se hace necesario entender el papel de la escuela en la sociedad como constructora de paz, y para ello, cobra sentido entender esas nuevas realidades y categorías de análisis anteriormente mencionadas, así como la manera en que estas son abordadas por la escuela. Dentro de estos estudios nos basaremos en dos que se consideran importante y pertinentes para esta investigación.

Estado del arte: memoria, conflicto y escuela: voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá.

Este es un estudio desarrollado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Universidad Pedagógica Nacional UPN del año 2012.

Este estado del arte, visto como un trabajo investigativo de carácter más pedagógico, lo abordaremos de la siguiente manera: en primer lugar, comprendiendo cómo han emergido las categorías memoria y conflicto en la escuela a nivel de Latinoamérica y de Colombia. En consecuencia, analizaremos tres aspectos importantes del surgimiento de estas categorías en la escuela: su incidencia en las prácticas pedagógicas; los aportes que generan en la formación política de los estudiantes; y posicionar a la escuela con un papel protagónico en nuestro país en medio del conflicto armado. En segundo lugar, se reseñan tres experiencias sobre conflicto, memoria y Escuela en Bogotá y, en tercer lugar, se hace referencia a los aportes y contribución de este Estado del Arte a la investigación que se va a desarrollar en el departamento del Caquetá.

Experiencias de la memoria en la Escuela y en Latinoamérica y Colombia.

La memoria y el conflicto en los contextos escolares en los últimos años han tenido una acogida en el mundo académico, que se evidencia en los estudios que se han desarrollado en nuestro país y en Latinoamérica.

El abordaje de este trabajo investigativo es de carácter pedagógico y político porque:

Invita a pensar la relación directa que existe entre el conflicto escolar y los usos de la memoria en la escuela, como posibilidad pedagógica para entender los orígenes de ese conflicto en los distintos episodios más recientes de la violencia que ha atravesado nuestro país (Martínez, p. 9).

En cuanto a Latinoamérica se destacan los estudios realizados por Elizabeth Jelin (2002) que durante la segunda mitad de la década de los 90 lideró un proyecto con jóvenes investigadores respecto al estudio de la represión de las memorias en el Cono Sur, enfocado en cómo durante los regímenes militares impusieron el terror en los años 70 y 80 en los países de Argentina, Chile, Brasil y Paraguay.

El proyecto permitió la creación de una red de intelectuales preocupados por la memoria social y los temas relacionados con ella en América Latina; como la represión política, la memoria oficial de algunas naciones, la luchas por el poder, la tensión entre recordar y olvidar, la injusticia social, etc., dando un papel de vital importancia a la memoria en la escuela para comprender el conflicto político, social, cultural y estructural de la región.

A partir de estos estudios, se derivó como resultado la publicación “Educación y Memoria” (Jelin & Lorenz, 2004) que trata la relación entre estas dos categorías en Perú, Chile, Argentina, Uruguay y Brasil. Estudio en el que se confrontaron las versiones de la historia oficial frente a

otras narrativas alternativas, subalternas, que por discursos hegemoneizantes de poder y saber, habían sido silenciadas y olvidadas.

También surgieron estudios como los desarrollados por las investigadoras Inés Dussel, Silvia Finocchio y Silvia Gojman en Argentina sobre la “memoria del horror” alusiva a la dictadura militar vivida entre 1976 y 1983. En donde la investigación con la consigna de “NUNCA MÁS”, se plantea como un ejercicio de memoria ejemplarizante, que pretendía en los establecimientos educativos evocar el pasado histórico en el presente, para proyectar una nueva cultura de paz y respeto por los derechos humanos para un futuro sin violencias y la vida de todos y cada uno en el país.

En Colombia entre los trabajos destacados en el ámbito escolar que permite ver cómo ha emergido la memoria y el conflicto como una categoría importante para comprender la realidad social, política, económica y cultural del país en perspectiva del conflicto armado interno, encontramos los desarrollados por la profesora Olga Lucia Zuluaga Garcés, quien en 2006 desde el IDEP enfocó su estudio en la memoria activa del saber pedagógico. Dándole importancia al conocimiento del maestro; este trabajo aborda la memoria individual del maestro como ese saber pedagógico que hay que recordar, para encontrar “los fracasos, continuidades, formulaciones, búsquedas y avances de la enseñanza (...) así como la discontinuidad, discursos, normas, disposiciones del cuerpo y materiales de la memoria” (IDEP, 2012, p. 21).

Otro estudio de gran pertinencia es el desarrollado por las profesoras Sandra Rodríguez Ávila y Olga Marlene Sánchez Moncada, quienes trabajan el tema de la memoria en un país en guerra, quienes concluyen que hasta el año 2009 no se habían difundido trabajos de la historia reciente del conflicto armado interno en Colombia. En el siglo pasado, las políticas de la memoria fueron exclusivas de las instituciones Academia de Historia y Antigüedades Patrias (1902) y la

Comisión Nacional del Centenario (1907) que oficializaron el discurso histórico de la nación dejando por fuera otras historias y otras memorias. De esto, se evidencia cómo en las áreas de Ciencias Sociales e Historia se excluyeron las reformas e historia reciente del conflicto interno en los currículos educativos.

Por último, de acuerdo con Martha Cecilia Herrera (2009) la memoria ha tenido un proceso de reconocimiento y activación política dentro y fuera de la escuela, que en la actualidad permite la interpretación del presente y la proyección a futuro, que mediante su activación busca comprender el conflicto social y político en nuestro país.

La memoria como un dispositivo de intervención pedagógica en la escuela.

El surgimiento de la memoria en la Escuela también tiene sus orígenes en Colombia a finales de la década de los noventa, cuando adquiere importancia la oralidad y sus fuentes. En medio de un contexto de violencia la memoria del “horror” y la tragedia colectiva no sensibilizaban las temáticas que abordaban los maestros del área de Ciencias Sociales en la Escuela. La violencia política y social del país, se tenía simplemente como una temática específica del área de Ciencias Sociales. Mientras en el campo educativo e investigativo cobraba mayor relevancia el desarraigo, el desplazamiento y la inclusión social.

Dentro de estos contextos de violencia política que afectaba el desarrollo económico, político y social en distintas regiones del país, así como las instituciones estatales, entre ellas la Escuela y, por otro lado, debido a las tensiones entre la historia oficial e historias subalternas que eran desarrolladas por la memoria, mediante la oralidad y sus fuentes. Es así como surgieron trabajos investigativos que centraron su atención en estas problemáticas productos de las nuevas formas y relaciones que en el ámbito educativo comenzaron a surgir (historia local, narrativas infantiles, historia regional, etc.).

Entre estos trabajos encontramos los estudios desarrollados por Renán Vega quien a finales de la década de los noventa comienza a despertar el interés en el mundo académico por la fuente oral, convocando a los docentes para que ellos junto con sus estudiantes trabajen sobre la fuente oral y sus relaciones con la historia local. De estos estudios surgieron dos, que son de gran relevancia para comprender las tensiones generadas por la memoria y la escuela.

El primer libro *¡Déjenos hablar!* (Vega & Castaño, 1999) es una sistematización de once experiencias docentes donde se resalta la importancia de la historia oral y, en donde la relación entre el proyecto investigativo y la memoria terminan siendo fundamental. Estas experiencias docentes muestran como es de gran importancia para la escuela la fuente oral como parte viva que desentraña la importancia de la subjetividad de las manifestaciones culturales; así como la enseñanza de la historia como ruta para abordar la oralidad en la escuela. Por otra parte, estas sistematizaciones de experiencias permitieron comprender las expresiones de la cultura mediante la mentalidad colectiva y las dimensiones de la cotidianidad.

El segundo libro *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar* de Renán Vega inspirado en autores de la oralidad como Esteban Monsoyini (1990) y Jaen Vansina (1982) aborda temáticas como la tradición oral, la historia de vida y las tipologías de historia oral que se podrían trabajar en la Escuela; y las bases para pensar en su importancia dentro de las Ciencias Sociales escolares y las aulas de clase. Según Vega (1999, p. 25) “los docentes investigadores deben tener en cuenta el marco social, y la tradición donde surge la fuente oral y la función social que desempeñan; también el marco mental de la tradición para comprender y diferenciar el aspecto científico de una sociedad, los modelos de acción, ideales y valores, que hacen parte de la palabra viva, las cosmovisiones, creencias y luchas de los colectivos sociales” (p. 25).

Con base a estos estudios de sistematización de experiencia Renán Vega, en coordinación con el IDEP, lideró una serie de cursos de profesionalización docente respecto a las fuentes orales escolares y la tensión del recuerdo y la memoria, cuando se aplican como dispositivo de trabajo pedagógico en el interior de la Escuela. Es así, como surgen las investigaciones de Fabio Castro Bueno, docente de la Secretaria de Educación, quien, a partir del año 2005, hace parte del Centro de Memoria en Educación y Pedagogía del IDEP en Bogotá.

La creación de este centro se hace con el interés de conservar la memoria de la práctica pedagógica, de gran importancia para el colectivo docente porque, por un lado, permite conocer las formas como ésta se genera y, por otro lado, aporta a la constitución del discurso docente y de su identidad particular. En el estudio desarrollado por Castro (2004) se indagó la memoria de cuarenta y siete (47) docentes que trabajan en sus didácticas la fuente oral y la oralidad. Con el cual se pudo establecer la existencia de los tipos de memorias que hay, entre los que se encuentra la memoria individual, colectiva e histórica que fortalece al docente en ejercicio.

Respecto a la memoria personal, Castro soportado en Joseph Fontana nos dice que la memoria personal corresponde a la vida propia en relación con la vida pública (profesional, científica, política, educativa, etc.) que implica a otros y que por lo tanto es histórica. Además, la memoria personal tiene un papel de ida y vuelta, por un lado, “debido a que la memoria es importante en la formación de la conciencia, pero, por otro lado, la conciencia se vale de la memoria para poner en juego las experiencias previas y para diseñar un escenario al cual pueda incorporar nuevos elementos” (Castro, 2004, p. 64).

En cuanto a la memoria colectiva, según Castro (2004) ésta constituye la identidad de un grupo con claros referentes espacio-temporales, que conlleva a retomar para sí lo que otros vivieron, incorporándolo y haciéndolos parte de sus costumbres, creencias, tradiciones, valores,

etc. Memoria en la que influyen y confluyen el recuerdo, la amnesia, el olvido, la nostalgia, la esperanza, etc., que son selectivas y parciales y que constituyen la memoria histórica.

De esto, podemos decir que el papel del docente es de gran importancia porque las memorias al ser parte de una comunidad, están contaminadas de ideologías, posturas políticas, creencias, etc., se oponen y entra en tensión y lucha por posesionarse mediante narrativas y discursos de las personas. De allí, que tanto la memoria personal como colectiva hagan parte de la memoria histórica, siendo la escuela un lugar relevante para comprender las relaciones y dinámicas que enmarcan estas memorias frente a la historia y al mundo social en el que vivimos.

Por otra parte, Jairo Gómez de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a diferencia de las investigaciones llevadas a cabo por el IDEP y Fabio Castro, centró sus investigaciones en el papel de las narrativas infantiles como herramienta fundamental por medio de la cual se organiza la experiencia y se materializa la memoria. Los estudios desarrollados por esta Universidad liderado por Jorge Gómez (2002) se basan en los fundamentos de Jerome Brunner para quien el pensamiento narrativo en el niño, de la misma manera que un relato, incorpora la realidad social y cobra sentido a partir de los agentes, personajes, escenario, intencionalidad, relaciones y acciones.

De esta manera, el pensamiento narrativo lo que hace es atribuirle un significado a la propia experiencia, ya que según Gómez (2002) “la narración media entre el mundo cultural y la formación subjetiva de los niños (...) lo que hace que aquello que se considera excepcional pueda ser comprensible” (p. 39). En consecuencia, según Gómez (2002) el pensamiento narrativo “está mediado por relatos circundante en el imaginario colectivo, por la nomenclatura que un grupo social ha construido para darle sentido y significado a su experiencia y a su vida” (p. 39).

Siguiendo los estudios planteados por Jorge Gómez sobre la experiencia y el pensamiento narrativo, en el año 2008 Absalón Jiménez y Raúl Infante trabajaron la oralidad en los niños, desentrañando por medio de narrativas, sus imaginarios sobre el mundo social, familiar y escolar que le rodea. Este trabajo indaga sobre el pensamiento narrativo de niños marginados, para reconstruir sus historias de vida y sus experiencias de ciudad. En esta investigación que aborda la memoria, experiencia y pensamiento narrativo como categorías centrales, se puede apreciar la voz de los niños como compromiso ético del investigador.

A partir de este estudio, Absalón Jiménez escribe el artículo “Memoria, historia y Escuela” (2008) para dar cuenta de la categoría memoria con una doble preocupación: pedagógica y política. Con respecto al carácter pedagógico, señala que la memoria se mueve en las nociones sociales de tiempo y espacio, y a través de ellas el sujeto organiza su experiencia. En el aspecto político, busca fortalecer una propuesta de carácter conceptual y metodológico, para tensionar el trabajo de la memoria oficial y las Ciencias Sociales escolares.

De acuerdo con Jiménez, es importante que el docente establezca los niveles de memoria individual, colectiva e histórica propuestos por autores como Maurice Halbwachs (2004) y Darío Betancourt (2004), pues desde la perspectiva conceptual de los marcos de la memoria, “les permite a los maestros conocer el papel del recuerdo como elemento de tensión entre la memoria y el olvido, facilitando herramientas para trabajar la descripción y el pensamiento narrativo en el sujeto” (p. 28).

También se puede ver que el papel del docente no puede ser pasivo en la enseñanza de la historia o simplemente reducido a desarrollar la historia oficial de la nación, sin llevar a los estudiantes al desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo que tensionen la historia oficial, frente a la memoria de otros. Este ejercicio como lo expresa Todorov (1995) constituye una

posibilidad de trabajo, con el fin de construir esas otras historias y memorias que no son tenidas en cuenta por la Escuela.

En el año 2007, en la experiencia *reconstrucción de la memoria pedagógica* patrocinada por el IDEP y liderada por Lola Cendales sistematizaron onces experiencias en varias instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. En estas experiencias se abordaron temas relacionados con la institución escolar, la recuperación de las prácticas pedagógicas y las relaciones entre Escuela y comunidad; todas estas experiencias estaban enfocadas en cualificar y fortalecer la formación docente en la Escuela.

Dentro de esta sistematización de experiencias se encuentran los trabajos desarrollados por Juan Carlos Amador y Pilar Aldabán, donde ellos recuperan la memoria educativa y pedagógica de dos instituciones escolares del suroccidente de Bogotá, entre los años 1997 y 2007. Para lograrlo, se recurrió a la narración y la experiencia mediante el refuerzo del recuerdo, que ha configurado las subjetividades de los docentes. Por otra parte, la experiencia del sí (el ver-se, el narrar-se, el expresar-se, el juzgar-se y el dominar-se) como exposición de subjetivación representan una posibilidad de actualizar la memoria y la identidad. De tal forma que a través de la recuperación de la memoria mediante las narrativas de los docentes sobre la configuración de subjetividad, se “develan otras versiones de contar lo ocurrido en el tiempo, y delinear trayectorias de vida, personales y colectivas” (IDEP, 2012, p. 29).

Los trabajos desarrollados por Amador y Aldabán tienen como referentes conceptuales, los planteamientos desarrollados por Michel Foucault (1996) y Jorge Larrosa (1992) sobre las tecnologías del yo, como posibilidad para dar cuenta del gobierno de “sí” y la autoconstrucción del sujeto. Además, esta propuesta está atravesada por la categoría memoria desde la perspectiva

de Paul Ricouer (2000) como *la evocación de lo ausente*; y de Walter Benjamín sobre *la experiencia y la narración*.

Respecto a la categoría escuela desarrollada por estos investigadores, se trabajó desde la perspectiva de Maurice Halbwachs (2004) quien la caracteriza como el principal “*marco de la memoria*” institucional para recuperar el recuerdo, y donde la creación de subjetividades se da con base a los referentes de rememoración, experiencia y constitución de sujetos.

Al convertirse la Escuela en un marco de la memoria hace que se pueda avivar el recuerdo y reconstruir esas historias silenciadas que han estado al margen del discurso de la historia oficial, así como las relaciones y tensiones entre memoria, Escuela y conflicto.

Estas categorías hasta aquí analizadas en los trabajos investigativos de Amador y Aldabán (2009) permiten dar cuenta y comprobar mediante una matriz de análisis el papel de la Escuela como operador óptico, que en compañía de la comunidad logra que los docentes se auto-observen y reconstruyan su experiencia institucional.

En el año 2006, Andrés Fernando Castiblanco centra sus investigaciones en la memoria y el espacio lúdico que, por medio de una serie de iniciativas escolares, establece una relación entre el espacio, los lugares y la memoria. En su trabajo, centra la atención en los espacios sociales memorables, el primero alusivo-oficial de índole institucional y conmemorativa; y el segundo alusivo-oficial permanente en los lugares, representaciones y propósitos. Espacios que desde Marc Augé (1994 y 1998) es un lugar practicado, fruto del movimiento y los cruces entre elementos dinámicos que termina conformando relatos de espacio.

En su propuesta de intervención, Castiblanco establece una relación directa entre el espacio físico vivido por el sujeto, como parte del escenario difícil y su relación con la lúdica, el circo, la fiesta, el carnaval en concordancia con el juego. Concluyendo que “el escenario se presenta

como materialización del deseo lúdico y los espacios van definiendo y generando nuevas formas y sentidos a las acciones y lecturas que se establecen de la realidad” (IDEP, 2012, p. 30).

En su segunda iniciativa Castiblanco recurre a los postulados de Halbwachs sobre los marcos de la memoria, para abordar la categoría memoria como parte de un marco social. Esto permite reconstruir recuerdos sobre acontecimientos y lugares comunes y, por otro lado, la memoria también se presenta revestida por el silencio, que al ser considerada por el investigador en su intervención, da la posibilidad de que la escuela sea una constitución de archivo donde las encuestas, los grupos focales y análisis de imagen se consideran como metodología en su “portafolio de la memoria” para ser trabajada con los niños y jóvenes de la Escuela.

Para este docente la escuela y el aula es el recinto donde confluyen diferentes clases de relatos como los discursos académicos y las historias cotidianas de los sujetos que la conforman. La sistematización de la información se dividió en tres categorías: lúdico, social y escolar. Esta iniciativa adquiere importancia porque en ellos se entremezcla la experiencia cotidiana con la experiencia social y colectiva a través del recuerdo, “permitiendo reconstruir la memoria nacional y la constitución de identidad colectiva con la participación de docentes, estudiantes y padres de familia (IDEP, 2012, p. 31).

En el año 2010, surgió la investigación de Orlando Silva Briceño de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, quien mediante una propuesta de carácter genealógico, indaga sobre la memoria del periodo de la violencia en Colombia vivida a mediados del siglo XX. Este trabajo lo desarrolló en seis instituciones educativas evidenciando la situación de esta temática, en el marco del debate actual que surge sobre la memoria oficial y otras memorias. Esta investigación reconoce a la escuela como un dispositivo de poder, en donde juega un papel fundamental los sujetos y los saberes. Cabe mencionar que, dentro de esta propuesta, surge la memoria como un

saber emergente en el campo académico y político, debido a los sucesos conflictivos que caracterizan la sociedad colombiana.

En los últimos estudios relacionados con el ejercicio de la memoria y su uso, en relación con la historia nacional en la escuela, son utilizados como herramientas para no repetir acontecimientos dolorosos, es decir, que la memoria que se promueva sea una memoria ejemplarizante para traer a colación el pasado en el presente, con la finalidad de proyectar un futuro mejor, para que mediante esas lecciones de ese pasado no volver a repetir los errores o fracasos que nos han marcado como sociedad.

Todos estos trabajos que han surgido de la academia y de algunos centros de investigación, denotan como ha emergido la categoría memoria y conflicto en la escuela, a causa de las tensiones presentadas por imposición de proyectos de historias oficiales imperantes, frente a otras narrativas históricas en las naciones latinoamericanas, por el surgimiento de la oralidad y sus fuentes y por la flexibilidad curricular que permitieron en la década de los 90 las leyes y normativas educacionales en nuestro país.

La memoria y el conflicto en la Escuela: algunas experiencias innovadoras en Bogotá.

Bajo estas dos miradas, primero viendo cómo ha emergido la categoría memoria en la escuela y, segundo analizando la manera en cómo la memoria ha sido reconocida como un dispositivo de intervención pedagógica para comprender el quehacer docente y, por ende, cómo la escuela ha tramitado el conflicto interno en nuestro país; señalaremos tres (03) iniciativas de paz desarrollada por docente en el campo educativo.

Estas iniciativas hacen parte de un proceso de sistematización de experiencias que al inicio contó con un total de cincuenta trabajos de intervención pedagógica, y que mediante un proceso riguroso de estudio fueron seleccionadas treinta y una experiencias docentes pertenecientes a

veintiún instituciones educativas del distrito capital; Luego, de estas treinta solo fueron publicadas por el IDEP seis de ellas, de las cuales, en lo concerniente a este trabajo, abordaremos solo tres de ellas, debido a la manera en como se ha trabajado la categoría memoria y conflicto en la Escuela.

Respecto a estas experiencias, cabe anotar que para abordar la memoria y el conflicto en la escuela se debe:

“des-fatalizar” la memoria y asumirla como objeto y mediación, para revisarla como proyecto colectivo y de nación. Como saber emergente que surge de una demanda y preocupación política y pedagógica, para ser re-construida bajo la lógica de la suma de anécdotas y recuerdos que se consideran elementos importantes para la constitución de una identidad colectiva, que la Escuela no puede desconocer (IDEP, 2012, p. 45).

Las cuatro experiencias trabajadas en el documento final del IDEP (2012) presentan como la memoria y el conflicto están en estrecha relación porque, “el conflicto, en clave de convivencia escolar, solo es posible verlo, analizarlo y comprenderlo a la luz de la memoria” (IDEP, 2012, p. 9). Estas experiencias son las siguientes:

Acercamiento a la memoria histórica en la escuela desde la construcción de relatos.

Propuesta desarrollada por la profesora Ángela Virginia Neira Uneme, en el Colegio Gimnasio Vermont, quien parte de un ejercicio de creación de relatos y narrativas con dos grupos: 35 y 38 estudiantes, que los involucra en situaciones en las que deben tomar posiciones, asumir consecuencias, exponer sus sentimientos y opiniones frente a hechos históricos; además, relacionar estos hechos con problemáticas de su cotidianidad y ser propositivos.

En esta propuesta se trabaja la memoria en la Escuela mediante diversas estrategias para acercar a los estudiantes a los contenidos de la historia, por medio de la relación con su entorno

próximo, que a partir de relatos elaborados por ellos, puedan verse a sí mismos como sujetos productores y protagonistas de la historia. Este acercamiento se da a través de las experiencias cotidianas de los estudiantes, de sus relaciones con el entorno, de su realidad como habitante de la ciudad; desarrollando una conciencia crítica frente a la historia, así como las relaciones existentes entre la memoria e historia, evitando las situaciones de olvido colectivo.

Es decir, que esta propuesta se presenta como activadora de la memoria en el contexto escolar y permite re-vivir el pasado para interpretarlo y reflexionarlo con los estudiantes, a la luz de diferentes puntos de vista. También busca aclarar acontecimientos relacionados con el conflicto armado, con el objetivo de activarlos desde la memoria, para reforzar políticas del recuerdo y del no olvido, y evitar que en un futuro se repitan.

Desarrollo humano interculturalidad y memoria en la escuela. Otras formas de convivencia.

Este trabajo pedagógico se desarrolló en el Colegio Distrital Gabriel Betancourt Mejía, ubicado en la localidad de Kennedy, barrio Tintal. Este sector es uno de los nodos poblacionales más dinámicos de la ciudad, por tener como grupos de influencia, las nuevas urbanizaciones de interés social del sector y, los procesos de desplazamientos por la violencia, lo que hace que surjan nuevas dinámicas en el orden social y cultural en los barrios cercanos al colegio como el barrio patio Bonito.

Debido a estas dinámicas, se presentaron tensiones culturales y sociales entre los estudiantes de la institución relacionada con el lugar de procedencia. En los que unos trataban de peligrosos y agresivos a los otros que provenían de Patio Bonito; mientras que los de Patio Bonito consideraban a los del Tintal como personas que estaban usufructuando una obra en la que ellos no habían luchado y que, por lo tanto, no les pertenecía. A estas tensiones se unieron otros

problemas como el desplazamiento forzado, las desigualdades económicas y la falta de condiciones para enfrentar la crianza y educación de los niños y jóvenes en las familias.

Es así como desde el año 2006, el área de ciencias sociales vio la necesidad de realizar un trabajo de carácter pedagógico de integración y convivencia entre los grupos que coexisten en el sector. La primera intención se desarrolló valorando lo cultural, deportivo, musical, género, etc.

En los años 2010 y 2011, se consideró la interculturalidad y la memoria para trabajar el tema de la diferencia y el respeto al otro. Como propósito se buscaba “enriquecer los lazos sociales, la comprensión de la tradición y el análisis de otras formas culturales (en términos de las ecologías planteadas por Santos, 2005) de aquellos sujetos y grupos sociales que habían sido invisibilizados, según las narrativas de la historia oficial, profundamente influyentes en la cultura escolar y las prácticas pedagógicas” (IDEP, 2012, p. 88).

Con la identificación de los niveles de conflictos presentes en la Escuela, la hipótesis del trabajo se enfocó en la identificación de las ausencias para proceder al aumento de las emergencias inscritas en la interculturalidad crítica. Por esta razón, se inició con la identificación de las siguientes tensiones (consideradas a la vez como posibles categorías de trabajo pedagógico):

- Conflicto inter-generacional: entre estudiantes, docentes y padres de familia.
- Conflicto de género y sexualidades: entre lo masculino, lo femenino y otras tendencias sexuales.
- Conflicto por ubicación espacial: entre los habitantes de Patio Bonito y el Tintal.
- Conflictos entre los seguidores de distintos equipos de fútbol: hinchas de Millonarios, Santafé, Nacional y América.

- Conflictos de grupos (culturas) juveniles: especialmente entre Punks, Metaleros, Hoppers, Skin Heads, Emos, etc.
- Conflicto racial: entre los que se consideran blancos-mestizos, indígenas y afro-colombianos.

En cuanto a lo metodológico, se contó con varios espacios para reflexionar sobre la diferencia y el respeto por el otro y la valoración de la diversidad, étnica, cultural, social, etc. Estos espacios se aprovecharon para invitar grupos afrodescendientes para conmemorar algunas fechas especiales como el día de la afrodescendencia en Colombia, y la invitación a profesores universitarios como los de la Universidad Distrital, u otros colegios que, mediante el arte y la cultura, se pudiera fortalecer la interculturalidad, el diálogo y la ecología de saberes.

Otra forma de trabajar fueron los centros de interés donde los estudiantes tuvieron la posibilidad de acercarse a otros conocimientos, saberes creencias y tradiciones, como forma de intercambio cultural y como forma de reconocimiento de la diferencia y diversidad que nos une como país. Lo pertinente de este proyecto, fue su gran papel conciliador de la sociedad mediante la interculturalidad, construyendo una pedagogía de la alteridad, la empatía, la inclusión, etc., que promoviera la convivencia y la paz en la comunidad educativa.

Respecto a la memoria, también se desarrollaron encuentros de la memoria fundamentados en las siguientes temáticas:

- El papel de la mujer en la historia y en el actual momento histórico de globalización y transnacionalización.
- Las expresiones culturales de los jóvenes y los grupos de participación juveniles en la localidad de Kennedy.
- Los diferentes grupos sociales que surgen desde la expresión musical.

- El barrismo (barras bravas) social.
- La invasión europea en América: Un desencuentro de tres mundos.

Las pertinencias de estos encuentros colectivos le dan voz y participación a aquellas voces e historias que han sido marginadas o silenciadas por los discursos oficiales de la Escuela. Mediante dispositivos que del pasado se traían a colación en el presente, se favoreció la reflexión y el reconocimiento de esas memorias y experiencias vividas y tramitadas por los sujetos. Estos procesos de memoria y rememoración en los encuentros se materializan en procesos de conmemoración y de inclusión.

Esta experiencia pedagógica desarrollada por la profesora Pilar Aldabán en el Colegio Distrital Gabriel Betancourt Mejía, permite ver cómo la relación entre desarrollo humano, interculturalidad y memoria contribuye a la construcción de la convivencia escolar. En este trabajo pedagógico, fue esencial acudir a la memoria para “destacar el esfuerzo de docentes y estudiantes por re-significar el espacio de la Escuela como un lugar de crítica, reflexión e integración cultural y social, partiendo del respeto y la otredad” (IDEP, 2012, p. 91).

Imágenes, imaginario y memoria de la violencia en Colombia.

Desarrollada por los maestros Sandra Marcela Ríos Rincón y Juan Carlos Ramos en el colegio IED Usaquén, quienes elaboraron una serie de “estrategias de trabajo en el tema de la imagen y la memoria, de manera particular las imágenes de la violencia, la generación de los imaginarios sociales y su relación con lo realizado en la Escuela” (IDEP, 2012, p. 13).

Se comienza a reconocer otra categoría emergente en la Escuela que se complementa con la memoria, y es el olvido; definiendo su importancia en el escenario escolar. En este sentido, el olvido es visto como “aquella amnesia intencionada y obligada que desde la Escuela puede verse como esa invisibilización de los hechos y los sujetos para causar daños en la construcción de

memoria” (IDEP, 2012, p. 127). Vista de esta manera, la Escuela se encuentra en una constante lucha por la memoria; visibilizando una tensión entre la exclusión de algunos hechos pasados que deben ser parte de la memoria social compartida, frente a la historia oficial que ha sido impuesta desde el currículo a las instituciones educativas.

En consecuencia, lo que busca este trabajo pedagógico en manos de estos dos maestros, es promover una enseñanza crítica de la historia, que permita reconstruir la memoria colectiva amplia e incluyente en las Ciencias Sociales, y para esto, mediante estrategias didácticas y artísticas, debido a que el arte es un espacio donde se hace posible la construcción de la memoria.

Además, porque las expresiones artísticas ayudan a entender el campo de la memoria como una lucha constante contra el olvido. Por ello, la visibilización de las memorias y las voces subalternas acalladas sería “el enfoque que más acercaría al propósito de frenar el encubrimiento, la manipulación y falsificación de los hechos históricos, que en últimas terminan por constituirse en memoria oficial” (IDEP, 2012, p. 131).

Contribución del Estado del Arte: memoria, conflicto y escuela: voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá, a la investigación en el Caquetá.

La contribución de este estudio sobre la memoria, el conflicto y la escuela, es pertinente para este trabajo de investigación porque nos permite entender la manera cómo opera la memoria en el campo escolar, a través de su repertorio de estrategias didácticas y pedagógicas para desarrollar una serie de actividades que cuestionen “el relato oficial y permita la construcción de otros, así como de diferentes memorias que antes no han sido consideradas por la Escuela” (IDEP, 2012, p. 18). Además, que la memoria desde su aporte metodológico, propicia el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas que “nos permiten comprender de manera

significativa entre otros asuntos, el conflicto social y político que vivimos los colombianos” (IDEP, 2012, p. 18).

Por esta razón, es que la memoria nos permite, por un lado, hacer conciencia y reflexiones colectivas e individuales sobre experiencias cotidianas que envuelven el mundo escolar y, por otro lado, el desarrollo del pensamiento crítico, ético y de responsabilidad social frente a las afectaciones que el conflicto ya sea escolar o armado interno en nuestra nación ha dejado.

Además, este dispositivo en la escuela hace visible conocer las maneras como los maestros en nuestro país han asumido el conflicto y lo han encausado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dando a conocer sus experiencias y subjetividad, y la reconstrucción y resignificación de una escuela más flexible, integra, incluyente y diversa; es decir, más humana.

En conclusión, reconocer el papel valioso que tiene la memoria en la investigación pedagógica nos ayuda a comprender los avatares del mundo escolar, permitiendo conocer las experiencias de vida de los docentes y actores implicados en el mundo escolar; el quehacer pedagógico, el saber y conocimiento pedagógico que aporta, permitiendo la reconstrucción no solo de la memoria histórica, también colectiva, institucional y personal.

De este manera, la escuela no puede ser entendida solo como aquellas instituciones contenedoras de saberes o infraestructura donde se lleva a cabo el proceso de enseñar y aprender, sino como espacio para la construcción colectiva de conocimiento donde se evidencia las reflexiones de las prácticas que desarrollan los docentes en el aula con los estudiantes, que dan como resultado, prácticas innovadoras que se constituyen como iniciativa de paz y reconciliación. Innovación que se implementa mediante “enfoques, métodos, didácticas y pedagogías con los cuales los niños y jóvenes aprenden en relación con los contextos sociales, económicos, políticos, espaciales y emocionales” (IDEP, 2013, p. 175).

Además, que muestra como la escuela ha vivenciado el conflicto y, a partir de su voz no desiste de su papel formador y constructor de iniciativas de paz y reconciliación a través de estrategias como el arte, las narrativas testimoniales, festividades, conmemoraciones, relatos y otros, en la contribución a la paz en nuestro país y en los contextos donde ellas hacen presencia.

Expedición Pedagógica por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la escuela

Origen y desarrollo de la Expedición Pedagógica Nacional.

La Expedición Pedagógica fue una iniciativa desarrollada por la Universidad Pedagógica Nacional. Surgió como un Movimiento Expedicionario que buscaba “el reconocimiento de la diversidad y la riqueza pedagógica mediante la movilización, encuentros, visibilización de propuestas y prácticas relacionadas con la construcción de paz desde la Escuela” (Expedición Pedagógica Nacional, 2018, p.18).

La Expedición Pedagógica tiene sus orígenes a finales de la década de los 90, liderada por la Universidad Pedagógica Nacional, que mediante numerosos viajes y diferentes rutas por las distintas regiones del país “indagó, valoró y exaltó las prácticas de los maestros como productores de saber pedagógico en relación con la diversidad cultural del país” (Expedición Pedagógica Nacional, 2018, p. 17).

En 1999 se inició la primera Expedición Pedagógica encabezada por el Movimiento Pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional para hacer visibles las formas de ser maestro, hacer Escuela y construir comunidad educativa. Gracias a los logros obtenidos como los mapas elaborados, la sistematización de experiencias y la riqueza metodológica y conceptual, hicieron que el fin del primer viaje fuera el inicio de otro. En consecuencia, entre los años 2000 y

2008 se adelantaron algunos viajes por las Escuelas bogotanas para promover el Centro Histórico como pretexto pedagógico.

En julio de 2017 se llevó a cabo la Expedición Pedagógica por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la Escuela en Bogotá. Esta Expedición contó con el apoyo de la Secretaria de Educación Distrital, la Universidad Pedagógica Nacional y distintas organizaciones que participaron como el Colectivo de Historia Oral, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), la Red Tejiendo Sueños y Realidades, la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad distrital Francisco José de Caldas, el Centro Nacional de Memoria Histórica, Planeta Paz y Pedagogías Crítica y Alteridad de la Universidad Pedagógica Nacional. La Expedición tuvo una duración de once meses que concluyó con la creación de un video y diez mapas que dan cuenta de las prácticas de memoria, conflicto y paz en tiempo de acuerdos y posacuerdo en nuestro país.

Aprovechando el escenario de los acuerdos de paz entre el Gobierno Nacional y los grupos al margen de la ley como los paramilitares y las FARC-EP, la Expedición en este último viaje se interesó por hacer visibles las memorias del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la Escuela en la ciudad de Bogotá.

Mesa de trabajo y rutas que se establecieron en la Expedición Pedagógica por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela.

Respecto a esta Expedición desarrollada en la ciudad de Bogotá, en las mesas de trabajo participaron Maria del Pilar Unda, Janneth Galeano Corredor, Piedad Ortega, Jeritza Merchán, Fabio Castro y Marcos Raúl Mejía del Movimiento Expedición Pedagógica Nacional; Ruth Amanda Cortés de IDEP; Ruth Albarracín de la Red Tejiendo Sueños y Realidades; Zaida Castro de la Universidad Pedagógica Nacional; Luz Marina Lara de la Pontificia Universidad Javeriana;

Juan Francisco Aguilar de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Nicolás Serrato del Centro Nacional de Memoria Histórica; Mireya Leudo, María del Pilar Marín, Adalgiza Luna y Mercedes Boada de la Coordinación Nacional de la Expedición Pedagógica; Deyanira Daza del Colectivo de Historia Oral; Lina María Aristizábal y Mónica Ruan de la Secretaría de Educación del Distrito.

De esta mesa de trabajo cabe destacar la producción de material para llevar a cabo la Expedición, así como las memorias de la misma. En el primer caso tenemos la Expedición Pedagógica Nacional: *preparando el equipaje* del año 2018 que cuenta cómo fue la preparación y capacitación metodológica y conceptual de los expedicionarios.

En el segundo caso está la Expedición Pedagógica Nacional: *aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela*, que dan cuenta de la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la Escuela en Bogotá.

Por último, encontramos el recurso digital de georreferenciación sobre la Expedición Pedagógica por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la Escuela en Bogotá, que condensa todo lo alcanzado en cuanto a las iniciativas de paz que se pueden visibilizar en los viajes desarrollados, así como los mapas y rutas que permitieron los viajes a los territorios propuestos.

En esta Expedición, se establecieron treinta y nueve (39) rutas en los diez (10) territorios en los que se organizaron las veinte (20) localidades de la ciudad de Bogotá; los diez (10) territorios fueron los siguientes:

- Territorio 1: Suba y Usaquén; que contó con la participación de cuarenta (40) expedicionarios.
- Territorio 2: Chapinero, Teusaquillo y Barrios Unidos; que contó con la participación de nueve (09) expedicionarios.

- Territorio 3: Santa Fé y La Candelaria; que contó con la participación de quince (15) expedicionarios.
- Territorio 4: San Cristóbal y Rafael Uribe Uribe; que contó con la participación de dieciocho (18) expedicionarios.
- Territorio 5: Usme y Tunjuelito; que contó con la participación de doce (12) expedicionarios.
- Territorio 6: Bosa y Kennedy; que contó con la participación de veinte (20) expedicionarios.
- Territorio 7: Engativá y Fontibón: que contó con la participación de veintidós (22) participantes.
- Territorio 8: Los Mártires, Antonio Nariño y Puente Aranda: que contó con la participación de catorce (14) expedicionarios.
- Territorio 9: Ciudad Bolívar; que contó con la participación de diecisiete (17) expedicionarios.
- Territorio 10: Sumapaz; que contó con la participación de veintinueve (29) expedicionarios.

Objetivos, asuntos y preguntas orientadoras de la Expedición.

Dentro de los objetivos, se propusieron los siguientes:

- Propiciar el intercambio de experiencias y el trabajo en red a partir de las iniciativas de paz que se adelantan en cada lugar; contribuyendo al fortalecimiento y la ampliación del Movimiento Pedagógico en Colombia.
- Impulsar una movilización social por la paz desde la educación.
- Reconstruir la memoria del conflicto desde la Escuela.
- Reconocer y visibilizar las iniciativas de paz desde la Escuela.
- Poner en el escenario público los aportes de los viajes para la definición de las políticas públicas, educativas y sociales.

De acuerdo a estos propósitos, la Expedición Pedagógica abordó los siguientes asuntos:

- Conflicto y territorio.
- Los niños, niñas y jóvenes en el conflicto armado.

- Los maestros y maestras en el conflicto armado.
- Prácticas de paz en la escuela y en la comunidad.
- Las organizaciones sociales y la paz.
- Formación de maestros.

Para el cumplimiento de estos propósitos, así como de los asuntos, la Expedición Pedagógica debía contar con unas preguntas orientadoras que encausaran y permitieran tener una visión clara de lo que se buscaba alcanzar, estas preguntas fueron:

- ¿Por qué hacer memoria del conflicto armado desde la Escuela?
- ¿Qué situación del conflicto armado se ha expresado en su territorio y cómo se ha intervenido?
- ¿Cómo ha vivido el conflicto armado la Escuela?
- ¿Cómo concibe la Escuela la paz?
- ¿Cómo trabaja la Escuela para alcanzar la paz?

Metodológicamente la Expedición Pedagógica se propuso desarrollar dos talleres previos con los expedicionarios, con la finalidad de capacitarlos conceptual y metodológicamente en el uso de herramientas que pudieran usar de manera eficaz y eficiente para la recolección de la información, así como para hacer una buena sistematización de las experiencias vividas y del conocimiento que se iba tejiendo a partir de los viajes realizados.

Horizonte conceptual de la Expedición.

Dentro del horizonte conceptual desarrollado por la Expedición Pedagógica, se destacan el desarrollo de las siguientes categorías:

- La Escuela.
- El Territorio.

- La Memoria.
- La Geopedagogía.

La Escuela.

La Expedición Pedagógica por un lado entiende la escuela como un escenario de tensión, lucha y resistencia frente al discurso oficial y homogeneizante del Estado con sus políticas de educación, que son descontextualizadas de las realidades sociales que ellas enfrentan cotidianamente. Lugar de resistencia y supervivencia frente al terror y control que imponen los grupos al margen de la ley y empresas multinacionales en donde la institucionalidad estatal es precaria e inestable, haciendo que se rompan los vínculos de pertenencia, se fracturen la solidaridad y las historias de sus habitantes.

Por otro lado, la Expedición Pedagógica considera que la escuela es un lugar propicio para la búsqueda de identidad regional y local a través del poder que hay en el recuerdo y la memoria. Además, la Escuela también se reconoce como constructora de paz, perdón y reconciliación frente a las atrocidades del conflicto armado.

El Territorio.

La categoría territorio es concebida por la Expedición Pedagógica no solo como aquel espacio que “nos rodea en que solo se hallan sus características físicas (valles, montañas, ríos, clima), sino que el entorno circundante ha sido construido históricamente por distintas sociedades. De esta forma, el espacio geográfico no es un contenedor de cosas, sino una construcción permanente y nunca acabada, cambiante y contradictoria sobre los procesos de ocupación y apropiación de dicho espacio” (Expedición Pedagógica Nacional, 2018, p. 12).

A partir de esto, el territorio se concibe como la manifestación del conflicto interno que vive nuestro país, debido entre otras cosas, a la precaria legitimidad del Estado colombiano y a su

proceso inacabado de construcción de identidad nacional. Colombia es un país de regiones, y su historia ha sido la historia de violencia debido a la disparidades y fragmentaciones políticas y sociales, en donde desde su comienzo la población colombiana ha tenido que vivir las desigualdades e injusticias sociales, manifestadas en las desigualdades entre el campo y la ciudad y en la tenencia de la tierra en pocas manos, que no permite la democratización territorial.

Por esta razón, para la Expedición Pedagógica Nacional (2018) “la única forma de resistir la situación socioeconómica del país, debe hacerse con lo poco que se tiene que es la tierra y mantener de alguna manera la interacción territorial” (p. 32).

El territorio desde la Expedición, también es visto como un ente vivo con voz y memoria, quizá esta concepción del territorio para la historia oficial no tenga relevancia e importancia, pero este tiene una resignificación para sus habitantes quienes lo recuperan a través de la memoria. El territorio habla, narra, cuenta, relata, experimenta, tiene voz de lucha y mando; manifestadas en las historias de sus habitantes, en los procesos de cambio y transformación que ha sufrido mediante las huellas que ha dejado el conflicto armado en él. Además de ser un lugar de resistencia frente a los abusos que imponen los actores armados, el mismo estado y las multinacionales para lograr sus intereses; intereses que, al ser ajenos a las necesidades de sus habitantes, ellos optan por su recuperación y defensa mediante la memoria.

Por último, la Expedición Pedagógica concibe el territorio como un punto de encuentro de territorialidades, donde confluyen las interacciones humanas y las territorialidades locales, teniendo una cualidad rica para el intercambio de experiencias, de saberes y de procesos de empatía, responsabilidad ético-política y de una ética de cuidado, que preserva las relaciones humanas y ambientales.

La Memoria.

Para la Expedición Pedagógica la memoria es concebida como un dispositivo pedagógico que permite desaprender la violencia para construir procesos de paz y reconciliación, siendo de esta manera un proceso que desborda los ambientes escolares, alcanzando todas las esferas y dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales de la nación. En consecuencia, la memoria cumple un papel de gran importancia en su papel sanador, frente a las heridas, huellas y marcas que la violencia armada interna ha dejado en la construcción de nuestra subjetividad.

Cuando la memoria permite que desarrollemos procesos de recordar y relatar las experiencias vividas, paralelamente se logra un empoderamiento ético-político y de responsabilidad social entre las personas que habitan un territorio, permitiendo la construcción de identidad y paz en un proyecto colectivo de un (nos)otros, es decir, construir una cultura de paz, donde la alteridad, la empatía y el respeto por la dignidad humana sean el punto de partida para la transformación de las problemáticas sociales que nos afectan.

Por otra parte, la Expedición Pedagógica entiende la memoria como un ejercicio de reconstrucción de las vivencias de los maestros, estudiantes y comunidad en cada lugar, como un “campo en tensión donde se construyen y refuerzan o retan y transforman jerarquías, desigualdades y exclusiones sociales”, como lo plantean en *Recordar y narrar el conflicto* el Centro Nacional de Memoria Histórica y la University of British Columbia (2013, p. 23).

Las Geopedagogías.

La última categoría que me parece importante tener en cuenta es la de geopedagogía desarrollada por Marco Raúl Mejía, comprendida como la conexión entre las prácticas pedagógicas y el territorio. Conexión que permite ver como las prácticas pedagógicas, las maneras de investigar y la circulación del conocimiento y los saberes pedagógicos en la Escuela,

están en constante relación con el entorno; es decir, que las reflexiones pedagógicas están relacionadas con las particularidades territoriales en las que se inscribe la Escuela.

La geopedagogía es un concepto que surge cuando “el maestro y la maestra innovadora encuentra que su ejercicio de la práctica y la experiencia se construye, y nos lleva a entender que, más allá de los métodos, los enfoques y los paradigmas, hay múltiples pedagogías que están en ebullición y haciéndose en muchos lugares” (Expedición Pedagógica, 2018, p. 137).

Siguiendo a Marcos Raúl, a través del ejercicio de sus prácticas, los maestros reconocen que las pedagogías están hechas de nuevas realidades emergentes como los contextos en los que ellas se producen, las nuevas teorías que se replantean la forma tradicional de conocimiento y de la ciencia, los nuevos procesos comunicativos generados por los cambios de un mundo social que se mueve en red, etc., y para darle salida, encuentran múltiples caminos de respuesta creativa, de acuerdo con el tipo de requerimiento que la práctica les va exigiendo.

En consecuencia, la práctica del maestro y la maestra surge para dar cuenta del mundo en cambio, y al tener respuesta desde su saber, mediante sus prácticas hacen que surjan estas geopedagogías que muestran las múltiples maneras de hacer escuela y de ser maestro y maestra. De esta forma, se van configurando no solo esa diferencia, sino la existencia de regiones pedagógicas posibles, de ese maestro y esa maestra, que han tomado su práctica para producir saber sobre ella.

En definitiva, las geopedagogías le dan un lugar de enunciación a los maestros, convirtiéndolos no solo en sujetos de saber, sino en productores del mismo, en un ejercicio que permite la práctica como acontecimiento y novedad.

Aspectos metodológicos de la Expedición.

La metodología implementada en la Expedición Pedagógica por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la escuela fue la sistematización de viajes, rutas y experiencias, como “proceso formativo, investigativo, de producción de saber y conocimiento a partir de la práctica de la Escuela en el territorio”. (Expedición Pedagógica, 2018, p. 13)

Esta metodología “daba cuenta de la polifonía de voces que se expresa a lo largo del proceso expedicionario y que este puede ser comunicado” (Expedición Pedagógica Nacional, 2018, p. 18). Además, “la sistematización es la oportunidad de construir, de experimentar colectivamente una nueva mirada de lo pedagógico y, desde allí, imaginarios de lo local, lo regional y lo nacional” (Expedición Pedagógica Nacional, 2018, p. 18).

En cuanto a la sistematización, en primer lugar, se aclaró que esta se hacía sobre experiencias vividas y para ello, en segundo lugar, los viajeros tenían organizado el material que se había escogido para sistematizar, además de tener unos conocimientos respecto a lo que se iba a sistematizar.

En cuanto a las técnicas escogidas para sistematizar, en su mayoría todas hacían parte de la caja de herramientas de los expedicionarios. En esta caja de herramientas había múltiples formatos que permitían diferentes formas de registrar y recolectar información, además de que cada formato tiene su propia manera de narrar, de dar cuenta de unos aspectos más que otros, etc., siendo éstos, “dispositivos que organizan, seleccionan y construyen una mirada sobre la realidad”. (Expedición Pedagógica Nacional, 2018 p. 23)

Debido a que los formatos eran unas de las entradas a la sistematización, no eran los únicos, existían también las preguntas, las cifras y las estadísticas, entre otros.

Entre los formatos encontramos los textos de relatos, documentos estadísticos, rejillas/los cuadros de doble entrada, descripciones de experiencias, videos, cartillas, historias de vida, crónicas, mapas/atlas, boletines, memorias de eventos (seminario, taller-conversatorios), glosarios, rejillas de términos y frases, poemas, cantatas, trovas, casetes de audios, cd/ página web, recopilación de experiencia, fotografías, cartas, dibujos, entre otros. Para rescatar la memoria social, colectiva e institucional, se emplearon atizadores de recuerdos, fotomontajes, murales sobre conflictos abordados, frases disparadoras de memoria, la cartografía social, juegos de roles, la caja del recuerdo, ejercicios de reconocimientos, tendedores de la memoria, los conflictos en el cuerpo, líneas de tiempo, entre otras.

Por otra parte, estas técnicas e instrumentos posibilitaban afinar la mirada, focalizar, construir relaciones y darles sentido a lo que se iba construyendo y se encontraba en el camino (IDEP, 2012), de esta manera, las orientaciones metodológicas permitían a los expedicionarios:

Cualificar la mirada garantizando que a la vez que vivan la experiencia, tenga la mejor posibilidad de reflexionarla y registrarla. (...) Coherente con esto las herramientas que encontraran cuando abran esta caja, busca que el expedicionario cuente con dispositivos (no neutros y sin valor) para recoger y registrar información (Expedición Pedagógica Nacional, 2018, p. 40).

En consecuencia, los expedicionarios al focalizar la mirada, registraron información sobre:

- Eje de observar: la comunidad.
- Ubicación geográfica, social y cultural.
- Demografía.
- Trabajo y economía.
- Grupos y redes sociales.

- Vida social.
- Actitudes, valores y creencias.
- Culturas particulares.
- Monumentos sociales.
- Estratificación y distribución social.
- Marginación y conflicto de clase.
- Otros conflictos.

Respecto a la producción expedicionaria.

Dentro de los aportes que la Expedición Pedagógica nos presenta encontramos los documentos de la producción expedicionaria, que se condensan en el libro “Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la Escuela” del año 2018. Documentos que para quienes han optado por ser expedicionarios afinen la mirada para que en sus viajes físicos puedan “tener un acercamiento con todos los sentidos a la memoria del conflicto armado, para comprender cuanta diferencias, riquezas, dolor y esfuerzos se encierran en cada práctica, en cada iniciativa de paz” (Expedición Pedagógica Nacional, 2018, pp. 12-13).

Estos textos son los siguientes:

- La Expedición Pedagógica Nacional: *preparando el equipaje.*
- La Expedición Pedagógica Nacional: Nuevos viajes: *expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela.*
- La expedición: *un viaje de maestros a pie por los territorios, sus escuelas y por las memorias de sus habitantes.*

Conclusiones de la expedición.

Para terminar, cabe mencionar que, aunque en el Caquetá no se han desarrollado este tipo de trabajo, a pesar de presentarse en la Expedición Pedagógica como un objetivo a futuro, este proyecto a desarrollar pueda ser el origen de una expedición en este sentido, permitiendo comprender la realidad social y contextual que viven las escuelas en un territorio tan marcado por el conflicto armado colombiano como lo es el departamento del Caquetá.

En cuanto a mi papel como investigador esta Expedición me confronta ya que hacer esta investigación no se centra en solo conocer más el departamento como si fuera un turista, o un transeúnte, es una actitud que implica “un exponerme, un salir de sí para aprender, se sale de la comodidad de lo conocido para aprender el territorio desde lo que este propone, desde las huellas, las marcas, y las memorias narradas” (Expedición Pedagógica Nacional, 2018, p. 47).

Definición del problema

El departamento del Caquetá ha sido uno de los que más ha tenido que sufrir la violencia interna del país; su historia ha sido una historia de violencia y conflicto, debido a que en el departamento del Caquetá se movilizaban continuamente los nuevos frente de las FARC-EP y la compañía Teófilo Forero, la cual operaba principalmente en los municipios de la Montañita, San Vicente del Caguán, Puerto Rico, Cartagena del Chairá, Doncello y Paujil. En consecuencia, muchas familias han sido objeto de sufrimiento y dolor, enfrentándose a hechos victimizantes como el desplazamiento forzado, la muerte, la desaparición, secuestro, afectaciones en la integridad física a causa de las minas antipersonas, violaciones, despojo de tierras, entre otros.

Así mismo, las instituciones sociales, políticas y educativas fueron blanco de los enfrentamientos desatados entre grupos guerrilleros, paramilitares y fuerza pública. La revista

semana, en el apartado *conflicto*, muestra algunos ejemplos de cómo la guerra en el departamento del Caquetá sembró terror y miedo entre sus pobladores por el accionar de los actores armados en la zona. En el apartado de la revista, con el título “así se vive la guerra en Caquetá³” del 2009 podemos ver entre los ejemplos la destrucción de la Escuela Guillermo Ruiz Mejía de la vereda Balsillas en San Vicente del Caguán en el año 2013 donde según la rectora Abigail Gutiérrez, “solo se miraban vidrios rotos, instalaciones eléctricas inservibles, los 60 dormitorios de los niños que allí estudiaban quedaron inservibles”.

La escuela se vio afectada por el fuego cruzado cuando fue ocupada por las fuerzas militares, poniendo en peligro las vidas de los estudiantes y los profesores. Un ejemplo ocurrió el 24 de julio de 2008 cuando varios soldados acamparon en la Escuela de la vereda Bocanas del Chigüiro, de San Vicente del Caguán, por esta razón, los estudiantes sintieron temor y no fueron a estudiar porque, además, los militares hicieron un allanamiento en el sitio sin orden judicial alguna.

En julio de 2008 el ejército fue atacado por las FARC-EP. En esta ocasión estuvieron en riesgo las vidas de casi 140 niños que recibían clases en la Escuela de la vereda La Cristalina del municipio de San Vicente del Caguán, porque los militares se habían alojado en ella. Estaban allí cuando los hostigaron los guerrilleros. Algo similar pasó en agosto de 2008, en la Escuela las Brisas en la vereda Morrocoy del Doncello, donde estuvieron en riesgo cerca de 50 niños por el fuego cruzado entre las FARC-EP y la fuerza pública.

La vereda Los Picachos de San Vicente del Caguán, es un sitio donde históricamente ha estado la columna móvil Teófilo Forero, en esta zona el ejército en su misión de combatirla se

³ Así se vive la guerra en Caquetá. Revista semana. (2009). Recuperado de: <https://www.semana.com/nacion/conflicto-armado/articulo/asi-vive-guerra-caqueta/111555-3>

enfrentó con ella, pero en varios lugares estos enfrentamientos fueron muy cerca de la población civil.

Los anteriores hechos señalados en la revista *semana*, dan cuenta de cómo los bienes civiles⁴ que se han visto en medio de los enfrentamientos y fuego cruzado desatados por los actores armados,

sirven de helipuerto para el desembarco de tropas y sus “juguetes”; escuelas que sirven de campamento; escuelas que son trincheras para protegerse del fuego cruzado (con niños incluidos); que sirven de parqueadero de tanques de guerra; escuelas de muerte, para enseñar a matar a personas secuestradas por los paramilitares, para torturar y descuartizar; para abrir y crear fosas comunes, entre batallones y estaciones de policía... escuelas para todo, menos para enseñar y proteger a la infancia (Romero, 2013, p. 18).

Los ejemplos anteriormente mencionados son las razones de esta investigación en el Caquetá. Por un lado, buscando comprender cómo la escuela del Caquetá ha afrontado el conflicto interno del país y cómo a partir de estas experiencias ha generado iniciativas en paz y reconciliación en el territorio. Comprensión que permite conocer las experiencias vividas por la Escuela y que mediante la memoria muestra como lo encausó para contribuir a los procesos de paz y reconciliación en la comunidad. Por otro lado, se plantea conocer cómo la escuela desde su propio contexto, concibe el conflicto, el territorio, la paz y la reconciliación.

⁴ Protocolo II Adicional a los Convenios de Ginebra, Artículos 14, 15 y 16, que determinan como protegidos los bienes culturales y los lugares de culto, en especial, “monumentos históricos, las obras de arte o los lugares de culto que constituyen el patrimonio cultural o espiritual de los pueblos”. Protocolo I Adicional a los Convenios de Ginebra, Artículo 52, que señala que “los bienes de carácter civil no serán objeto de ataque ni de represalias, no son objetivos militares”; Convenio IV, Artículo 77 del Protocolo I: “Los niños serán objeto de un respeto especial y se les protegerá contra cualquier forma de atentado al pudor. Las Partes en conflicto les proporcionarán los cuidados y la ayuda que necesiten, por su edad o por cualquier otra razón”.

Formulación pregunta de investigación

De acuerdo con los planteamientos anteriores, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo vivieron y tramitaron la experiencia del conflicto armado tres Instituciones Educativas de los municipios de Cartagena del Chairá, Florencia y Belén de los Andaquíes en el departamento de Caquetá y cuáles fueron las iniciativas de paz y reconciliación derivadas en cada una de ellas?

Preguntas orientadoras

Por otro lado, las preguntas que se plantean respecto a la investigación son las siguientes:

- ¿Cuáles son los contextos sociocultural, político, económico y educativo de las tres Instituciones Educativas objeto de estudio ubicadas en los territorios de Cartagena del Chairá, Florencia y Belén de los Andaquíes en el departamento del Caquetá?
- ¿Cómo fue afectada la Escuela por el conflicto armado en cada uno de los territorios?
- ¿Qué concepciones de paz y reconciliación tienen las Escuelas a partir de las experiencias vividas?
- ¿Qué iniciativas de paz y reconciliación surgieron y se gestaron en las Escuelas para tramitar las violencias y el conflicto armado?

Objetivos***Objetivo general.***

Comprender las formas como vivieron y tramitaron la experiencia del conflicto armado tres instituciones educativas de los municipios de Cartagena del Chairá, Florencia y Belén de los

Andaqués en el departamento de Caquetá y las iniciativas de paz y reconciliación derivadas en cada una de ellas.

Objetivos específicos.

- Hacer una contextualización de las dimensiones socio-culturales, políticas, económicas y educativas de los tres municipios; Cartagena del Chairá, Florencia y Belén de los Andaqués del departamento del Caquetá.
- Analizar las formas como la Escuela fue afectada por el conflicto armado en cada uno de los territorios.
- Analizar las concepciones de paz y reconciliación que tienen las Escuelas o que se construyeron en ellas.
- Visibilizar las iniciativas de paz y reconciliación que se gestaron en las Escuelas para tramitar las violencias y el conflicto armado.

Justificación

Esta investigación es pertinente porque en primer lugar, enfatiza en la importancia que tiene la escuela como constructora del tejido social afectado por la violencia y el conflicto armado, concibiéndose como parte del medio al que pertenece, “una institución dispuesta a abrir sus puertas a la comunidad, para que ésta construya y multiplique los espacios para la Paz, y que permita el proceso de edificación de una Cultura para la Paz en nuestra sociedad y su promoción, con el fin de desarrollar alternativas positivas orientadas a la recuperación de los espacios de convivencia afectados por causa de la violencia” (Comins, 2003, p.37).

En segundo lugar, esta investigación cobra importancia porque obedece a los fines de la educación, estipulados en el artículo 5º de la Ley General de Educación Ley 115 de 1994 que nos

dice que el papel que debe promover y cumplir la escuela como constructora de paz se ve reflejado en,

La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. (Ley 115, 1994)

En tercer lugar, esta investigación se justifica porque busca reconocer a la escuela como un bien civil, según las disposiciones del Derecho Internacional Humanitario establecido en el Protocolo II Adicional a los Convenios de Ginebra, Artículos 14, 15 y 16, es decir, dar cuenta de la función social y comunitaria de la Escuela, siendo un patrimonio de la sociedad, y donde como bien civil, “no serán objeto de ataque ni de represalias, por lo tanto, no son objetivos militares”.

En cuarto lugar, se justifica por la importancia de investigar y analizar la existencia y pervivencia de la Escuela en el contexto de violencia interna que aún se suscita en los municipios de Cartagena del Chairá, Florencia y Belén de los Andaquíes en el departamento de Caquetá; esto, debido a que son muy poco o inexistentes los estudios e investigaciones en esta materia. Es decir, que esta investigación servirá como puerta de entrada para comprender cómo la Escuela experimentó el conflicto armado en los tres municipios mencionados, y se adelanten nuevas investigaciones en este campo en el departamento del Caquetá.

En quinto lugar, esta investigación se enmarca dentro de lo estipulado en los parámetros que debo seguir respecto al crédito educativo concedido por COLCIENCIAS y la gobernación de Caquetá, en el campo de la Educación. Por último, el estudio se enmarca en los intereses investigativos de la línea de investigación Educación Política y Proyección Comunitaria de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, dando cuenta de la pregunta orientadora: ¿Cómo aportar desde el campo educativo a la construcción de una cultura de paz

estable y duradera para el país?, debido a que uno de los objetivos que se persiguen es visibilizar las iniciativas de paz que se gestaron en las Escuelas para darle trámite a las violencias y el conflicto armado en el departamento de Caquetá.

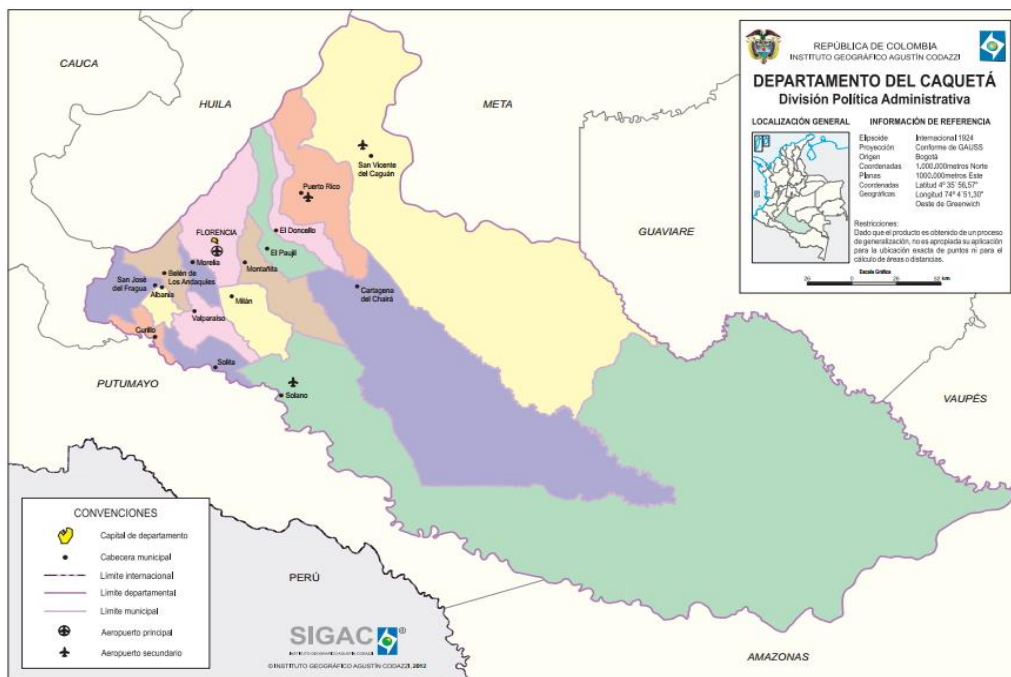
Esquema de fundamentos

Marco contextual

El departamento de Caquetá es uno de los treinta y dos departamentos que, junto a Bogotá, Distrito Capital, conforman la República de Colombia. Su capital es Florencia. Está ubicado al sur del país, en la región de la Amazonia, limitando al norte con Meta y Guaviare, al noreste con Vaupés, al sur con Amazonas y Putumayo, y al oeste con Cauca y Huila. Con 89.000 km² es el tercer departamento más extenso luego de Amazonas y Vichada, y es el sexto en menor densidad poblacional con 5,37 hab/km², por delante de Guaviare, Vaupés, Amazonas, Vichada y Guainía.

Tiene una población aproximada de 483.834 habitantes según el DANE (2016). Está conformado por 16 municipios los cuales son: San Vicente del Caguán, Doncello, Cartagena del Chairá, Paujil, Puerto Rico, La Montañita, Florencia, Morelia, Belén de los Andaquíes, San José del Fragua, Albania, Curillo, Puerto Milán, Valparaíso, Solita y Solano.

Imagen 1. Departamento del Caquetá.



Fuente: <https://www.todacolombia.com/departamentos-de-colombia/caqueta.html>

La región del Caquetá se inicia en el pie de monte andino y termina en los escarpes del Araracuara, en plena selva amazónica. Grandes ríos bañan el territorio, todos afluentes del río Caquetá, que le sirve de límite por el sur. Entre estos ríos destacan el Ajajú o Apaporis, el Yarí, el Caguán y el Orteguaza, navegables por embarcaciones menores.

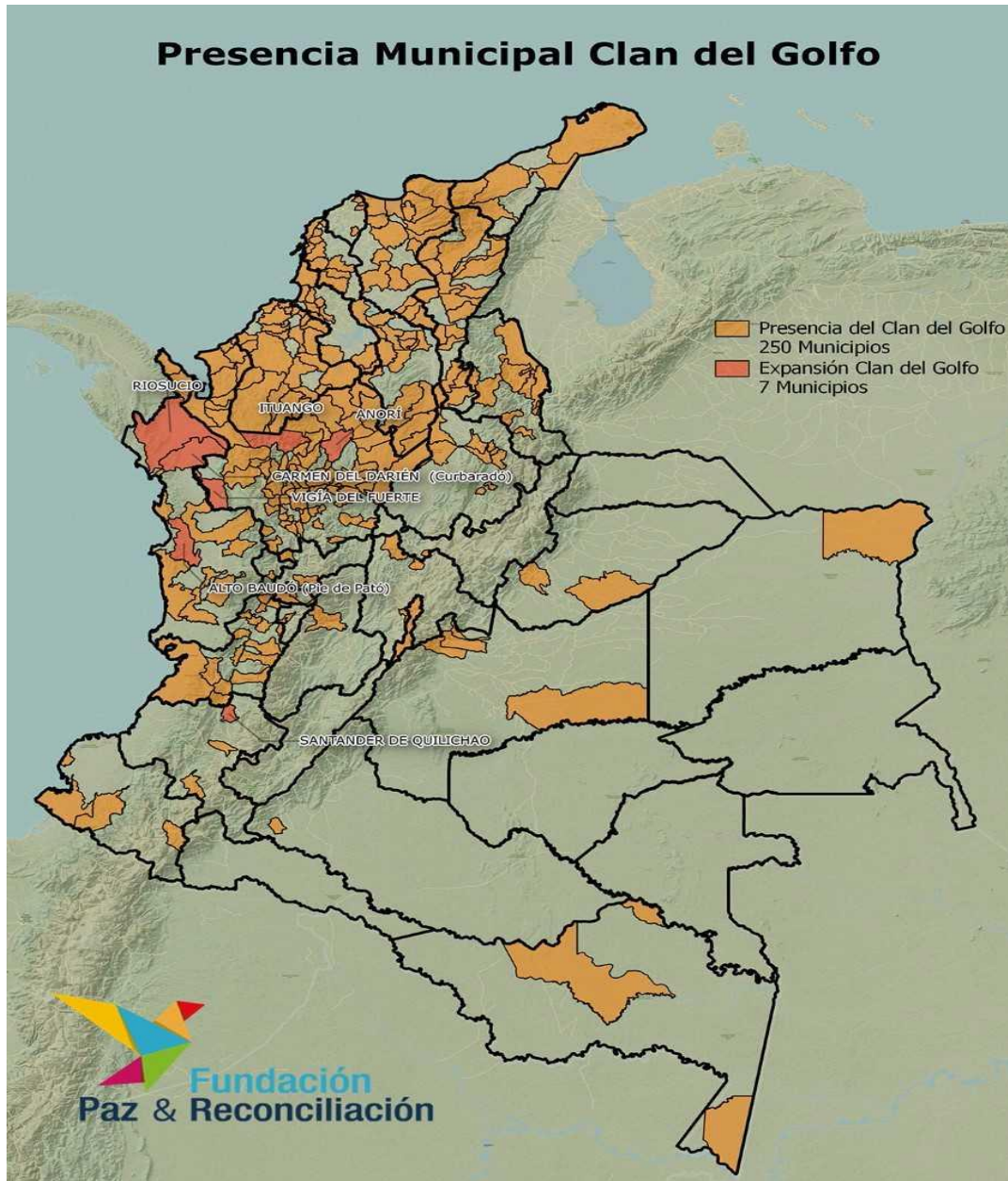
Para la elaboración del siguiente marco contextual me base en las siguientes fuentes documentales: Caquetá: *análisis de conflictividades* (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, (2014); Caquetá: *conflicto y memoria* (Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH, 2013); y otros artículos de internet como los siguientes: <https://verdadabierta.com/la-incursion-paramilitar-al-caqueta/> y <http://pares.com.co/2018/07/12/la-reconfiguracion-del-caqueta/>.

En estos documentos mencionados, nos hablan de como el conflicto armado en los últimos 16 años ha tenido una gran influencia en el departamento de Caquetá.

Por un lado, hace referencia a la distribución de las FARC-EP por todo el territorio caqueteño: el frente 2 y 3 que operaban en la parte noroccidental del departamento, en límite con el departamento del Huila; el frente 14 en San Vicente del Caguán; el frente 15 en la parte nororiental del departamento en San Vicente del Caguán y límites con los departamentos de Guaviare y Meta; el frente 32 con presencia en la zona sur del departamento en los municipios de Solano y límite con el departamento de Putumayo; el frente 48 con presencia en la zona centro-occidental (piedemonte andino) en los municipios de Florencia, Morelia, Belén de los Andaquíes y San José del Fragua; el frente 49 con presencia en el municipio de Cartagena del Chairá y la rivera del Río Caguán y los frentes 13 y 61 con presencia en Florencia y el límite con el departamento del Huila.

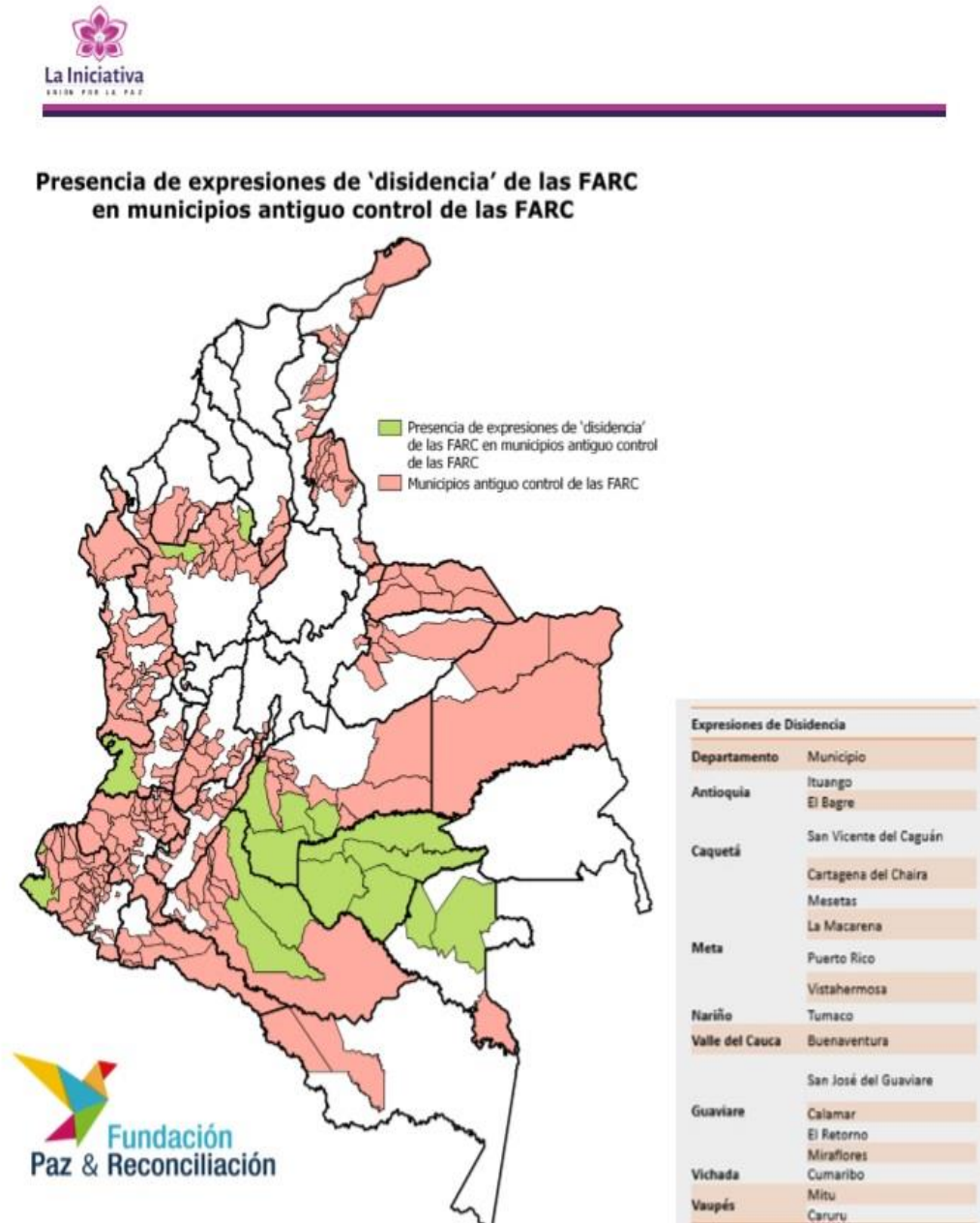
Por otro lado, el Frente Sur Andaquíes del Bloque Central Bolívar de las Autodefensas Unidas de Colombia AUC, que tuvo influencia en los municipios sureños del departamento, con gran incidencia en Belén de los Andaquíes, Albania, Valparaíso y Milán, según los siguientes mapas de la Fundación Paz y Reconciliación, en los que se evidencia la presencia de estos grupos:

Imagen 2. Distribución de los paramilitares en el país.



Fuente: fundación Paz & Reconciliación

Imagen 3. Presencia de las disidencias de las FARC en el país.



Fuente: fundación Paz & Reconciliación

Según el documento “Basta ya, Colombia: memorias de guerra y dignidad”, en su capítulo II, habla de los orígenes, las dinámicas y el crecimiento del conflicto armado; por otro lado, el documento del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) “La tierra no basta:

Colonización, baldíos, conflicto y organizaciones sociales en el Caquetá”. Nos dice que a mediados de la década de los 60` el departamento del Caquetá para las FARC-EP adquirió varias connotaciones, en lo histórico y lo político, por haber sido el lugar donde se creó y consolidó el Bloque Sur, el refugio de los principales comandantes del Secretariado y, haber sido la sede de las negociaciones con el gobierno de Andrés Pastrana desarrolladas entre 1998 y 2002. De igual forma, desde 1980 este departamento cobró gran importancia para la expansión y financiación de las FARC, al involucrarse cada vez más en actividades relacionadas con el narcotráfico.

Según un informe de la Fundación Ideas para la Paz (INDEPAZ) revela que desde 1998 hasta 2006 Caquetá ha sido un área de disputa entre actores armados por el control de los cultivos de coca, procesamiento y comercialización de drogas. Desde 1998 hasta 2006, el Bloque Sur de las FARC-EP sostuvo enfrentamientos con grupos paramilitares pertenecientes a los Frente Sur de los Andaquíes y el Frente Sur Putumayo del Bloque Central Bolívar (BCB) en el Caquetá. Después de las desmovilizaciones de este último grupo, en el Caquetá no se tuvo conocimiento de actividades recurrentes por parte de bandas criminales asociadas al narcotráfico, por lo que las FARC-EP se convirtieron en el actor armado ilegal predominante, aún y cuando en 2014 se identificó la presencia de un grupo denominado Águilas Negras dedicado a ajustes de cuentas y hechos de *“limpieza social”*.

A pesar de los diferentes operativos militares en contra de las FARC-EP por la fuerza pública y del debilitamiento de su poder militar, en la actualidad el Bloque Sur es la unidad militar predominante, además de ser la segunda estructura más fuerte de esa guerrilla en el país, después del Bloque Oriental. Entre estos operativos militares cabe mencionar el de la Fuerza de Tarea Júpiter, donde el comandante de la columna móvil Teófilo Forero, alias ‘El Paisa’ se vio obligado a replegarse desde el sector Balsillas en San Vicente del Caguán hacia los municipios

de Puerto Rico, El Doncello, El Paujil y La Montañita; de igual forma, sobre esta zona se presentó también un cambio de mando en los frentes 14 y 49. Hasta febrero de 2014, el frente 14 estuvo comandado por Pedro Nel Daza Martínez alias *Jairo Martínez*, quién se unió a los diálogos de La Habana, y en la actualidad es dirigido por alias ‘Mojoso’, quién era jefe del frente 49 de las FARC-EP.

Por su parte, el frente 49 pasó a ser comandado por alias *Porcelana*, quién tiene la misión de fortalecer las acciones armadas en los municipios de la bota caucana, en la zona del río Caquetá y en Puerto Guzmán. Adicionalmente, en 2013 se produjo una reactivación del frente 3 de las FARC en el municipio de Florencia y en las zonas de piedemonte del departamento, y del frente 63 o frente Domingo Biojó en la zona del bajo Caquetá, en límites con el Amazonas.

Por otro lado, según la Fundación de Ideas para la Paz (2014), la dinámica de conflicto en el departamento de Caquetá ha dejado como resultado un impacto humanitario de proporciones significativas. A lo largo del periodo 2000-2013, el Caquetá tuvo tasas de homicidio que superaron al promedio nacional; en desplazamiento forzado Caquetá se ubicó en el sexto lugar, después de Antioquia, Bolívar, Magdalena, Nariño y Cesar; además, Caquetá fue el tercer departamento con mayor número de víctimas por minas antipersonal después de Antioquia y Meta, de acuerdo con este mismo informe.

En conformidad con lo anteriormente mencionado, este informe también revela como entre 2013 y 2014 las zonas del departamento más afectadas por el conflicto armado fueron el municipio de San Vicente del Caguán, los corregimientos La Aguililla y Rionegro en Puerto Rico, el corregimiento de San Antonio de Getuchá en Milán, el corredor entre Cartagena del Chairá y El Paujil, el corregimiento Unión Peneya en La Montañita y el municipio de San José del Fragua.

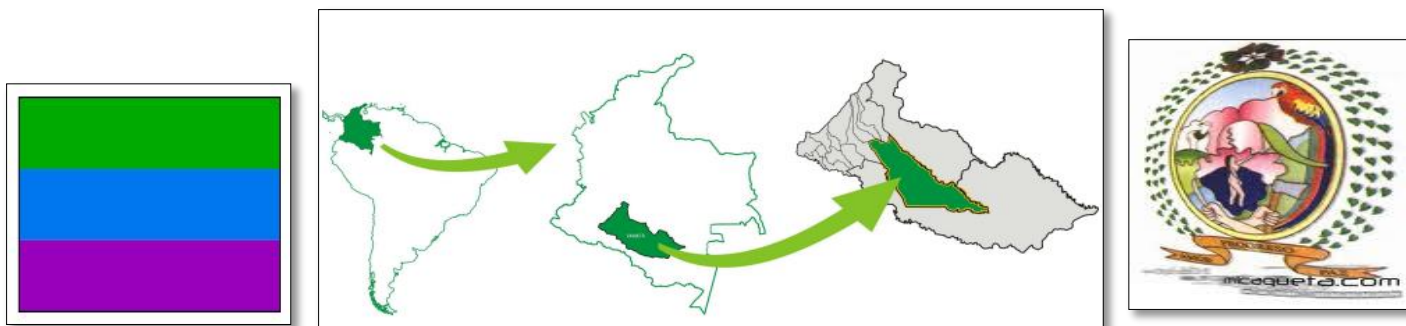
Se puede notar que Caquetá ha sido un territorio en disputa por los actores armados, donde la población en su conjunto de una u otra forma ha sido víctima directa e indirecta de este conflicto, además de las instituciones tanto estatales como no estatales entre ella, la Escuela. De allí, que el eje central de investigación sea la Escuela: su papel en el territorio, la memoria y experiencia del conflicto y las iniciativas de paz y reconciliación que surgieron en la tramitación del conflicto armado interno que vivió y vive el departamento del Caquetá.

Caracterización

La información aquí desarrollada tiene que ver la ubicación, los aspectos socioeconómicos y la situación de la educación en cada uno de los Municipios en los que se encuentran las tres instituciones foco de esta investigación.

Municipio de Cartagena del Chairá.

Imagen 4. Municipio de Cartagena del Chairá.



Fuente: Fotografía tomada del Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015 Cartagena del Chairá-
Caquetá⁵.

⁵ Caracterización del municipio de Cartagena del Chairá, tomado de:
<http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/cartagenadelchairacaquetaplannedesarrollo2012-2015.pdf>

Ubicación geográfica y límites.

Según la Alcaldía Municipal de Cartagena del Chairá (2017), el Municipio de Cartagena del Chairá está localizado a la margen derecha del Río Caguán, aguas abajo del Sur del departamento, sobre las coordenadas 01° 21`00" de Latitud Norte y 74°50`24" de Longitud Oeste del Meridiano de Greenwich y, a una distancia de 120.5 Km, de la capital del departamento, Florencia.

El municipio limita por el Norte con los municipios de El Paujil, Doncello, Puerto Rico y San Vicente del Caguán; por el Este con los municipios de San Vicente del Caguán y Solano; por el Sur con los Municipio de Solano y por el Oeste con los municipios de Solano y La Montañita.

En cuanto a su extensión cuenta con un área total de 12.906,12 Km² que representa el 14.79% del área del departamento, ocupando el tercer lugar en extensión entre los 16 municipios del Caquetá. Del área total del municipio, 1,45 km² aproximadamente pertenecen al área urbana y 12.904,7 Km² al área rural.

El municipio más cercano es El Paujil a 72 Km aproximadamente; en cuanto a la infraestructura vial, el acceso e ingreso a la cabecera municipal, como a las respectivas veredas y corregimientos del municipio están en muy malas condiciones, debido a que de los 72 Km de recorrido que hay entre El Paujil y Cartagena del Chairá, 20 de ellos son pavimentados y 52 en afirmado regular, además de que si considerando que el departamento presenta un comportamiento más o menos homogéneo en su disponibilidad de agua, pero siempre con excesos hídricos durante casi todo el año, esto influye en que se presenten muchas inundaciones en las zonas bajas y, que afectan el mantenimiento de las vías intermunicipales e interveredales, así como las calles en el casco urbano.

Aspectos socio-económicos y culturales.

Los habitantes de Cartagena del Chairá, son en su mayoría colonos procedentes de todos los rincones del país, atraídos por las expectativas comerciales de la región. Entre esas personalidades se destacó don Isidro Pimentel, a quien se le atribuye la fundación del municipio en el año de 1963, que fue elevado a la categoría de municipio el 12 de noviembre de 1985 por la Ordenanza N°. 03 de 1985.

La población chairense según el Plan de Desarrollo Municipal 2016- 2019:

es el típico producto de la movilidad humana. Inicialmente con las empresas extractoras de quina y caucho y, atraídos por la exuberancia de las tierras, entraron pobladores provenientes de los departamentos del Huila y Tolima en su gran mayoría y, de Antioquia, Valle y Santander en menos cantidad (p. 30).

Posteriormente, el crecimiento poblacional del municipio se debe, en un primer momento, por las actividades económicas de las exploraciones petroleras y por el boom de la comercialización de la hoja de coca como actividad ilícita que se facilitaba, debido al abandono y ausencia estatal; y en segundo momento, por el desplazamiento forzado de la que son víctimas los campesinos de las zonas rurales y de otras partes del país.

La calidad de vida de la población chairense es costosa debido no solo a la lejanía de los centros urbanos, también, producto de las malas condiciones en las que se encuentran las vías de acceso, que hace que el transporte de mercancías y productos se encarezcan, bien sea por medio terrestre o fluvial.

En cuanto al poblamiento de la región, según el Plan de Desarrollo Municipal 2008-2011:

El municipio de Cartagena del Chairá está conformado por 4.360 familias, con un promedio de 5.2 personas; lo cual, indica que en el sector rural existe aproximadamente 23.068

personas. En el casco urbano hay 2.566 familias con un promedio de 3,6 personas; para un total de 7.382 personas, lo que quiere decir, que en el municipio habitan aproximadamente 30.450 personas fuera del personal flotante, teniendo en cuenta que como puerto importante sobre el río Caguán llega gran número de comerciantes, especialmente los fines de semana o se radican con fines comerciales por cortos periodos de tiempo. (p.61)

De lo anterior, podemos inferir que el municipio en términos demográficos es más rural que urbano, ya que cerca del 93% de su población es rural.

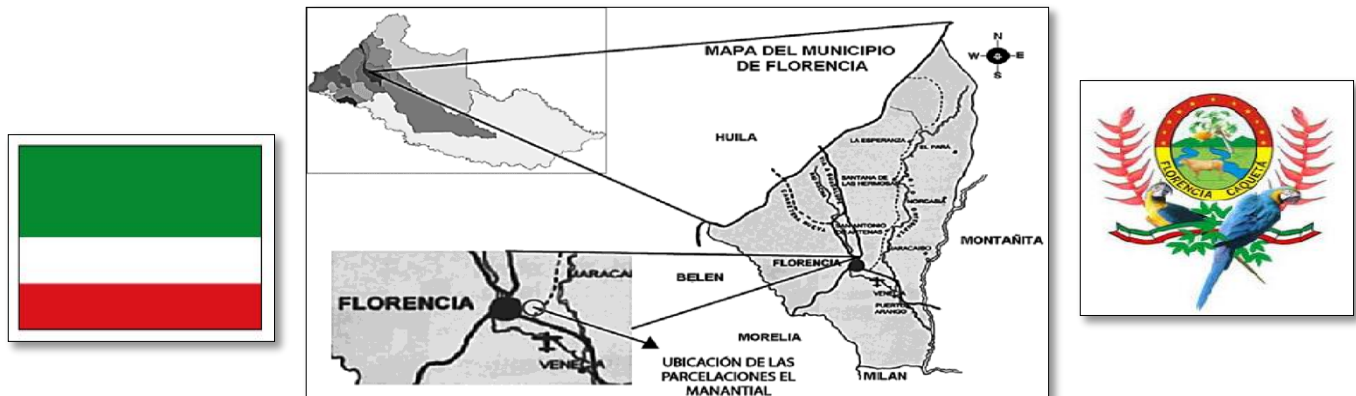
La actividad económica del municipio de Cartagena del Chairá, se fortalece a través del transporte de mercancías mediante el río Caguán, a través de los muelles con que cuenta cada centro poblado, entre los que se encuentran Monserrate, Santa Fe del Caguán, Remolinos del Caguán, casco urbano de Cartagena del Chairá, Cristales y Puerto Camelias; y por vía terrestre por medio de la carretera principal Paujil-Cartagena del Chairá, de la que se beneficia el centro poblado de San José de Risaralda. Mercancías con productos para el agro, alimentos, productos para el hogar, etc., que benefician a la comunidad chairense y al flujo comercial que se presenta en el Municipio. Además, las tierras de Cartagena del Chairá, corresponden a un piso térmico cálido, y entre sus actividades económicas se destacan la agricultura (maíz, yuca, plátano, caucho, cacao), la ganadería y las artesanías en cuero.

Educación.

Según el Plan de Desarrollo Municipal 2016-2019, “Cartagena del Chairá cuenta con 13 instituciones educativas rurales que tienen 153 sedes, y 2 instituciones educativas urbanas que tienen 6 sedes, para un total de 159 establecimientos educativos en todo el municipio” (p.93). En este mismo informe:

Los procesos de matrículas registrados ante la Secretaría de Educación Departamental, se identifica la población en condición de vulnerabilidad, como lo son los desvinculados de los grupos armados, en situación de desplazamiento, hijos de adultos desmovilizados y víctimas de minas. De ellos se destaca el grupo en situación de desplazamiento con una matrícula total de 881 estudiantes, representando el 98% de esta población infantil. Siendo Cartagena del Chairá un municipio altamente afectado por el conflicto armado en el departamento de Caquetá, se tuvo que para el año 2012, un reporte de 895 niños, niñas y jóvenes, fueron reportados en la base de datos como población vulnerable víctima del conflicto. (p.94)

De este informe, podemos ver como un gran porcentaje de niños en formación escolar, han sido víctimas de este flagelo que ha permeado a la población no solo chairense, también a todo el departamento del Caquetá y a Colombia en general. Además, muchas de las escuelas que están en las zonas veredales, algunas han quedado sin profesores y estudiantes como consecuencia de la movilidad de las familias a la cabecera municipal de Cartagena o a otros municipios y departamento del país generado por el desplazamiento forzado producto del conflicto armado.

Municipio de Florencia.*Imagen 5. Municipio de Florencia.*

Fuente: Ubicación del área de muestreo: Reserva Natural Comunitaria El Manantial en el municipio de Florencia⁶.

Ubicación geográfica y límites.

Según datos de Corpoamazonia (s.f.), el municipio de Florencia o «La Puerta de Oro de la Amazonía Colombiana», se encuentra en el piedemonte de la cordillera Oriental de Colombia, en la cordillera de los Andes, a orillas del río Hacha, en el noroeste del departamento de Caquetá. Está situada en una zona de transición entre la Región Andina y la Región Amazónica de Colombia.

Florencia, limita por el norte con el departamento del Huila y el municipio de La Montañita, por el este con el municipio de La Montañita, por el sur con los municipios de Milán y Morelia, y por el oeste con el municipio de Belén de los Andaquíes y el departamento del Huila. Al interior de este amplio territorio se encuentran los resguardos de grupos indígenas como

⁶ Es de aclarar que, aunque la imagen hace alusión a la reserva comunitaria del Manantial, su uso nos proporciona información respecto a la ubicación y localización del municipio de Florencia. Esta imagen fue tomada de: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Ubicacion-del-area-de-muestreo-Reserva-Natural-Comunitaria-El-Manantial-en-el_fig1_311783532

Gorgonia, Honduras y San Pablo en El Pará, con 438,14 ha, 908,53 ha, y 607,79 ha respectivamente.

Florencia fue fundada el 25 de diciembre de 1902 por el fraile capuchino, Padre Doroteo de Pupiales - Nariño, (1876-1959), también conocido como José Rubén Vallejo Belalcázar antes de ser ordenado, por Decreto 963 del 14 de marzo de 1950. Mediante este decreto se creó la Intendencia Nacional del Caquetá y el municipio de Florencia fue designado como capital de departamento del Caquetá.

La cabecera municipal se localiza aproximadamente a 500 km de Bogotá, desde donde se llega por vía terrestre en la ruta Bogotá – Neiva – Altamira – Florencia, recorrido que dura aproximadamente 8 horas; o vía aérea Bogotá Florencia en un recorrido que dura aproximadamente media hora.

Según los datos conciliados del Censo de población del DANE realizado en el año 2005, la población del municipio de Florencia ascendió a 143.871 personas, de las cuales 49,7% son hombres y el 50,3% mujeres. De éste total, 121.898 personas viven en el área urbana y 21.973 en el área rural. La población está integrada en un 95,9% por mestizos, 3,3% por mulatos y afrodescendientes, y 0,8% por indígenas de las etnias Coreguaje y Emberá-Katío principalmente. El 56,8% de la población censada reporta haber nacido en el mismo municipio.

De acuerdo con lo anterior, en Florencia se concentra el 34,2% de la población del departamento, con una densidad poblacional de 59 hab/km². Según datos del mismo censo, Florencia posee una tasa de alfabetismo del 85,5%; el 38,3% de la población cuenta con educación básica primaria, el 19,6% con básica secundaria y el 9,5% cuenta con educación superior.

La infraestructura vial cuenta con cerca de 117 km de vías de los que se destacan las vías que comunican a Florencia con Altamira, con las cabeceras de los Municipios de La Montañita y Morelia. La red vial municipal que está en regular estado, comunica a Florencia con los principales asentamientos rurales del municipio como Alto Orteguzza, El Pará, Esperanza, Maracaibo, Norcasia, Remolino, San Antonio de Atenas y Santana Las Hermosas, entre otras.

Florencia cuenta con un aeropuerto clase D, que permite la comunicación con otras ciudades y departamento del país, su nombre es Aeropuerto Nacional Gustavo Artunduaga Paredes, el cual tiene una pista de 1.400 m de largo por 30 m de ancho.

Aspectos socio-económicos y culturales.

Respecto a las actividades productivas que generan economía para el municipio, según el censo de 2005 el DANE reporta que 76,5% de las unidades censales del Municipio desarrollan actividades agrícolas, el 94,1% desarrollan actividades pecuarias y el 12,2% desarrollan actividades piscícolas. El sector primario está representado por actividades agrícolas entre las que sobresalen los cultivos de productos tradicionales como Plátano, Yuca, Maíz y Caña Panelera y frutales como café, piña, arazá, y chontaduro principalmente; las actividades pecuarias se relacionan básicamente con la cría de ganado vacuno de ceba y doble propósito, para los cuales se cuenta con cerca de 158.090 ha y 62.877 cabezas de ganado destinadas a esta actividad, y en menor proporción con porcicultura, avicultura y piscicultura.

Teniendo en cuenta lo anterior, Florencia es el principal centro de actividad económica en el suroriente del país ya que tienen asiento las más importantes empresas agroindustriales de la región y además, es la ciudad que cuenta con la presencia de más entidades financieras en toda la Amazonia colombiana. El sector comercio representa un importante rubro de su economía,

destacándose por la presencia de grandes complejos comerciales como el Centro Comercial Gran Plaza Florencia y el Centro Comercial La Perdiz.

Educación.

Florencia, en el marco del conflicto armado colombiano, es el mayor receptor de población desplazada en el departamento, con alta incidencia de eventos de violencia, convulsiones de orden público y seguridad. Según reporte SIMAT, la población estudiantil en calidad de víctima en el municipio es de 7.071 NNAJ. Frente al inminente escenario de postconflicto y construcción de paz a nivel nacional, la educación en el Caquetá se ha visto afectada, debido al accionar de los actores armados quienes han destruido escuelas, amenazan y asesinan docentes es por ello que los conflictos atrasan la acumulación de capital humano, el desarrollo económico y social, por ende las instituciones educativas en sus aulas cuenta con diversidad de estudiantes marginados por la guerra; afectando su vida personal, familiar, y económica, obligados a tomar trabajos con ingresos muy bajos, vivir de la mendicidad o la caridad y, en otras ocasiones desplazarse a otros departamentos a buscar un mejor futuro y sanar sus vidas de las afectaciones de la violencia ocasionada por el conflicto armado.

Con el postconflicto y la firma de los acuerdos, no hay que desconocer el papel de las Instituciones Educativas, las Universidades y empresas del sector público y privado, así como las instituciones del Estado, que han buscado nuevas rutas de acción para fomentar y generar una cultura de paz y reconciliación. Dentro de estas acciones cabe destacar la inversión en el turismo y el desarrollo agrario de la región, con programas de desarrollo que benefician al campesinado caqueteño.

Respecto a las Instituciones Educativas, en Florencia existen 30 de carácter oficial (18 Establecimientos Educativos están ubicados en la zona urbana y 12 en la zona rural) y 164 sedes.

Cabe mencionar aquí, la importancia que en los últimos años han tenido las Instituciones Educativas frente a la masiva población estudiantil desplazada, víctimas del conflicto armado. Estas instituciones tienen la dura tarea de trabajar con esta población formando ciudadanos de paz y ayudando en el trabajo psicológico y de reconciliación frente a las afectaciones ocasionadas por este conflicto; un claro ejemplo es el desarrollado por la Institución Educativa Reina Isabel II de Inglaterra, que está ubicada en una de las zonas de invasiones y reubicación de población desplazada en la periferia de la ciudad, convirtiéndose en la Institución Educativa con mayor número de población estudiantil desplazada, ya que cerca del 90% de los estudiantes son hijos de desplazados o de excombatientes militares, y que en su interior atiende los múltiples problemas y conflictos de relaciones, derivados de la violencia armada de la que fue presa el departamento.

Belén de los Andaquíes

Imagen 6. Municipio de Belén de los Andaquíes.



Fuente: Rutas Andakí⁷.

⁷ Esta imagen sirve para ilustrar la ubicación y localización del municipio de Belén de los Andaquíes. Esta imagen fue tomada de: <http://rutasandaki.blogspot.com/p/informacion-municipio.html>

Ubicación geográfica y límites.

El 17 de febrero de 1917 el misionero Capuchino Fray Jacinto María de Quito fundó Belén de los Andaquíes. El nombre de "Belén" exalta el aspecto religioso y "de los Andaquíes" en honor a los indígenas que ocuparon el territorio ancestral de la cultura Andakí.

Belén de los Andaquíes, presenta una temperatura promedio anual de 25 °C y una altitud de 250 msnm, Hace parte de la cuenca Amazónica, ocupa dos regiones naturales: la Andina en el macizo colombiano vertiente de la cordillera Oriental y la Amazonia. Se encuentra rodeado de tres importantes afluentes hídricos como son el río Pescado, el Sarabando y el San Juan. Su cabecera municipal se localiza aproximadamente a 41 km al suroeste de Florencia, desde donde se llega por vía terrestre en un trayecto que se recorre en aproximadamente 45 minutos.

El municipio cuenta con un área aproximada de 1.180,9 km², cerca del 40% pertenecen a la Reserva Forestal de la Amazonia creada por la Ley 2^a de 1959, y al Parque Nacional Alto Fragua Indi-Wasi; y cerca de un 12% ha sido reservado por el Estado para el desarrollo de actividades de exploración de hidrocarburos. Adicionalmente se localizan los resguardos indígenas La Esperanza y La Cerinda con 1.278,1 ha y 51,6 ha respectivamente.

Según los datos conciliados del Censo de población realizado por el DANE en el año 2005, la población del municipio de Belén de los Andaquíes ascendió a 11.081 personas, de las cuales 51,5% son hombres y el 48,5% mujeres. De éste total, 5.556 personas viven en el área urbana y 5.525 en el área rural que cuenta con 53 veredas. La población está integrada en un 97,0% por mestizos, 2,3% por indígenas de las etnias Páez y Emberá-Katío principalmente y 0,7% por mulatos y afrodescendientes. El 60,3% de la población censada reporta haber nacido en el Municipio.

Aspectos socio-económicos y culturales.

En el censo de 2005 el DANE reporta que 94,6% de las unidades censales del Municipio de Belén de los Andaquíes desarrollan actividades agrícolas, el sector primario sobresale con actividades en los cultivos de productos tradicionales como Plátano, Yuca, Maíz y Caña Panelera, frutales como arazá, piña y chontaduro. Sistemas productivos representados por gremios como -ASPROBELEN- Asociación de productores alternativos, el 94,7% desarrollan actividades pecuarias y el 2,3% desarrollan actividades piscícolas. También La base de la economía la constituye la agricultura y la ganadería. De este municipio se exporta el 90% de la producción de leche que sale del Caquetá.

La actividad forestal está restringida a algunas hectáreas establecidas en Caucho y palma africana. La actividad ganadera contó en el año 2005 con 37.040 hectáreas en pastos, y un hato de ganado bovino representado por 27.888 animales. Igualmente se reportó una población de 1.545 porcinos y 1.250 caballar. El municipio cuenta con el río Río Sarabando, Macondo, La finca El Horeb, Monumento El Último Andakí, la cascada de Santa Teresa, entre otros atractivos naturales y turísticos que favorecen el ámbito económico de la población belemita.

Respecto a las actividades ilegales, según cuentan los lugareños, estas no tuvieron gran acogida, porque el municipio en sus límites está rodeado por el río Pescado y el Fragua, haciendo fácil el acceso y movilidad de entidades del Estado en la erradicación de los estos cultivos. Lo que quiere decir, que la incidencia geográfica tuvo una gran importancia, porque prácticamente si un grupo al margen de la ley quería movilizarse por esta zona del departamento quedaba encerrado ya que los dos ríos mencionados son de gran caudal y es difícil cruzarlo nadando, dejando a estos grupos encerrados en el territorio.

Educación.

En Belén de los Andaquíes se concentra el 2,6% de la población del Departamento, con una densidad poblacional de 9 hab/km², según datos del mismo censo del DANE, el Municipio posee una tasa de alfabetismo del 83,0%; en donde el 52,1% de la población cuenta con educación básica primaria, el 13,7% con básica secundaria y el 2,9% cuenta con educación superior. El Municipio cuenta con 6 Instituciones Educativas, 4 de estas son rurales en las siguientes veredas Alto Sarabando, San Luis, Los Ángeles y El Portal La Mono, las instituciones llevan el mismo nombre de la vereda.

El conflicto y la guerra que se vivió en el municipio de Belén de los Andaquíes fue tan intensa y tan cruel que inclusive los paramilitares del Frente Sur pertenecientes al Bloque Central de Bolívar convirtieron la casa cural de Puerto Torres, corregimiento de Belén de los Andaquíes, en un calabozo y la Escuela, en un centro de tortura. Pero en Belén no eran solo los paramilitares. Las FARC y el M19 también tenían azotada a la comunidad. La toma de los corregimientos y los enfrentamientos entre los tres grupos eran constantes. El temor de caer en un enfrentamiento, de que reclutaran a sus hijos, y la zozobra que impregnaban esos actores invadía a la comunidad.

Es notable que la educación y la niñez siempre ha sido vulnerable por estos grupos, así que la responsabilidad de las familias e instituciones es grande frente a esta situación. Por tal razón, los habitantes del municipio, las Instituciones Educativas y ONGs se esfuerzan y viven en una constante gestión, formulando pliegos de peticiones y proyectos para la generación de ambientes de paz y reconciliación, porque como lo dice Raimundo Cerquera (s.f), líder de la vereda Los Ángeles “Estamos esperando que la paz llegue, pero la paz llega con obras y proyectos que se den de verdad y que no se queden en reuniones”.

2. Marco teórico

Fundamentos conceptuales

A continuación, presentaremos las categorías conceptuales orientadoras de esta investigación y de los autores que la han desarrollado, esas categorías son: la experiencia, la violencia y el conflicto armado, la reconciliación y la paz territorial.

Experiencia.

La categoría de la experiencia en la que se fundamenta la siguiente investigación es la desarrollada por Jorge Larrosa (2006; 2015), quien la describe como *aquello o eso que me pasa*, que me configura y que me transforma. Para desarrollar esta concepción de experiencia, Larrosa hace alusión a aquellos principios que la determinan.

Principios de la experiencia.

Para entender la palabra experiencia y su operatividad en el campo educativo y pedagógico se recurre a sus principios, ya que, desde allí, se evidencia la importancia que la experiencia suscita para la formación y comprensión de las formas en como actuamos, pensamos, hablamos y nos relacionamos. Según Larrosa (2006) estos principios también posibilitan ver la pertinencia que para la educación y para la investigación tiene la experiencia.

Exterioridad, alteridad y alienación.

Parafraseando a Larrosa, la experiencia es “*eso que me pasa*” y no eso que pasa, como si fuera algún constructo ajeno a la formación humana y la manera como el ser humano se desarrolla y desenvuelve en el mundo social, político, económico y cultural al cual pertenece.

De *eso que me pasa* siguiendo a Larrosa, lo primero que hay que entender es ese “*eso*” de lo que me pasa; cuando nos referimos a *eso*, no es otra cosa que un acontecimiento, un algo que al

ser eso, es ajeno a mí. Es decir, no es el resultado de mis acciones porque es un suceso que no depende de mí y está fuera de mí. “Que no soy yo”, quiere decir, que no es producto de lo que hago, digo, pienso, quiero, y, por ende, no lo puedo anticipar, por lo tanto, es a esto lo que denominamos principio de alteridad, principio de exterioridad y principio de alienación.

Principio de exterioridad porque no debe ser interiorizada ya que está contenida en ese ex de la ex-periencia, lo que indica, por un lado, que es algo exterior, de afuera y por tanto que no es construcción interna mía. Y, por otro lado, que no hay experiencia sin la aparición de un algo, alguien o un “eso”, de un acontecimiento que está fuera de mí.

Principio de alteridad porque eso que me pasa tiene que ser otra cosa que está contenida fuera de mi “yo” y no debe ser identificada. Completamente diferente a mí, radicalmente otro, lo que indica un reconocimiento de ese otro, algo o eso que acontece.

Principio de alienación porque ese algo, alguien, eso del acontecimiento no es de mi propiedad, no lo puedo apropiar, ya que es ajeno a mí, no es de mi propiedad. Por lo tanto, no lo puedo ser parte de mis palabras, ideas, sentimientos, saber, poder y mi voluntad.

Reflexividad, subjetividad y transformación.

En segundo lugar, la palabra a tratar es el “me” de ese “eso que me pasa”. Larrosa nos dice que la experiencia supone un acontecimiento que sucede, que hace parte de algo que no soy yo. En consecuencia, que algo *me* pasa a mí. No que pasa frente a mí, por delante de mí, sino a mí, en mí.

La experiencia supone un acontecimiento exterior a mí, pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí, donde se da la experiencia, donde tiene su lugar.

Principio de reflexividad porque ese *me* es un pronombre reflexivo. De esta manera la experiencia es un movimiento de ida y vuelta; de ida por ser un movimiento de exteriorización,

de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, pienso, siento, lo que yo sé, lo que yo quiero, etcétera.

Principio de subjetividad porque según Larrosa, el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, porque la experiencia es siempre subjetiva. Se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones, etcétera. Siendo un sujeto abierto, sensible, vulnerable, expuesto. Además, la experiencia no se generaliza, no hay experiencia de nadie porque la experiencia es siempre experiencia de alguien. Por eso, la experiencia es para cada cual la propia, “que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio” (Larrosa, 2006. p. 90).

Podemos ver como la experiencia está muy ligada a la subjetividad de las personas, de lo que han tenido que vivir, que “*pasar*”, es decir aquellos *acontecimientos* que han incidido en la construcción de su subjetividad, acontecimiento que para cada uno es distinto independientemente si fueron hechos que se desarrollaron en un mismo contexto, ya que todos vemos, sentimos y percibimos de maneras distintas y eso, porque no hay una única experiencia, todas los acontecimientos que nos pasan son distintos y varían de una a otra persona en matices diversas (Larrosa, 2006).

Para lo cual es pertinente ver la experiencia desde este punto de vista, en lo que concierne al proyecto de investigación que se va a llevar a cabo en el departamento del Caquetá, ya que nos devela que desde las narrativas testimoniales de los docentes y niños en las escuelas, las forma de concebir la paz, la reconciliación y el territorio son distintas y varían una de las otras, por un

lado, porque depende de la manera en como el conflicto armado los ha afectado y, por otro lado, porque parafraseando a Larrosa, “*eso que me pasa*” hace parte de la construcción subjetiva que hemos creado en cada aspecto de nuestro ser y en las formas en como percibimos el mundo y las ideas. Ideas, porque los términos y conceptos que tenemos son constructos históricamente formados, es decir, así como el mismo concepto de experiencia es distinto para diversos pedagogos, el territorio y otros conceptos también varía de cultura a cultura, de región a región, y de persona a persona, porque, por ejemplo, lo que para mí signifique paz, para otra persona pueda significar otra cosa. ¡Eh aquí la riqueza de llevar a cabo esta investigación!

Principio de transformación porque ese sujeto dispuesto, sensible, vulnerable y expuesto es un sujeto abierto a su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. La experiencia tiene como resultado la formación y transformación del sujeto de la experiencia. La experiencia al afectar a una persona, busca su transformación y formación, pero no en sentido de aprendizaje o educación como procesos de algo que tiene que ver con el poder y el saber, sino como sujeto de cambio, que la misma experiencia provoca en él (Larrosa, 2006).

Cabe resaltar que aparte de “*eso que me pasa*”, siguiendo a Larrosa, la experiencia también es vista como aquello que “*me forma y me transforma*”. Siendo esa formación y transformación algo trascendental para esta investigación, ya que permite visibilizar como aquella formación y transformación en los últimos años con la firma de los acuerdos de paz, se han materializado en propuestas e iniciativas lideradas por la comunidad educativa en pro de la construcción de territorios de paz y reconciliación, además, porque esas transformaciones permiten ver como históricamente se ha construido las subjetividades de los sujetos mediante las narrativas y relatos de estudiantes y maestros.

Pasaje y pasión.

Por otro lado, siguiendo a Larrosa (2006), la experiencia es un paso, un pasaje, un recorrido. Si la palabra experiencia tiene el ex de lo exterior, tiene también ese “per” que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje. “La experiencia supone entonces una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, hacia ese ex del que hablábamos antes, hacia ese eso de *eso que me pasa*” (Larrosa, 2006, p. 91).

Por ello, a partir de este “*pasar*” vemos implícitamente la necesidad de una ubicación espacio temporal de los sucesos o acontecimientos que tuvo que atravesar la Escuela, además que da por sentado que las iniciativas que en el interior de la Escuela se dieron, no fueron el resultado de una inspiración instantánea, sino que obedece a un proceso que se fue construyendo en, desde y para la comunidad; así como las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes en pro del desarrollo social y humano de los habitantes de las zonas en las que se desarrollaron.

El principio de pasión, según Larrosa obedece a que “*eso que me pasa*”, hace que el sujeto de la experiencia sea un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que *eso que me pasa*, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece (Larrosa, 2006).

Por último, al ver la experiencia como “*algo que se padece*”, que dejamos que nos afecte; estos acontecimientos al ser parte de nuestra subjetividad, han quedado grabados como recuerdos y memorias, porque como acontecimiento y suceso, el conflicto armado ha dejado huellas, rastros y heridas en algunos profundas y visibles en otros, internas de dolor y sufrimiento, en fin, ha dejado sus huellas en las formas como percibimos el mundo. Desde esta perspectiva es de

gran relevancia para este proyecto, porque dentro de los principios a perseguir, está el hacer visibles esas experiencias por la que tuvo que pasar la Escuela en medio del conflicto, así como las huellas y marcas que mediante las narrativas testimoniales y los relatos de vida se van a dar a conocer en cada viaje y visita a estas instituciones educativas golpeadas por el conflicto armado.

Hasta aquí, de acuerdo con Larrosa (2006) se han señalado varios aspectos de las dimensiones de la experiencia. Por un lado, hemos trabajado el qué de la experiencia con el “*eso que me pasa*” a través del principio de exterioridad, alteridad y alienación. Por otra parte, hemos trabajado el quién de la experiencia, con el “*me*” de “*eso que me pasa*”; lo cual tiene que ver con el sujeto de la experiencia, y que tiene que ver con los principios de reflexividad, subjetividad y transformación. Por último, trabajamos el “*pasar*” de “*eso que me pasa*” que tiene que ver con el movimiento mismo de la experiencia descrito en los principios de pasaje y pasión.

En cuanto a estos principios quiero aprovechar que esta investigación pueda ser una experiencia más, comprendida en el sentido de tomar este proyecto como ese *eso y algo* de lo que me pasa, llevándome a una formación y transformación de mi subjetividad, de mi lenguaje, pensamientos y sentimientos; dejándome afectar en este caso por la experiencia de cada uno de los actores que hacen parte de la escuela y que ha vivenciado el conflicto armado en el departamento del Caquetá.

Respecto a la experiencia de la escuela, podemos señalar que su afectación es propia, singular y única. (Larrosa, 2006). Lo que ha causado una formación o transformación en su interior, hecha de la lectura contextual del conflicto armado realizada por ella, y que ha cambiado su forma de percibir el mundo. En consecuencia, las formas en cómo la escuela ha experimentado el conflicto armado ha generado nuevas constituciones de subjetividad, en la que cada actor escolar, ha sido sujeto de su propia experiencia, así como un sujeto de cambio.

Singularidad, irrepitibilidad y pluralidad.

En cuanto a estos principios de la experiencia nos permiten según Larrosa (2006), separar experiencia de experimento. Lo primero, es que el experimento es algo homogéneo (debe significar lo mismo para todos) y que debe contar con principio de universalidad y generalidad; mientras que la experiencia es singular, es decir, propia y única en cada sujeto.

Se puede explicar mejor cuando un acontecimiento sucede a varias personas, pero por ser un solo suceso, eso no quiere decir que la forma en que lo vivenciamos, lo sentimos, lo hablamos, lo tramitamos sea el mismo. Es singular y diferente en cada persona afectada o que lo padece. (Larrosa, 2006).

He aquí que lo valioso de este proyecto está en que rescata la experiencia particular y singular de cada uno de los que han padecido el conflicto armado en el departamento del Caquetá.

El segundo principio es el de irrepitibilidad, que se entiende en la manera en como un acontecimiento, a pesar de que pueda volver a suceder o acontecer, la experiencia siempre va a ser diferente, en gran medida esto se debe, a que todo lo que gira a nuestro alrededor como constructo social y propio de nuestra subjetividad es dinámico y no mecánico, por lo tanto, la experiencia es irrepitible. Cosa contraria a lo que sucede con el experimento que tiene que ser repetible y significar así haya pasado el tiempo, lo mismo en cada una de sus ocurrencias. (Larrosa, 2006).

Quizá podamos experimentar varias veces un suceso, pero la forma de afrontarlos es distinta la una de la otra, a pesar de que la primera experiencia nos haya dotado de ciertos aprendizajes, pero, en fin, siempre van a ver unas particularidades que lo diferencia de las demás experiencias.

El principio de pluralidad, tiene que ver con la manera en cómo se interrelacionan infinidad de experiencia en un contexto dado, es decir, la experiencia es el espacio donde se despliega la pluralidad.

Incertidumbre y libertad.

El principio de incertidumbre según Larrosa, tiene que ver con aquella aventura, riesgo, peligro que no puede ser premeditable, controlable, predecible como sucede con un experimento, en el cual la finalidad es controlarlo y anticiparlo para prevenirlo. Este principio deja por sentado que “no se puede saber de antemano cuál va a ser el resultado de una experiencia, a donde pueda conducirnos, qué es lo que va a hacer de nosotros” (Larrosa, 2006, p. 104). Esto se debe a que la experiencia se concibe con un tiempo de apertura y no con el tiempo lineal de planificación, predicción, prescripción, por ello, la experiencia no se puede planificar, es impredecible, imprescriptible e imprevisible. Por eso la experiencia supone una apuesta por lo desconocido, por lo que no se sabe, se quiere o se puede.

Por consiguiente, este principio está ligado a la libertad, a un quizá de la incertidumbre que propone la experiencia, siendo la experiencia el lugar de la libertad, es una experiencia libre.

Finitud, cuerpo y vida.

Parafraseando a Larrosa, la experiencia suena como finitud porque corresponde a un tiempo y espacio particular, limitado, contingente y finito. A cuerpo porque hace parte de lo sensible de nuestras emociones, de nuestro ser, de nuestra alma y que abarca todo lo que tiene que ver con sentido, sentimiento y mortalidad. Y por último a vida, porque su esencia es la existencia misma, finita y corporal.

Reivindicando la experiencia.

A partir de los principios que determinan la experiencia, lo que se busca es darle una posición de legitimidad y dignidad a la experiencia porque ha sido menospreciada en la racionalidad clásica y moderna en la filosofía y la ciencia. De allí que para comprender la operatividad de la experiencia en el campo educativo se propone “explorar las posibilidades de un pensamiento de la educación elaborado desde la experiencia, reivindicándola y haciéndola sonar de otro modo” (Larrosa, 2015, p. 2).

Dentro de la filosofía clásica la experiencia ha sido concebida como un conocimiento inferior por dos causas: como conocimiento de partida para la construcción del verdadero conocimiento y como un obstáculo al verdadero conocimiento. Esto debido a que el saber de la experiencia es conocimiento de lo singular y de lo subjetivo (Larrosa, 2006; 2015).

Además, según la filosofía clásica, que busca principios y verdades universales donde la razón debe ser pura, la experiencia no se puede concebirse como conocimiento y forma de razonar porque esta manchada, es impura, confusa, ligada al tiempo, particular, contextual y su producción en el campo científico no es objetivo ni universal. (Larrosa, 2006; 2015).

Respecto a la ciencia moderna, la experiencia es objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en experimento; eliminando en ella lo que tiene de experiencia que es la imposibilidad de objetivación y universalización. De allí, que “el lenguaje de la ciencia no puede ser el lenguaje de la experiencia” (Larrosa, 2015, p.2).

Por estas razones anteriormente mencionadas, es que la experiencia científicamente no puede ser determinada, y si esto ocurre, se le considera en un segundo orden y bajo un lenguaje de segunda clase por su contenido subjetivo, particular, provisional, paradójico, contradictorio, confuso, siempre en estado de traducción. (Larrosa, 2006; 2015).

Entonces para reivindicar y dignificar la experiencia en la ciencia y la filosofía moderna, según la Larrosa, se debe considerar aquello que ha sido menospreciado y rechazado de ella como la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, la fugacidad, el cuerpo, la finitud, la vida, etc., dándole su lugar en la construcción de conocimiento científico y académico, y despojándola de esos supuestos que la consideraban como mera opinión y apariencia en la filosofía clásica y moderna.

Precauciones en el uso de la experiencia.

La experiencia según Larrosa (2006) hay que hacerla sonar de un modo particular, con cierta amplitud, con cierta precisión. Por esto, hay que hacer algunas preocupaciones en su uso.

La primera precaución es separar experiencia de experimento. Se trata de no cosificar, objetivar y homogeneizar la experiencia, dicho de otro modo, no pretender pensarla científica o técnicamente porque esa no es su esencia.

La segunda precaución es quitarle ese dogmatismo de poder y autoridad cuando se alude a la experiencia. Ya que en los discursos por lo general se ha enseñado que uno debe aprender y someterse a aquellos que tienen mayor “experiencia”, y es allí, donde la misma experiencia rompe con ese dogmatismo, porque un hombre que se considere experimentado, sabrá que la experiencia conlleva a una finitud, a una relatividad, una subjetividad, etc., propia de cada sujeto (Larrosa, 2006).

La tercera precaución que señala Larrosa, es separar experiencia de práctica. Lo cual significa pensar la experiencia desde la pasión y no desde la acción. Esto significa que el sujeto de la experiencia, en primer lugar, no es un sujeto activo, éste es considerado un sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto a lo que pasa, es decir, a los acontecimientos. De lo anterior, en segundo lugar, eso no quiere decir que el sujeto sea pasivo e inactivo, porque ese principio de

receptividad, apertura, disponibilidad, etc., es el que hace que en la experiencia se descubra la fragilidad, vulnerabilidad, ignorancia e impotencia, lo que escapa a nuestro saber, poder y voluntad.

La cuarta precaución señalada por Larrosa, es hacer de la experiencia un fetiche o un imperativo. Desde la educación la experiencia al igual que la cultura, el alma, la vocación, la identidad profesional, se ha convertido en un imperativo en el lenguaje actual. Imperativo porque se ha impuesto la búsqueda de una identificación y elaboración de nuestra experiencia personal. Por ello, la experiencia no escapa a un conocimiento o una práctica de la cual todos debemos tener, conocer y desear; como esas cosas que tenemos, aunque no lo sepamos, que lo deberíamos tener, aunque no hayamos sentido la necesidad, y que nos dicen que debemos aprender a buscar, reconocer y elaborar.

Experiencia como saber.

Por otro lado, Larrosa (2006) nos dice que la experiencia como saber se configura a partir de lo que a uno le pasa. Saber que se “adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es” (p. 98).

Este saber tiene las siguientes características: En primer lugar, es un saber finito, ligado a la maduración de un individuo en particular o, dicho de otro modo, es un saber que revela al hombre singular su propia finitud. En segundo lugar, es un saber subjetivo, relativo y personal. Un acontecimiento les puede pasar a dos personas, pero la experiencia en ambos es diferente. En tercer lugar, el saber experiencia no está fuera de nosotros como el conocimiento científico, sino que solo tiene sentido en la medida que configura nuestra personalidad, sensibilidad, carácter, que, además, hace parte de nuestra ética en la medida que configura un modo de conducirnos y de una estética en los estilos como nos comportamos o accionamos.

En conclusión, desde esta investigación mediante las experiencias pedagógicas de las escuelas en el contexto del conflicto armado, al quedar grabadas en esta investigación, se busca que al llegar a algún lector, este pueda tener una relación que permita una afectación, una reflexión, un conmover, un sentir, una confrontación; que los lleve a un cambio, una transformación y que promueva como lo dice Larrosa (2015) “Una alfabetización que tuviera que ver con formar lectores abiertos a la experiencia, a que algo les pase al leer, abiertos a su propia transformación, abiertos, por consiguiente, a no reconocerse en el espejo” (p. 93).

Violencia: conflicto armado y violencia en Colombia.

Dado que este trabajo tiene como objetivo principal comprender las formas como vivieron y tramitaron la experiencia del conflicto armado tres instituciones educativas de los municipios de Cartagena del Chairá, Florencia y Belén de los Andaquíes en el departamento de Caquetá y las iniciativas de paz y reconciliación derivadas en cada una de ellas, debemos tener claro a qué nos referimos cuando estamos haciendo alusión al conflicto armado, ya que dentro de las Ciencias Sociales, este concepto es muy amplio y tiene muchos significados, desde los que designa el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) por un lado, como el conflicto armado no internacional CANI, como aquel conflicto en el que “pueden participar uno o más grupos armados no gubernamentales... siendo estos grupos partes del conflicto en el sentido que disponen de fuerza armada organizada” (CICR,2008, p.3).

Y, por otro lado, dentro del mismo CANI, según el protocolo II de Ginebra, el conflicto armado se considera como aquel que “se desarrolla en el territorio de una Alta Parte Contratante entre sus fuerzas armadas y fuerzas armadas disidentes o grupos armados organizados que, bajo la dirección de un mando responsable, ejerce sobre una parte de dicho territorio un control tal que les permite realizar operaciones militares sostenidas y concertadas” (CICR, 2008, p. 4).

Pero para nuestro caso, en su lugar abordaremos el conflicto armado como un campo problemático en las Ciencias Sociales, comenzando por sus orígenes y surgimiento en nuestro país.

Violencia y conflicto armado.

Para comenzar, veo pertinente considerar el conflicto armado mediante los planteamientos desarrollados por Daniel Pècaut (1997) quien nos dice lo siguiente: “la violencia se ha convertido en un modo de funcionamiento de la sociedad, dando nacimiento a redes diversas de regulaciones oficiosas. No conviene analizarlas como una realidad provisoria. Todo sugiere que ha creado una situación durable” (p. 2).

Respecto a esta cita, podemos señalar algunas cosas importantes del conflicto armado en nuestro país, por una parte, ver que en la sociedad colombiana el conflicto armado hace parte de nuestra cotidianidad, de nuestra sociedad; prácticamente desde sus inicios ligado a la construcción del Estado-Nación. Construcción que ha girado en torno a la guerra y la violencia.

Además de esto, según Pècaut (1997), el resultado de que en nuestra subjetividad este tan arraigada la violencia, ha generado una serie de regulaciones que, durante los grandes periodos de violencia en nuestro país, se hayan dispuesto controlar, callar, desaparecer y en ultimas matar, aquello que piensa y es diferente o que, en otras consideraciones, afecte los intereses de unos pocos o de quien esté en el poder. Un buen ejemplo de ello, fue la masacre de las bananeras de 1928 en donde un número desconocido de trabajadores murieron después de que el gobierno de Miguel Abadía Méndez decidió poner fin a una huelga de un mes, organizada por el sindicato de los trabajadores que buscaban garantizar mejores condiciones de trabajo.

Por otra parte, siguiendo a Pècaut, la historia en nuestro país, no conviene verla bajo una sola perspectiva como una realidad provisoria, es decir, pasajera, en particular porque la realidad de

la violencia ha sido parte fundamental en la manera como colombianos percibimos la vida política, económica, social y cultural de nuestra nación, convirtiéndose en una situación durable.

Pero el planteamiento aquí, es ver como el conflicto armado en nuestro país, está ligada a la violencia política, de la cual ninguno estamos exentos, porque esta “afecta a todos los municipios, grandes, medianos y pequeños; no concierne a capas específicas de la población, pasan sobre la vida cotidiana de todos o casi todos; no son relativos solamente a zonas sustraídas a la autoridad de las instituciones: tocan a las regiones centrales y a las instituciones mismas, alterando o paralizando su funcionamiento” (Pècaut, 1997, p. 1).

Caso particular, de esta afectación, es la escuela que por mucho tiempo ha sido violentada, sufriendo los estragos del conflicto armado. Entre estos estragos encontramos los siguientes: la escuela como panteón para el reclutamiento de menores en la guerra, su infraestructura se ha convertido en un lugar estratégico de protección, pero también de planeación militar, además, ella ha sido silenciada frente al accionar delictivo de los grupos al margen de la ley y de la fuerza pública que operan en la zona donde habita, debido a la falta de presencia institucional del Estado en estos territorios.

Hablar de conflicto armado en el contexto colombiano, debe verse desde una mirada caleidoscópica, desde múltiples ángulos, miradas y perspectivas ya que el conflicto armado no obedece a un único factor, es un fenómeno social multidimensional y multifactorial, debido a las relaciones que se desarrollan en su interior. Por eso, según Pècaut (1997) el conflicto armado obedece a sus “relaciones reciprocas (...) guerrillas, paramilitares, bandas criminales, redes de narcotráfico, etc., que permanecen presentes. Sus relaciones con el entorno (población- territorio-poder), pasan por tantas mutaciones que su identidad se metamorfosea” (Pècaut, 1997, p. 3).

Tipos de violencia según Daniel Pècaut.

De acuerdo con Pècaut (1997) podemos identificar cuatro tipos de violencia. En primer lugar, la violencia política, como aquella que se deriva del quebrantamiento de las regulaciones institucionales y la pérdida de credibilidad del orden legal. Es decir, aquella que se ha generado a causa de la inestabilidad política y de la incapacidad del Estado-Nación para suplir las necesidades sociales de la población colombiana.

En segundo lugar, está la violencia generada por la economía de la droga; esta tiene su origen más reciente, a partir de los años 70, primero con el cultivo de marihuana y luego, con el de la coca. Su importancia está ligada al financiamiento de grupos guerrilleros.

En tercer lugar, tenemos la violencia generada en las ciudades o violencia urbana, que a partir de 1988 y 1990, en las principales ciudades del país se reorganizaron en grupos de sicarios, milicias de barrios, bandas criminales, milicias ligadas a las guerrillas, paramilitares, etc.

Y en último lugar, se encuentra la violencia generada por la corrupción de las instituciones estatales, del personal político, judicial y militar.

En los últimos años los estudios referidos al surgimiento del conflicto armado en nuestro país, tiene que ver con los focos de producción, encausados por el control y tenencia de la tierra como consecuencia de la falta de presencia y de control territorial por el Estado y sus instituciones (Pècaut, 1997). Esto ha generado que el dominio territorial haya sido relegado en algunos lugares y regiones a los actores armados, quienes delinquen mediante la exigencia en el pago de impuestos y vacunas de las poblaciones circundantes.

Debido a esto, según Pècaut (1997) se puede ver como la hegemonía en algunos focos de producción responde a un grupo subversivo, como en el caso de los focos de producción de oro en los departamentos de Antioquia, Cauca y el Urabá antioqueño, donde el accionar de las

FARC-EP es predominante; en los polos de producción de carbón y explotación petrolera en los departamentos de Casanare, Arauca y los Santanderes encontramos el accionar del ELN, etc. De lo cual, según el Departamento Nacional de Planeación DNP (1994) “la violencia echa raíces en donde se den procesos de transformaciones económicas y zonas de salarios rural elevados (...) existiendo una correlación entre desarrollo económico departamental y el grado relativo de violencia” (Pècaut, 1997, p. 10).

En otras palabras, “los actores de la economía ilícita, extraen su poder del control que ejercen sobre los circuitos de explotación y de su imposición y dominios de la población en territorios dados” (Pècaut, 1997, p. 11).

De acuerdo con Pècaut (1997), las huellas de la violencia política y el conflicto armado son imborrables y ha tenido un sostenimiento en el tiempo y en el espacio que ha perdurado (aunque en algunas ocasiones como es el caso del Frente Nacional en 1958, donde se presencié una paz relativa, como consecuencia de la alternancia en el poder de los partidos liberal y conservador) quedando grabadas estas huellas en el imaginario colectivo de ese horror de la guerra y la violencia de inicios hasta mitad del siglo XX. Imaginario que se incrustó en la memoria del pueblo colombiano y que, frente al resurgimiento y recrudecimiento de la violencia, contribuyó a que en “la memoria no sorprendiera, que aparezca como *normal* que se difunda fácilmente y, que sus dimensiones y sus retos inéditos no sean percibidos sino tardíamente” (Pècaut, 1997, p. 15).

En consecuencia, considero pertinente acudir a Piedad Ortega (2017) quien nos habla de las cuatro “a” que ha generado las expresiones de crueldad y desprecio en la cultura política de nuestro país:

La amnesia como generadora de impunidad; la afasia existente en el silencio y en el miedo que se tiene para hablar, en la falta de lenguaje para nombrar lo que nos

pasa; la anestesia como indiferencia, como la nombra José Saramago, es la inmunidad frente al sufrimiento y el dolor del otro y; la asepsia, que circula en las políticas de higienización y en toda la retórica de la inserción” (p. 5).

Expresiones que muestran como el conflicto nos ha hecho indiferentes frente al sufrimiento del otro; cuando callamos frente a las injusticias y dejamos que reine la impunidad en nuestra sociedad. En parte ese callarnos se debe a la naturalización y normalización de la guerra y la violencia en nuestro país, que nos ha inmovilizado a hablar, a sentir, a desarrollar empatía frente a las huellas que la violencia ha dejado en nuestros niños, jóvenes, adultos y ancianos. (Ortega, 2017).

El departamento de Caquetá no es ajeno a estas expresiones de violencia y su manifestación en el territorio, por ello, se ha generado una serie de desplazamientos de la zona rural a la ciudad, debido a las amenazas y despojos de tierras que los actores armados infunden en la población civil. Expresiones de la violencia que han generado miedo y terror frente a la hegemonía impuesta por estos grupos en el territorio. Por ello, no se habla del tema, se calla, se olvida, se es ajeno, haciendo que se recrudezca la violencia y que reine la impunidad. Esto lo podemos evidenciar a través de los estudios desarrollados por el CNMH (2013), que nos dicen lo siguiente:

Durante los últimos 25 años, los docentes, agremiados en la Asociación de Institutores del Caquetá (AICA), fueron perseguidos y objetivos de ataques y asesinatos perpetrados por grupos armados ilegales. Cerca de un centenar de víctimas fatales a lo largo y ancho del Caquetá nos muestran el drama y la crudeza del conflicto armado contra el gremio de educadores, que se empezó a sentir en la década de los años 80 del siglo XX, cuando fueron perseguidos los

directivos que de una u otra manera eran relacionados con las guerrillas del M-19, las FARC-EP, los grupos paramilitares, entre otros. (p.23)

Orígenes de la violencia en el país: algunas explicaciones.

Como vimos anteriormente, el surgimiento de la violencia, no solo tiene su origen en la dinámica de las relaciones políticas con el conflicto político ocasionado por las diferencias entre liberales y conservadores, también el surgimiento de la violencia obedece a la falta de la construcción del Estado-Nacional, la tenencia de la tierra, y otras causas que según Pècaut (1997) son las siguientes:

En la década de los setenta y ochenta, nuevos factores y actores comenzaron a ser su aparición en el plano político, social y económico del país. Este tiene que ver con el surgimiento de la economía de las drogas y su visibilización en el campo político y social en 1984, que no solamente ha ayudado a la financiación de las FAR-EP y grupos al margen de la ley, sino su extensión por el territorio nacional. Así las relaciones, alianzas, pactos por un lado y, las confrontaciones y enfrentamientos por otro, obedecían a los intereses de los grupos delictivos, intereses de tipo ideológico, político, económico y social. Un claro ejemplo lo vemos en como los carteles de Medellín y Cali habían creado sus propias redes de sicariatos, las alianzas de las instituciones estatales con los paramilitares y bandas de limpieza social para mantener el orden y control sobre algunos territorios, etc. (Pècaut, 1997).

Pero no solo la actividad de la droga hacía parte de los recursos financieros, ya que “el hecho es que los actores armados no carecen de recursos financieros” (Pècaut, 1997, p. 21), pues parte de su existencia depende de la manera de dominación y control de los polos de producción, un ejemplo muy claro no los revela la revista *Cambio* en 1995 donde señala como las FARC-EP, habían pasado de 200 billones en 1993 a 269 en 1994 de los cuales 140 provenían de actividades

ligadas a las drogas, 35 de los “impuestos” y, 60 de los pagos de rescates por secuestrados. En el caso del ELN habían progresado para la misma época, de 88,9 billones a 211.

Fragmentación político-administrativa en Colombia y el conflicto armado.

Por otro lado, el conflicto armado en Colombia no solo se debe a la inestabilidad política, la debilidad y falta de autoridad del Estado-Nación, porque debemos tener en cuenta, además la fragmentación político-administrativa de la nación y los regionalismos tan marcados en nuestro país. Regionalismos que como lo dice Pècaut (1997) este proceso de la “sociedad dividida y fragmentada, se debe a un estado sin autoridad” (p. 17), ya que la autoridad del Estado ha sido ejercida por grupos delictivos, partidos políticos y, en muchos de los casos a empresas multinacionales que imponen sus criterios y discursos de dominación en los contextos donde se desarrollan.

Una cuestión importante a tratar en este aspecto es como la falta de presencia del Estado en algunos territorios ha hecho que los mismos sean controlados por grupos guerrilleros y paramilitares, que han impuesto una serie de medidas al territorio donde ejercen su hegemonía, y donde la población se ha sometido por dos razones. Por un lado, por las garantías de protección que estos grupos generan, pero también, por las oportunidades que desde el campo laboral encuentran en las actividades ilícitas como el comercio de las drogas, es decir, “la población se acoge favorablemente al orden que las guerrillas u otras organizaciones implante” (Pècaut, 1997, p. 25). Un claro ejemplo tenemos algunas veredas de San Vicente del Caguán como los Lobos, donde la población en busca de protección y de una entidad que regule y controle la justicia, se someten a la normatividad que las FARC-EP han impuesto en el territorio.

Cabe mencionar también en este apartado las disparidades territoriales no solo entre las regiones, por ejemplo, la región Andina frente a la Amazonia, también entre la ciudad y el

campo, en infraestructura, inversión, etc., que en consecuencia promueve el fenómeno del desplazamiento frente a las oportunidades que ofrece la ciudad respecto al campo.

Por último, en lo que respecta a la violencia y el conflicto interno que vive nuestro país, aun después de haberse firmado un acuerdo de paz y en etapa de postconflicto, traigo a colación tres factores importantes que se suman a los elementos del conflicto armado interno colombiano en los últimos años.

El primero, tiene que ver con la presión externa ejercida por otras naciones, organizaciones e instituciones internacionales que hacen que el papel del Estado se debilite aún más y que su autoridad cada día se vea más relegada a los actores del conflicto o a estas instituciones.

Segundo, tenemos el impacto que en la vida política, económica y social ha traído el fenómeno del desplazamiento forzado, siendo unos de los mayores retos que tiene que afrontar el Estado, debido a su influencia en la maximización de las desigualdades sociales, la pobreza, la marginalidad, el despojo de tierras y el incremento de la delincuencia.

Tercero y como último factor, que se puede considerar como consecuencia del desplazamiento y de la reintegración a la vida civil de excombatientes de grupos delictivos que, frente a la injusticia social y desigualdades sociales, han hecho que aparezca nuevas problemáticas en el contexto colombiano como el problema de la disidencia y de la reorganización de las bandas criminales BACRIM, y su impacto en la sociedad y en las relaciones sociales, políticas y culturales en nuestro país. (CINEP, 2014; Jaramillo, 2015; Pècaut, 1997).

Reconciliación.

En cuanto al concepto de reconciliación se va a trabajar los desarrollados por Angélica Bueno (2006) y el propuesto por Kjell-Åke Nordquist (2017) debido al enfoque político que le dan al concepto de reconciliación.

Iniciaremos planteando el concepto de reconciliación desde su significado más simple, partiendo de la idea que la reconciliación es una palabra compuesta: es la unión del prefijo re y el verbo conciliar; lo que nos indica, que es volver a un estado de conciliación, entendiendo ésta última según el diccionario de la Real Academia Española, como la acción de componer y ajustar los ánimos de los que estaban opuestos entre sí. Por tanto, es un proceso que deriva en una situación de concordia o de acuerdo entre diferentes partes que por diversas circunstancias se había fracturado.

Dentro de esto, encontramos pertinente traer a colación a Beristaín (2004) quien nos dice que “es mejor hablar de una (re)conciliación, pues en ocasiones se trata, como ya dijimos, de reconstruir relaciones que se rompieron a causa de la guerra o la violencia política, y en otras, además, se necesita construir nuevos espacios que anteriormente ni siquiera existían”. Por tanto, al hablar de Reconciliación estamos frente a un proceso de diversas dimensiones, que es aplicable tanto en el ámbito individual como en el colectivo. Y es aquí donde toma importancia los planteamientos de los dos autores anteriormente mencionados porque, así como el conflicto y la violencia en nuestro país ha sido determinada como un asunto político, igualmente lo es para la paz y en esta medida, para la reconciliación.

Por lo tanto, según Bueno (2006) la reconciliación es:

un proceso continuo de reconstrucción del tejido social y de instituciones

legítimas y legales constituidas bajo un orden democrático estable. Es entrar en un

diálogo abierto, para hacer frente a la violencia que se hizo presente en parte de la historia de un pueblo o una nación y proyectar con bases sólidas un futuro viable para todos los actores que intervienen en el conflicto. De hecho, en muchos casos, a pesar de afirmar que la violencia ha terminado, lo que ocurre realmente es que el conflicto se ha transformado. (p. 67)

Reconciliación política.

Es pertinente ver la reconciliación como un proceso político que vaya más allá del simple conocimiento de la violencia y su impacto en las relaciones sociales, por ello la necesidad de entender la reconciliación más allá de la simple firma de un acuerdo o de la reconstrucción de algunas relaciones sociales quebrantadas por la violencia, que nos encaminen en la búsqueda de nuevas formas de organización política y social bajo un escenario de confianza en los que se pueda generar los procesos que condicionan y permiten que realmente se puedan desarrollar el perdón y la reconciliación (Nordquist, 2017).

Entonces se presenta de esta manera la reconciliación política como proceso en los que los elementos centrales de la misma, va desde “el reconocimiento de las víctimas, la confesión de la verdad, la reparación y la justicia” (Nordquist, 2017, p.31), y por lo tanto, la reconciliación no surge de la noche a la mañana, es un proceso con proyección a largo plazo, porque incluye muchos factores ya que es un trabajo multidimensional, donde interviene actores como las víctimas, sociedad civil, Estado, perpetradores, etc.

para ello la sociedad debe medirse en sus necesidades, expectativas, deseos, aspiraciones y proyecciones. De tal forma, que más allá de la coexistencia pacífica, se consolide un verdadero proceso de reconciliación y con el tiempo con seguridad se de paso al perdón (Bueno, 2006, p.68).

El esfuerzo aquí presente, es reflexionar sobre las múltiples dimensiones que conllevan a la reconciliación en los procesos políticos, en consecuencia porque la historia de nuestro país ha sido una historia de violencia política que a mediados del siglo XX, tomó un resurgimiento y recrudecimiento afectando todas las esferas sociales, políticas, económicas y culturales, afectando las relaciones entre los actores del conflicto, por un lado, entre ellos y las víctimas, los victimarios y el Estado y, por otro lado, la comunidad internacional, los organismos internacionales, los centros académicos, los medios de comunicación, los mediadores, las iglesias, entre muchos otros (Bueno; 2006).

Ahora debemos considerar pertinente el planteamiento de que la reconciliación sea una reconciliación política, porque al tener una gran magnitud en las esferas sociales, políticas y económicas, su desarrollo como proceso y meta a alcanzar, es una responsabilidad ético-política de todos (Nordquist, 2017), es decir, que no es solo una responsabilidad del Estado⁸ como lo expresa la Declaración Universal de los Derechos Humanos, nos incluye a todos, es un deber de todos, y más cuando tiene que ver con la construcción del tejido social afectado por la violencia, y la defensa de la dignidad y los derechos humanos fundamentales.

Por otro lado, debido a que la violencia en nuestro país ha sido devastadora para la población civil, desencadenando desplazamientos masivos y convirtiéndose en una de las mayores problemáticas para la Nación, la reconciliación política cumple un papel transcendental ya que, en este contexto, “tiene una oportunidad para cumplir su expectativa inherente: reparar y sanar” (Nordquist, 2017, p.181). Esto, en consecuencia, porque “si la guerra afecta a todos, también el proceso de paz debería incluir a todos (...) si se tiene como meta (...), establecer la paz en todos los niveles de la sociedad” (Nordquist, 2017, p.20).

⁸ Cuando las ideas y los conceptos de los Derechos Humanos se formularon en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, se concibieron como una responsabilidad interna de los Estados.

En cuanto a este trabajo, la reconciliación política se hace pertinente porque la naturaleza de los conflictos armados, y más en nuestro caso donde la confrontación no es entre distintos Estados, sino un conflicto moderno de guerra interna, es decir, guerras civiles. Puestos que “las guerras internas afectan amplios sectores de la población, estas exigen formas morales e individuales de tratamientos diferentes enmarcados en acuerdos y procesos de paz. Pero no para hacer referencia a una reconciliación política en su definición más estrecha, donde el proceso “depende únicamente de las acciones de los gobiernos o líderes políticos, ya que los procesos de paz después de las guerras civiles son mucho más amplios” (Nordquist, 2017, pp. 24-25).

Siguiendo a Nordquist, la reconciliación política tiene dos vertientes: la primera orientada a la paz liberal; que enlaza los conceptos de democracia, imperio de la ley, derechos humanos, rendición de cuentas y el derecho internacional, que propone un sistema de fundamentos y normas aplicables a las negociaciones de paz, e incluye componentes democráticos como las elecciones y una constitución cimentadas en normas y prácticas democráticas. Por esto, desde esta perspectiva, la agenda para la paz, “afirma que el objetivo clave de la reconciliación política es la construcción de relaciones” (Nordquist, 2017, p. 27).

En este contexto, Nordquist trae a colación a Daniel Philpott (2012) para argumentar que “los conflictos armados y las guerras perjudican a las personas –independientemente del bando al que pertenezcan en el conflicto- de seis maneras diferentes, todas ellas ejemplos de injusticias políticas: violación de derechos humanos, efectos secundarios de tales daños como traumas, pérdida de seres queridos, etc., ignorancia sobre la fuente del daño, no reconocimiento del sufrimiento, la “victoria total” en caso de “triunfo” del perpetrador y lesiones causadas al perpetrador por los actos violentos” (Daniel Philpott citado por Nordquist, 2017, p. 390). En

consecuencias, para Philpott, la reconciliación política se convierte en una herramienta para corregir las injusticias políticas.

Por otro lado, encontramos la vertiente de la reconciliación política con fundamento religioso, enfocada en la construcción de relaciones con base en los conceptos de justicia y reconocimiento, afirmando que la capacidad de la democracia y los derechos humanos para construir relaciones es una cualidad robusta que debería respetarse y utilizarse para la construcción de paz (Nordquist, 2017).

En contraposición a esta definición, Nordquist hace alusión a los planteamientos de Andrew Schaap (2004) para situar la reconciliación política entre los conceptos de reconocimiento e identidad, lo cual es una negación de sí misma según Franz Fanon, ya que el proceso de la reconciliación es factible sobre la base del no reconocimiento. Por ello, según Schaap (2004), la reconciliación política debería “depender de la creación y el mantenimiento de un espacio para la política, dentro del cual la emergencia de una identidad común es una posibilidad siempre presente” (Andrés Schaap citado por Nordquist, 2017, p. 538).

Respecto a estas dos consideraciones propuestas para Nordquist aluden a una reconciliación política amplia (Philpott) y estrecha (Schaap) del término, pero que de algún modo se complementan, ya que según Nordquist (2017), mientras que

La amplia aporta un contenido sustancial a las víctimas y a sus comunidades en tiempos de posconflicto y reconstrucción de sociedades; la estrecha, permiten que las tensiones permanezcan en la arena política y se manifiesten como auténticas expresiones de necesidades, identidad e intereses. (p.30)

Dentro de las características de la reconciliación política señaladas por Nordquist (2017) y que la diferencia de la reconciliación privada, individual e interpersonal; primero está claro, que

la reconciliación política es un proceso que aborda injusticias producidas por un conflicto político. Segundo, puesto que es un proceso político debe ser consciente de sus limitaciones en cuanto a la integridad y la dimensión individual en relación con los conceptos de perdón y “pasar por alto”. Tercero, tiene una dimensión social ya que si bien, como lo mencionamos anteriormente, la violencia o el conflicto interno afecta a todos los niveles de la sociedad; y, por último, los propósitos esperanzadores de la reconciliación política son conocidas por todos los directa o indirectamente afectados.

Para concluir, como la reconciliación política dentro de la base de la democracia, promueve la participación activa de la comunidad, se deben dar las bases para la construcción de confianza que permita el desarrollo de tal aspiración en los procesos de paz (Nordquist, 2017). Por ello, como lo plantea Nordquist (2017), la

Reconciliación política es un proceso en el que el daño causado por la violencia política es reparado de tal forma que se restablece un nivel básico de confianza. El daño, entonces, es consecuencia tanto de injusticia en un sentido legal, como de las violaciones de la dignidad humana que pueden no estar cubiertas por la ley.
(p.50)

Dicho de otro modo, “la reconciliación política es un proceso social en el que el daño resultante de la violencia política se repara de tal manera, que se establece una confianza básica entre víctimas, perpetradores y la sociedad en general” (Nordquist, 2017, p. 52), donde la confianza es la base fundamental de todo proceso de reconciliación política.

La paz territorial.

Primero retomaremos los señalamientos que respecto a la paz han desarrollado Marina Caireta Sampere y Cécile Barbeito Thonon (2005) quienes conciben la paz como

Una situación deseable a la que nos gustaría llegar, que supere la conceptualización negativa de la paz como aquella ausencia de guerra y violencia, para proponer una paz positiva. Pero, al intentar precisar las condiciones de esta situación deseable, aparece un concepto ambiguo, emocional, difícil de definir, un ideal que no sabemos concretar. La verdad es que se trata de un concepto complejo, amplio y multidimensional que hace falta analizar” (p. 14).

Por ello, lo primero que debemos tener en cuenta para abordar la categoría de paz territorial, es que la paz que se busca profundizar en este trabajo es aquella paz positiva que busca la búsqueda de la justicia en los diferentes niveles de la relación humana. De allí que la paz se vea como un concepto dinámico que nos lleva a hacer aflorar, afrontar y resolver los conflictos de forma no violenta y el fin de la cual es conseguir la armonía de la persona consigo misma, con la naturaleza y con las demás personas⁹. De acuerdo con Asociación Pro Derechos Humanos (1996) la paz positiva es:

- Mucho más que una mera ausencia de guerra.
- Un proceso en constante construcción.
- No es un estado o un tiempo de paz, sino un orden social.
- Un orden social de reducida violencia y elevada justicia.
- La igualdad en el control y la distribución del poder y los recursos.
- La ausencia de condiciones no deseadas (guerra, hambre, marginación...) a cambio de condiciones deseadas (trabajo, vivienda, educación...), por tanto, hay que prepararla.
- Definir paz en términos de condiciones y relaciones, es decir, crear unas condiciones y establecer un determinado tipo de relaciones.

⁹ Seminario de Educación para la Paz-APDH. Educar para la paz. Una propuesta posible. La Catarata. Madrid, 2000.

- Un concepto amplio y multidimensional, que pide una comprensión amplia y elaborada.
- Requiere una educación para ella. También pide tener una comprensión amplia y rica del concepto de violencia.
- Resolver los conflictos de manera positiva, creativa y no violenta.

En conclusión, «no puede existir paz positiva si hay relaciones caracterizadas por el dominio, la desigualdad y la no-reciprocidad, aunque no haya ningún conflicto abierto»¹⁰. Por esta razón, según la Fundación DemosPaz (s.f), es evidente que “construir la paz comporta crear unas relaciones basadas en la cooperación, el apoyo mutuo, la colaboración y la creación de condiciones de confianza mutua” (p. 13).

La paz desde un enfoque de paz territorial.

Ahora bien, a partir de entender el concepto de paz positiva, pasamos a un segundo aspecto de la paz pertinente en este trabajo que tiene que ver con la paz territorial.

En primera instancia, según Sergio Jaramillo (2015) para hablar de paz territorial hay que entender los derechos y el papel de la institucionalidad en el territorio; en el sentido de satisfacer los derechos de las víctimas en cuanto a la protección y la no repetición, garantizando los derechos constitucionales en todo el territorio nacional. Y para llegar a dicha finalidad se necesita contar con instituciones fuertes. “Instituciones no sólo en el sentido de entidades, sino también del conjunto de prácticas y normas que regulan la vida pública y que son indispensables para la creación de condiciones de cooperación y convivencia” (Jaramillo, 2017, p. 1), y que, además, produzcan bienes públicos que satisfagan derechos en todo el territorio.

La paz territorial según Jaramillo (2015) se desarrolla en la medida que se complementen estos dos enfoques: el enfoque de derechos con un enfoque territorial.

¹⁰ LEDERACH, John P. El abecé de la paz y los conflictos.: La Catarata. Madrid, 2000.

Primero porque el conflicto ha afectado más a unos territorios que a otros. Y porque ese cambio no se va a lograr si no se articulan los esfuerzos y se moviliza a la población en esos territorios alrededor de la paz (Jaramillo, 2015, p. 1).

Pero la construcción de la paz territorial no solo es un proceso en el que se debe integrar los derechos de las víctimas y las instituciones del Estado, también en este aspecto debe contribuir los actores armados, no solo en cuanto a la reconciliación propiamente dicha, también lo que ella conlleva como la reparación, la no repetición, etc. (Bueno, 2006; Jaramillo, 2015), y que este proceso, se pueda mantener en el tiempo y en el espacio, como lo dice Sergio Jaramillo (2015), respecto al acuerdo de paz “un acuerdo final para la terminación del conflicto que contribuya a una paz estable y duradera” (p.2).

Entonces, lo principal es entender la paz como

Una oportunidad, como una gran palanca de cambio para hacer lo que no hemos logrado hacer en cincuenta años de guerra. Se requiere la energía de la paz para poner en marcha la transformación de las condiciones que han mantenido vivo el conflicto. (Jaramillo, 2015, p.2)

Dentro de esta perspectiva, para que también se pueda lograr una paz territorial, el gobierno nacional debe resolver el problema del campo y clarificar y garantizar los derechos de propiedad de la tierra (Jaramillo, 2015).

A partir de lo que hemos señalado hasta el momento, la paz territorial no solo tiene que ver con los derechos de las víctimas, de la presencia de instituciones estatales que mantengan un orden y hagan que los objetivos perseguidos por la paz se mantengan, también tiene que ver con el problema de la tenencia de la tierra y la distribución equitativa de la misma, y de la construcción del tejido social afectado por el conflicto armado. (Jaramillo, 2015).

A partir de esto, vemos de importancia el papel de la escuela en tres sentidos: primero la construcción del tejido social mediante iniciativas de paz y reconciliación; segundo, el desarrollo rural y territorial y tercero, la formación política, democrática y ciudadana de la sociedad que ha vivido inmersa en estos contextos de violencia, en este caso en el departamento del Caquetá, donde se generen espacios para la empatía, la alteridad y la responsabilidad social.

La paz territorial por otra parte, se genera desde dos enfoques; por un lado, como proyecto nacional en la que se

Necesita que todos los sectores de la sociedad –campesinos, indígenas, afro descendientes, empresarios, universidades, organizaciones sociales, miembros de la Iglesia– se sientan parte de un mismo proceso, que la paz es de ellos y con ellos, que todos pueden y deben aportar. (Jaramillo, 2015, p. 4)

Y, una perspectiva regional que responda a las particularidades y necesidades de cada contexto, en los que toda la comunidad haga parte en la solución de las problemáticas que en ella se suscitan (Bueno, 2006; Jaramillo, 2015), un claro ejemplo, es en como toda la comunidad debe ser capacitada en participación política respecto a problemáticas como la tenencia de la tierra y proyectos que favorezcan el desarrollo rural.

Según Sergio Jaramillo (2015) para que haya una paz territorial se busca:

la inclusión e integración territorial, basada en una nueva alianza entre el Estado y las comunidades para construir conjuntamente institucionalidad en el territorio. *Institucionalidad*, entendiéndose ésta como el establecimiento conjunto de unas prácticas y normas que regulen la vida pública y produzcan bienestar (p. 5).

Desde esta perspectiva, el desarrollo territorial en función de la participación política y democrática de los campesinos y de la formación en valores participativos que desde la Escuela se refuercen en los estudiantes y comunidad en general.

De acuerdo con Sergio Jaramillo (2015) la paz territorial busca

ampliar la participación de quienes por cuenta del conflicto han estado al margen de la vida política del país, estamos integrando políticamente a esas poblaciones y a esas regiones, y estamos reparando a las víctimas. Pocas cosas en una transición a la paz son tan importantes como la activación de los derechos políticos de quienes han sufrido la violencia” (p.7-8).

De esta manera la construcción de paz contempla la inclusión de la población campesina y profesores que han permanecido excluidos de la participación en las problemáticas que atañen a los contextos regionales y locales.

La paz, entonces, al ser territorial y comprometer a toda la sociedad, no puede ser entendida solo como un tiempo o estado de paz, se concibe, como un orden social; orden social desde la perspectiva de un “ordenamiento territorial que en las zonas afectadas por el conflicto armado está orientado a la reconstrucción del afecto y la solidaridad entre las personas” (Fals, 1986, p. 48)., es decir, se convierte en un proyecto donde la sociedad civil, el Estado mediante sus instituciones y los actores armados, trabajan en conjunto para mejorar las condiciones de vida de los habitantes de estos contextos, buscando no solo la reconstrucción del tejido social mediante los procesos de reconciliación, es un proyecto mucho más amplio, que también involucra el desarrollo rural, urbano y en fin, un desarrollo nacional integrado, en el que las dimensiones políticas, sociales, económicas, culturales se han piezas fundamentales del rompecabezas de la paz territorial. (Bueno, 2006; Jaramillo, 2015).

Una apuesta de paz en y desde las regiones.

La paz territorial debe ser concebida a partir de la construcción de paz en y desde las regiones como lo plantean el Centro de Investigación y Educación Popular CINEP, la Fundación Berghof y el Instituto de Investigación y Debate sobre la Gobernanza IRG (2014). La paz en y desde las regiones tiene como horizonte los acuerdos de paz firmados en el 2012 con las FARC-EP, con la finalidad de que se pueda asegurar y poner en marcha lo negociado y pactado en la Habana. Por esta razón, se propone transformar la cultura de violencia que se ha arraigado en el imaginario colectivo en una cultura de paz.

Dejando de ser la paz un término utópico en el sentido de ser algo irrealizable e inalcanzable, a ser una realidad de la que todos podamos gozar, siendo esta, una paz estable y duradera que se mantenga en el tiempo y en el espacio (CINEP, Fundación Berghof y IRG, 2014).

En consecuencia, en Colombia la paz es nacional como propuesta, pero es regional como solución (Calderón, 2014). Razón por la cual, con los procesos de paz pactados en la Habana Cuba con las FARC-EP, la negociación buscaba no solo ponerle fin a la guerra que por más de media década había afectado al país, también se enfocaba en la construcción y búsqueda de una paz estable y duradera (CINEP, Fundación Berghof y IRG, 2014). Esta propuesta se vería limitada en cuanto a ponerla en acción en el territorio nacional debido a los regionalismos tan marcados en nuestro país. Por eso, su implementación no puede ser ajena a las particularidades de los territorios y regiones donde se materializan.

Es decir, que para estas instituciones, la construcción de una paz estable y duradera debe partir de la construcción de paz en y desde las regiones; porque es allí, donde por un lado, permean las afecciones del conflicto armado y de la violencia que se ha generado en nuestro país; y más si nos referimos a las regiones que han sido marginadas y en la que el Estado y sus

instituciones han hecho poca presencia, como es el caso del Catatumbo, el corredor del Pacífico Nariñense y Chocoano, la Amazonia Colombiana, entre otros. Y, en segundo lugar, debido al control territorial que en estas regiones ejerce las fuerzas insurgentes y al margen de la ley como los grupos alzados en armas, entre ellos, las FARC-EP, el ELN, grupos paramilitares, BACRIM, etc., que aprovechan estos territorios como rutas para la economía delictiva como el narcotráfico, la extorsión, el cobro de vacunas, entre otros., como consecuencia a la ineficacia en infraestructura e institucionalización del Estado. (CINEP, Fundación Berghof y IRG, 2014).

La paz concebida por estas tres instituciones como una paz en y desde las regiones involucra tres aspectos importantes: en primer lugar, distintas fases: una exploratoria, de construcción y de postacuerdo. En segundo lugar, distintos ámbitos: local, regional, nacional e internacional. Y, por último, distintos actores: actores armados, institucionales y civiles.

Entender la construcción de paz y de implementación de los acuerdos de paz, no puede escapar a las lógicas de las regiones, de las dinámicas del conflicto armado y los esfuerzos que desde allí se suscitan para la construcción de esa paz integral, que abarque no solo la dimensión política, también los aspectos sociales, económicos y culturales, es decir, las particularidades de cada territorio.

Otro aspecto importante de la construcción de paz estable y duradera aterrizado a los contextos locales y regionales de nuestra nación, es que deben dar voz a los silenciados, a los sobrevivientes y víctimas del conflicto armado, lo cual demanda procesos de participación civil. (CINEP, Fundación Berghof y IRG, 2014). En consecuencia, en la construcción de paz todos los que han sido parte del conflicto, tanto perpetradores y victimarios, como testigos, sobrevivientes y víctimas deben ser parte del proceso. (Bueno, 2006; CINEP, 2014; Jaramillo, 2015; Nordquist, 2017). Es un escenario abierto al diálogo donde el Estado y sus instituciones, los grupos que han

sido victimarios en este caso, las guerrillas y la comunidad en general, líderes políticos y sociales, organizaciones sociales y víctimas; puedan expresar sus inquietudes, sus aspiraciones y deseos, en la transformación de una cultura de violencia a una cultura de paz y los compromisos que de ello depende. (Bueno, 2006; CINEP, 2014; Jaramillo, 2015; Nordquist, 2017).

Por eso, avanzar en la construcción de paz solicita la creación de escenarios de concertación regional, que ponga en relación a los actores del sector oficial, privado, comunidad internacional y los diversos sectores de la sociedad civil. (Bueno, 2006; Jaramillo, 2015)

Según el CINEP (2014), la paz en y desde las regiones debe contar con un enfoque diferencial, que obedezca a las particularidades de estos territorios, porque es allí donde se materializan “las disputas por el control territorial y el establecimiento de hegemonías de orden económico, político y social” (p. 6).

Entonces, la paz planteada aquí, no solo busca darle fin a la guerra, sino que en conjunto se solucionen aquellos problemas y conflictos que desde las regiones se desarrollan y que afectan a toda la comunidad. (CINEP, Fundación Berghof y IRG, 2014). Paz que conlleve a una justicia social, armonía, de satisfacción de necesidades básicas (supervivencia, bienestar, identidad y libertad), autonomía, dialogo, solidaridad, integridad y equidad (Fissas, 1998).

Esto implica una apuesta metodológica para desarrollar estudios que atiendan a la comprensión de las particularidades de cada territorio, ya que el conflicto armado en nuestro país no es homogéneo, unidimensional y unifactorial a nivel nacional; debido a que obedece a múltiples factores, fuentes, impactos, dimensiones, etc. Estudios que den cuenta de las demandas locales y regionales, pero a la vez, que permitan ver la manera cómo se ha configurado el territorio a partir de las variaciones de las acciones y relaciones que entre los actores directos e

indirectos del conflicto se han dado. (Bueno, 2006; CINEP, 2014; Jaramillo, 2015; Nordquist, 2017).

3. Horizonte metodológico

Paradigma: Histórico hermenéutico

El paradigma de investigación empleado fue el histórico-hermenéutico, porque buscó comprender cómo las instituciones educativas de los municipios Cartagena del Chairá, Florencia y Belén de los Andaquíes; es decir, la Institución Educativa El Chairá José María Córdoba, la Institución Educativa José Antonio Galán y la Institución Educativa Rural el Portal la Mono afrontaron el conflicto interno del país y generaron iniciativas de paz y reconciliación desde el territorio.

En este paradigma debemos reconocer la construcción histórica que ha configurado nuestro presente, razón por la cual no podemos ser ajenos al panorama actual por el que está atravesando el país respecto a la transición hacia la construcción de una cultura de paz y reconciliación, que, a partir de mediados de la primera década del presente siglo hasta el presente se ha venido desarrollando en cada uno de los territorios de nuestra nación, y en el que el departamento del Caquetá no es la excepción.

Por esta razón, esta transición nos invita a sentirnos hacedores de historia en el país, desde el contexto educativo, dada la gran importancia que tiene la educación en estos procesos, siendo la escuela una institución con gran protagonismo en la construcción de paz y de reconstrucción del tejido social afectado por el conflicto.

Nivel de estudio: exploratorio

Podemos considerar que el nivel de este estudio es exploratorio porque, siguiendo a Jiménez (1998):

en los estudios exploratorios se abordan campos poco conocidos donde el problema, que sólo se vislumbra, necesita ser aclarado y delimitado. Esto último constituye precisamente el objetivo de una investigación de tipo exploratorio (...) Los resultados de estos estudios incluyen generalmente la delimitación de uno o varios problemas científicos en el área que se investiga y que requieren de estudio posterior” (p. 12).

De otra parte, para el estudiante-investigador también es la primera vez que se aproxima a este tipo de estudios, experiencia que le permitirá más adelante profundizar en otras investigaciones similares para ampliar sus marcos de comprensión.

Tipo de estudio: cualitativo

Siguiendo los estudios desarrollados por Denzin y Lincoln (2005) respecto a la investigación cualitativa; se plantea que esta investigación es de corte cualitativo porque en ella, se resaltan las “prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible, entendiendo ese mundo visible, como el mundo de la investigación” (p. 4). En este sentido, el mundo visible fueron esas experiencias que afrontaron las instituciones educativas en los territorios en donde el conflicto armado hizo presencia, como también, las iniciativas de paz y reconciliación que surgieron como producto de la tramitación del conflicto armado en los territorios donde se encuentran las instituciones educativas.

En este sentido, era necesario trabajar con datos de tipo cualitativo que “despliegan un amplio rango de prácticas interpretativas interconectadas, esperando siempre lograr un mayor entendimiento del tema en cuestión” (Denzin y Lincoln, 2005, p. 4).

Para tal fin se acudió a diversas técnicas de recolección de información, tales como, entrevistas semi-estructuradas, grupos focales y trabajos de la memoria; en este último se trabajó el tendadero de la memoria, la línea del tiempo, cartografía social y el recorrido de la memoria., que permitieron, por un lado, al investigador comprender ese mundo antes desconocido e inexplorado, y por el otro, a la población participante, resignificar esos acontecimientos de violencia y huellas que el conflicto armado generó en la comunidad educativa.

Enfoque: narrativo

La investigación estuvo orientada por el enfoque narrativo, dado que éste permite una reconstrucción de las experiencias y, a partir de su narración y reelaboración, otorgar nuevos sentidos y significados a lo vivido, brindando de esta manera, un horizonte de inteligibilidad alrededor del objeto de estudio. Parafraseando a Bolívar (1999) la narrativa es entendida como la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato, relato que permite conocer experiencias, memorias y significados que los sujetos les dan a sus contextos. Por eso, siguiendo a Ricouer (1995) el enfoque narrativo es una particular reconstrucción de la experiencia, que, mediante un proceso reflexivo, da significado a lo sucedido o vivido.

Es así como metodológicamente la narrativa permitió conocer las experiencias de vida y las memorias colectivas que dieron sentido y significado a lo vivido en el contexto del conflicto armado en el Caquetá.

Por otro lado, y siguiendo a Connelly y Clandinin (1995) la narrativa como enfoque resultaba pertinente para llevar a cabo este proyecto de investigación porque:

Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (...) la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias. (pp. 11-12)

Pero no todo es negro o gris en este universo, gracias al enfoque narrativo se pudieron visibilizar matices en los relatos y significados que las personas les atribuyeron a sus experiencias, como lo veremos adelante en el apartado de análisis de datos.

Recurso narrativo: narrativa testimonial

El recurso narrativo utilizado en el estudio fueron las narrativas testimoniales porque se recogieron los testimonios de la población participante. Testimonios que siguiendo a Ortega (2014):

desde sus diversas narrativas transmiten experiencias vividas, sentidas, construidas y por supuesto plasmadas en distintas gramáticas discursivas que atraviesan ámbitos que implican el registro de huellas históricas del trasegar simbólico, social, político, cultural y estético de los sujetos y las colectividades en donde estos han cobrado lugares e identidades concretas; pero también son el trazo de devenires y horizontes en donde unos y otras se proyectan de manera singular en relación con los acontecimientos vividos” (pp. 19-20).

La narrativa se configura cuando los eventos o acontecimientos son comunicados por el narrador, en este caso por la víctima o sobreviviente, como “un actor moral que a partir del discurso le otorga un significado y un sentido a la realidad” (Quintero & Ramírez, 2009, p. 39).

De otra parte, la narrativa testimonial como estrategia y técnica de este proyecto cobró importancia por su invitación al reconocimiento de las memorias propias, de allegados, de próximos, de víctimas, de sobrevivientes y testigos; que gracias a escenarios de confianza, de escucha activa, de empatía, alteridad y de una comunicación horizontal, garantizaron el respeto y el deseo por conocer lo desconocido y por conocer la manera como se ha configurado la comunidad educativa en su subjetividad.

Método de estudio: estudio de caso múltiple

Por otro lado, el método de investigación que se implementó fue el estudio de caso múltiple. Según Rodríguez y Gil (1996):

en el diseño de casos múltiples se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar (...) Es fundamental tener en cuenta que la selección de los casos que constituye el estudio debe realizarse sobre la base de la potencial información que la rareza, importancia o revelación que cada caso concreto pueda aportar al estudio en su totalidad. (Diseño de casos múltiples, párr. 1)

El estudio de caso múltiple no se centró en analizar un caso en particular; al contrario, fueron tres casos, es decir, tres instituciones educativas en las que cada una dio cuenta de las particularidades de los territorios en los que se encuentran y de las experiencias que vivieron, y que según Larrosa (2006) son experiencias únicas para quienes las viven, y cuyos aprendizajes o enseñanzas derivados, son diferentes también para quienes las vivieron.

Los criterios que se propusieron para seleccionar las instituciones educativas y las razones por los cuales se conformaron los casos fueron los siguientes:

- Instituciones que en sus territorios hayan vivido la experiencia del conflicto armado, sus violencias y que tengan memorias de estas experiencias.
- Instituciones que hayan desarrollado iniciativas de paz y reconciliación, a raíz de la tramitación de la experiencia del conflicto armado.
- Que estas iniciativas tuvieran un trayecto mínimo de 2 años de implementación.
- Que estas iniciativas de paz y reconciliación tuvieran un impacto social al interior de la institución educativa, y fuera de ella.
- Que una de las instituciones seleccionadas fuera de carácter rural, porque en estos territorios se vivió con mayor intensidad el conflicto armado.
- Que las iniciativas de paz y reconciliación reflejen las prácticas pedagógicas del maestro líder.

De acuerdo con lo anterior y teniendo en cuenta los criterios de selección, las instituciones educativas seleccionadas fueron las siguientes:

- Institución Educativa El Chairá José María Córdoba ubicada en la cabecera municipal de Cartagena del Chairá.
- Institución Educativa José Antonio Galán ubicado en el caserío de Norcasia perteneciente al corregimiento San Pedro del municipio de Florencia.
- Institución Educativa Rural el Portal La Mono ubicadas en los caseríos de El Portal la Mono y Puerto Torres y la vereda Aguadulce del municipio de Belén de los Andaquíes.

Técnicas de recolección de información

Dentro de las técnicas utilizadas para la recolección de la información están los siguientes:

Entrevistas semiestructuradas.

La entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar¹¹. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial.

Canales (2006) la define como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto” (pp. 163-165).

Por otro lado, según Díaz, Torruco, Martínez & Varela (2013):

La entrevista en la investigación cualitativa, independientemente del modelo que se decida emplear, se caracteriza por los siguientes elementos: tiene como propósito obtener información en relación con un tema determinado; se busca que la información recabada sea lo más precisa posible; se pretende conseguir los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión; el entrevistador debe mantener una actitud activa durante el desarrollo de la entrevista, en la que la interpretación sea continua con la finalidad de obtener una comprensión profunda del discurso del entrevistado (p. 163).

Respecto a la entrevista semiestructurada, Díaz, Torruco, Martínez & Varela (2013) nos dice que éstas:

presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para

¹¹ Diccionario de Ciencias de la Educación, Vol. 1. México: Santillana; 1983. p. 208.

motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (p. 163).

Este tipo de entrevistas es la que ha despertado mayor interés ya que “(...) se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista (...) de manera relativamente abierta, que en una entrevista estandarizada o un cuestionario” (Flick, 2007. p. 89-109).

Esta técnica se empleó para obtener información de los testigos, es decir, conocer los testimonios que elaboran los informantes respecto a las experiencias vividas del conflicto armado y posteriormente, el tiempo que llevan de estar desarrollando la iniciativa de paz y reconciliación. También la entrevista semiestructurada permitió generar un ambiente de mayor confianza y flexibilidad para que los informantes pudieran contestar las preguntas de manera abierta y desde lo que ellos pensaban al respecto, lo cual muestra ese mundo subjetivo que han construido a partir de lo que ellos (líderes de la iniciativa) han vivido y experimentado.

El instrumento elaborado para la entrevista semiestructurada fue un formato que tuvo la siguiente estructura:

1. La información sobre el investigador.
2. La información sobre la institución educativa focalizada.
3. La información respecto al líder de la iniciativa de paz y su formación académica.
4. Las preguntas de la entrevista semiestructurada, que en total eran (14) y que se desarrollaron de la siguiente manera: en primer lugar, el contexto de emergencia, donde las preguntas tenían que ver con la experiencia del conflicto armado; en segundo lugar, las preguntas se enfocaron en la iniciativa de paz y, en tercer lugar, las concepciones sobre paz y reconciliación.

(Ver formato del instrumento en el anexo N° 1).

Técnicas de trabajo de la memoria.

Como hemos visto, la memoria juega un papel importante para conocer como los sujetos construyen su subjetividad, y como los testigos según Larrosa (2006) pueden auto-observarse, narrar-se, expresar-se, dominar-se, etc.

Los instrumentos utilizados para el trabajo de la memoria fueron los siguientes:

- El manejo de cartografía de la memoria, que nos brindó información sobre los territorios y sitios del conflicto armado; permitiendo conocer las huellas, afectaciones, cambios y transformaciones en el tiempo y en el espacio.
- Tendedero de la memoria: el uso de recortes de imágenes, fotografías, dibujos para dar cuenta del recuerdo. Esta se trabajó con los docentes que vivieron y fueron afectados por el conflicto armado.
- Las líneas de tiempo que daban cuenta de los cambios históricos y afectaciones del conflicto armado en las instituciones educativas y en el territorio donde éstas se encuentran.
- El recorrido de la memoria, en donde una persona cuenta y relata lo que pasó, respecto a las maneras en como la comunidad y la Institución Educativa fue afectada por el conflicto armado.

Grupos focales.

Según Hamui y Varela (2012) la técnica de grupos focales es “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (p. 56). Kitzinger lo define como “una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información”

(como se cita en Hamui y Varela, 2012, p. 56). Para Martínez el grupo focal “es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto” (como se cita en Hamui y Varela, 2012, p. 56).

Esta técnica permitió generar una gran riqueza de testimonios a partir de los temas que se pusieron en discusión, y por el conocimiento de las experiencias exploradas por los informantes, dando a conocer mediante la interacción, lo que los informantes piensan, cómo lo piensan, y por qué lo piensan de esa manera. Es decir, que esta técnica permite conocer la construcción de significados que los informantes han elaborado a partir de las experiencias que han vivido. Por esta razón, el grupo focal es particularmente sensible para el estudio de actitudes y experiencias; examina cómo se desarrollan y operan las ideas en un determinado contexto cultural; y, explora como los grupos y las personas construyen esas ideas, opiniones, conceptos, palabras, etc.

Esta técnica “privilegia el habla, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo” (Hamui y Varela, 2012, p. 57).

De esta manera, se elaboró un formato con las preguntas guías, que siguiendo a Hamui y Varela (2012) responden a una temática específica, preguntas de investigación planteadas, objetivos claros, justificación y lineamientos. De acuerdo con los objetivos del estudio y la información que era necesario profundizar, se formularon las preguntas.

En la planeación hay que considerar también las características del lugar de encuentro; de fácil acceso, de preferencia un espacio conocido y no amenazante, que haya una sala con una mesa grande y sillas. Es necesario tener una grabadora de audio y/o video para registrar el intercambio comunicativo del grupo focal, tratando de minimizar el ruido y los elementos distractores para propiciar la concentración del grupo.

Dentro del grupo focal cabe resaltar la importancia del moderador quien dirige el diálogo basado en la guía de entrevista, previamente elaborada, da la palabra a los participantes y estimula su participación equitativa.

La pertinencia de los grupos focales para este estudio radica en su importancia para reconstruir la memoria personal, colectiva, social e institucional de las instituciones educativas; y conocer las concepciones y significados que los grupos tenían acerca de la paz, el conflicto armado, la reconciliación, el territorio, la memoria, entre otros.

El instrumento desarrollado fue una guía de preguntas, que tenía las siguientes características:

1. Presentación del investigador o entrevistador y, objetivo que perseguía el grupo focal.
2. Explicación introductoria que da cuenta de la técnica del grupo focal.
3. Propósitos del grupo focal respecto a la iniciativa de paz que desarrolla la institución, las temáticas que aborda y el tipo de informante (docentes, estudiantes o padres de familia)
4. Las preguntas del grupo focal, que eran 8 en total, se clasificaban en dos partes; por un lado, lo pertinente al conflicto armado y, por otro lado, la iniciativa de paz y reconciliación desarrollada por la Institución Educativa.

(Ver formato del instrumento en el anexo N° 2).

Fuentes consultadas.

Según Maranto y González (2015) las fuentes “es todo aquello que nos proporciona datos para reconstruir hechos y las bases del conocimiento. Las fuentes de información son un instrumento para el conocimiento, la búsqueda y el acceso a la información”, pero también se consideran fuentes de información todos los recursos que contienen datos formales, informales, escritos, orales y multimedia.

Esta investigación utilizó dos tipos de fuentes: fuentes primarias y fuentes secundarias.

En cuanto a las fuentes primarias como aquellas fuentes personales, se destaca la información que pudimos obtener de primera mano de los testimonios y narrativas de los informantes que hacen parte de la comunidad educativa, como los rectores, los profesores, los estudiantes, padres de familia y personas que hacen parte de los territorios donde se desarrollaron las iniciativas de paz y reconciliación.

En cuanto a las fuentes secundarias, como aquellas fuentes documentales, se consideraron libros con los que se construyeron los apartados de antecedentes y marco teóricos, libros para profundizar en el conocimiento del objeto de estudio, artículos científicos de investigación, revistas indexadas, videos, documentos de sitios web, imágenes de sitios webs, documentos elaborados por las instituciones educativas como los PEIs de las instituciones educativas, los manuales de convivencia de las instituciones, etc.

Población.

Para esta investigación la población con la que se trabajó fueron las siguientes:

- Los casos seleccionados fueron las instituciones educativas de los municipios de Cartagena del Chairá, Florencia y Belén de los Andaquíes.
- ❖ Primer colegio: Institución Educativa el Chairá José María Córdoba (Cartagena del Chairá). De esta institución educativa fueron 9 informantes; ellos son:

La docente líder de la iniciativa, los cuatros estudiantes que participaron en los grupos focales que son de los grados 9ºA, 8ºA, 9ºC y 10ºA, y las cuatros profesoras que participaron en el trabajo de la memoria que orientan los grados de Pre-escolar, primero, cuarto dos (02) y Aceleración del Aprendizaje en Primaria.

- ❖ Segundo colegio: Institución Educativa José Antonio Galán (Caserío de Norcasia, Corregimiento de San Pedro en Florencia). De esta institución fueron 7 informantes; ellos son:

El docente líder de la iniciativa, los cuatros estudiantes que participaron en los grupos focales: dos del grado 10° y los otros dos del grado 11°, y los dos profesores que participaron en el trabajo de la memoria: el primero orienta el área de agropecuaria y el segundo orienta el área de economía política.

- ❖ Tercer colegio: Institución educativa Rural el Portal la Mono (Caseríos de El Portal la Mono, Puerto Torres y la Vereda de Agua Dulce en Belén de los Andaquíes). De esta institución educativa fueron 7 informantes, ellos son:

El rector líder de la iniciativa, los dos estudiantes que participaron en los grupos focales de los grados 9° y 10°, los dos profesores y el padre de familia que participaron en el trabajo de la memoria: de los profesores, el primero orienta el área de español en la sede principal del Portal la Mono; el segundo profesor orienta clase en los grados 4° y 5° de la sede aguadulce y el padre de familia que labora en la institución como auxiliar de servicios generales en la sede el Portal la Mono, y la señora que nos hizo el recorrido de la memoria habitante del caserío de Puerto Torres.

El número total de informantes fue de 23 personas.

4. Análisis de datos y resultados

Selección de las Instituciones Educativas

El proceso de selección de las Instituciones Educativas fue un proceso constante de búsqueda, porque dentro de los filtros para la selección de ellas muchas no contaban con los requisitos que se habían planteado desde la investigación misma. Por eso, en total fueron treinta y tres de ellas que se ubicaron y a las que se contactaron por diversos medios, pero que por cuestiones de

lejanía, tiempo y zozobra de peligro contra mi integridad física como investigador, no se consiguió visitar.

Para hallar estas instituciones se hizo por cinco medios: en primer lugar, a través de la web, buscando en Google y YouTube información pertinente a instituciones que estuviesen desarrollando iniciativas de paz en el departamento. Respecto a la web se buscó en revistas y periódicos digitales, en sitios de instituciones como el IDEP, entre otros. En segundo lugar, a través de mis profesores de pregrado de la universidad de la Amazonia, que tienen conocimientos en estas áreas. Ellos me colaboraron con algunos contactos, con los que pude informarme del tipo de iniciativa, de su integración en el PEI y de los años de estarla desarrollando. En tercer lugar, por medio de mis excompañeros del pregrado que ahora están ejerciendo la docencia, me contacté con ellos para saber si en las instituciones donde laboraban estaban desarrollando algún tipo de iniciativa de paz y reconciliación o si conocían o tenían otros contactos de otras instituciones que me pudieran colaborar con esta información. En cuarto lugar, mediante las redes sociales, que permitieron contactarme con mis excompañeros y con algunos colegios que tienen información de sus instituciones en estas plataformas virtuales, fue por este medio que pude conocer de la experiencia desarrollada en Cartagena del Chairá y en el caserío del Portal La Mono en Belén de los Andaquíes. Por último, cuando comencé a hacer el trabajo de campo visitando las dos últimas instituciones educativa, por la facilidad del transporte que fue en motocicleta, paraba en cualquier colegio que miraba, fuese de zona urbana o rural para ver si en ellos se estaba desarrollando iniciativas de paz y reconciliación; en el caso de la institución educativa José Antonio Galán del caserío de Norcasia, se visitaron tres instituciones que en el trayecto encontré, pero que no se obtuvo fruto alguno porque no estaban desarrollando ninguna iniciativa o porque estas no cumplían con los parámetros de selección trabajados y abordados en

la metodología. Respecto a la Institución Educativa el Portal La Mono se visitaron otras 3 como la IE el Cervantes del municipio de Morelia, el Técnico Agroecológico de Belén y una escuela ubicada en zona rural del municipio de Belén, pero que al igual no cumplían con los requisitos de selección.

En consecuencia, de estas treinta y tres Instituciones Educativas, tanto de zona urbana como rural, de carácter público o privado, centros educativos, escuelas e instituciones educativas; al final solo se seleccionaron acorde a los parámetros propuestos las siguientes:

- La Institución Educativa el Chairá José María Córdoba del municipio de Cartagena del Chairá.
- La Institución Educativa José Antonio Galán en el caserío de Norcasia del municipio de Florencia.
- La Institución Educativa Rural el Portal La Mono con sedes en los caseríos de El Portal La Mono, Agua Dulce y Puerto Torres en el municipio de Belén de los Andaquíes.

Recolección de información

Institución Educativa el Chairá José María Córdoba.

Esta iniciativa de paz cuyo nombre es *educar para la paz y la sana convivencia*, la pude conocer por medio de las redes sociales y una profesora de la Universidad de la Amazonia, quien me puso en contacto con la docente líder. Fue así como mediante una llamada telefónica programamos con la docente las reuniones y visitas a la institución educativa para llevar a cabo la recolección de la información¹².

¹² Ver cronograma de actividades en el Anexo N°3.

En esta programación quedamos que las visitas se pudiesen establecer los días lunes, martes o viernes para no tener inconvenientes con la asistencia a las clases en Bogotá por parte mía y, respecto a ella con su labor académica. Por eso, las reuniones las ubicamos en espacios de horas libres de la docente líder; por un lado, para llevar a cabo la entrevista semiestructurada y, por otro lado, con permiso del rector disponer del tiempo de los estudiantes para realizar el grupo focal. En cuanto al trabajo de la memoria, debido a que los informantes eran las profesoras, se tuvo que realizar el encuentro en la tarde para no afectar e interrumpir el desarrollo de su labor académica.

La experiencia como investigador y expedicionario fue muy buena porque en cuanto a la recolección de la información no hubo inconvenientes, ni perdí los viajes que realicé. La única dificultad que se presentó fue por motivos de movilidad a este municipio que queda aproximadamente a cuatro horas de la capital caquetense, en la que gran parte del trayecto es vía destapada y como la estaban pavimentando me tocaba esperar que la abrieran para poder llegar a Cartagena del Chairá.

Institución Educativa José Antonio Galán.

La iniciativa desarrollada en esta institución conocida como “*GESTARPAZ Gestores y facilitadores de paz*”, también fue gracias a la profesora de la Universidad de la Amazonia quien me puso en contacto con el docente líder. La primera dificultad en este sentido fue ponerme en contacto con el docente, debido a que había cambiado de celular y la institución que queda en el corregimiento de San Pedro, no cuenta con cobertura de internet y no entra señal de celular. Fue de espera porque la forma de contactarme con él fue mediante correo electrónico. Por este medio el me dio su número de celular y pudimos programar las visitas para la recolección de la información.

La segunda dificultad fue respecto al trabajo de la memoria porque para esta reunión, no contaba con que los profesores estaban cerrando periodo académico y estaban ocupados. En cuanto a movilidad no hubo inconvenientes ya que el viaje fue en motocicleta porque era la única forma de llegar temprano y realizar la recolección de la información. Estos viajes no fueron posibles realizarlos en transporte público debido que a estos caseríos solo entra un mixto en horarios del mediodía lo que limitaba el proceso de recolección de datos porque la institución solo tiene jornada diurna.

La tercera dificultad es respecto a los profesores y estudiantes, como lo dije anteriormente como estaban en cierre de periodo académico se limitaba más esta labor, por un lado, porque los profesores estaban ocupados evaluando y sistematizando la información de la que debían dar cuenta, y por otro lado, los estudiantes no contaban con el tiempo disponible porque debían presentarse a las evaluaciones programadas.

Con la entrevista semiestructurada no hubo problema, el profesor sacó de su tiempo y a pesar de que en algunos casos debía estar pendiente de la institución y ejercer cargo como coordinador académico, él siempre estuvo dispuesto a brindarme la información pertinente al proyecto *gestarpaz*, con tal confianza que me dio un cúmulo de información en físico de todo lo que habían desarrollado hasta la fecha de poner en acción la iniciativa de paz, en esta información habían videos, documentos, ponencias, etc.

Institución Educativa Rural el Portal La Mono

En cuanto a la recolección de la información, fue en esta institución donde se presentó mayor dificultad. Aunque los inconvenientes no fueron por la ubicación de la institución ni con el docente líder, hubo otras circunstancias que dificultaban el proceso. Entre ellas tenemos: en primer lugar, el aspecto climático que intervenía en cuanto a la movilidad para llegar a la

institución, más que todo desde el caserío del Portal La Mono al de Puerto Torres, por ejemplo, para recoger la información del recorrido de la memoria, siendo la vía destapada y muy resbaladiza, en el trayecto a este caserío se pinchó la moto, llegamos embarrados, etc. En segundo lugar, hubo un día que quedé de reunirme con el rector y estaba lloviendo demasiado, y cuando llegué al municipio de Morelia lo llamé y no estaba en la institución, por lo cual, había perdido el viaje y me tuve que regresar. En tercer lugar, antes de entrar a semana santa, habíamos quedado de realizar el trabajo de la memoria con los docentes y el grupo focal, pero no se pudo llevar a cabo debido a que los profesores ese día habían salido a vacaciones junto con los estudiantes.

En cuarto lugar, está la celebración del día del niño, que en esta ocasión dificultó que el rector se dispusiera tiempo completo porque debía estar presente en esta actividad, cumpliendo una doble función, por un lado, dando cuenta de ello y, por otro lado, asistir al trabajo que estábamos haciendo respecto al trabajo de la memoria; igual pasó con el grupo focal con los estudiantes que por esta situación solo fue posible hacerla con dos estudiantes. Por último, también se presentó la dificultad del cierre de periodo con sus afanes en cuanto a las evaluaciones y notas académicas de las que debían dar cuenta profesores y estudiantes.

En cuanto a la recolección de la información el único inconveniente que se presentó fue que una vez programada la visita para llevar a cabo el grupo focal, me confundí de materiales y lleve un formato de grupo focal que habíamos realizado para padres de familia, por esta razón ese día no pude desarrollar este trabajo y solo pude hacer la entrevista semiestructurada; reprogramando de esta manera un tercer encuentro.

Mi experiencia como investigador y expedicionario

Esta ha sido una de las experiencias más significativas que como investigador-expedicionario he podido gozar, en la que he tenido grandes aprendizajes y confrontaciones en la manera en que me he constituido como persona, como estudiante y como docente. Aprendizajes porque como investigación exploratoria, fue mucho lo que pude aprender no solo a partir de mi ingreso a la Maestría en Educación, sino por todo el trayecto que he vivenciado, desde la creación de todo lo que exige hacer una investigación de este tipo y de esta magnitud, considerando que son pocas las que se encausan en la línea de paz y reconciliación en el departamento del Caquetá.

Entre estos aprendizajes cabe mencionar mi papel como investigador respecto a la comprensión de las lógicas de la investigación, dando cuenta de las experiencias y vivencias de las instituciones afectadas por el conflicto armado, así mismo, del ejercicio de escribir y reflexionar frente a las prácticas que ejercen los maestros para mitigar las secuelas del conflicto en las instituciones educativas donde laboran.

Me confronta, porque ver la manera como los directivos docentes y los docentes desde sus prácticas y espacios han optado no solo por hacerle frente a los imaginarios de la violencia y guerra tan arraigados en la cultura colombiana, sino también porque me hace entender que más allá de dar una clase, nuestro papel no se circunscribe simplemente a la enseñanza de una asignatura escolar, en mi caso, de Ciencias Sociales; sino que abarca otros aspectos como el papel transformador de las prácticas que ejercemos y que trascienden la enseñanza en el aula de clase, con el desarrollo de proyectos e iniciativas que contribuyen a la reconstrucción y restauración del tejido social afectado por el conflicto armado que se vive en cada región del país.

De este trabajo investigativo puedo contar mis alegrías y entusiasmo cuando comencé a desarrollar el trabajo de campo, alegre de ver la manera en como los directivos docentes, profesores, estudiantes, padres de familia y comunidad en general, le apuestan a la paz y a la reconciliación en regiones que han sido violentadas por actores armados como las FARC-EP y los paramilitares.

También puedo contar con la alegría que me dio visitar estas instituciones al disfrutar de los paisajes exuberantes y hermosos de mi región, de la hospitalidad tan arraigada que caracteriza a los habitantes del Caquetá y en particular de las comunidades educativas, que, sin miedo, sin temor, hoy pueden narrar sus experiencias del conflicto armado y de sus apuestas por la paz.

En consecuencia, podemos hacer alusión a la gentileza y generosidad con la que uno es tratado por los habitantes de la comunidad, quienes reciben a los visitantes de una manera que lo hace sentir a uno como si estuviese en familia, o como si fuera parte de ellos. Lo digo porque en los viajes realizados, desde los rectores hasta las personas de la misma comunidad, nos brindaban alimentos, nos indicaban las rutas para llegar a nuestros lugares de destinos, etc.

Además de esto, menciono la confianza que se genera en estos espacios, un nivel de confianza tal, que a muchos de ellos no les importó decirme en caso de que me cogiera la tarde, que las puertas de sus casas estaban abiertas para recibirme. Otro tanto sucedió con la generosidad en la información documental que me ofrecieron, de los proyectos e iniciativas que estaban desarrollando, como el caso del profesor de la institución educativa José Antonio Galán en el caserío de Norcasia, que me ofreció toda la documentación requerida para llevar a cabo el análisis de datos.

En cuanto a las lecciones aprendidas y aspectos a tener en cuenta para futuras investigaciones, uno como investigador debería contar con una persona que le pueda servir de puente o que lo

relacione con los informantes de la investigación. Este aspecto a tener en cuenta es importante porque nos ayudaría a determinar las citas y el cronograma para la recolección de la información, aplazamientos en caso de que no puedan llevarse a cabo las reuniones concretadas debido a cuestiones como el clima, diligencias del momento que para los informantes tienen una mayor prioridad como evaluaciones finales de periodos o semestres, reuniones académicas, etc., e incluso aplazamientos de uno como investigador por motivos similares y otros.

Proceso analítico

Al ser esta investigación de corte cualitativo y con enfoque narrativo, el modelo utilizado para el análisis de datos fue el Análisis categorial de las Narrativas.

Por medio de este modelo de análisis de datos, nos centramos en la narración desde las categorías, tanto las que emergen en los relatos de los informantes, como las del mismo marco teórico, es decir, inductivas como deductivas.

Este proceso contó con 3 momentos:

- ✓ Reducción de datos.
- ✓ Disposición de datos.
- ✓ Obtención y verificación de conclusiones.

Primer momento: la reducción de datos.

El análisis consistió en un ejercicio de codificación para las categorías deductivas y poder identificar subcategorías que surgieron de las narrativas de los informantes, con las cuales se construyeron las concepciones de paz y reconciliación, además de que permitieron un análisis

más profundo de la experiencia del conflicto armado¹³. Para esta investigación, las unidades de análisis de datos fueron los párrafos porque interesaba el contexto de la narrativa¹⁴.

Estas categorías deductivas pertenecientes al marco teórico fueron: reconciliación, paz territorial, experiencia, y violencia y conflicto armado.

A continuación, después de llevar a cabo la codificación de las categorías de análisis deductivas, se procedió al proceso de agrupamiento donde se construyeron las sub-categorías para cada una de ellas.

Segundo momento: disposición de datos.

Para este proceso se diseñaron matrices por categoría, que contenían las voces de los informantes (narrativas testimoniales), de los autores del marco teórico y la voz del investigador.

Por cada colegio se construyeron tres matrices correspondientes a la experiencia, al conflicto armado y a las concepciones de paz y reconciliación; posteriormente ya elaboradas estas matrices lo que se hizo fue un proceso de comparación de las categorías que iban surgiendo en cada institución para identificar los puntos comunes, relaciones y diferencias que se presentaron en la investigación.

Tercer momento: obtención y verificación de conclusiones.

Las conclusiones se obtuvieron mediante la comparación de los hallazgos obtenidos en cada una de las instituciones educativas que permitieron tener una mirada global del comportamiento de la categoría y facilitó el ejercicio comparativo intracategorial e intercategorial.

¹³ Para conocer la estructura que tuvieron las matrices vaya a los anexos en la imagen N° 31.

¹⁴ Para conocer este proceso, en la imagen 32 y 33, del apartado de Anexos se resalta la importancia de las narrativas para la construcción de las subcategorías que surgieron de las voces de los informantes. Asimismo, estas imágenes evidencia la manera como se llevaron a cabo los procesos de categorización y codificación.

Hallazgos

En este apartado nos centraremos en los hallazgos que se encontraron en el trabajo de campo y su posterior análisis en cada una de las Instituciones Educativas, partiendo en el orden cronológico del trabajo investigativo desarrollado. Es decir, en primer lugar, nos centraremos en la Institución Educativa El Chairá José María Córdoba del Municipio de Cartagena del Chairá, en segundo lugar, la Institución Educativa José Antonio Galán del Municipio de Florencia y, por último, la Institución Educativa el Portal La Mono del Municipio de Belén de los Andaqués. Es de mencionar que el trabajo aquí expuesto lleva el mismo orden de los objetivos trazado en el planteamiento del problema de investigación.

En razón de lo anterior, los ejes centrales que se desarrollarán son los siguientes: para empezar, se describen las caracterizaciones de cada una de las Instituciones Educativas. Luego, se dará a conocer las afectaciones que tuvo el conflicto armado en las Instituciones Educativas en cada uno de sus territorios. Después, nos detendremos en el análisis de las concepciones de paz y reconciliación a partir de la experiencia que cada uno de los actores de la comunidad educativa vivieron respecto a la violencia y el conflicto armado. Y, por último, nos detendremos en las iniciativas de paz y reconciliación que surgieron y se gestaron en las instituciones educativas para tramitar las violencias y el conflicto armado de las que fueron víctimas.

Caracterización Institución Educativa el Chairá José María Córdoba.

Imagen 7. Institución Educativa El Chairá José María Córdoba.



Imágenes tomadas de:

PEI Institución Educativa El Chairá José maría Córdoba; google Maps & trabajo de recolección de información.

Contexto y ubicación.

La institución Educativa El Chairá José María Córdoba, se encuentra ubicada en la cabecera municipal de Cartagena del Chairá en la dirección CLL 2 # 2-13 barrio Centro. Esta institución de carácter oficial ofrece los niveles de pre-escolar, primaria, secundaria y media con especialidad Comercial en Procesador de Datos Contables. La institución tiene integración con el SENA en el área de Gestión Empresarial. Entre los modelos educativos y programas que atiende se encuentra los de Aceleración de Aprendizaje y Educación para Adultos en Jornada Nocturna. En cuanto a los Proyectos Pedagógicos se manejan los de Educación Sexual, Educación para la Democracia, Educación Ambiental, Uso Adecuado del Tiempo Libre, Prevención de Desastres, Etnoeducación y Lectoescritura. La Institución Educativa cuenta con 2100 estudiantes.

La Institución Educativa surgió de la iniciativa del sacerdote José Manca cuando Cartagena apenas era un pequeño pueblo. Para aquella época, el sacerdote dirigía la parroquia del pueblo, éste comprometido con el desarrollo de la región, concibió la idea de fundar un colegio y con el

apoyo de la comunidad iniciaron la construcción de unas aulas para que en 1973 naciera con el primer grado de bachiller Comercial, El Centro de Enseñanza Media Comercial El Chairá. Las labores académicas de la Institución, iniciaron en 1973 apoyados en la resolución No 117 del 14 de noviembre de 1972. Es decir, que la Institución Educativa El Chairá José María Córdoba tiene 45 años de funcionamiento.

Situación socio-económica.

La población que atiende la institución el Chairá José María Córdoba es en su mayoría de estratos bajos de niveles 1, 2 y 3; población desplazada víctimas del conflicto armado colombiano y de puntajes de SISBEN bajos. Esta institución en el municipio de Cartagena es la que más tiene estudiantes hijos de desplazados víctimas del conflicto que han llegado de las veredas y caserío cercanos, de otros municipios del departamento del Caquetá y fuera del departamento. Estos estudiantes son hijos de pequeños comerciantes, de campesinos y como lo acabamos de mencionar anteriormente, de padres de familia que han llegado en busca de empleo y nuevas formas de vida.

Experiencia del conflicto armado.

En el municipio de Cartagena del Chairá, operaron los frentes 7, 14, 15, 49, 61, 62 y la Teófilo Forero de las FARC-EP. La proliferación de los grupos alzados en armas, se dio con los procesos migratorios de la población Andina y otras regiones del país a raíz de la violencia bipartidista. En consecuencia, la aparición y desarrollo de las FARC-EP en el territorio tiene sus orígenes con las Repúblicas Independientes del Comunismo¹⁵ entre ella cabe destacar la

¹⁵ Las Repúblicas Independientes Comunistas fue el término acuñado en 1961 por el entonces senador conservador Álvaro Gómez Hurtado, para referirse a las autodefensas campesinas que o se acogieron a la amnistía del gobierno Rojas Pinilla. Tomado de: <https://verdadabierta.com/el-caqueta-es-el-corazon-de-las-farc-1/>

República Independiente del Pato en San Vicente del Caguán, y de allí, luego con los ataques de las Fuerzas Armadas de Colombia, se esparcieron por el territorio llegando a otros municipios del departamento entre ellos, Cartagena del Chairá. Por otra parte, el accionar delictivo de las FARC-EP según el trabajo de la memoria se remonta a la década de los 80's con el boom de la coca en la zona, ya que esta actividad ilícita permitió su financiamiento y el control sobre el Municipio. El accionar delictivo de las FARC-EP, tuvo mayores repercusiones en la zona rural, debido a la ausencia y abandono por parte del Estado sobre el territorio; y en menor medida en la cabecera municipal. Estas repercusiones afectaron el tejido social de la población chairense, con los desplazamientos forzados masivos de familias hacia la cabecera municipal.

En razón a lo anterior, en los planteles educativos de la cabecera municipal se incrementaron los procesos de matrícula de población vulnerable y en condición de desplazamiento forzado, debido al cierre de instituciones educativas rurales por el accionar de las FARC-EP, y los enfrentamientos masivos entre estos y las Fuerzas Públicas y Armadas de Colombia. Como resultado de estos enfrentamientos, muchas escuelas veredales quedaron desocupadas y fueron abandonadas, quedando sin estudiantes ni profesores.

La experiencia del conflicto armado, la podemos abordar según el Trabajo de la Memoria en la línea del tiempo, en 4 momentos que marcaron la historia institucional y municipal. Ellos son:

Antes de 1980. Proceso colonizador de Cartagena del Chairá.

La gente que vivía en el Municipio para esta fecha, se caracterizaba por la solidaridad, el cooperativismo, el respeto y la ayuda mutua; colonos que, huyendo de la violencia generada en el centro del país, buscaban una nueva vida, donde pudieran vivir en tranquilidad. Según el relato de una de las docentes en Cartagena del Chairá:

La población era escasa, habitada por gente humilde y trabajadora; en donde se destacaba el trabajo comunicatorio (mingas). Existía el intercambio de productos por no contar con medios de transporte, ya que el único era fluvial, es decir, el transporte se realizaba mediante las canoas. Los cultivos destacados eran el maíz, yuca, arroz, caña de azúcar, productos elaborados con plantas de la región como el aceite de palma de milpes, canastos de bejuco de yaré, entre otros.

(Docente en la construcción de la línea del tiempo)

Ahora bien, a pesar de que la violencia se había generado en todas las regiones del país, sus afectaciones en el Municipio de Cartagena del Chairá no habían alcanzado la magnitud que conocemos hoy día. De allí que su impacto en la población chairense era muy mínima y, aunque como lo expresa Pècaut “la violencia obedece a la incapacidad del Estado-Nación para suplir las necesidades sociales de la población colombiana (...) y la pérdida de credibilidad del orden legal” (p. 11)., pese a esto, al sentir el abandono del Estado la incidencia en el territorio era muy baja debido entre otras razones, a que apenas se estaba consolidando el proceso colonizador, las familias que se habían establecido en el sector eran producto de un proceso migratorio que obedeció en su momento al boom de la quina y el caucho, y por la migración generada por la violencia bipartidista que se estaba generando en el centro del país.

1980-1990. El boom coquero en la región.

Para Pècaut (1997), la violencia generada por la economía de las drogas permitió que las FARC-EP tomaran el control de territorios tan distantes y más en lugares en los que el Estado no había presencia, porque la importancia de esta actividad es que “está ligada al financiamiento de grupos guerrilleros” (p. 21). Efectivamente esto fue lo que permitió el surgimiento y desarrollo

del conflicto armado en la región, en clave de la economía generada por el boom de los cultivos de coca en la región, lugar estratégico para su cultivo y distribución a diferentes zonas del país.

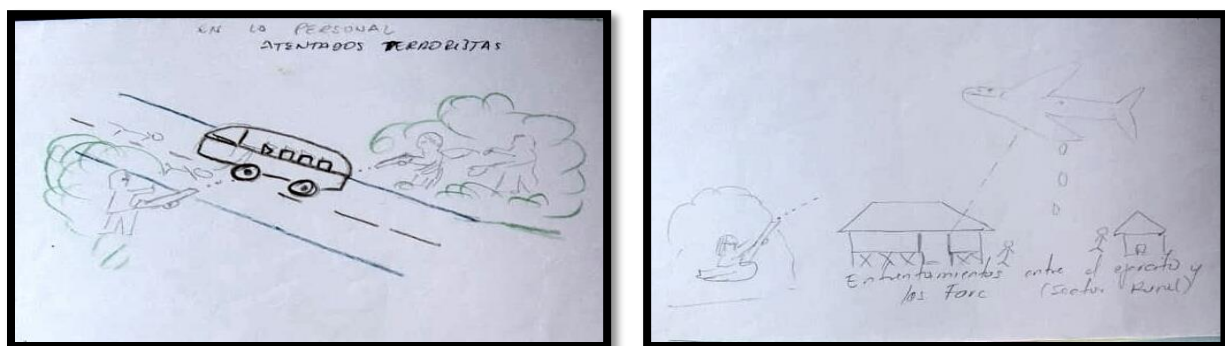
En consecuencia, esta actividad ilegal hace que *“comience la migración de gente de diferentes regiones del país, trayendo consigo culturas y costumbres mal adquiridas que poco a poco fueron acabando con la calma de la región”* (Docente en la construcción de la línea del tiempo).

Respecto a lo educativo afirmó un docente:

El colegio “el Chairá” sufre una crisis educativa por falta de docentes y estudiantes (que cambian los libros por la ambición a la plata y al poder), se manifiesta el grupo al margen de la ley FARC-EP y con ellos grupos de autodefensas (del mismo grupo de las FARC-EP), estos asesinaban y controlaban la entrada y salida al pueblo (...) a medida de la falsa ilusión de la coca y el poder, la población acepta que la educación es la salida al cambio y, comienzan a crecer las escuelas. (Docente en la construcción de la línea del tiempo)

En las siguientes imágenes se puede apreciar la manera como operaba las FARC en los enfrentamientos, hostigamientos y emboscadas que generaba un ambiente de terror y miedo la población:

Imagen 8. Experiencias del conflicto armado.



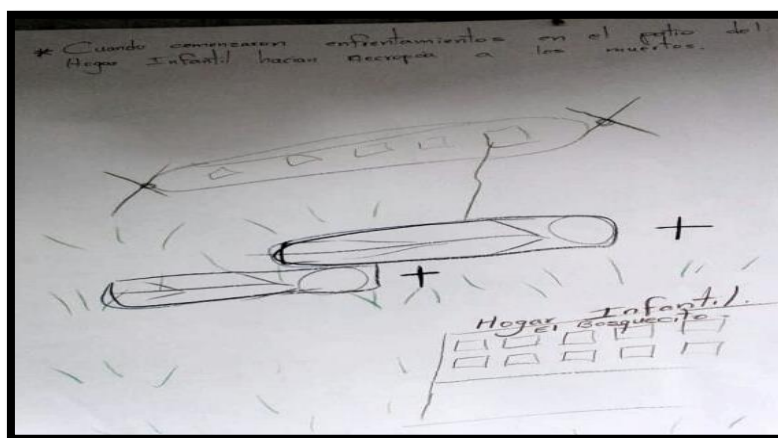
Fuentes: Construcción de la línea del tiempo con las docentes.

Estas imágenes permiten ampliar las comprensiones acerca del desarrollo del conflicto armado. Se puede apreciar la manera como la población comenzó a ser afectada, porque las fincas y viviendas se encontraban en medio del fuego cruzado, así como las vías de accesos entre la cabecera municipal, caseríos y veredas; influyendo en el comercio y abastecimiento de la población rural y urbana del Municipio.

Entre 1994-2000. El ingreso NNAJ a las filas de las FARC.

La Institución Educativa no solo era el lugar por donde ingresaba las FARC-EP y donde comenzaban los enfrentamientos, debido a que a una cuadra de donde está ubicada la Institución, queda la estación de policía, también era el lugar donde se realizan las necropsias a las personas que de uno u otro bando morían en los enfrentamientos. De acuerdo al trabajo de la memoria desarrollado por las docentes, se puede apreciar las afectaciones de las que era víctima la Escuela, siendo vulnerado su derecho como Bien Civil, consagrado en los Protocolos Adicionales a los Convenios de Ginebra de 1949, donde se estipula que “no serán objeto de represarías ni ataque militar” (CICR, 2012, p.41)

Imagen 9. Uso de la escuela en la guerra.



Fuente: Construcción en la línea del tiempo con las docentes.

Con el control que las FARC-EP ejercía en la zona, cabe anotar que:

Ellos no respetaban los establecimientos educativos, lo usaban para protegerse de la ley, afectando la normalidad académica debido a los enfrentamientos con las Fuerzas Públicas y Armadas de Colombia. Según el trabajo de la memoria “la escuela era el lugar por donde entraba la guerrilla al pueblo para enfrentarse a la Fuerza Pública (...) y los profesores junto con los estudiantes eran encerrados en un salón para preservar sus vidas”. (Docente en la construcción de la línea del tiempo)

También se deja entrever la manera como la escuela fue objetivo militar por parte de grupos al margen de la ley, no para destruirla en su infraestructura como tal, pero si para recluir menores de edad al abusar de su ingenuidad para hacerlos parte de un conflicto al integrarlos en sus filas militares; donde su ingreso era fácil, ya que todo dependía de la astucia para fascinarlos y cegarlos, para luego, de estar inmersos en la violencia quedar atrapados en ella, sin posibilidad alguna de salirse al menos que lo hicieran conociendo las consecuencias a las que se enfrentaban como morir, o que algunos de sus familiares fueran secuestrados o pagaran por la vida del desmovilizado.

La manera como se llevó a cabo esta estrategia militar de reclutamiento de menores fue de la siguiente manera: “también se ejercía proselitismo dentro de los centros educativos con la introducción de ideologías marxistas-leninistas, propagadas por estudiantes que se infiltraban en las instituciones con la finalidad de reclutar jóvenes para la guerra” (docente en la construcción de la línea del tiempo).

Cabe anotar que el reclutamiento de menores, aunque no fue obligado o forzado (todo se debió a la astucia con que operaban las ideologías con palabras persuasivas como la lucha armada por defensa del pueblo, del territorio, etc.,) ya que:

Aquí las FARC-EP, la Juventud Comunista Colombiana JUCO y la extinta Unión Patriótica, no hacían reclutamiento forzado y obligado de menores de edad, ellos fueron seducidos y fascinados por los ideales que con una buena apariencia los engañaban (...) los infiltrados de las FARC-EP, tenían un estatuto, se los enseñaban a los estudiantes y eran ellos quienes decidían vincularse a las filas militares de estos grupos delictivos.

Además:

Había un lavado de cerebro por parte de los infiltrados de estos grupos guerrilleros para sacar a los estudiantes de sus procesos formativos e inducirlos de esta manera a la guerra (...) este trabajo no era improvisado porque ellos tenían los nombres de los estudiantes menores de 14 años escritos en un archivo de los que iban a ser convencidos para que decidieran hacer parte de estos grupos, en pro de la lucha armada por la liberación del pueblo. (Docente en la construcción de la línea del tiempo)

Estos aspectos en la Institución Educativa, generó rechazo e inconformidad, que a pesar de que no se volvieron a desarrollar salidas pedagógicas por miedo a ser desaparecido o víctima de una mina antipersonal, “se fortaleció en el pueblo las jornadas culturales, deportivas y académicas que se realizaba con participación de la comunidad educativa en general” (Docente en la construcción del tendedero de la memoria). Y fue así como lentamente, estas prácticas permitieron que los estudiantes tomaran conciencia y volvieran a las escuelas del municipio.

Año 2000 hasta la fecha. El desplazamiento forzado como principal hecho victimizante.

A partir de esta fecha, podemos evidenciar la ruptura y consecuencias negativas del conflicto armado en el tejido social¹⁶ de la población chairense, ocasionada por los 3 factores que incidieron en el desarrollo de la violencia en el sector. En primer lugar, con el boom de la coca, que por un lado, generó que “los actores de la economía ilícita, extrajeran su poder del control que ejercían sobre los circuitos de explotación y de su imposición y dominios de la población en territorios dados” (Pècaut, 1997, p. 11). Y, por otro lado, como consecuencia, el reclutamiento de menores, el desplazamiento forzado y la deserción escolar. En segundo lugar, con el abandono y ausencia del Estado frente a “la inestabilidad política y de la incapacidad del Estado-Nación para suplir las necesidades sociales de la población colombiana (...) y la pérdida de credibilidad del orden legal (Pècaut, 1997, p.11), lo cual fortaleció el control de los grupos al margen de la ley sobre el territorio.

Estos factores han incidido en el aumento de la población estudiantil en la Institución Educativa el Chairá José María Córdoba en los últimos años. El desplazamiento aparece en relación con los fenómenos del narcotráfico, el despojo de tierras y el accionar delictivo de los grupos al margen de la ley, producto de la ausencia, abandono y poca presencia institucional del Estado colombiano. En consecuencia, para tramitar el conflicto armado y los tipos de violencia que se generan en la comunidad educativa, y reconstrucción el tejido social afectado por el conflicto armado, la clave fue la búsqueda de la convivencia.

Desde que el conflicto armado incide en la institución educativa, el papel de la comunidad educativa le apuesta al mejoramiento de la convivencia, en un primer momento mediante los convenios realizados con la Secretaria de Educación para reclamarle a la guerra los niños que

¹⁶ Tejido social: término desarrollado por Angélica Bueno (2006) y Mendoza y Atilano (*s.f.*) entendiéndolo como la red de relaciones y vínculos que componen a la sociedad.

desertaban de su proceso formativo y que eran recluidos, luego, mediante los trabajos realizados con la comunidad cuando la cabecera municipal de Cartagena del Chairá fue situada por las FARC mediante los programas pedagógicos, culturales y deportivos y, finalmente, mediante el proyecto “EDUCAR PARA LA PAZ Y LA SANA CONVIVENCIA”, donde se crean vínculos con la casa de la cultura, la Biblioteca Municipal, etc., para llevar a cabo acciones que permitan mitigar los conflictos que operan en el interior de las Instituciones Educativas, y trabajar fuertemente con la población desplazada directamente afectada por el conflicto armado.

Cabe anotar la importancia de cómo estas experiencias de dolor, sufrimiento, no solo configuraron las relaciones que se desarrollaron en la comunidad educativa, sino que la llevaron a desarrollar acciones de transformación, de cambios, de allí que para tramitar estas violencias se haga alusión a un sujeto

Sensible, vulnerable y ex/puesto es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etcétera. De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma (Larrosa, p. 90).

No se trata de vivir de la experiencia, y tener una experiencia de algo o, saber y tener conocimientos sobre las problemáticas que desde el punto de vista educativo afecta la convivencia, es ir más allá, es buscar un cambio en el imaginario colectivo que la violencia y los conflictos generaron en la configuración de la subjetividad de las personas, imaginarios que ha permeado a la sociedad y que hace que en nuestro presente se naturalice la violencia y la agresión.

Esto invita a repensarnos para desaprender las prácticas de violencia naturalizadas, para comenzar a instalar nuevas prácticas de paz, de cultura de paz que aporten a la transformación social y cultural que el país requiere, y en este sentido, la función de la escuela como lo percibimos es fundamental para comenzar a transformar esos espacios de violencia y comenzar a sembrar en cada estudiante una nueva cosmovisión respecto a las maneras de relacionarnos y de vivir en comunidad.

Concepciones de paz y reconciliación.

Este apartado se centra en desentrañar las concepciones de Paz y Reconciliación que surgieron de las narrativas testimoniales del docente líder y los estudiantes. Aquí se presenta las concepciones referidas a la paz vista a partir de tres miradas; la paz como convivencia, la paz como perdón y olvido y, la paz como construcción de todos. Respecto a las concepciones de reconciliación, en éste se concibe el perdón y el olvido como puntos de partida en los procesos reconciliadores y, por otra parte, se percibe la reconciliación como posibilidad de cambiar y vivir bien.

Concepciones de paz.

La paz como búsqueda de la convivencia.

La construcción de paz que se propone desde la institución educativa se caracteriza por el mejoramiento de la convivencia, para mitigar los efectos que producen los conflictos en las relaciones que se establecen con las demás personas y con el medio que los rodea, como la discriminación, la exclusión, las agresiones, entre otros.

Esto demuestra que la paz es la búsqueda de una mejor convivencia, en donde los elementos que permiten su desarrollo son el respeto y reconocimiento de la diferencia, la inclusión, la

participación, las capacidades humanas para el liderazgo, la solidaridad y el cuidado de nuestro entorno, como se señala en los siguientes relatos:

Bueno para mí la paz es no solamente un derecho, para mí la paz es una acción, si es una acción donde se demuestra esa capacidad de liderazgo, y esas capacidades que tenemos nosotros los seres humanos para poder ayudar a nuestro medio; para poder contribuir al desarrollo de un contexto de mi familia, de mi aula y de mi profesión.

Entonces cuando nosotros hablamos de paz, es poder hacer algo para ayudar, para ayudarnos nosotros mismos, y para poder ayudar a las demás personas.

(Docente Líder)

“Dejar atrás conflictos que se han conocido durante años en la Institución y en todo; de reunirse y hablar sobre la Paz para poder tener una mejor sociedad institucional también, como los estudiantes y maestros” (Estudiante 2).

La Paz es para todos, para las personas, estudiantes y maestros; es como yo pelearme con mi compañero y dejar las cosas así, no; todos podemos, todos tenemos la opción de socializar y dejar los problemas atrás; para mí, la Paz es eso. (Estudiante 3)

De esta manera, se propone que la paz como convivencia busque construir la armonía de las relaciones entre las personas en tres niveles; con ellas mismas, con demás personas y con la naturaleza, y para ello, se requiere de un cambio en las condiciones de vida no deseadas como la exclusión, guerra, hambre y marginación por unas condiciones deseadas caracterizada por el trabajo, la vivienda, la educación, entre otros. (Jaramillo, 2015)

Podemos ver que en la construcción de la paz como convivencia hay elementos que son necesarios para contribuir al cambio respecto a la naturalización y cultura violenta que nos ha caracterizado como sociedad, entre estos elementos están:

- Las capacidades humanas, resaltando la importancia del respeto por la dignidad humana de las personas, de verlas desde el principio de la diferencia.

De estas capacidades urge el desarrollo de las que tienen que ver con la afiliación, las emociones, la razón práctica y el control sobre el entorno, porque mediante estas, podemos hacer uso de la razón y nuestros sentimientos para realizar ejercicios de reflexión, concientización, cooperación, etc., para contrarrestar la violencia y sus afectaciones en nuestro entorno. Además, permiten minimizar las injusticias sociales y crear unos mínimos comunes a todos para la convivencia y el bien-estar (Nussbaum, 2017 citada por Guichot-Reina, 2015).

- La solidaridad: este elemento es muy valioso, debido a su importancia para el desarrollo de escenarios de cooperación y trabajo mutuo para las transformaciones de las prácticas sociales que generan injusticias y condiciones no deseadas a unas deseadas como empleo, vivienda, distribución equitativa de los recursos, en fin, de bienestar social (Jaramillo, 2015).

Este elemento, nace de nosotros mismos, pero deja de ser personal e individual para convertirse en un proyecto social, que, con la inclusión de las víctimas directas e indirectas del conflicto armado, permiten que ellos (la comunidad), se apropien y desarrollen sentido de pertenencia respecto a los proyectos e iniciativas que se dan para mejorar la convivencia.

Por otra parte, para que, a partir de la solidaridad social, se desplieguen y generen iniciativas de desarrollo, progreso y cooperación comunitaria,

Necesitamos que todos los sectores de la sociedad –campesinos, indígenas, afro descendientes, empresarios, universidades, organizaciones sociales, miembros de la Iglesia– se sientan parte de un mismo proceso, que la paz es de ellos y con ellos, que todos pueden y deben aportar. (Jaramillo, p. 4)

- El diálogo y la socialización: estos dos elementos que lo podemos ver reflejado en la narrativa de los estudiantes y el docente líder, nos aclara, que para contribuir a la convivencia, las relaciones armónicas de las personas e instituciones y, el trabajo cooperativo en la generación de iniciativas, proyectos y programas de desarrollo comunitario, el fundamento central de estos logros solo son posible mediante escenarios de confianza, dialogo, respeto, que permiten el aporte de ideas, la socialización y la concertación, para generan compromisos y responsabilidades en relación con el bienestar y la justicia social.

La paz como perdón y olvido.

La paz se reconoce como un proceso de reflexión e introspección de lo que somos, y de análisis frente a la manera en como aquellas emociones negativas como el rencor, el odio, la amargura, etc., limitan la relación con nosotros mismos y con los demás. Es tener un estado de tranquilidad, de sentirse liviano de cargas que se han impuesto en nosotros a causa de ofensas que otros nos han hecho. La paz se concibe “*como perdonar, perdonar tanto a las personas, como lo que hemos hecho; sería como dejar atrás las cosas malas y pensar en nuevas cosas*” (estudiante 3).

Según esta perspectiva, acudir al perdón para la construcción de paz, en las victimas las

Libera de su sufrimiento, de su afán de venganza, de su relación dolorosa con la persona del victimario, liberándose entonces de su condición de víctima, pues logra romper los lazos que la mantenían dependiente a la ofensa y a su ofensor.

(Bueno, 2006, p. 71)

El perdón al buscar la liberación de las personas respecto a la ofensa y a la barrera impuesta por esta entre la víctima y el victimario, conlleva a asegurar la reconciliación con el otro

(Bueno, 2006).

Tanto el perdón como el olvido, son importantes para construir cultura de paz en la institución y en la comunidad. Esto lo podemos apreciar en las siguientes narrativas:

“La paz tiene que nacer desde nosotros mismos, es tener nosotros como esa paz interior; dejar el rencor, el odio atrás, perdonar, ser una nueva persona” (Estudiante 1).

“la paz es más que todo en nosotros dejar el pasado atrás, olvidar todo lo que ya ha pasado, lo que hubo en antiguos años y tener una mejor vida” (estudiante 2).

La Paz no es solamente dejar esos tiempos atrás, la Paz es (la Paz es) como cambiar el ser, saber perdonar y escuchar; no es solamente es como (...) hacer diálogos sobre las afectaciones de la guerra y así solucionar los problemas ocasionados por ella, no. (Estudiante 3)

En consecuencia, la paz como perdón en sí, lo que pretende es “(...) deshacer lo que ha sido hecho, y logra dar lugar a un nuevo comienzo allí donde todo parecía haber concluido” (Arendt, 1993, p.39). Es decir, que aquí hace presencia la capacidad de cambio de la persona, para transformarse a sí misma, y transformar por voluntad propia su entorno, su forma de concebir el mundo que le rodea, porque si bien, el perdón al ser un acto individual con repercusión en lo colectivo, también es “esa capacidad de perdonarnos a nosotros mismos, aceptando el dolor y la

rabia como sentimientos válidos y justificados ante la ofensa, apunta, en una situación ideal, a la reconciliación con el otro” (Bueno, 2006, p. 71).

Dentro del perdón, un elemento clave es el olvido, concebido como como aquella necesidad clave para perdonar y construir paz, generar un cambio y ser una nueva persona. El uso del olvido en la construcción de paz, conlleva a un problema que tiene que ver que se recurra a él simplemente para no traer el recuerdo de las huellas y marcas que han dejado los conflictos.

De esta manera, más que tratarse de olvidar para contribuir a un mejor mañana o para no sufrir, lo que se pretende es que se pueda notar la importancia del perdón como un elemento sanador y curador de heridas y, como dijimos, liberador. En otras palabras, “como curación de la capacidad destructora de los recuerdos que si no llegan a quedar totalmente purificados de toda emoción al menos sí quedan neutralizados” (Bueno, 2006, p.71).

En consecuencia, la paz como perdón y olvido, no es solo hacer borrón y cuenta nueva, ya que es mucho más que eso si se quiere realmente contribuir a la construcción de paz; y aquí, toma importancia la memoria en cuanto al “establecimiento, reconocimiento y divulgación de la verdad de hechos que permanecen ocultos o irresueltos para el conjunto de la sociedad, como un medio para la catarsis individual y colectiva, y como una vía para el perdón y la reconciliación”. (Vélez, 2003, p.30)

No podemos pretender construir la paz para un mejor futuro como sociedad, si omitimos el valor de la memoria y el recuerdo para esclarecer los hechos de violencia, las afectaciones en la vida de las personas y la reconstrucción del ¿qué paso aquí?, para comprender la magnitud de la violencia, del conflicto armado y, en este sentido trabajar en su solución, mediante escenarios de concertación y confianza (Bueno, 2006; Jaramillo, 2015). Esto sería un acto de imprudencia, así

como un acto para que la violencia florezca de nuevo, que se recrudezca e incluso para que surjan nuevos conflictos.

De otro lado, ¿cómo podemos pensar en un mejor futuro?, ¿cómo podemos pensar en una paz interior? ¿Cómo podemos pensar en perdonar y ser una nueva persona, siendo ajenos a los hechos que nos afectaron, a esas experiencias que nos marcaron, que dejaron huellas, y que aun hacen parte de nuestros recuerdos? Sería reprimir los sentimientos y los recuerdos y seguiríamos siendo presos de los efectos de la violencia. Porque cuando no ejercitamos la memoria, queda el olvido y este se convierte “en un problema, al expresar silencios, autocensuras colectivas o cicatrices políticas abiertas, o por ser el medio para la concesión de indultos y para la impunidad frente a los crímenes cometidos” (Bueno, p. 69).

Pero lo que se evidencia es que no hay que satanizar el olvido y verlo desde el ángulo negativo solamente, porque también cuando se trata de la búsqueda de un bien común para todos, “en algunos casos para lograr una convivencia pacífica recurrir al olvido resulta la única salida a la violencia, ello sin eximir del reconocimiento de la culpa al agresor” (Bueno, p. 69).

Se trata de mantener un equilibrio entre el recuerdo y el olvido, porque como lo plantea Marc Augé como seres humanos “no lo olvidamos todo evidentemente. Pero tampoco lo recordamos todo” (1998, p.11). De esta manera, siguiendo a Bueno, toma importancia el ejercicio de una memoria colectiva para el logro de la memoria ejemplarizante (Todorov, 2000) ya que estas:

apuntan en una dirección pedagógica orientada hacia el presente y el futuro y sin fijar a los sujetos y a los pueblos en un pasado que se repite a perpetuidad”.

Siendo entonces la memoria ejemplar “aquella que logra ser colectiva e incluyente pero que al mismo tiempo tiene una dimensión pedagógica y un sentido político de futuro. Se trata de aprovechar las lecciones de la injusticia, del

dolor y del sufrimiento de las víctimas, para luchar contra situaciones similares que se están produciendo en el presente. (Bueno, 2006, p. 32)

Es decir, en vez de pensarse el perdón y la paz como olvido, sería mejor pensarse desde el ángulo del recuerdo y del olvido, para construir presentes y futuros compartidos en donde se pueda ejercer y desarrollar la no repetición a partir de las lecciones aprendidas del pasado. Porque, ante todo, lo que busca la paz es *“perdonar tanto a las personas, como lo que hemos hecho; sería como dejar atrás las cosas malas y pensar en nuevas cosas”* (estudiante 3).

Paz como construcción de todos.

La paz es concebida como una construcción de todos, es decir es un proceso integral, inclusivo, participativo, en donde se despliega todas esas capacidades y habilidades tanto cognitivas, como emocionales y artísticas que nos caracterizan y cualifican para generar desarrollo en cada una de las dimensiones que nos conforman como seres humanos. Por eso, desde la perspectiva de la docente líder, la paz *“es una acción donde se demuestra (...) esas capacidades que tenemos nosotros los seres humanos para poder ayudar a nuestro medio; para poder contribuir al desarrollo de un contexto de mi familia, de mi aula y de mi profesión”*. En este sentido, esas capacidades permitirían parafraseando a Jaramillo (2015), *“poner en marcha la transformación de las condiciones que han mantenido vivo el conflicto”* (p. 4).

Aquí toma importancia los planteamientos de Martha Nussbaum, quien señala diez capacidades que nos caracterizan como seres humanos, que bajo un fundamento de la justicia social y de la persona humana en su dignidad, contribuye al desarrollo económico, político, social, cultural, de una nación.

Dentro de estas capacidades tenemos:

La vida misma; la salud física; la integridad corporal; los sentidos, la imaginación y el pensamiento; las emociones; la razón práctica; la adscripción social o afiliación; la relación con la naturaleza («otras especies»); el juego y el control sobre el propio medio. (Nussbaum citada por Guichot-Reina, 2015, p. 49)

La paz como construcción de todos, alude al papel que tiene la libertad de elección respecto a nuestra cualidad o capacidad para cambiar y para transformar. De allí, que todo lo que hacemos en gran medida está orientado por nuestra capacidad de decisión, pero también de nuestra capacidad para reflexionar y contribuir a la construcción de paz y eliminación de todo acto violento u ofensivo que comprometa el bienestar personal, social y natural.

Respecto al conflicto armado en nuestro país, la paz se considera una construcción de todos, debido a que todos hemos sido afectados por la violencia política que por más de medio siglo ha operado y permeado cada una de las esferas y dimensiones que componen la sociedad. Por eso, incluye a la sociedad civil, el Estado, víctimas y victimarios, entre otros., en su construcción, compromiso y responsabilidad (Bueno, 2006; Jaramillo, 2015; Nordquist, 2017; Pècaut, 1997; Romero, 2006).

De esta manera, se concluye como lo señala Nordquist (2017) “si la guerra afecta todos, también el proceso de paz debería incluir a todos, si se tiene como meta establecer la paz en todos los niveles de la sociedad” (p. 20).

Concepciones de reconciliación.

El perdón y el olvido como punto de partida para los procesos reconciliadores.

El perdón se concibe como punto de partida en los procesos reconciliadores porque su aporte permite “vislumbrar escenarios de convivencia entre víctimas y victimarios, donde se plantee la

reconstrucción del tejido social quebrantado y unas nuevas normas de juego claras que prevengan el surgimiento de la violencia” (Angélica Bueno, 2006, p. 77)

El perdón es un elemento clave para el esclarecimiento de la verdad, la reparación y la no repetición; contribuyendo en hacer justicia a aquellos que ya no están, así como en sanar, reparar y restaurar las relaciones humanas para la convivencia y la construcción de paz (Nordquist, 2017); de allí, que no se puede considerar este elemento de la construcción de paz como el simple acto de olvidar y dejar pasar por alto las afectaciones y actos cometidos en los territorios afectados por el conflicto armado.

En esta institución, también el olvido es concebido como punto de partida para los procesos reconciliadores, debido a que expresa la necesidad de dejar pasar por alto las cosas cuando se trata de conciliar y llegar a acuerdos para un bien mayor, como lo son, el bienestar social y el logro de una mejor convivencia, como se expresa en el siguiente fragmento:

Vamos a hacer una comparación, ya que estamos hablando del tema de la Paz y la Reconciliación, me voy a enfocar un poquito con el tema de los diálogos de Paz, entonces tenemos ahí con esa comparación en la reconciliación de algunos familiares que han sido afectados por las FARC. No todos aceptan como eso que porque el gobierno tiene que ayudar a los desmovilizados; sí ellos fueron los que mataron a los familiares de ellos, entonces no muchos tienen como esa idea clara de la reconciliación que olvidar el pasado, lo que pasó y ser, o sea, tener una mejor convivencia o una mejor expectativa con ellos, tener como una mejor visión sobre ellos, entonces no todas las familias aceptan eso, mientras que otras si ya están de acuerdo. (Estudiante 4)

La reconciliación “*es tener una nueva visión y también, es como olvidar todo lo malo de esa persona y ser una mejor persona, tener una mejor convivencia con esa persona*” (Estudiante 2), por eso, la reconciliación siempre requerirá de iniciativa y sacrificio por parte de las personas que están incluidas en él, en mayor medida de las víctimas para generar estos escenarios de convivencia, porque en últimas son ellos los afectados por las acciones violentas. Pero sin dejar de lado, el papel que cumple también los victimarios en su función del esclarecimiento de la verdad, de la reparación y de su compromiso frente a la no repetición, y de las instituciones del Estado, de la sociedad civil en cuanto a los procesos mediáticos, capacitaciones y ayudas, para el empoderamiento de la población afectada y las orientaciones necesarias en la búsqueda de la construcción de paz y reconciliación.

Pero vemos como los procesos de reconciliación desde una mirada del perdón, es acto de valor, que demanda esfuerzo y sacrificio, como se plantea en la siguiente narrativa aportado por una estudiante,

La reconciliación es como, digamos uno pelea con una persona y uno como que después ya uno lo piensa con calma y uno dice; porque será que yo pelee, mejor voy a reconciliarme con él, pero cuando uno lo va a ser uno como que se le hace un nudo en la garganta; cuando uno lo va a decir, y cuando usted no lo dice es como que cada vez que mira esa persona siente como un miedo, pero cuando usted ya se decide a perdonar, obviamente la persona va a tratar de perdonarlo lo más que pueda, y ya con el tiempo se van pasando las cosas. (Estudiante 3)

De esta manera, al demandar esfuerzo y sacrificio, también demanda tiempo para que la confianza vaya tomando lugar y las heridas vayan sanando.

Además, volvemos a retomar la importancia que tiene la memoria para recordar, así como para olvidar aquellos actos de sufrimiento y dolor ocasionados por el conflicto armado, en el primer caso, ver la oportunidad que nos brindan los procesos de reconciliación política encaminados en “cumplir su expectativa inherente: *reparar y sanar*” (Nordquist, 2017, p.181), y como objetivo clave *la construcción de relaciones* (Kjell-Åke Nordquist, 2017, p. 27). Y, en el segundo caso, “para lograr una convivencia pacífica recurrir al olvido resulta la única salida a la violencia, ello sin eximir del reconocimiento de la culpa al agresor” (Bueno, 2006, p. 69).

Sin embargo, debemos tener en cuenta que, al reprimir la memoria y los recuerdos, dejando que reine el olvido, se convierte “en un problema, al expresar silencios, autocensuras colectivas o cicatrices políticas abiertas, o por ser el medio para la concesión de indultos y para la impunidad frente a los crímenes cometidos” (Bueno, 2006, p. 69).

Por esta razón, si queremos lograr una paz estable y duradera se ve la necesidad de fomentar una memoria colectiva y ejemplarizante, la primera, para reconstruir lo sucedido, esclarecer los hechos, reconfigurar la historia, y en consecuencia, lo segundo, para no cometer y repetir los errores, horrores, crímenes, afectaciones, etc., del pasado; poder entender y transformar nuestro presente y proyectar un futuro de bienestar y convivencia, un logro comunitario, donde la reparación, la verdad, la no repetición, el perdón y la reconciliación sean las bases sólidas de la construcción de una cultura de paz estable y duradera en nuestro país.

Reconciliación como posibilidad de cambiar y vivir en tranquilidad

La reconciliación también tiene que ver con un estado de tranquilidad, de liberación de cargas emocionales que nos atan. Aquí hay que resaltar que los procesos reconciliadores no se limitan al simple hecho de olvidar y dejar pasar las cosas esperando que el tiempo cure las heridas causadas

por la violencia, no; es pasar por un proceso primero de paz interior y luego de perdón con el otro, donde el recuerdo de las experiencias que antes limitaban las relaciones con los demás ya no están. En consecuencia,

La reconciliación es como la tranquilidad que uno siente ya al saber que ya que uno está bien con esa persona. La reconciliación es como decir, yo estuve peleado con una persona y pues ya siento tranquilidad, porque ya estoy como de acuerdo con ella. (Estudiante 2)

Pero no es olvidar y dejar pasar las cosas, porque las memorias y recuerdos nos llevan a ser mejores personas, más humanas, más empáticas, etc., reconociendo que el otro tiene que ser tratado como yo quiero que me traten, y que todos somos humanos pero diferentes. Es decir, que la reconciliación requiere ver al otro desde el principio de equidad y alteridad.

Después de que uno perdona y se reconcilia con los demás, no hay nada más grato que sentirse liberado, liviano y sin cargas. Esta deducción se apoya en la concepción de que la reconciliación:

No es simplemente yo llegar y estar con alguien peleado y pedirle disculpa; no. Reconciliar es como usted ya después de haberse perdonado con la persona, es como sentir un respiro y una nueva sensación de que, recordar como que hoy yo estuve peleado con ese amigo mío, y mire ahora somos buenos amigos; es como sentirse ya como aliviado, ya como que decir, compartir con esa persona que estuve peleado un tiempo ya; es tener un nuevo respiro. (Estudiante 1)

El cambio y la búsqueda de la tranquilidad, la podemos encontrar en ese “dialogo abierto, para hacer frente a la violencia que se hizo presente en parte de la historia de un pueblo o una nación y proyectar con bases sólidas un futuro viable para todos los actores que intervienen en el

conflicto” (Angélica Bueno, 2006, p. 67); porque tanto perdonar como la búsqueda de la reconciliación es algo inherente al ser humano, nace en su interior, al ser un acto liberador de cargas y pesos generado por las injusticias cometidas, y porque en mí, está el querer o no querer transformar mi estado actual con el otro. Es decir, la libertad me proyecta en la consolidación de un futuro viable para compartir, convivir y restaurar mis relaciones intra e interpersonal.

Además, porque tanto el perdón, como la reconciliación y los elementos que componen la paz, parten de un proceso primero individual que repercute en lo colectivo (Bueno, 2006), ya que son actos voluntarios, los escenarios son abiertos, libres, no impuestos ni opresores. Demanda iniciativa propia en la búsqueda de la libertad del cautiverio emocional del que somos presos cuando el sufrimiento y el dolor hacen de las suyas, al generar rencores, silencios, enfermedades, depresiones, etc., pero cuando comunicamos eso, encontramos ese espacio de liberación, de elección, de participación, de exposición, y de diálogo, para trabajar en conjunto por el cambio de las estructuras de injusticia social que encontramos en nuestros contextos.

Esta libertad también es posible en la medida que veamos la reconciliación política como un proceso en el que “el daño causado por la violencia política es reparado de tal forma que se restablece un nivel básico de confianza” (Nordquist, 2017, p.50), confianza que nos permite un encuentro con el otro, una tranquilidad, seguridad y confianza para hablar, para contar lo sucedido, para sacudirnos y desarmarnos al exponernos como sujetos sensibles y emocionales, en cuyas bases, se construye nuevas relaciones de respeto, de solidaridad, de cooperativismo y de resolución pacífica de conflictos, en últimas, en la restauración del tejido social y de la convivencia.

Tramitación de la experiencia del Conflicto Armado.

En este apartado se dará a conocer la manera en cómo la Institución Educativa tramitó la experiencia del conflicto armado, a partir de estrategias que desde su interior se gestaron.

¿En qué consiste la iniciativa?

Para la tramitación de la experiencia y las afectaciones del Conflicto Armado la Institución Educativa El Chairá José María Córdoba ha desarrollado dos estrategias. La primera se efectuó hace aproximadamente unos quince años atrás, cuando el colegio quedó solo por el problema del boom de la coca y el reclutamiento de NNAJ en las filas militares de grupos al margen de la ley. Para tramitar la violencia y rescatar a los estudiantes lo que se hizo fue:

Un convenio con lo que es, con la Secretaria de Educación y pues llegan más maestros y se hacen actividades en el cual se inciten o inviten a los jóvenes a que vuelvan a la institución y, entonces pues poco a poco a las aulas de nuestro colegio fueron llegando los estudiantes. Al principio eran muy poco los estudiantes, pero a través de la educación, o sea, ese ha sido prácticamente el factor clave, para que los muchachos regresen nuevamente a las aulas. (Docente líder)

Por otra parte, esta estrategia permitió que se generara un ambiente de inclusión y participación, donde los vínculos de la escuela y las familias se fortalecieron debido a las

Jornadas culturales, deportivas y académicas porque hacían concursos y todo eso, si culturales, deportivas y académicas y se realizaban en el patio, con participación de la Institución y, el pueblo, en donde la gente también podía participar, la gente del pueblo, integrábamos con participación de la comunidad

Educativa en general. (Profesoras en la construcción del tendedero de la memoria)

La segunda estrategia tiene que ver con el desarrollo en el año 2014 de la iniciativa de paz “**Educación para la paz y la sana convivencia**”, liderada por la docente France Edith Chilatra Rivera, quien orienta el área de Ciencias Sociales en esta institución. Este es un proyecto que tiene como finalidad atender a la población estudiantil víctima del conflicto armado que debido a las circunstancias en que llegan a la institución, son excluidos y discriminados por sus compañeros; son estudiantes hijos de padres de familia que en su mayoría son campesinos y comerciantes que han sido víctimas del desplazamiento forzado.

Esta iniciativa es integral e inclusiva, ya que como lo expresa la docente líder:

El objetivo de la iniciativa es poder brindarles herramientas y bases en cuanto al conocimiento de los derechos humanos que tienen los niños, que tienen ellos como personas, dentro de un espacio, un contexto geográfico que ha sido azotado por diversos conflictos; no solamente el conflicto armado, también el acoso escolar, la violencia intrafamiliar, y otros, que aquejan la sociedad actual.

La problemática a la que atiende es el acoso escolar que se comenzó a generar en la institución por los estudiantes que llegaron a ella, y que eran víctimas del desplazamiento forzado, quienes comenzaron a sentir rechazo y discriminación por los demás estudiantes. El rechazo era generado porque estos estudiantes al ser hijos de personas de escasos recursos no traían completos los uniformes y tenían una baja autoestima; de allí que una de las funciones o forma de operar de la iniciativa es formando estudiantes autónomos, líderes, que ellos se puedan ver como sujetos de derechos y como toda persona humana investida de dignidad.

El acoso escolar hacia estos estudiantes fue lo que motivó la creación de un banco de uniformes para suplir las necesidades de estos estudiantes, y mediante la radio estudiantil como recurso y mecanismo para fomentar el liderazgo y, así de esta manera, hacer frente a la baja autoestima, timidez, falencias comunicativas, etc., de los estudiantes.

Este proyecto cuenta con varias líneas de acción que se trabajan mediante talleres que fortalecen la formación integral de los educandos, por un lado, y talleres con los padres de familia por otro lado, para que puedan tener herramientas para contrarrestar la problemática de la drogadicción, la violencia intrafamiliar, el ciberacoso, etc. La pertinencia de estos talleres, el banco de uniformes y la emisora de estudiantes han incidido fuertemente en la convivencia en el aula y en el empoderamiento de los estudiantes para que lo que aprendan lo puedan llevar a cabo en sus familias y en la comunidad. Es así como dentro de los talleres los temas que más se trabajan son los referidos a:

- ✓ Aprovechamiento del tiempo libre.
- ✓ Reconocimiento del cuerpo.
- ✓ Formación en DDHH.
- ✓ Manejo de sustancias psicoactivas y programas destinados a la drogadicción.
- ✓ Protección y conservación del medio ambiente.
- ✓ Uso y manejo de las TICs.
- ✓ La inclusión.
- ✓ La agresión, el bullying y el ciberbullying.

Este proyecto tiene un gran valor institucional porque no solo aporta a la convivencia y la formación integral de los educandos, también porque es un proyecto inclusivo y participativo que permite la formación política y democrática de sus miembros.

Estrategias para mitigar las afectaciones de la violencia y el conflicto armado.

Esta iniciativa además de los talleres desarrollados para prevenir y formar a los estudiantes respecto a problemáticas como el consumo de sustancias psicoactivas, el cuidado del medio ambiente, la violencia intrafamiliar, etc., también desarrolla dos estrategias que inciden en el empoderamiento de los estudiantes y en el trabajo contra la baja autoestima de los estudiantes afectados por el conflicto armado, que en su mayoría son desplazados.

El banco de uniformes.

Lo que pretende el banco de uniforme es dar la posibilidad a que aquellos niños desplazados por la violencia y que no tienen recursos económicos lo puedan tener.

Imagen 10. Banco de uniformes.

Fuente: imagen del proyecto educar para la paz y la sana convivencia.

La imagen evidencia la manera en como a partir de la donación de uniformes en la comunidad educativa, se trabaja la solidaridad, la generosidad para con los estudiantes de bajos recursos que no tienen el uniforme de la institución educativa.

Esta estrategia está motivada porque:

Debido a que muchos niños no contaban con sus uniformes, entonces, ellos eran como el centro de atención de los otros, eran rechazados por ese hecho, y por eso le hacían bullying. En consecuencia, este factor a nosotros nos motivó para trabajar, fue así, que a través de este proyecto se crea un banco de uniformes, que les diera la oportunidad a estos niños que utilizaran sus uniformes y que ellos se sintieran pues como incluidos dentro de sus grupos de estudio, ¿no?, entonces muchos niños de ellos hijos de desplazados padres desplazados del campo.

(Docente líder)

De esta manera, aparte de trabajar el tema de la baja autoestima, también se trabaja el tema de la inclusión, el bullying y los derechos humanos; porque el objetivo principal era:

Poder brindarles herramientas y bases en cuanto al conocimiento de los derechos humanos que tienen los niños, que tienen ellos como personas dentro de un espacio, un contexto geográfico que ha sido azotado por diversos conflictos sí, no solamente el conflicto armado, también algunos conflictos como violencia intrafamiliar y otros conflictos que aquejan la sociedad actual. (Docente líder)

Desde la perspectiva de los estudiantes, esta es la estrategia principal del proyecto para minimizar la violencia y las agresiones en la institución educativa, ya que “este proyecto *Educación para la Paz y la Sana Convivencia*, como el título lo dice, busca generar una mejor convivencia, que los estudiantes de escasos recursos tenga el uniforme escolar” (Estudiante 1). Porque el fin último es desarrollar en los estudiantes la solidaridad y el altruismo, fundamentado en

Ayudar a los estudiantes que los necesitaban; que necesitaban uniformes, que no tenían como ese recurso económico para tener, para comprarse un uniforme; entonces para eso se creó el Banco de Uniforme, para ayudar aquellos niños que

lo necesitan y así ellos (no) que no sufrieran de Bullying, y se sintieran incluidos con los demás niños y así no sentirse rechazados. (Estudiante 1)

Radio onda estudiantil para ti.

Esta estrategia lo que propone es trabajar el tema de la comunicación en los estudiantes, que ellos, al ser parte de este proyecto, puedan trabajarle el tema de la timidez para comenzar a dar paso en lo que se refiere a las relación, comunicación y socialización con los demás compañeros. También esta propuesta se basa en la necesidad de que los estudiantes en vez de hacer uso negativo y destructivo de los medios masivos de comunicación, encuentren en las TICs una oportunidad para empezar a aprovechar el tiempo libre y a hacer buen uso de estas herramientas para su formación académica y humana. Además, de que hoy estas tecnologías son la forma en que se mueve y gestiona el mundo actual. A continuación en la imagen se evidencia el trabajo estudiantil en la emisora, y cómo a través de la emisora se busca fortalecer la comunicación y la socialización en los estudiantes.

Imagen 11. Radio onda estudiantil para ti.



Fuente: imagen del proyecto educar para la paz y la sana convivencia.

Con base en la imagen anterior, podemos ver como

Los muchachos dentro de la emisora radio onda estudiantil para ti, ellos tratan de desarrollar y de demostrar esas competencias que deben de tener los jóvenes en la actualidad en cuanto al uso, el buen uso de la tecnología, el buen uso del tiempo libre. Incentivar el aprendizaje a través de estos instrumentos de comunicación, medios de comunicación que son tan importantes que pueden ayudar a fortalecer la cultura, la educación dentro de la escuela y por ende pues también va afectar de manera positiva a nuestro contexto que es Cartagena del Chairá. (Docente líder)

Desde la perspectiva de los estudiantes, esta estrategia permite que, *“algunos estudiantes que, no tienen claro qué quieren hacer; o sea, es como algo, como una claridad, un énfasis que se hace para aquellos estudiantes que quieran participar en el medio de la comunicación (Estudiante 1). La comunicación desde esta estrategia fortalece la socialización y la escucha activa, como se evidencia en el siguiente relato:*

“Sobre la emisora Radio Onda Estudiantil, no solamente es para hablar y escuchar música no, también se utiliza para dar diferentes comunicados e información y aprender más sobre escuchar y otras cosas” (Estudiante 3)

Por último, esta estrategia hace que los estudiantes trabajen en equipo, se respeten y fortalezcan sus relaciones intra e interpersonales, para contribuir en el mejoramiento de la convivencia, como se evidencia en el siguiente fragmento:

Ya que estoy en la parte de la emisora puedo venir por las tardes a transmitir con todos los muchachos, dar buen uso del trabajo en equipo, antes más que todo, había como una pelea en la emisora por el que quisiera manejar la consola o

quisiera manejar el computador, ahora todos nos turnamos y sí, así hacemos un buen trabajo. (Estudiante 4)

Logros alcanzados por la iniciativa.

Dentro de los aprendizajes encontramos los siguientes:

- Minimización de riñas y peleas en la institución.
- Mitigación de la rivalidad y competencia generada por el manejo de la emisora.
- Mayor socialización y compañerismo.
- Aprovechamiento del tiempo libre.
- Participación e inclusión.
- Empoderamiento de los estudiantes en cuanto al liderazgo y la comunicación para trabajar con la comunidad y con los estudiantes de primaria, debido a que son ellos los que orientan los talleres sobre el reconocimiento del cuerpo, los derechos humanos, las sustancias psicoactivas y drogadicción, el bullying y cyberbullying, la violencia intrafamiliar, el cuidado del medio ambiente, entre otros.

Respecto a las líneas de acción no se mencionan logros en el trabajo con la comunidad educativa, aunque se llevaron a cabo trabajos y talleres en DDHH, cuidado ambiental y prevención a la drogadicción y el consumo de sustancias psicoactivas.

Caracterización Institución Educativa José Antonio Galán.

Imagen 12. Institución Educativa José Antonio Galán



Imágenes tomadas de:

<http://anttgalanistas.blogspot.com/>; Entrevista Docente Líder &

<http://ovacolaborativo2.blogspot.com/2015/05/>

Contexto y ubicación.

La Institución Educativa Rural José Antonio Galán de la zona rural de Florencia, ofrece los niveles de Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media técnica rural; con especialidad Agropecuaria. Atendiendo y brindando el servicio educativo a 185 estudiantes.

También ofrece un Programa de Educación Continua para Adultos mediante CAFAM y la secretaria de educación de Florencia, siendo su primera promoción la del año 2010. En consecuencia, estas personas son ejemplo fundamental para la comunidad, demostrando que nunca es tarde para luchar por los sueños, también son ejemplo para los jóvenes estudiantes para que valoren la oportunidad que les ofrecen sus padres de estudiar y de preparasen para la vida.

Además, la institución cuenta con el servicio de internado, con el propósito de suplir las necesidades de la comunidad y ampliar la cobertura de la Institución, en el, los estudiantes fortalecen las relaciones de convivencia, este lugar es muy acogedor.

Situación socio-económica.

La institución educativa José Antonio Galán atiende a población estudiantil hijos de campesinos de los caseríos y veredas que pertenecen al corregimiento del San Pedro en el municipio de Florencia Caquetá, como lo son Maracaibo, la Victoria Baja y Alta, Piel Roja Norcasia y el Pará. Los estudiantes se caracterizan por su amplio conocimiento sobre las actividades agropecuarias de ida y vuelta, pues lo que aprenden en sus fincas (conocimientos empíricos) son fortalecidos en la institución en coordinación con el SENA, para luego, poner en práctica estos conocimientos en sus fincas, ayudando y aportando desarrollo económico y social de la región mediante la venta de los productos que se generan como el café amazónico, la ganadería, la piscicultura, etc.

Por ser la población campesina, provenientes de las veredas y caseríos alejados, se vio la necesidad de construir un internado con la finalidad de que los estudiantes que viven lejos, pudiesen estar en la institución de lunes a viernes y los fines de semana en sus casas con sus familias.

Esta institución también atiende a población desplazada víctima del conflicto armado y de otros factores de violencia que se generan en la zona. Las familias de los estudiantes son de puntajes SISBEN muy bajos y que se encuentran en los estratos socioeconómicos 1 y 2.

Experiencia del Conflicto Armado.

La institución educativa José Antonio Galán no fue ajena a las huellas y las afectaciones de este fenómeno político y social. En primer lugar, porque:

En la institución prevaleció el silencio debido a que no se podía hablar de nadie, ni hacer algún comentario contra los estudiantes porque muchos de ellos tenían

familiares que estaban en las filas militares de las FARC-EP, y si algún profesor, directivo o estudiantes decía algo a contra de estos estudiantes, ellos eran amenazados de tal forma que eran llamados a comparecer por lo que decían.

(Entrevista Docente Líder)

En segundo lugar, el conflicto armado afectó la institución educativa de manera negativa con el control de las FARC-EP en el territorio. En donde sus abusos e imposición del terror en la población, hacía que profesores que llegaban a la zona, no duraran y salieran abandonando sus cargos, dejando a la deriva la educación de los estudiantes, es así como:

El miedo y el terror que generaba las FARC-EP en la zona, era tal que los profesores que llegaban a la institución, nombrados o provisionales no duraban, ellos apenas que veían la oportunidad de salir del caserío se devolvían a Florencia. Esto hacía que la formación de los estudiantes se estancara, primero por el abandono de las labores académicas de los profesores que llegaban, segundo por la espera que tenían que enfrentar los estudiantes mientras la Secretaria de Educación Municipal les enviaban los nuevos profesores para cubrir esas áreas que eran abandonadas y, tercero por el cambio constante de maestros. (Docente en la construcción del tendadero de la memoria)

En tercer lugar, tenemos los abusos en el control de productos y mercancías por las FARC-EP en la zona, aplicando vacunas e impuestos a la población frente al consumo de alimentos, bebidas o productos para el agro, para el sustento de las familias e incluso para el mismo restaurante escolar. Como cuarto y último factor, tenemos la interrupción de los procesos y actividades académicos, generados por los enfrentamientos entre las Fuerzas Militares y las FARC-EP.

El conflicto armado nos afectó como estudiantes porque hacía que muchos de nuestros compañeros no pudieran venir a estudiar por miedo en sus padres a que sufrieron algún daño producto del fuego cruzado (...) los estudiantes más afectados eran los que provenían de los caseríos de Maracaibo y el Pará.

(Estudiante en la entrevista del grupo focal)

Como último factor de la incidencia del conflicto armado y la violencia en el sector, tenemos la seducción que ofrecía el cultivo y procesamiento de la planta de coca, con la obtención de dinero fácil y rápido. Para muchos de los estudiantes, así como de los padres de familias de las veredas aledañas, las ganancias que generaba esta actividad al ser más lucrativa, más fácil de desarrollar y de acortar el tiempo para tener dinero en las manos, hizo que muchos de estos estudiantes abandonaran sus estudios. Esto provocó unos niveles de deserción muy altos en la Institución.

Con los acuerdos de paz que se desarrollaron en la Habana Cuba, entre el gobierno nacional encabezado por el expresidente Juan Manuel Santos y las FARC-EP a partir del año 2012, se destaca como logros de estas negociaciones la dejación de armas, la incorporación de excombatientes guerrilleros a la vida civil, la confianza y la seguridad social. Logros que han beneficiado al país en materia educativa, permitiendo el aumento en el caso del departamento del Caquetá de las matrículas y del ingreso de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a la educación primaria, básica secundaria y media; a pesar de que muchas de esta población están en condiciones de desplazamiento.

Por medio de estos acuerdos, la Institución Educativa José Antonio Galán, a través de procesos como la erradicación de cultivos ilícitos y la plantación de cultivos de uso lícito, así como el apoyo económico hacia las actividades agropecuarias, por un lado, y el desminado

humanitario, por otro lado, fueron factores decisivos para que se generara un ambiente comunitario de confianza y de convivencia que ha fortalecido el papel de la escuela en la reconstrucción del tejido social afectado por el conflicto armado.

Vemos como la importancia de algunas instituciones fue vital para el proceso de reconstrucción del tejido social:

El papel de la ONU, el Ejército Nacional y la colaboración de excombatientes de las FARC-EP, con los programas de desminado humanitario y los programas de desarrollo económico y social en la región, como la construcción del parque infantil, la restauración del hospital, la casa cural y la misma institución educativa, ha generado confianza en la comunidad para que las personas retornen a la región y de igual manera los estudiantes a su formación académica porque los padres de familia ya se sienten más seguros y confiados para que ellos asistan a clase. (Entrevista docente líder)

Concepciones de paz y reconciliación.

En este apartado se exponen las concepciones de paz y reconciliación que surgieron en el estudio de análisis de la información obtenida de las voces de los docentes y estudiantes. Lo que se evidencia es una amplia gama que describe las maneras cómo los sujetos a partir de sus prácticas, formación, experiencias y maneras de ver el mundo detallan lo que para ellos es la paz y la reconciliación.

Estas concepciones, denotan elementos esenciales para pensarse la paz y la reconciliación y, la forma como se han configurado las relaciones sociales y personales en el territorio. Respecto a la paz, se destaca la paz como estado de tranquilidad y equilibrio y la paz como convivencia. En

cuanto a la reconciliación, se señala la reconciliación como resistencia y convivencia, como ejercicio de reflexión personal y proyección social y, como un nuevo comienzo.

Concepciones de paz.

Entre la paz como tranquilidad y equilibrio, y la paz territorial.

La concepción de paz que aquí se describe se acerca más a una visión de armonía y bien estar, pues se refiere a un estado de vida tranquila, como lo señala un estudiante de la institución: “*la paz la asocio como a la tranquilidad, pues, o sea para mí, yo lo asocio como a la tranquilidad que uno siente*” (Estudiante 1). Esta concepción, aunque es la que más se desarrolla en la institución, tiene ciertos puntos de encuentro y relaciones con la paz territorial propuesta por Sergio Jaramillo, ya que:

La construcción de la paz territorial no solo es un proceso en el que se debe integrar los derechos de las víctimas y las instituciones del Estado, también en este aspecto deben contribuir los actores armados, no solo en cuanto a la reconciliación propiamente dicha, también a lo que ella conlleva como la reparación, la no repetición, etc. (p.2).

Su relación está en la manera como la iniciativa de paz y reconciliación ha trabajado la inclusión de la institución, y los actores directos e indirectos del conflicto en la construcción de paz; comprometiéndolos con el desarrollo territorial, porque la paz es un proceso multifactorial y multiactoral, debido a la singularidad y particularidad del conflicto armado en los territorios donde este hizo presencia.

Es una paz que genera tranquilidad debido a las transformaciones que se han dado en el territorio, con relación a las condiciones estructurales de violencia que han venido cambiando y

que se traducen en una vida cotidiana más segura, estable y armoniosa entre los habitantes. Tranquilidad que les permite tener seguridad y garantías de poder hablar, de recorrer el territorio, de no tener miedo de expresarse libremente, de no caer en una mina antipersonal, etc. De esta manera, podemos notar como estos aspectos son tan importantes, para que la gente tenga cierta credibilidad en las instituciones del Estado, en los acuerdos y compromisos pactados, y la confianza para volver al territorio del cual fueron despojados (Bueno, 2006; CINEP, 2014; Jaramillo, 2017; Nordquist, 2017; Pècaut, 1997). En cuanto a los estudiantes, ellos retomaron sus estudios, los profesores volvieron a enseñar sin el temor de perder sus vidas, los campesinos y desplazados regresaron a sus fincas y casas y, la comunidad en general, comenzó a restaurar esas relaciones, vínculos y vida que fue afectada por la violentada en su momento.

En esta línea, la paz también es concebida como un estado de equilibrio que alude al bien estar de las personas en lo que concierne a las relaciones consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. Así lo afirmaron un el docente líder:

Estar bien no solo con el otro, no solo con la otra persona con el prójimo sino con el contexto, en el medio que yo vivo y siendo responsable con mis acciones; porque yo puedo hablar de Paz y puedo estar con la palabra hiriendo a otra persona entonces mire de que eso es para mí, es un estado de equilibrio donde confluyen muchas cosas y eso es lo que le va a dar un crecimiento a uno como persona. (Docente líder).

Ahora bien, la paz como estado de equilibrio conlleva al desarrollo de dos capacidades y habilidades humanas; por un lado, la asertividad como aquella habilidad comunicativa para expresar sentimientos, pensamientos y creencias de la manera correcta, sin pasar por encima de los demás o imponiendo nuestros puntos de vista; y, por otro lado, la empatía, como aquella

habilidad emocional de reconocer y comprender al otro, respetándolo, ayudándolo y tratándolo con valor y honra, es decir, con dignidad.

De esta manera, la paz como equilibrio busca minimizar las condiciones de injusticia social, para lograr una “sociedad donde el bienestar social (el de todos y no el de unos pocos) y la felicidad del individuo se conviertan en los principales protagonistas” (Guichot-Reina, 2015, p. 49). Como lo señala Sergio Jaramillo (2015) se trata de “la reconstrucción equitativa del orden social y la cooperación en los territorios para restablecer las normas básicas de la sociedad, garantizado derechos y bienestar, y asegurar la no repetición del conflicto” (p. 6).

Paz como convivencia.

Para generar una paz convivencial que permita el desarrollo de relaciones armónicas en lo social y ambiental, se necesita desarrollar cinco aspectos esenciales en ese proceso de construcción de paz: asertividad, respeto, empatía, solidaridad y equidad, elementos claves porque la paz es:

Saber convivir con una o varias personas teniendo respeto de unos hacia otros, no ofender a los demás, saber si, por ejemplo, tiene algún error pues tratarlo de decir sin ofender; y bueno pues porque muchas veces por ayudar a una persona no sabe de modo de expresarse y pues como causa a la persona a la cual uno trata de decir algo; le causa enojo, entonces hay uno empieza el conflicto. Entonces más que todo es saber convivir con las personas y pues estar todos familiarizados. (Estudiante 2)

Dos aspectos importantes se señalan en la paz convivencial, por un lado, la asertividad para saber decir las cosas y, por otro lado, la solidaridad para contribuir al bienestar de los demás.

Estos dos aspectos demandan una formación empática y equitativa para el reconocimiento de la diferencia (Pérez, 2017). Además, es importante tener claro que, en la construcción de paz para la convivencia, la paz se construye bajo un escenario abierto al diálogo, en el que la comunidad pueda expresar sus inquietudes, aspiraciones y deseos para la búsqueda de una cultura de paz y condiciones deseables que aseguren la justicia social (Jaramillo, 2015).

En esta búsqueda de una paz para la convivencia armónica, como lo señala Jaramillo (2015), deben existir “unas instituciones fuertes. “Instituciones” no sólo en el sentido de entidades, sino también del conjunto de prácticas y normas que regulan la vida pública y que son indispensables para la creación de condiciones de cooperación y convivencia”. (p. 1). Es decir, instituciones sólidas y fuertes que garanticen, promuevan y fortalezcan los lazos comunitarios, las relaciones de respeto mutuo, la solidaridad y el reconocimiento de la diferencia, donde la solución a los conflictos, no sean motivos para generar agresiones y rencores entre las personas, sino un acercamiento como comunidad para resolverlos y, de esta manera, fortalecer la confianza entre los ciudadanos.

Concepciones de reconciliación.

La reconciliación como resistencia y convivencia.

La concepción de paz como un estado de ánimo, que conduce a un equilibrio en la relación conmigo mismo y con las demás personas, hace que, mediante las experiencias de vida, de violencia y traumas que han quedado guardadas en nuestra memoria, nos lleve a actuar, a trascender la esfera del ser ajeno y egoístas, al permitir que estos acontecimientos violentos hagan de la suya. Por esta razón, la reconciliación se concibe como un acto de resistencia y de convivencia, que está motivado por un espíritu esperanzador de que ocurra algo diferente, de que

cambie la situación para que, entre todos, bajo escenarios de respeto y diálogo construyamos paz, mediante la reconciliación y el perdón. Respecto a los procesos de la reconciliación en el conflicto armado y las afectaciones que este causó en la comunidad galanista, se destaca la importancia de

Empezar a hacer resistencia a los conflictos; aceptar esas cosas¹⁷, puede que las cambie como puede que no; pero sencillamente uno le hace resistencia hasta ver hasta dónde como persona puede resistir, a ver que se aprende de eso o que no le puede servir. (Docente líder)

Esta concepción de resistencia como capacidad de soportar, tiene mucha relación con la concepción de la reconciliación como política desarrollada por Kjell-Åke Nordquist (2017), quien propone que para que realmente se lleven a cabo procesos de reconciliación, se requiere crear una plataforma que garantice la protección de la vida y de un futuro mejor para todos, basada en la construcción de confianza y del diálogo.

Resistir es entonces creer en la otra persona, así esta siga actuando de manera incorrecta, es permanecer firme con la fe intacta de que su estado violento cambiará, es vislumbrar dentro de ese horizonte de conflicto, la salida de un nuevo sol que nacerá en la otra persona y que lo motivará a contribuir al desarrollo social y comunitario afectado por su mal obrar (reparación).

En consecuencia, la reconciliación como resistencia, propone la creencia en el otro y en mí, como persona para generar cambios en pro de mejorar la convivencia, y por ende, el desarrollo de relaciones armónicas entre las personas. Por eso, también la reconciliación, se concibe como convivencia, como lo expresa el estudiante:

¹⁷ El “aceptar esas cosas”, aquí se refiere a las afectaciones y experiencias del conflicto armado.

Yo ya he pasado por una situación así, de conflicto con un amigo, entonces ya, pues bueno pues es como buscarle la situación a un problema de que uno lo mira realmente a veces grande, pero en verdad es muy pequeño, no más como, por ejemplo, cuando hay un problema entre dos personas por alguna cosa, pues simplemente esto, uno trata de dialogar con esa persona y pues no se... pedir perdón y bueno así, ya volver a ser como antes. Bueno en todo caso no volver a repetir el caso sucedido, o sea tener una convivencia entre varias personas.

(Estudiante 2)

En el fragmento se señalan aspectos muy relevantes que se relacionan con la reconciliación como política planteada por Nordquist, como lo son el perdón, la no repetición, el diálogo y los escenarios de concertación; elementos que en definitiva lo que buscan es sanar y reparar.

(Nordquist, 2017, 181).

Y en eso consiste la reconciliación para la mejora de la convivencia, que en relación con la reconciliación como política desarrollada por Nordquist, lo que se pretende es que aquellos daños causados por la violencia y el conflicto armado no se vuelvan a repetir, pues la reconciliación es “un proceso en el que el daño causado por la violencia política es reparado de tal forma que se restablece un nivel básico de confianza” (Nordquist, 2017, p. 50) que incide las relaciones de convivencia y de bienestar social.

Por otra parte, una reconciliación para la convivencia debe partir del establecimiento de instituciones legítimas y legales constituidas bajo un orden democrático estable, que garanticen el bienestar y la justicia social, donde todos puedan aportar al mejoramiento de los espacios de convivencia y cooperación. (Bueno, 2006; Jaramillo; 2015; Nordquist, 2017). No olvidemos que la convivencia pacífica desde lo social, contempla “el establecimiento de vínculos formales de

cooperación entre las comunidades y su entorno sociocultural” (Romero y Jiménez, 2004, p. 99) y, desde lo institucional, la generación de espacios para la participación, la inclusión, el respeto por la diferencia y la formación integral de la persona humana. (Comins, 2003; Nussbaum, 2007; Pérez, 2017).

En relación a estos dos elementos, resistencia y convivencia, vemos que la primera demanda sacrificio para contribuir a la construcción de la segunda, porque si queremos ver una transformación en las relaciones violentas que han mantenido vivo el conflicto, necesitamos hacerle resistencias a estos hechos de violencia e ir trabajando conjuntamente como comunidad para lograr esa convivencia armónica y de relaciones reparadas y sanadas entre víctimas y victimarios y, entre nosotros como seres humanos y la naturaleza o entorno que nos rodea.

Reconciliación como ejercicio de reflexión personal y proyección social.

La reconciliación está muy ligada a la experiencia del conflicto desde la óptica de un sujeto pasional, que reflexione en torno a los acontecimientos que le afectan y del cual él no sabe porque le acaece; pero lo que sí está seguro, es que en medio de esa experiencia hay dos salidas, adaptarse, ser egoísta y ajeno con la realidad que se vive, o mediante procesos reflexivos, ser transformado; vislumbrando un horizonte esperanzador de un mejor mañana y de un cambio social, político, económico y cultural, económico, en pro del bienestar comunitario. (Larrosa, 2006).

La reconciliación: de esta manera es:

Un ejercicio de racionalización de qué es lo que me sirve, qué no me sirve y hasta dónde puedo llegar, entonces de eso depende porque no es solo reconciliarme con el otro sino reconciliarme conmigo mismo como persona; lo que yo pienso, lo

que yo creo con mis ideales, hasta dónde quiero ir, eso es lo que yo pienso que es la reconciliación. (Docente líder)

Esta reconciliación reflexiva de la realidad y de las experiencias que vivimos, nos conducirían a la acción y transformación de las condiciones de vida, como lo aclara Bueno (2006), mejorando “las condiciones de vida, y subsanando el dolor y daño causado, resarciendo económica, social y moralmente” (p. 72), a quienes están inmersos en él.

El ejercicio de la reflexión personal y la concientización nos lleva a la construcción de relaciones sociales, a fin de cuentas, la reconciliación es también un concepto relacional. (Nordquist, 2017).

Estas reflexiones no se pueden quedar en el plano de lo individual, de lo que soy y quiero ser como persona, porque la reconciliación, es ante todo un proceso bilateral y multilateral, que escapa a la lógica unilateral como lo es el perdón; porque la reconciliación al ser un proceso de restauración o construcción de relaciones implica a dos o más personas o comunidades (Nordquist, 2017). Además, porque como lo afirma Nordquist,

Por naturaleza, la reconciliación –política o no- no es un proceso completamente individual, sino social. Quienquiera que esté involucrado en la reconciliación debe saber que “está ocurriendo ahora”; no existe una reconciliación unilateral. Debe al menos haber dos individuos que puedan reconciliarse entre sí. En este sentido, la reconciliación es un concepto relacional. (2017, p. 39)

Por ello, las reflexiones no escapan a la lógica de afectar lo social y lo comunitario. Lo cual quiere decir, que es un trabajo interior que repercute en lo exterior. Bien que puede comenzar con el perdón, porque esta es la puerta de entrada a la reconciliación (Bueno, 2006), y porque éste, al ser un trabajo más individual, siempre que se logre su objetivo de estar bien la persona

internamente, su incidencia en lo social permite crear espacios para que se proceda a la reconciliación. Y entre estos dos procesos, se pueden abrir vías para un mejor futuro y porvenir, creando condiciones de bienestar, tanto personal, como comunitario. (Nordquist, 2017).

Reconciliación como un nuevo comienzo.

Una reconciliación que no le apueste al cambio y la transformación y que no profundice en los problemas para conocer sus orígenes, su desarrollo y darle fin, no se le puede atribuir el título de reconciliación. El cambio al que nos estamos refiriendo tiene que ver con la unión de las relaciones humanas, de grupos que se enemistaron y pusieron barreras entre sí.

La reconciliación como un nuevo comienzo la planteó un estudiante quien afirmó:

La reconciliación es, cuando, por ejemplo, entre los conflictos que había, esto cuando se hizo la negociación, eso fue como cuando las FARC ya entregaron las armas. Entonces entre los grupos que había ya se hubo una unión, una reconciliación que hubo en los dos grupos. Por ejemplo, cuando dos personas se disgustan por algo, entonces ya comienzan ellos a pensar que, por qué ese problema y ya se profundiza y ya eran, no pues hay mejor una reconciliación y un comenzar. (Estudiante 3).

Esta concepción, tiene mucha relación con la concepción otorgada por la Real Lengua Española que la define como “la acción de componer y ajustar los ánimos de los que estaban opuestos entre sí”. Y como lo detalla Bueno (2006), como un proceso o una “acción que deriva en una situación de concordia o de acuerdo entre diferentes partes que por diversas circunstancias se había fracturado” (p. 66).

Se propone de esta manera, según Angélica Bueno, que lo que busca la reconciliación es la unión o re-unión de personas, grupos, comunidades que a causa de la violencia se había separado. Por eso la reconciliación trata de “reconstruir relaciones que se rompieron a causa de la guerra o la violencia política” (Beristáin (2004) citado por Bueno (2006, p. 66), y a partir del logro de esa unión, o restauración de relaciones, generar unos nuevos espacios y nuevos comienzos cimentados en un mínimo de confianza en aquellos que hacen parte del proceso de reconciliación.

La reconciliación como un nuevo comienzo tiene como base el cambio en las relaciones y condiciones sociales que hacen que se mantenga vivo y surjan la violencia y el conflicto. De esta manera, la reconciliación expuesta por uno de los estudiantes se acerca al concepto de reconciliación como política en el sentido de que “el objetivo de la reconciliación es la “transformación” y no sería reconciliación sin un cambio claro e indispensable en las actitudes y acciones entre los involucrados” (Nordquist, 2017, p. 123). En este sentido, para que haya un cambio en nuestro país, un nuevo comienzo, se requiere un proceso del que todos hagamos parte, porque de una u otra forma todos somos y fuimos afectados por el conflicto político y armado, que por más de medio siglo afectó el país.

De otra parte, la reconciliación como un nuevo comienzo también se relaciona con la perspectiva de Angélica Bueno (2006) quien trayendo a colación a Arendt (1993) señala que tanto la reconciliación como el perdón en cierta medida buscan “(...) deshacer lo que ha sido hecho, y logra dar lugar a un nuevo comienzo allí donde todo parecía haber concluido.” (p. 71).

Unión y nuevo comienzo que solo es posible cuando se establecen:

Espacios de diálogo y colaboración en los cuales se favorezca el respeto mutuo por las personas, las culturas y las diversas formas de organización. Siendo ello la

base de una nueva sociedad donde la solidaridad, la identificación mutua y el restablecimiento de las relaciones de confianza se consoliden como valores en aras de construir nuevos consensos sociales y políticos que fortalezcan el sistema democrático desde la lógica de la participación en sus diversas expresiones.

(Bueno, 2006, p.73)

En consecuencia, cuando se restablecen las relaciones y la cooperación en la comunidad, se da surgimiento a ese “nuevo comienzo”, a partir de las transformaciones de las condiciones indeseadas y de injusticia social por condiciones deseadas y de justicia social, que, en el caso de esta institución ubicada en zona rural, permite que se lleven a cabo programas y proyectos en beneficio de la comunidad y del campo, haciendo que la brecha entre el campo y la ciudad sea minimizada. Pero como se ha señalado, se debe contar con un orden legal democrático estable e instituciones fuertes que garanticen la justicia, el desarrollo rural y humano, la convivencia entre los miembros de la comunidad, la confianza y la seguridad. (Bueno, 2006; CINEP, 2014; Jaramillo, 2015; Nordquist, 2017; Pècaut, 1997).

Tramitación de la experiencia del conflicto armado.

¿Cómo tramitó la institución el conflicto armado?

Para tramitar la experiencia del Conflicto Armado y sus afectaciones en la comunidad educativa galanista que atiende a la población rural del corregimiento de San Pedro en Florencia, en el año 2016 los estudiantes al ver todo lo que se hablaba desde la Habana respecto a los diálogos de paz, y donde todos participaban como las fuerzas armadas y públicas, algunas ONGs, representantes de la sociedad civil, etc., todos exceptos ellos, se dirigieron al docente del área de Ciencias Sociales y le preguntaron cómo hacían ellos para que su voz fuera escuchada y

pudieran dar su punto de vista respecto a temas que los aquejaban como los cultivos ilícitos, el reclutamiento de menores, el desplazamiento forzado, etc., porque ellos también eran víctimas del conflicto armado.

Es así como el docente, viendo esta necesidad y a la vez la iniciativa de los estudiantes por compartir lo que ellos pensaban respecto a la guerra y a la violencia en el sector, les propuso que se ingeniaran una propuesta; es así como los estudiantes de los grados superiores 10 y 11 propusieron la creación de una mesa de diálogo y reflexión en torno al conflicto, como la que se estaba desarrollando en Cuba. Entonces los estudiantes junto con el docente llegaron al consenso de crear esta mesa de reflexión cuyo nombre fue *Tomémonos un tinto y hablemos de paz*. Para llevar a cabo esta iniciativa se optó por crear y darle forma a una fundación que se conoce como *Gestar Paz: Gestores y Facilitadores de Paz*, cuyo objetivo además de lo ya mencionado, buscaría trabajar en proyectos agrícolas y pecuarios, trabajo comunitario, empoderamiento del campesinado de la región, la reconciliación y el perdón, la no repetición y la reparación, entre otros aspectos que se trabajan en una agenda de paz.

Objetivo que persigue GESTARPAZ.

El objetivo de esta organización no gubernamental, fue dar voz a los estudiantes sobre su experiencia respecto al conflicto armado en el territorio.

De esta manera, el docente les propuso que se organizaran como una ONG, que tuviera visibilidad y estuviera reglamentada bajo un reconocimiento jurídico; así nació GESTARPAZ, con miras al reconocimiento social de los estudiantes como actores políticos que a través de una mesa de diálogos presentarían sus propuestas para la construcción de paz, mesa en la cual esperaban compartir con los delegados de las FARC, y de la comunidad, lo que pensaban acerca del reclutamiento y las violencias vividas. Según el docente líder:

Eso fue lo que empezó a motivar como el objetivo principal, a que fueran escuchados, a que ellos pudieran ser partícipes también de todo ese proceso de discusión, de negociación, de acuerdos. Como ellos decían: cómo vamos nosotros a hablar, por ejemplo, de sustitución de cultivos; cómo le vamos a decir a mi papá que cultiva coca, no pues arranque la coca y entonces ¿de qué vamos a vivir?, o el ejercicio del pago de las vacunas, ¿entonces si no pagamos qué? ¿Desocupamos? ¿Nos tenemos que desplazar? ¿Nos tenemos que ir?, eso era agrandar más los problemas. Entonces aquí nos tenemos nosotros que enfrentar a decir realidades, a que nos escuchen o a que de una u otra forma nos digan, bueno, ustedes están haciendo o no la tarea, se van o se quedan o alguna cosa tiene que pasar. Todas estas discusiones y reflexiones, son parte de ese poder participar de los acuerdos.

Acciones llevadas a cabo con la iniciativa.

- La inclusión de *Gestarpaz*, dentro de las competencias ciudadanas como una organización que lidere y oriente los procesos de visibilizar lo que se puede hacer desde la escuela, como escenario para contribuir a la paz y la reconciliación para crear el desarrollo de la región.
- Emprendimiento, para gestionar en la alcaldía el arreglo de la vía que conectaba a los caseríos del corregimiento de San Pedro con la capital departamental, y que ellos y los campesinos pudieran sacar sus productos al mercado. Además, por la proyección a futuro de tener una solvencia económica mientras estudian, bien sea en las universidades públicas o privadas o instituciones técnicas, y retribuir como egresados

a la institución educativa, bien fuera a través de los conocimientos adquiridos o mediante remuneración económica.

- El desarrollo de la mesa de negociación y reflexión sobre los temas concernientes al conflicto armado y su incidencia en el sector, como lo expresa el docente líder,
- Que la iniciativa tuviera eco no solo en la institución, también fuera de ella, en escenarios de Florencia, Caquetá, otros departamentos y fuera del país. Esto se logró, ya que han llevado la propuesta a las ciudades de Florencia, Neiva y Bogotá.

La inclusión y la participación dentro de GESTARPAZ.

Dentro de esta iniciativa los estudiantes han sido los participantes activos de los alcances logrados por la iniciativa, no solo con su involucración en las ponencias llevadas a cabo, sino también porque ellos han tenido ese sentido de pertenencia hacia la institución y la comunidad, gestionando con otras instituciones todo lo relacionado con la mesa de reflexión; ellos son los que han llevado las invitaciones a cada uno de los actores invitados, sus familias y los caseríos circundantes. Es de resaltar que han propuesto economías alternativas para comenzar a erradicar el pensamiento de que los cultivos ilícitos son los únicos que generan ganancias económicas, como el cultivo del café amazónico orgánico y también la traducción de las ponencias al idioma inglés para los miembros de la ONU por parte de un estudiante quien por cuenta propia hizo de traductor de las ponencias. Dentro de las ponencias que desarrollaron los estudiantes estaban:

- ✓ El reclutamiento de menores.
- ✓ Proyecto hidroeléctricas tulpas.
- ✓ Seguridad alimentaria.
- ✓ Desplazamiento forzado.
- ✓ Restitución de tierras.

- ✓ Sustitución de cultivos ilícitos.
- ✓ Las minas antipersonas, entre otras.

También se resalta la inclusión y participación de padres de familia, docentes y comunidad en general, quienes han sido muy receptivos y activos en colaborar y “ponerse la camiseta”.

Cambios generados y aprendizajes alcanzados por la iniciativa.

- ✓ Mejoramiento de la convivencia: con la puesta en marcha de la iniciativa se han mejorado las relaciones intra e interpersonales, como lo describe el docente líder de la iniciativa:

Mire de que aquí la situación de la Institución Educativa anteriormente era muy conflictiva desde los mismos padres de familia con los docentes, los mismos docentes con los estudiantes; pues ni se diga porque el uno no le podía decir nada al otro, pues porque eso era un caos, aquí sencillamente en el uso de la palabra del respeto del otro, mire de que todos esos elementos y esos valores, como que hemos venido nosotros ganando espacio de estar bien con la naturaleza, de estar bien con él otro, entonces mire de que eso se nos ha facilitado bastante.

- ✓ La reconciliación y papel transformador en la restauración del tejido social: es interesante anotar como a partir de la mesa de reflexión, los estudiantes son conscientes de sus actos, de cómo si causan un daño, deben asumir su papel como agentes reparadores, es decir, desarrollan su capacidad de reflexión crítica y analítica para enfrentar los conflictos y encausarlos con la finalidad de crecer como personas; todas estas acciones bajo escenarios de respeto, de diálogo y de empatía.
- ✓ Detener la deserción escolar: ya que muchos estudiantes no eran conscientes de las ventajas que tenía el educarse y formarse, preferían hacer parte de las filas guerrilleras o,

trabajar desde sus fincas con actividades de uso ilícito. Ahora con la implementación de la iniciativa, los estudiantes muestran simpatía por su terruño, por su colegio y están muy interesados en terminar sus años de escolarización en la institución y proyectarse profesionalmente para contribuir al desarrollo social de la región. Esto lo podemos notar en las siguientes narrativas:

(...) Anteriormente pues al suceder todo este tipo de cosas; los jóvenes dejaban de estudiar y se iban bueno buscaban de que irse “supuestamente para la guerrilla” si entonces eso era una solución que brindaban ellos, ahora es más diferente por todo lo que ha pasado ahora. Los estudiantes se han motivado más a estudiar y pues están, o sea, han cambiado mucho, entonces eso es, en este caso pues acá en el colegio pues han sucedido casos de que los estudiantes dejaban el estudio (por) para hacer ese tipo de cosas, de actividades. (Estudiante 1)

- ✓ Construcción de confianza en la escuela: esto se debe a dos procesos importantes, por un lado, debido a que la zozobra de caer en una mina antipersonal o encontrarse en medio del fuego cruzado ya no está, y que padres de familias y los estudiantes de otras veredas y caseríos no sienten ese miedo de enviar a sus hijos a estudiar; por otra parte, está la confianza generada en la institución porque los profesores ya duran todo el año lectivo desarrollando sus actividades académicas y no se van o desertan como lo hacían antes por el miedo que había en esta zona de Florencia. Como lo expresa un estudiante:

El cambio que para mí se ha notado es o ha sido mucho, por ejemplo, el caso con los profesores ya ellos vienen, ya duran, ya los profesores ya sienten confianza de estar en un lugar como este por lo menos los estudiantes ya no tienen problemas para llegar de otras veredas del Pará, ya no sienten un peligro, sino uno siente

una tranquilidad, libertad de venir a estudiar y de permanecer aquí en esta zona.

(Estudiante 2)

- ✓ Construcción de confianza en la región: es importante rescatar como lo dice Nordquist (2017), cómo la reconciliación como política genera un nivel mínimo de confianza, y esto se puede evidenciar en el aumento de los estudiantes en la institución, la permanencia de los profesores y la migración de campesinos que han llegado a la región. Todo lo anterior gracias a esos niveles de confianza y seguridad que a partir de los procesos de reconciliación se han generado. Como lo señala el siguiente estudiante:

Pues como el punto de que han llegado, digamos han entrado nuevas personas al corregimiento que tal vez por aquello, o sea, no venían por temor, por miedo.

Han regresado unas que se habían ido, otras que entran de nuevo y pues como bien han aumentado el número de estudiantes y profesores. (Estudiante 4)

- ✓ En cuanto a los aprendizajes ganados se resalta la necesidad de profundizar en las problemáticas que afectan a la comunidad, no ser ajenos a ella, sino que en conjunto se pueda contribuir a la solución de las mismas en beneficio de todos. Según los estudiantes esto es posible sobre la base del diálogo, el respeto y la confianza, como se señala a continuación:

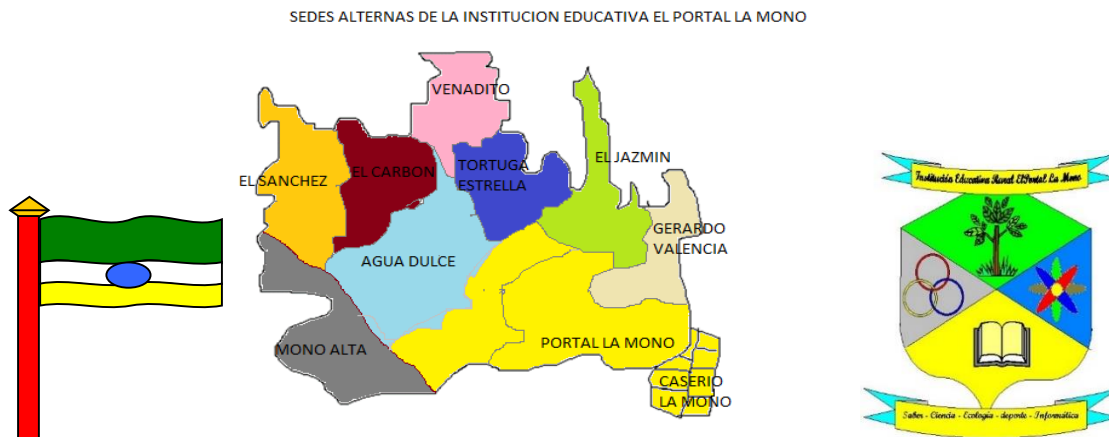
Bueno pues que todo se puede solucionar hablando, porque no creíamos que fuera tan fácil que con la Iniciativa de “Gestar Paz” fuéramos a solucionar ese problema, porque en realidad los conflictos que surgían a diario, porque no había día que uno dijera que no, hoy no va a ver un enfrentamiento entre las FARC y el ejército no; pero después ya de eso, hubo mucha tranquilidad.

(Estudiante 3)

Así mismo, que la solución a los conflictos por difícil que parezca, es posible gracias al diálogo: “*nos hace como ver, que todo es posible cuando hay diálogo*” (Estudiante 2).

Caracterización Institución Educativa Rural El Portal La Mono.

Imagen 13. Institución Educativa El Portal La Mono.



Imágenes tomadas de:

PEI institución educativa el Portal la Mono.

Ubicación.

La Comunidad Educativa El Portal La Mono con referencia a la ciudad de Florencia está ubicada al sur-occidente del Departamento del Caquetá, en el sector rural conocida como la zona agroindustrial, porque se procesa el fruto de la Palma Africana, se extrae caucho natural y la ganadería en desarrollo extensivo, perteneciente al Municipio de Belén de los Andaquíes, ubicada a 22 kilómetros del mismo y 64 kilómetros de la capital caqueteña.

La Institución El Portal La Mono posee un relieve plano y está bañada por los ríos: Pescado, las quebradas la Mono, (la cual fue represada por el Capitán Artunduaga con el fin de darle un ambiente turístico a la región que hoy es fuente de recreación de niños y jóvenes), Las quebradas Azabache y la Tortuga.

Su economía está basada en el cultivo y explotación del caucho, la palma africana, la ganadería bovina con grandes extensiones de tierras dedicadas a esta actividad, en menor escala está la explotación porcina, avícola y últimamente la implementación de la explotación piscícola.

La Institución Educativa El Portal La Mono fue fundada en el año 1972, por solicitud de la comunidad ante la Coordinación de educación del Caquetá, frente a la necesidad de contar con un centro de enseñanza para la formación de sus hijos. Es así, como mediante Resolución 015 Bis del 24 de febrero de 1972 que se concedió licencia de funcionamiento en aquel entonces al Colegio El Portal para desarrollar actividades académicas. Esta Institución tiene 47 años de funcionamiento.

Situación socio-económica.

Los recursos que manejan las sedes son muy escasos, ya que el número de estudiantes es bajo y estos llegan a través de los recursos dados por el Consejo Nacional de Política Económica y Social -CONPES- que en materia educativa se designan con base en la matrícula.

Debido a la situación económica de los padres de familias y por la lejanía de algunas fincas se dificultaba el proceso de enseñanza y aprendizaje para algunos estudiantes, lo que llevó a que la Institución educativa ampliara su cobertura de servicio atendiendo a estudiantes de las zonas circunvecinas contando con la garantía de brindar el servicio de albergue, la prestación de servicio de transporte automotor al igual que las bicicletas que eran cedidas a los estudiantes en calidad de préstamo, pero en el año 2015 debido a la falta de recursos económicos se dejó de prestar estos servicios.

Se puede evidenciar que la mayoría de los Padres de Familia que pertenecen a esta comunidad son de escasos recursos económicos con un nivel académico medio. Además se encuentran en estratos socioeconómicos 1 y 2, de promedios en el SISBEN muy bajos y, en su gran mayoría

son desplazados. Estas familias tienen como sostenimiento económico sus trabajos en la explotación de Caucho, extracción de aceite de palma africana, y de productos de pan coger que generan en sus fincas.

En esta región viven unas 1824 personas, que cuenta con servicios como energía con interconexión, dos puestos de salud con auxiliares de enfermería, servicio de alcantarillado a través de pozo sépticos, acueductos a través de aljibes, existen vías carretables secundarias y terciarias y se llega al corregimiento mediante la entrada en mixto una vez por día.

Experiencia del Conflicto Armado.

El conflicto armado afectó en gran manera a la Institución Educativa El Portal La Mono a través de los procesos de desplazamientos forzados, la deserción escolar y el cierre de establecimientos educativos.

Una de las afectaciones fue toma y posesión de la sede Monseñor Gerardo Valencia del Caserío Puerto Torres por los paramilitares, quienes hicieron uso de la Institución para desarrollar sus actividades delictivas, entre las que cabe mencionar el ser un centro estratégico de operaciones y de entrenamiento para torturar, descuartizar y matar a integrantes de grupos guerrilleros y población civil, cometiendo crímenes de lesa humanidad contra la dignidad e integridad humana.

Imagen 14. El laberinto de la memoria.



Fuente: Autoría propia.

Estos actos de barbarie en el extinto Colegio Monseñor Gerardo Valencia Cano del caserío de Puerto Torres por parte de los paramilitares, generó miedo, zozobra y terror en la población belemitas, dando como resultado un control e imposición total sobre el territorio. Tanto así que muchos campesinos al ver comprometidos sus hijos y familia en la violencia, se vieron en la obligación de dejar sus tierras y huir a otras partes del país a reconstruir sus vidas y tener una vida digna, donde pudieran tener un mejor futuro y mejores esperanzas de realización para sus hijos.

Con las negociaciones empezadas en el año 2003 entre el gobierno nacional y los líderes de las Autodefensas Unidas de Colombia AUC, llevaron a un proceso de desmovilización en todo el territorio nacional que terminaron en el año 2006. Después de estas desmovilizaciones y la salida lenta de los paramilitares, fueron llegando los antiguos habitantes y otros campesinos al sector, generando un proceso de retorno y repoblamiento en aquellas casas y fincas que con la permanencia de los paramilitares habían sido abandonadas.

La incidencia geomorfológica es una de las causas que permitió el establecimiento y accionar de los paramilitares en el Portal La Mono porque:

En la desembocadura de los ríos Pescado y Fragua, ellos construyeron un puente que les permitía movilizarse a otras zonas del departamento, trayendo en carros guerrilleros que eran torturados y matados como si fueran ganado para sacrificar, y que posteriormente eran enterrados en fosas comunes. (Docente en la construcción del tendedero de la Memoria y habitante de Puerto Torres en el recorrido de la Memoria)

La geomorfología y la hidrografía incide mucho porque antes de la llegada de los paramilitares al municipio, éste vivía en tranquilidad debido a que el cauce de los ríos pescado y Fragua encerraba prácticamente el territorio, lo cual no permitía la movilidad hacia otras partes de la región, haciendo imposible que los grupos al margen de la ley se establecieran en estas zonas, porque algo que caracteriza a los grupos alzados en armas es su permanente movilidad. Además, cabe anotar, que estos ríos al ser de alta montaña, no son navegables y, por lo tanto, no se pueden cruzar a nado por su carácter caudaloso.

Con los procesos colonizadores en la región y la necesidad de comunicación entre las veredas, caseríos y cabeceras municipales de los municipios de Belén de los Andaquíes, Valparaíso y Albania, fue lo que hizo posible que el accionar paramilitar se desarrollara en la zona con la construcción de un puente en Puerto Torres. Este hecho hizo que los paramilitares vieran las oportunidades del terreno al ubicarse en él, porque “el puente les permitía movilizarse y tener control sobre toda esta región del departamento” (habitante de Puerto Torres en el recorrido de la Memoria).

Frente a estas afectaciones, la Institución Educativa el Portal La Mono, con su énfasis en sistemas agropecuarios, “ha servido para que los estudiantes desarrollen procesos productivos que han generado un arraigo por el territorio, y se vean en un futuro como ciudadanos profesionales que contribuyen al desarrollo agrícola y pecuario de la región” (Entrevista Docente Líder; estudiantes en la entrevista del grupo focal y docentes en la construcción del tendedero de la Memoria).

Estos procesos también se pueden considerar como una forma de sanación y restauración del tejido social afectado por el conflicto armado, porque ha buscado desde la formación académica cambiar esa cultura de violencia tan arraigado en la comunidad educativa producto de la longevidad del conflicto armado en nuestro país, construyendo una cultura de paz y desarrollo regional.

Concepciones de paz y reconciliación.

Lo que a continuación se expone en este apartado son aquellas concepciones de paz y reconciliación que tiene la comunidad educativa del Portal La Mono, como resultado del análisis de las narrativas testimoniales aportadas por el docente líder y los estudiantes en la entrevista semiestructurada y los grupos focales. Respecto a la paz, se resaltan dos concepciones, que tienen que ver con la paz estructural o paz con justicia social y la paz como proceso reconciliador y de convivencia. En cuanto a las concepciones de reconciliación, las que surgieron tienen que ver con la reconciliación como reconocimiento de las diferencias, la reconciliación como perdón y la reconciliación como capacidad de olvido.

Concepciones de paz

Paz como justicia social.

La construcción de paz es una necesidad fundamental para la vida humana, porque con ella se consigue el bienestar social, a partir de unos mínimos necesarios para vivir bien; es decir, que la paz es en este sentido se concibe como sinónimo de felicidad y justicia social; a partir de que sean suplidas las necesidad básicas y fundamentales de una sociedad como lo son la alimentación, el trabajo, la vivienda, etc.

Esta concepción está muy ligada a la concepción de paz territorial propuesta por Sergio Jaramillo, quien nos aclara respecto al conflicto armado la importancia que cumple en la construcción de paz la reparación de las víctimas, viéndose la reparación como aquellas necesidades locales que han de ser suplidas para llegar a esos mínimos necesarios para vivir bien. (Jaramillo, 2017).

En el siguiente relato podemos ver la manera en como la paz se concibe desde la justicia social y, que, además, tiene cierta cercanía con el perdón:

Carajo; bueno paz, son tres letras tan bonitas, pero tan complejas; paz pienso que es lograr tener... Bueno yo ya la mandarí en dos sentidos: la Paz social y la Paz personal. La Paz social es aquella donde tanto yo como persona social puedo generar bienestar y tener lo mínimo para poder subsistir y vivir bien; lo mínimo, es una frase muy gastada que se llama paz con justicia social.

¿Qué es una justicia social?, que pueda tener vivienda, que pueda tener un sitio donde trabajar, buenas oportunidades; y está la paz interior porque si no soy internamente feliz o estar en paz, no podré dar eso a la sociedad. (Docente líder)

La paz integra procesos y elementos necesarios que trascienden el simple acto de recomponer las relaciones humanas y con el medio ambiente, afectadas por el conflicto armado, como lo es el desarrollo regional, local y rural mediante proyectos productivos que beneficien a la comunidad; porque la paz busca:

avanzar en la generación de iniciativas locales mediante el fomento de actividades productivas que favorezcan la articulación de las ofertas y demandas que surgen en lo local y, el establecimiento de vínculos formales de cooperación entre las comunidades y su entorno sociocultural. (Romero y Jiménez, 2004, p. 99)

La paz como justicia social, se centra en

satisfacer los derechos de las víctimas, comenzando por la medida más efectiva de protección y no repetición: poner fin al conflicto. Pero también en el sentido más amplio de garantizar por igual los derechos constitucionales de los colombianos en todo el territorio. (Jaramillo, 2015, p. 1)

Aquí se resalta la importancia de la búsqueda de una justicia social que, por un lado, busque acortar la brecha de desigualdad entre el campo y la ciudad y, entre las regiones del centro del país, respecto a las que han sido marginadas y que han permanecido al margen de la vida política, social, cultural y económica de la nación como lo son los departamentos del sur-oriente colombiano, y otras (Bueno, 2006; Jaramillo, 2017). Y, por otro lado, la búsqueda de una justicia social que promueva espacios que posibiliten el desarrollo de la convivencia, la mitigación de la violencia, y su uso para resolver los problemas locales; justicia que permita resarcir el daño, el sufrimiento y el dolor que el conflicto armado ocasionó en las vidas de las personas, donde proyectos como la restitución de tierras, la reparación integral de las víctimas, y

otros se conviertan en proyecto de vida comunitarios en función y a favor de la construcción de paz.

La paz como proceso reconciliador y de convivencia.

La paz también se concibe como proceso reconciliador por la manera que opera en las relaciones humanas, donde se desarrollan elementos importantes como la solidaridad, la empatía, tolerancia, respeto por la diferencia, entre otros, siendo un proceso reflexivo de humanización.

Porque:

La paz es como una forma de buscar la reconciliación entre las personas. Por ejemplo, si yo fui afectado por la violencia y cierta persona que quiere ayudarme, tiene que ella buscar el bienestar, cierto; lo mejor para mí. Entonces ella busca a que haya paz entre diversas personas que tienen algún conflicto o algo en común.

(Estudiante 1)

Por otra parte, la construcción de paz no se debe ver de una manera simplista que se logra solamente cuando todos estamos de acuerdo con algo, o que todos debemos tener el mismo pensamiento para llegar a acuerdos; sino que el logro de la paz es posible sobre la base de la diferencia y el disenso, es allí, donde podemos notar que necesitamos aprender del otro y que todos podemos aportar a la construcción de paz de una manera incluyente y participativa.

Esta paz cimentada en la reconciliación en últimas lo que busca es la construcción de relaciones (Nordquist, 2017), que se fortalecen a medida que se garantizan los espacios para que las personas afectadas por el conflicto armado, puedan exponer desde sus experiencias vividas, los recuerdos, acontecimientos y huellas que marcaron sus vidas, sin el temor a ser calladas, y que los victimarios expongan la verdad de lo sucedido y afirmen sus compromisos en la

contribución al logro de la paz. No como en el caso de esta institución y las demás, donde simplemente ellos fueron ajenos y abandonaron el territorio, siendo esta la manera de contribuir a la paz.

En este sentido toma gran importancia la memoria en la construcción de paz, tanto individual, colectiva y ejemplarizante, para reconstruir lo sucedido, profundizar en la comprensión de los acontecimientos y buscarle una solución para prevenir el surgimiento de la guerra y proyectar nuevas formas u alternativa de convivencia. (Bueno, 2006; IDEP, 2012; Jaramillo, 2015; Todorov, 2000).

De esta manera, según Vélez (2003), la memoria se erige como:

Un instrumento para el establecimiento, reconocimiento y divulgación de la verdad de hechos que permanecen ocultos o irresueltos para el conjunto de la sociedad, como un medio para la catarsis individual y colectiva, y como una vía para el perdón y la reconciliación. (p. 30)

Por otra parte, cabe destacar que la paz además de ser vista como un proceso reconciliador, que busca la restauración de relaciones, por ende, se convierte en un proceso para la mejora de la convivencia, a través de relaciones armónicas entre las personas. De esta manera, la construcción de paz para la convivencia armónica de las personas, debe partir de un autoreconocimiento de lo que soy como persona y de lo que puedo contribuir para el bienestar general, esto demanda procesos de empatía y alteridad, que sobre escenarios de diálogo y confianza permite no solo el enfrentar los problemas, sino el de darle solución. De esta manera se concibe la paz como

El bienestar, es la armonía que podemos tener con las demás personas, no a los problemas, que tengamos esa capacidad de perdonar, también que tengamos nuevas oportunidades para buscar a nuevas personas, tener esa capacidad de

enfrentar los problemas ¿si me entiende?; pero no con la violencia, que hay distintas maneras de afrontar esos problemas que nos llevan sí, al diálogo, que nos llevan al diálogo para solucionarlos. (Estudiante 2)

Ser generador de paz, es darme la oportunidad como lo dice el estudiante, de “*buscar a nuevas personas*”, e impactar positivamente en ellas para la creación de ambientes y climas de convivencia pacífica, o, dicho de otro modo, convivencia armónica. (Pérez, 2017).

Además de la empatía y la alteridad, otro elemento de gran importancia dentro de la convivencia armónica es el reconocimiento de la diferencia, de aquí que aceptemos que como seres humanos todos somos iguales, pero también esa misma condición desde la singularidad, nos hace reconocer que somos diferentes. Por eso, ser generador de paz y convivencia armónica parte de la iniciativa propia de cada persona para su logro. Iniciativa propia en la que según Pérez (2017), se debe

Asumir la diferencia como parte de la vida, a no sentir al diferente como una amenaza para nuestra existencia, y a hacer acuerdos que integren o concilien las miradas, posiciones e intereses de las partes involucradas, de manera que la coexistencia en la pluralidad sea un patrón de convivencia. (p. 7)

En últimas se propone alcanzar en la comunidad educativa una convivencia armónica sustentada en “la manera de convivir dos o más personas en las que se respetan las mutuas diferencias, se dialoga para llegar a acuerdos sobre cómo comportarse en los espacios donde conviven, y se cumplen dichos acuerdos” (Pérez, 2017, p. 11).

De la paz como convivencia armónica, aportada por la estudiante de la institución, hay varios elementos claves a tener en cuenta para su desarrollo, estos son:

- ✓ Capacidad para perdonar, la cual crea un escenario para restaurar relaciones, pero, además, de reconocimiento de las personas incluidas, así como sus deseos, expectativas y necesidades.
- ✓ Hacer un alto en el camino de la manera como estamos haciéndole frente a los problemas, y en comunidad buscar alternativa de solución en beneficio de todos. Es un trabajo conjunto y solidario que se logra mediante el respeto y el dialogo para la creación de condiciones de cooperación y convivencia (Jaramillo, 2015).
- ✓ Cuando perdonamos y nos liberamos de esas cargas emocionales que nos dejaron las experiencias del conflicto armado como el rencor, el odio, la baja autoestima, el miedo, etc., permite que tengamos nuevas oportunidades para abrimos a desarrollar procesos de socialización, amistad, relaciones y vínculos con otras personas; ya que el perdón y la reconciliación generan seguridad, confianza y libertad.

Concepciones de reconciliación.

Reconciliación como reconocimiento de la diferencia.

La reconciliación que se propone es una reconciliación que a partir de un “reconocerme en el otro” hace que podamos tratar a ese otro, como me gustaría ser tratado. Es un proceso de reconocimiento desde el punto de vista de la persona humana, no es un reconocimiento de que el otro deba ser igual a mí, pensar como yo, sentir lo que yo siento, etc., no nos estamos refiriendo a ese tipo de reconocimiento, es reconocer al otro desde la perspectiva de la dignidad humana, de que, así como soy diferente al otro, ese también es otro que piensa, que actúa, que se comporta diferente, porque la reconciliación es

Poder reconocer que somos diferentes el uno del otro y como somos diferentes debo también reconocer que esa otra persona pueda cometer errores y es donde debo tener yo la capacidad de entender y perdonar las acciones del otro.

(Docente líder)

Cuando reconozco al otro desde la diferencia y desde la base de la persona humana, a la vez, estoy desarrollando un proceso reflexivo de comprensión en la manera que “ese otro” por tener su condición de humano, comete errores, está próximo a fallar a tomar malas decisiones, pero que esa misma condición, da la posibilidad de cambio, de contribuir a sanar, restaurar, reparar y no volver a repetir actos que dañen y lastimen a los demás y al entorno en que me encuentro. Esta concepción de la reconciliación se relaciona con la percepción que tiene Teodoro Pérez (2017), respecto a la convivencia, ya que, para él, la convivencia armónica es,

Asumir la diferencia como parte de la vida, a no sentir al diferente como una amenaza para nuestra existencia, y a hacer acuerdos que integren o concilien las miradas, posiciones e intereses de las partes involucradas, de manera que la coexistencia en la pluralidad sea un patrón de convivencia. (p. 7)

Aquí se resalta la importancia de cómo a través de las diferencias se pueden generar procesos de cambio, de transformación, a través de los consensos, compromisos y, apuestas de unos mínimos comunes en favor del bienestar y el desarrollo social de las comunidades. (Bueno, 2006; Jaramillo, 2015; Nordquist, 2017). Además, es necesario darle participación y voz a aquellos que fueron estigmatizados como diferentes y excluidos, en donde se les violaron y despojaron de sus derechos y libertades como persona humana, entre ellos tenemos, a las víctimas de la violencia; personas desplazadas, campesinos, docentes, estudiantes, etc., quienes fueron amenazados, silenciados y en muchas ocasiones desaparecidos o asesinados por el hecho

de pensar diferentes, de defender sus puntos de vistas, de resistir las atrocidades y normas impuestas que los actores armados desarrollaban en el territorio. (CNMH; 2013; Pècaut, 1997).

La reconciliación como perdón.

Aquí se aprecia cómo la reconciliación debe verse desde una mirada del perdón para la restauración de una amistad o relaciones rotas a causa de los daños que ocasionaron las ofensas generadas por alguien. Se percibe la reconciliación como un proceso de dejar pasar u olvidar lo que el otro hizo en mí, porque el amor me lleva a eso, a *perdonar y ser perdonado*, y aunque por más duro que haya sido el daño causado, el perdón como proceso reconciliador hace que olvide y que se pueda “restaurar” las relaciones afectada.

Desde esta perspectiva, es brindar y darme la oportunidad de creer en mi como persona y en el otro como alguien que falló en un momento dado de su vida, pero que puede cambiar y ser una persona de bien, de esta manera se puede inferir, que la reconciliación como perdón está atravesado por una concepción esperanzadora y de credibilidad en el cambio del otro.

Por esta razón es que la reconciliación se sustenta en el poder de los afectos para cumplir sus propósitos, como se señala a continuación:

La reconciliación es como la amistad que puede haber entre una persona y otra, si hubiera digamos disgustos en estos tiempos que fueron difíciles, algunos tiempos atrás que hubo ese... como ese amor que volvieron y se encontraron, tiene la capacidad de perdonar y como dicen “perdonar y ser perdonado” de diversas formas por algún daño bien sea físico o psicológico que hayan hecho esas personas, entonces hay ese amor y esa reconciliación en ciertas personas.

(Estudiante 1)

Esta mirada de la reconciliación como acto de perdonar, desde la perspectiva de Nordquist (2017), no es viable, debido a que el perdón es un acto individual porque:

una persona puede perdonar a otra, incluso sin su conocimiento. La calidad o sinceridad del perdón no depende del conocimiento de la persona o del grupo perdonado. Por ende, también puede perdonarse a una persona que no esté viva. El perdón es, por lo tanto, una convicción de quien perdona sobre lo que es correcto y justo hacer. (...) el perdón tiene las características de un obsequio –es un acto unilateral incondicional de transmisión de un mensaje o contenido positivo de una persona a otra. (p. 89)

Mientras que la reconciliación pertenece a la arena política, debido a que busca la construcción de relaciones, es decir, que, a diferencia del perdón, este no es un obsequio, no es una sorpresa, no es privado, ni íntimo; es público, abierto, político, multi y bilateral, etc. (Nordquist, 2017). Pero en lo que si concuerdan es que:

al igual que la reconciliación, el efecto del perdón es algo para experimentar en el futuro. Ambos abren nuevas vías hacia el futuro y crean una base diferente para el provenir, pero lo hacen desde dos perspectivas distintas –la individual y la política, respectivamente-. (Nordquist, 2017, p. 91)

Por otra parte, se puede apreciar como la reconciliación y el perdón, apunta a una concepción religiosa del término que se fundamenta en el amor, aquel valor supremo que me enseña a entregarme por el otro sin recibir ni buscar nada a cambio. Es simplemente un acto altruista, en el que no importa lo que tenga que sacrificar, porque “la convivencia y el bienestar general” de la comunidad está por encima de todo. En este sentido, si me toca olvidar, reprimir los recuerdos,

guardar silencio, dejar pasar, para que el otro se sienta bien o para que la armonía en las relaciones sociales se mantenga, tengo que hacerlo.

Reconciliación como capacidad de olvido.

La reconciliación como capacidad de olvido respecto a los efectos, secuelas y huellas del conflicto armado, se desarrolla en función de generar nuevas oportunidades tanto en uno como víctima, como en el otro como perpetrador, porque “*la reconciliación es la capacidad de perdonar y dejar de ir las cosas, de buscar una nueva oportunidad y dar otra oportunidad*” (estudiante 2) y, además porque lo que se persigue es un bien mayor, sustentado en la felicidad y la armonía entre las personas, es decir, la construcción de paz para la cooperación y la convivencia (Bueno, 2006; Jaramillo, 2017).

Se puede apreciar que el perdón que aquí se expone se fundamenta en el hecho de olvidar lo sucedido, porque para generar nuevas oportunidades y dar otras oportunidades se debe “*dejar ir las cosas*”, dejando de lado aspectos importantes como la reparación, el esclarecimiento de la verdad, entre otros elementos que permiten que haya un verdadero proceso reconciliador.

La reconciliación dentro del contexto del conflicto armado, no puede simplificarse al hecho de olvidar y pasar por inadvertido los acontecimientos que afectaron la convivencia y las formas de vida de las personas en sus territorios. En consecuencia, una reconciliación sustentada en el olvido no permite “*vislumbrar escenarios de convivencia entre víctimas y victimarios*” (Angélica Bueno, 2006, p. 77), porque para que estos espacios surjan, sabemos que no podemos dejar de lado los aspectos relacionados con la construcción de paz como la verdad, la justicia, la reparación, entre otros, donde el reconocimiento y el comprender lo sucedido son derechos que tienen las víctimas para comprender y conocer lo que pasó y, en el caso de los que fueron

despojados de tierras y familias, puedan ser reparados y puedan conocer que pasó con sus familiares (Bueno, 2007, CINEP, 2014; Jaramillo, 2015; Nordquist, 2017).

El olvido tiene dos orientaciones bien marcadas, por un lado, respeto a las víctimas para evitar recuerdos de sufrimiento y dolor, así como de exponer lo sucedido por el miedo a terminar asesinado por las faltas de garantías del Estado para asegurar la vida de las personas; y, por otro lado, respecto a los victimarios, evadir las instituciones de justicia, retribuciones, etc., como lo señala Nordquist (2017),

recordar eventos difíciles y dolorosos tiene consecuencias. “Olvidar” o suprimir es un método completamente comprensible para alejar recuerdos dolorosos. Ello aplica tanto a individuos como a comunidades y, por la misma razón a Estados. Este método de “silencio” es, por lo tanto, un mecanismo de protección que, además de funcionar psicológicamente, también es conveniente para quienes tienen razones diferentes a las psicológicas para olvidar, por ejemplo, evitar llamar la atención de tribunales, amigos y medios. (p. 73)

No podemos suponer que el olvido es la única salida al conflicto (Bueno, 2006) y la única manera de construir las relaciones humanas, porque el olvido se convierte en una antítesis de los procesos reconciliadores, debido que para llegar a ellos, es necesario conocer lo que pasó, conocer la profundidad con que operó el conflicto armado y, las secuelas que dejó en la vida de las personas, en la comunidad y en el territorio. De esta manera el olvido un obstáculo para la reconciliación, y más si estamos hablando de una reconciliación como política, concebida esta como un proceso multilateral, abierto, de reconstrucción de relaciones sociales y comunitarias. (Bueno, 2006; Nordquist, 2017).

Tramitación de la experiencia del conflicto armado.*¿Cómo tramitó la institución el conflicto armado?*

A pesar de como expresa el rector de la institución educativa, quien nos aclara que,

La escuela no pudo hacer ningún trámite sino permitir que por ejemplo vivieran ahí, porque no había forma de tramitar su salida, la otra se hablaba con los entes territoriales para que se hiciera alguna solución, pero nunca encontraron eco, por un lado; y segundo la gente con su temor, los maestros con el temor, se permite que estos actores pues actúen, porque para ellos no hay ley.

En este sentido, la escuela se convertía en un blanco fácil para el reclutamiento de menores y su involucramiento en la guerra, y los docentes no pudieron hacer nada, porque, aunque acudían a los entes territoriales, estos no hacían nada. Por eso, los paramilitares,

Entraban aquí y forzadamente sacaban los estudiantes desde sus salones de clases donde en ese entonces se debería aprender cómo vivir una vida sana y una mejor educación; lo que pasaba era que llegaban ellos, los paramilitares como se conocen, sacaban (estas personas) niños que no tenían todavía la capacidad mental de conocer un arma o de digamos estar implementados en la guerra, entonces llegaban y los llevaban forzados a la guerra y los tenían como a las malas. (Estudiante 1)

En realidad si hubo una tramitación de la violencia, y esta fue a través de la agencia y resistencia, desarrollada por la institución educativa mediante las iniciativas que se generaron para mitigar el impacto de la deserción estudiantil en la escuela, iniciativas que en sus comienzos buscaron la defensa y sentido de pertenencia por el territorio.

Es por eso, que aunque el docente líder de la iniciativa mencione que no hubo una tramitación de la violencia, en realidad si la hubo, ya que la escuela lo que hizo fue hacerle resistencia al conflicto armado y sus afectaciones mediante un trabajo conjunto de enseñanza y aprendizaje que comenzó a funcionar en el año 2012, bajo la creación de una asignatura optativa llamada agropecuaria, la finalidad de ella, era generar arraigo en los estudiantes belemitas respecto al territorio y de esta manera hacer que ellos tuvieran ese sentido de pertenencia. Luego, para el año 2015 con el ingreso del nuevo rector a la institución educativa, se llevaron a cabo algunos ajustes, allí se le dio el nombre de **proyecto agropecuario territorios en paz**, y consecuentemente se institucionalizó.

Los ajustes hicieron que además de fortalecer el sentido de pertenencia por la región en los estudiantes, también se generaran resistencia y se tramitara la violencia que habían sembrado en el territorio los paramilitares del Bloque Sur, el bloque Andakí, cuando tomaron el control total y hegemónico de la región. Dentro de estas afectaciones estaba la deserción escolar como consecuencia del ingreso a las filas militares de los estudiantes y, posteriormente, con los desplazamientos forzados que sufrieron muchas familias con el despojo de tierras o por amenazas contra su integridad física y familiar.

En consecuencia, fueron estas afectaciones las que incidieron en el imaginario colectivo de la región, permitiendo la creación de una cultura de violencia y naturalización de la misma, que influyeron fuertemente en los estudiantes quienes vieron en las armas una forma de salir de la pobreza, dejando de lado sus procesos formativos para ingresar a las filas militares de los paramilitares. De allí, que esta propuesta enfatice en mostrarles a los estudiantes que la guerra no deja excedentes económicos más que muerte y dolor, mientras que la tierra trae desarrollo y oportunidad para surgir como persona.

Por otro lado, con el control hegemónico de los paramilitares en el sector, para ellos no había ley, no respetaban los docentes ni las clases e ingresaban a la institución como si nada,

Aquí muchas veces entraron al Colegio porque había un Internado a enamorar chicas a tratar de llevarse niños o niñas en ese sentido fue afectada la institución; incluso aquí un celador fue amenazado por parte de las AUC, de ese bloque el cual se defendió y creo que mató a uno de ellos y le tocó salir de aquí huyendo; pero en síntesis la más grave ha sido eso lo de la Sede de Puerto Torres y el ingreso continuo a las escuelas. (Docente líder)

Cuando se llevó a cabo la institucionalización de la iniciativa, se extendió su margen de acción a las demás sedes de la institución educativa, en donde por grupos de grados y por sedes se trabaja de manera armónica la agricultura y la agropecuaria para generar recursos que benefician a la comunidad educativa.

Objetivo que persigue “Proyecto Agropecuario Territorios en Paz”.

El objetivo que busca la iniciativa es generar arraigo y darle solución a las problemáticas que surgen en el contexto escolar: lo que se busca es

Que el muchacho se empodere de que viva en un área rural, que se enamore de esa área rural, no la abandone excepto que tenga una superación personal y que esta área rural no la abandone y la comience a producir. (Docente líder)

Al respecto dijo una estudiante que lo que se busca la iniciativa es:

Educar más a una persona sobre el campo, de que tal vez uno quiera, por ejemplo, un ingeniero bueno entonces quiere quedar en el campo, pero que sepa cómo sacarle el jugo a esto del campo ¿no?; que se vuelva no se propietario de muchísimas fincas que tenga sus proyectos, sus peces, su ganadería no que se

quede no que vamos a sacar no se plátano nada más, no; entonces se busca que nos apropiemos del campo, de nuestro territorio lo que tenemos pero que sepamos cómo manejarlo. (Estudiante 2)

De esta manera se busca transformar ese imaginario de violencia y comenzar a dar pasos en la construcción de paz y reconciliación para la restauración del tejido social y la convivencia afectada por el accionar delictivo de los paramilitares.

Acciones llevadas a cabo por la iniciativa.

La iniciativa tiene dos campos de acción, el primero es formar un espíritu emprendedor en ellos, es mostrarle que mediante las actividades agrícolas se puede vivir dignamente y generar desarrollo, contribuyendo al progreso de la región. Como lo dice el docente líder:

Tomamos la iniciativa de que se le debía meter fuerza a la parte agropecuaria y comenzamos a sembrar plátanos, yucas todo lo que fue pan coger, e implementar unos proyectos pedagógicos que tendría que ver con lo pecuario como fueron los cerdos, pollos de engorde y las codornices, comenzamos por decirle a los muchachos para que servía, como servía y cómo podríamos con ellos partir dividendos para que ellos generaran esa expectativa y ese amor por los proyectos. Es así como con los pollos de engorde a partir de las ganancias el cincuenta por ciento (50%) para la Institución, para que pueda generar más proyectos en codornices también se realizó, lo mismo y en cerdo cada año se le regalaba un cerdo más o menos de cuatro arroas o cinco para que ellos celebren el cumpleaños del Colegio.

Lo segundo es generar conciencia en el estudiante de que en el campo también hay oportunidades para que surjan como personas y no opten por enlistarse en grupos alzados en armas o desarrollar actividades ilícitas. Dentro de esta misma estrategia:

Hemos querido que el estudiante pueda visualizar que la violencia no genera ningún dividendo mientras que el trabajo en el campo si, generamos también de que el trabajo hace que ellos no piensen en tomar armas, no piense que otro venga y le endulce el oído que es mucho más fácil estar en algún grupo al margen de la ley que estar produciendo la tierra; ¿Por qué? Porque le mostramos que la tierra nos da un bagaje de oportunidades y de elementos para poder ganar, y eso ellos lo tienen muy metido en su cabeza, de que es mejor trabajar que estar en la delincuencia. (Docente líder)

La inclusión y la participación dentro del “Proyecto Agropecuario Territorios en Paz”.

En cuanto a los estudiantes su inclusión y participación está en que deben responder académicamente al área optativa de agropecuaria, allí los estudiantes de grados 10 y 11 dedican 10 horas para trabajar en estos proyectos. Los estudiantes de secundaria en proyectos de pan coger y, los grados de primaria de las demás sedes trabajan la huerta escolar, además, los de la sede de Aguadulce trabajan en un proyecto de ganadería.

Respecto a los profesores su inclusión y participación se debe a la transversalidad de estos proyectos productivos, porque se trabaja mediante un modelo pedagógico por proyectos en la que los planes de estudio de todos los docentes se relacionan. Esto hace más eficiente y enriquecedor el proceso enseñanza y aprendizaje en la institución. Ya que,

Mediante la transversalidad de los planes de estudio, los maestros tienen injerencia en estos proyectos y como lo decíamos la transversalidad hace que el

maestro valla a esos proyectos y por poner un ejemplo: el maestro de español solicita un ensayo sobre el proyecto de cerdo o el proyecto de pollos; el de matemáticas para medidas de cada uno de estos espacios y el de ciencias naturales trabaja lo del medio ambiente cómo proteger el medio ambiente a partir de unos proyectos que se hagan. (Docente líder)

Los padres de familia son involucrados en la medida que cuando hay excedente de trabajo, ellos vienen a colaborar y a acompañar a sus hijos, y de esta manera se establece unas relaciones de cooperativismo y apoyo mutuo que fortalece los vínculos entre la institución y la comunidad. Beneficiándose en últimas, las fincas y los caseríos aledaños, es decir, toda la comunidad belemitas asentada en esta región.

Impactos generados por la iniciativa.

- Respecto al programa de alimentación escolar, los estudiantes tienen un agregado y es que la base alimenticia de estos programas es compensada con lo producido en la institución con productos como la yuca, el plátano y frutas; esto genera menos gastos en la elaboración de las comidas que se dan en la institución.
- Sentido de pertenencia por el territorio y la casa-empresa: algunos estudiantes y sus familias son también quienes se benefician de las actividades de venta de lo que se hace en la institución, ya que algunos estudiantes desarrollan un espíritu emprendedor que los lleva a crear su propia empresa, tienen en sus fincas junto con sus padres de familia cultivos agrícolas y producción porcina y vacuna que le compran a la institución. Esto ha incidido de manera positiva en los estudiantes ya que ellos “(...) si han pensado estudiar, piensa estudiar en áreas que tenga que ver con el progreso del

campo. Genera esto, amor por la tierra y, por tanto, rechazo a cualquier tipo de violencia que se manifiesta en la región” (Docente líder).

- Enriquecimiento de conocimientos: las acciones de la iniciativa más el aporte que le dan otras entidades como el SENA y proyectos traídos por la alcaldía para los campesinos y personas víctimas del conflicto armado, así como a la misma institución, hace que la comunidad educativa se motive a aprender y a tener conocimientos de otras áreas. Como lo señala el estudiante en la siguiente narrativa:

Con el proyecto al ser implementado, nos llevan a un mayor conocimiento, a distinguir ciertos productos, o ciertos animales, o ciertas plantas por ejemplo, como lo que está aquí alrededor de nuestra Institución, hay mucha gran cantidad de agricultura donde se cultiva esto plátano, yuca, etc., entonces eso es lo que buscamos; que (...) tengamos una cantidad de conocimiento, (Estudiante 1)

- Generar conciencia en los estudiantes respecto al impacto de la guerra: porque con la concientización y la reflexión en torno a las afectaciones de la guerra y de las experiencias de quienes la vivieron, los estudiantes mediante la escucha y lectura de estos contextos son transformados, ya que:

Hacer una experiencia quiere decir, por tanto: dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello. Nosotros podemos ser así transformados por tales experiencias, de un día para otro o en el transcurso del tiempo. (Larrosa, 2006. p.98)

Y esta experiencia genera en los lectores de estos contextos un impacto que va configurando su formación y su subjetividad. Estas experiencias de la lectura del mundo, se resaltan en los siguientes relatos:

Uno dice ¡wau! que pasó en ese entonces sí, porque hay ciertas personas que deberían estar en este momento en nuestro entorno viviendo con nosotros, y no más es que no sabemos ni cuál fue su paradero ni su fin, no sabemos a dónde están en este momento o muchas de esas personas ya deben estar muertas.

(Estudiante 1)

Mi punto de vista se basa más en los niños, personas que fueron sacadas de su casa, de su pueblo estos niños que tal vez soñaban con ser profesores bueno lo que sea y tuvieron que ser obligados a tomar un arma, muchas mujeres violadas entonces todo eso fue afectado en la Institución no, no tuvieron ese derecho a la Educación fue vulnerado. (Estudiante 2)

Pues si hemos sido por alguna parte afectados porque si a usted alguien le cuenta la historia que vivió cierto, usted va a quedar como afectado, no tanto físicamente, pero si va a quedar como con un algo en la mente que usted va a decir: cómo fue que paso esto, que tal que si yo hubiera vivido esto en vez de lo que vivió él, entonces yo estaría en esas mismas condiciones entonces aprendemos a valorar. (Estudiante 3)

Por último, el impacto y aprendizaje de lectura del contexto, es pensar la formación

Como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no solo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. (...) Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que

debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos). (Larrosa, 2006, pp. 96-97)

De esta manera, vemos como la historia y la lectura (aunque no sea la lectura de un libro, sino del contexto), nos confronta, nos forma y nos transforma en nuestro interior y en el exterior, modificando y configurando lo que somos y lo que nos ha constituido como sujetos.

5. Conclusiones

En este apartado, las conclusiones que se plantean están orientadas por los objetivos específicos de la investigación.

En primer lugar, se cumplió con la selección de los tres casos, uno de ellos se ubicó en el sector urbano, mientras los otros dos en el sector rural. Por consiguiente, la tramitación, concepciones e iniciativas de paz y reconciliación fueron diferentes.

Se resalta dentro de estos tres contextos, cómo en el territorio donde se encuentra la institución Educativa el Portal La Mono, el conflicto armado operó con mayor crudeza y dureza, debido entre otros aspectos, a que la escuela y la casa cural fueron utilizados como lugar de pique y desaparición de personas, por el accionar delictivo hegemónico y de control territorial de los paramilitares, mientras que en las otras dos, estuvo en manos de las FARC.

En cuanto al segundo objetivo de la investigación se concluye que, respecto a la experiencia del conflicto armado, fueron dos aspectos centrales que hicieron que los actores armados operaran en el territorio donde se encuentran las tres instituciones educativas: en primer lugar, el abandono estatal y la falta de instituciones legales que garantizaran el bienestar social, las

relaciones de respeto y la convivencia de los habitantes. Así mismo, la ineficacia de las instituciones en la implementación de la justicia y orden social.

En segundo lugar, debido a las condiciones geomorfológicas e hidrográficas de los territorios se facilitó la permanencia y movilidad de los actores armados y de las redes del narcotráfico.

Como punto de encuentro respecto a la experiencia del conflicto armado en las tres instituciones educativas, encontramos la manera como éstas fueron violentadas. Primero, con los ataques a las infraestructuras de las instituciones. Segundo como centro de operaciones, helipuerto y zona de descargue de los heridos y muertos en guerra. Tercero, como cantera para reclutamiento de menores y su incorporación en los grupos armados. Y, cuarto, en la siembra de silencio, amenazas y miedo que recibieron los docentes y directivos docentes frente a las resistencias al conflicto armado.

Respecto al tercer objetivo que tiene que ver con las concepciones de paz y reconciliación, se concluye que las tres instituciones educativas le apuestan a la construcción de paz y reconciliación a partir de dos aspectos importantes; por un lado, la institución que se encuentra en la cabecera municipal de Cartagena del Chairá, es decir, El Chairá José María Córdoba, enfatiza en la convivencia para mitigar las violencias e injusticias que se generan a nivel escolar, como la discriminación, el bullying, las agresiones, entre otros., y, por otro lado, las otras dos instituciones que se encuentran en el sector rural, es decir, José Antonio Galán y El Portal La Mono, en sus concepciones de paz y reconciliación se enfocan en la restauración de relaciones, del tejido social y de la justicia social, con miras a que las necesidades, aspiraciones y expectativas locales sean suplidas.

Dentro de los puntos comunes que se encontraron en las concepciones de paz y reconciliación desarrolladas por las instituciones educativas, se resalta las siguientes: en primer lugar, la

importancia del recuerdo y el olvido para contribuir a la convivencia y la restauración o nuevos comienzos de las relaciones humanas. En segundo lugar, tanto la paz como reconciliación pasan por modos de relacionamiento con uno mismo, con los demás y con la naturaleza. En tercer lugar, se resalta que la paz y la reconciliación enfatizan en la búsqueda de la justicia y bien estar social, pasando de unas condiciones no deseadas como la marginalidad, la exclusión, la falta de trabajo, vivienda, salud, educación, entre otros., a unas condiciones deseadas de trabajo, de salud, educación, participación, presencia institucional del Estado, entre otras. Además de esto, la justicia también se propone resolver los problemas del campo, generando productividad y progreso en el mismo, y como consecuencia de estos dos aspectos, la justicia social se propone la mitigación de las condiciones que hacen que surjan o se mantengan los actos de violencia.

En cuanto al último objetivo, que tiene que ver con la tramitación del conflicto armado y las iniciativas de paz y reconciliación, se concluye que la Institución Educativa El Chairá José María Córdoba, busca generar espacios de inclusión, participación, respeto empatía y empoderamiento de la población estudiantil víctima del desplazamiento forzado, trabajando en ellos la autoestima y promoviendo la convivencia en la comunidad educativa, mientras que las otras dos instituciones con sus proyectos, “GESTARPAZ: Gestores y Facilitadores de Paz” y, “Proyecto Agropecuario Territorios en Paz”, resaltan la importancia de trabajar la identidad y el sentido de pertenencia en sus estudiantes, empoderándolos para que éstos contribuyan al desarrollo del campo, por eso, muchas de sus propuestas tienen que ver con el emprendimiento. Cabe resaltar que mientras la primera iniciativa de Colchairá le apuesta a la mitigación de la violencia en el interior de la institución, las dos últimas, le apuestan más a los procesos reconciliadores.


Una conclusión a la que pude llegar, es respecto a la confusión en torno a las iniciativas de paz que opera en las instituciones educativas. Estas confusiones están en que las iniciativas se

consideran sinónimos de la cátedra de la paz y, en que muchos proyectos que, en sí, no tenían que ver con la paz y la reconciliación, simplemente se les agregó el apellido “de paz” o “para la paz” con la finalidad de volverlos más llamativos, generar recursos, tener acogida y contar con el apoyo de ONGs y del Estado.

Consideraciones y recomendaciones finales

Este proyecto deja entrever la importancia de investigar y estudiar en estos campos pocos conocidos y explorados en el departamento del Caquetá, de allí, que esta investigación se proyecte como se menciona en el apartado de justificación y en la metodología, como puerta de entrada a futuras investigaciones en lo que respecta a la memoria, el conflicto armado y la escuela. También, permite profundizar en la investigación pedagógica para comprender y conocer el quehacer docente y su importancia para generar procesos de transformación social, que al incluir a sus estudiantes y a la comunidad educativa en general, no solo enriquecen sus prácticas académicas, sino la generación de nuevos conocimientos.

6. Anexos



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN PARA LA
CONVIVENCIA ESCOLAR Y SOCIAL

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA DOCENTE LÍDER

Me llamo Luis Olbein y soy estudiante de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Me encuentro cursando III semestre y estoy adelantando el proyecto de grado "El conflicto armado y la escuela: experiencias educativas e iniciativas de paz desde la escuela en el Caquetá".

Objetivo: recabar datos e información en torno a la experiencia educativa seleccionada, con el fin de comprender las maneras como la escuela tramitó el conflicto armado y visibilizar las iniciativas de paz que emergieron, a partir de la experiencia del conflicto armado en el Caquetá.

1. IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

- Nombre de la Institución Educativa:
- Nombre del rector de la Institución Educativa:
- Municipio donde se desarrolla la iniciativa de paz:
- Zona en la que se encuentra la Institución Educativa:
- Dirección de la Institución Educativa:
- Correo electrónico:
- Teléfono/celular de contacto:

2. IDENTIFICACIÓN DEL LÍDER O LOS LÍDERES DE LA INICIATIVA DE PAZ

- Nombres y apellidos:

- Formación:
- Años de experiencia en esta institución educativa:
- Cargo que desempeña:

◆ CONTEXTO DE EMERGENCIA

1. ¿Cómo fue afectada la escuela por el conflicto armado? ¿Me puede explicar las formas como fue afectada?
2. ¿Cómo tramitó la escuela esas violencias derivadas del conflicto armado?


◆ RESPECTO A LA INICIATIVA DE PAZ

3. ¿Cuál es el nombre de la iniciativa de paz?
4. ¿Cuál es el objetivo de la iniciativa de paz?
5. ¿En qué consiste la iniciativa, qué acciones se han llevado a cabo para cumplir con sus objetivos?
6. ¿Cómo ha involucrado a los estudiantes en el desarrollo de la iniciativa de paz? ¿Y a los profesores? ¿y padres de familia?
7. ¿Cuánto tiempo lleva de implementación la iniciativa de paz?
8. ¿La ha sistematizado? ¿Puedo ver los documentos de la sistematización?
9. ¿Cómo ha evaluado la iniciativa? ¿Algún proceso sistemático?
10. De acuerdo con la evaluación, ¿qué ajustes ha requerido la iniciativa?
11. ¿Qué impactos ha generado la iniciativa de paz en la comunidad educativa?

◆ CONCEPCIONES SOBRE PAZ Y RECONCILIACIÓN

12. A partir de la experiencia vivida ¿Qué es para Usted la paz? ¿Y la reconciliación?

Anexo 1. (Formato entrevista semiestructurada)



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN PARA LA
CONVIVENCIA ESCOLAR Y SOCIAL

INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL CHAIRÁ JOSÉ MARÍA CÓRDOBA
GRUPO FOCAL

Presentación: Me llamo Luis Olbein y soy estudiante de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Me encuentro cursando III semestre y estoy adelantando el proyecto de grado "El conflicto armado y la escuela: experiencias educativas e iniciativas de paz desde la escuela en el Caquetá".

Objetivo: recabar datos e información en torno a la experiencia educativa seleccionada, con el fin de comprender las maneras como la escuela tramitó el conflicto armado y visibilizar las iniciativas de paz que emergieron, a partir de la experiencia del conflicto armado en el Caquetá.

Para este caso, sería comprender cómo vivió y tramitó la experiencia del conflicto armado la Institución Educativa El Chairá José María Córdoba del municipio de Cartagena del Chairá, en el Caquetá.

Explicación introductoria

- Se solicita a los participantes presentarse diciendo su nombre, cargo y su función en la Institución Educativa.

- Se pide autorización para grabar la conversación y tomar fotografías como soporte para la investigación.
- Habrá total confidencialidad de la información que las personas del grupo focal dan al investigador, y será uso únicamente para fines de este estudio de investigación.
- La metodología de trabajo para esta entrevista de grupo focal, será lanzar la pregunta al grupo y la irán contestando uno por uno, de izquierda a derecha o viceversa. Se irá mencionando el nombre de la persona a quien se le da la palabra.
- Antes de entrar en la entrevista, se explica que un grupo focal es una técnica para recolección de información, que se hace a través de una entrevista a un grupo y cuyo propósito es propiciar la interacción, mediante la conversación acerca de un tema de investigación propuesto por el investigador.
- Se aclara el tiempo estimado del grupo focal, y al finalizar la conversación se dará un aperitivo y un agradecimiento a las diferentes personas que conformaron el grupo, por su valiosa participación.

Propósito del grupo focal:
Conocer aspectos importantes, desde el punto de vista de los estudiantes, docentes, rector y líder de la propuesta, acerca de la experiencia del conflicto armado y, de la iniciativa de paz "Educar para la paz y la sana convivencia" desarrollada por la Institución Educativa El Chairá José María Córdoba.

Temáticas para abordar:

- Paz territorial.
- Conflicto armado.

- Experiencia.
- Memoria.

participantes:

- Moderador.
- Cuatro estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa El Chairá José María Córdoba, ellos son: Jaider Esteban García Cuéllar del grado 8ºA, Danna Alejandra Loaiza Garzón del grado 9ºA, Leidy Julieth Artunduaga Escobar del grado 10ºA y Oscar Daniel Suárez Cuéllar del grado 9ºC.

PREGUNTAS:

- **En relación con el conflicto armado**
 1. Desde su punto de vista, ¿Cómo fue afectada la Institución Educativa por el conflicto armado interno que vivió nuestro país con las FARC?
 2. ¿Cómo fueron afectados ustedes por el conflicto armado interno en Cartagena del Chairá?
- **En relación con la iniciativa de paz.**
 3. ¿Qué conocen acerca de la iniciativa de paz desarrollada en la Institución Educativa? ¿Saben a qué problemáticas atiende la iniciativa de paz?
 4. ¿Cómo ha sido su participación en el desarrollo de la iniciativa de paz?
 5. ¿Qué es la paz para ustedes?
 6. ¿Qué es la reconciliación para ustedes?
 7. ¿Cómo cambió la vida escolar con la implementación de esta iniciativa?
 8. ¿Me pueden contar qué han aprendido sobre la paz y la reconciliación con esta iniciativa de paz?

Imagen 15. Grupo focal Colchairá.



Imagen 16. Docentes en la construcción del tendedero de la memoria.



Imagen 17. Planta física de la Institución Educativa Colchairá 1.



Imagen 18. Planta física de Colchairá 2.



Imagen 19. Planta física de la Institución Educativa José Antonio Galán 1.



Imagen 20. Planta física de la Institución Educativa José Antonio Galán 2.



Imagen 21. Planta física de la Institución Educativa El Portal La Mono 1.



Imagen 22. Planta física Institución Educativa El Portal La Mono 2.



Imagen 23. Vigilia por la paz. José Antonio Galán.

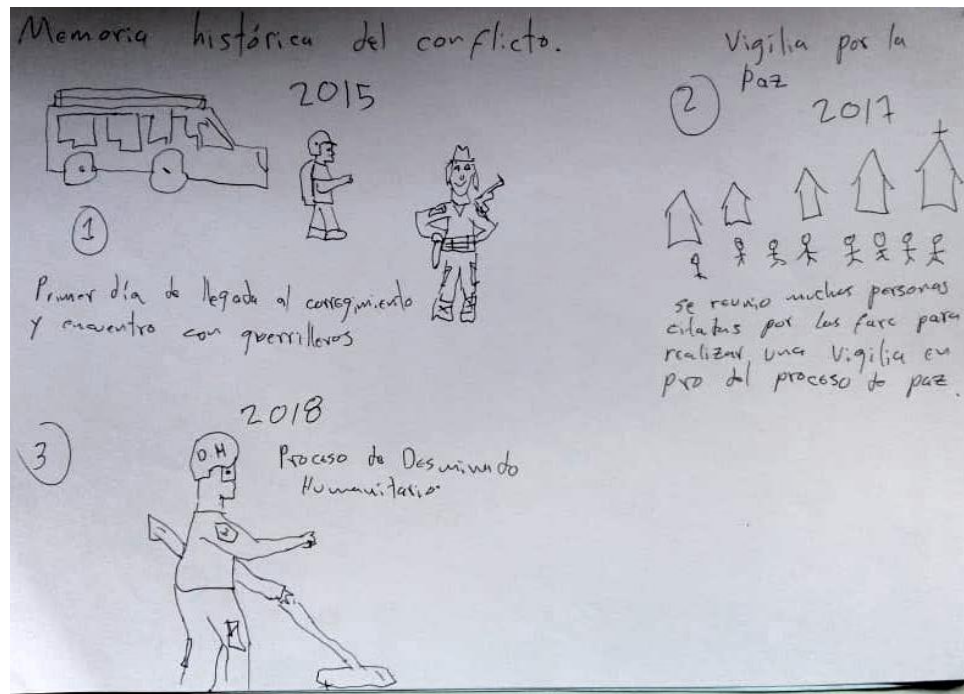


Imagen 24. Mesa de reflexión del Conflicto Armado. Tendedero de la memoria José Antonio Galán.

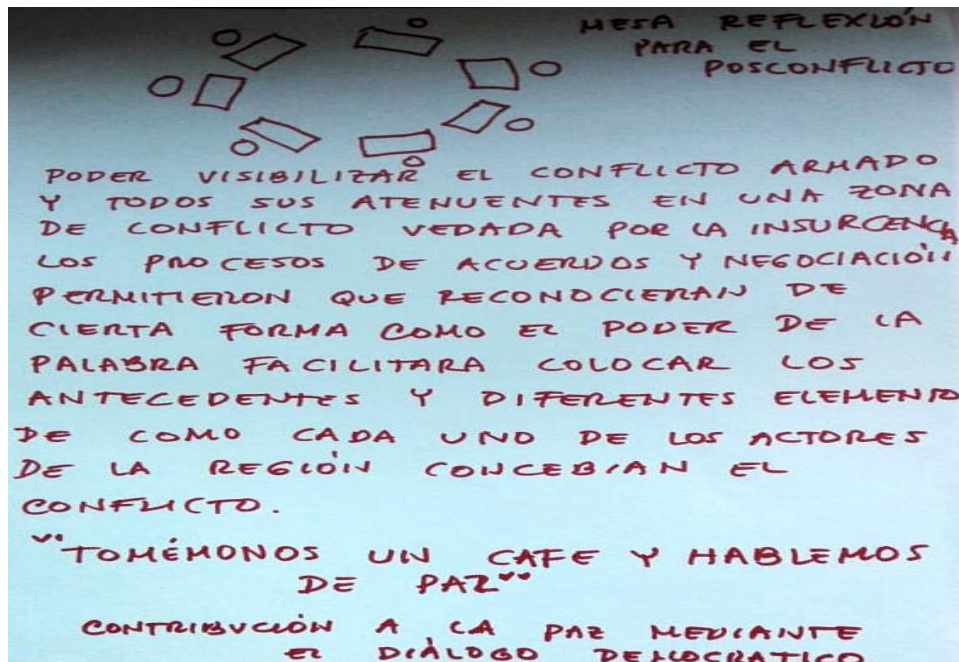


Imagen 25. Campamento de concentración de las FARC. Tendedero de la Memoria.

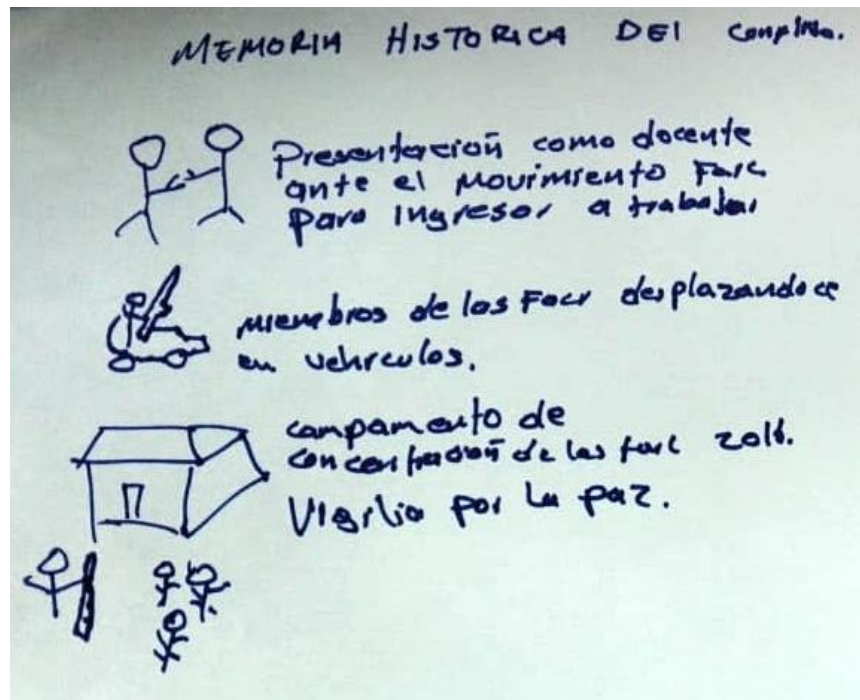


Imagen 26. Cartografía Social desarrollada por los docentes del Galán.

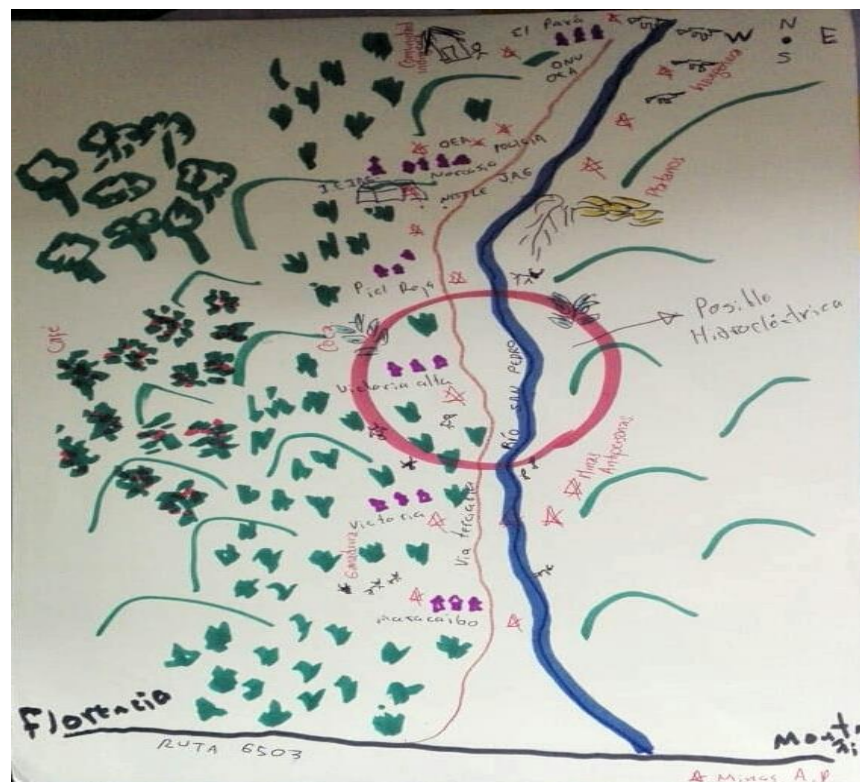


Imagen 27. Relato de la experiencia del Conflicto Armado en el Portal La Mono.

RELATO PERSONAL

HICÍ EN ESTE LINDO TERRITORIO, FUE PUEBLO DE PAZ, DE PROGRESO HASTA EL AÑO 1999. A PARTIR DE ESTE AÑO TODO CAMBIO. ENTRARON LOS GRUPOS PARAMILITARES Y SE POSICIONARON EN NUESTRO TERRITORIO. EN ESTE AÑO ME ASALTÓ ESTE GRUPO EN EL PUENTE DE PUENTITOS. ME AMENAZARON DE MUERTE, ME AMENAZARON Y POR TAL MOTIVO QUEDÉ DURANTE 7 AÑOS EN MI TERRITORIO. LUEGO DE TODO ESTE TIEMPO GRACIAS A DIOS PUDE REGRESAR NUEVAMENTE A MI TERRITORIO DONDE LO ENCONTRE DESARROLLADO, MUCHAS FAMILIAS NO REGRESARON MUCHOS - MUYERON A CAUSA DE ESTE CONFLICTO, QUEDARON SERES QUERIDOS, SUS HOGARES SE DESHICIERON. ALGUNOS NIÑOS SON HIJOS DE ESTAS PERSONAS (PARAMILITARES). NUESTRAS ESCUELAS Y COLEGIOS FUERON UTILIZADOS EN SU GAMA MAYOR POR ESTAS PERSONAS SE AFECTÓ LA ESCOLARIDAD DE LOS NIÑOS. EN LA ACTUALIDAD MUCHAS FAMILIAS VAN RETORNANDO NIVELAMENTE PARA EMPESAR A RECONSTRUIR LO PERDIDO Y MEJORAR CADA DÍA. SE FOMENTAN PROYECTOS PRODUCTIVOS RERACIONADOS PARA QUE NUESTROS NIÑOS VIVAN NUEVAMENTE SU VIDA EN EL CAMPO Y ASÍ PUEDE EMBAJAN SU PROYECTO DE VIDA SIN SALIR DE EL.

Imagen 28. Línea del tiempo desarrollada por los docentes del Portal La Mono.

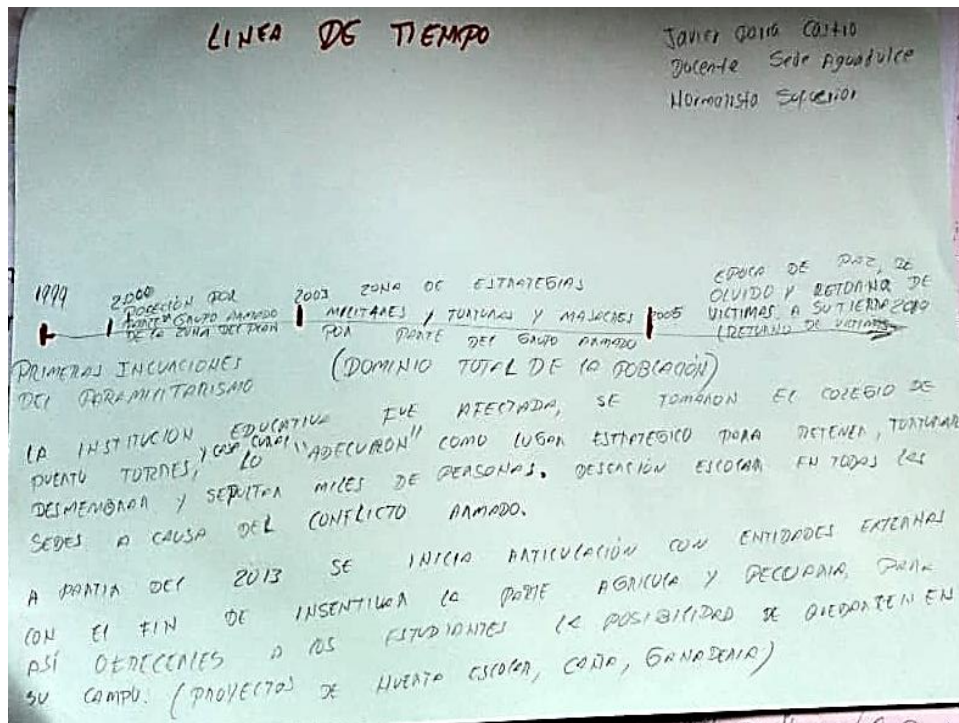


Imagen 29. Línea del Tiempo desarrollado por los docentes del Portal La Mono 2.

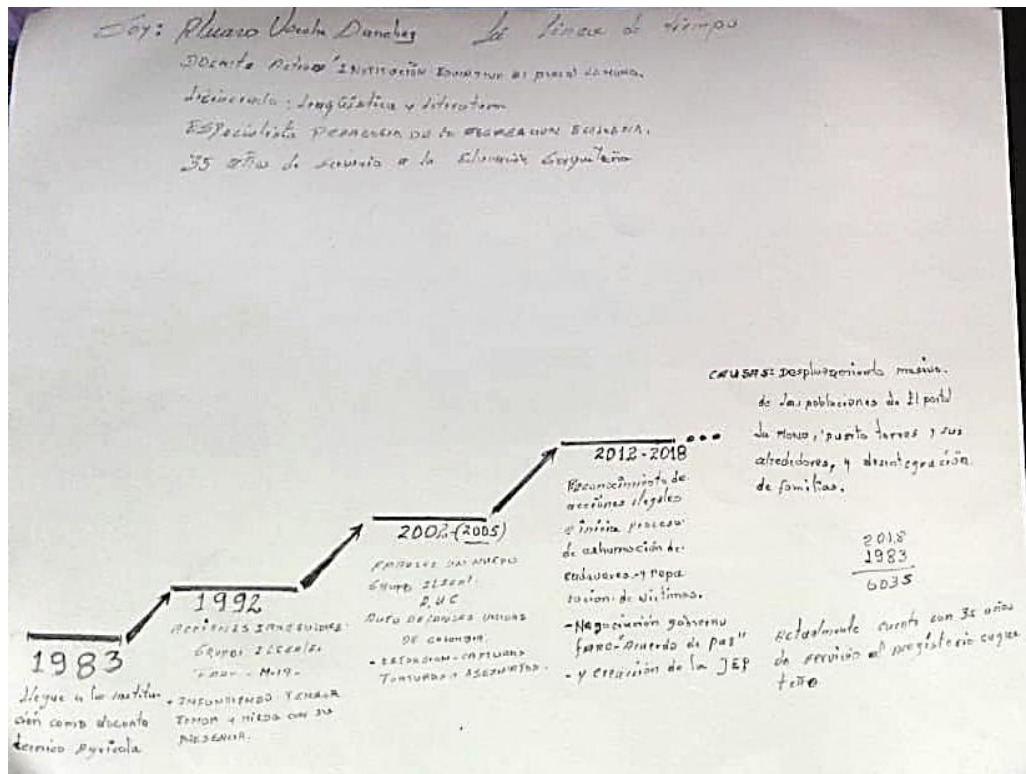


Imagen 30. Cartografía Social. Institución Educativa El Portal La Mono.

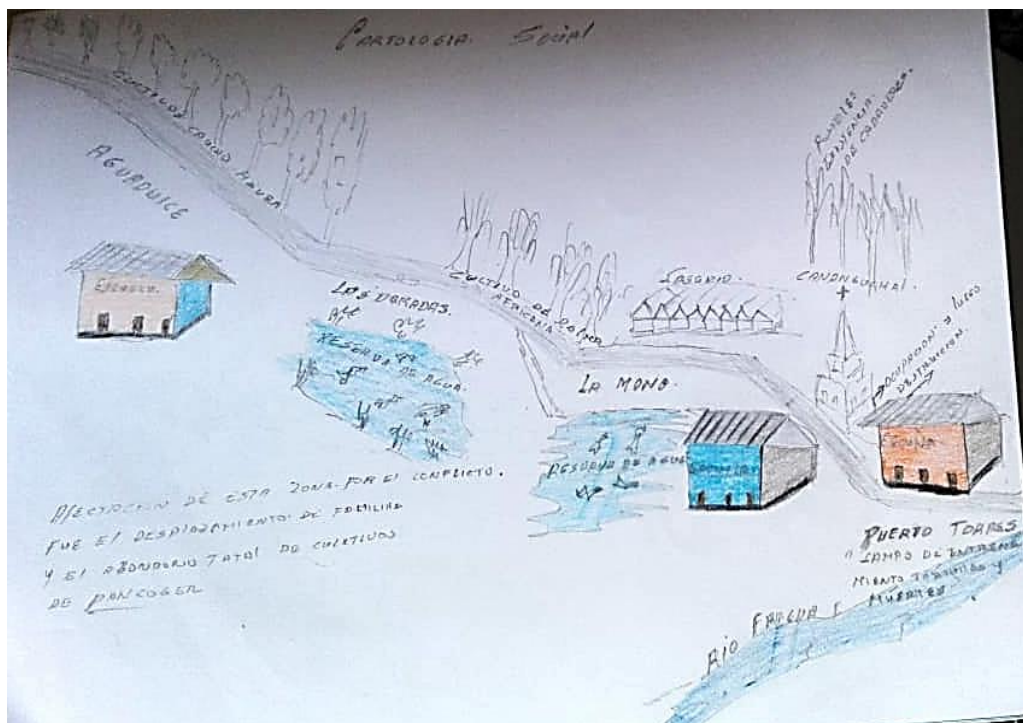


Imagen 31. Matriz sobre la experiencia del conflicto armado.

INSTITUCION EDUCATIVA EL CHAIRA JOSE MARIA CORDOBA (CABECERA MUNICIPAL DE CARTAGENA DEL CHAIRA)			
EXPERIENCIA DEL CONFLICTO ARMADO		JORGE LARROSA (2006) (2015) DANIEL PECAUT (1997)	INVESTIGADOR
VOZ DE LOS INFORMANTES			
Docente líder	Profesores		
<p>"No soy nueva en este contexto, pero coeستا en la historia de nuestra institución; ella en algun momento tuvo... más o menos hace unos quince años atrás, el colegio fue afectado en cuanto a que debido al conflicto armado, muchos niños dejaron de estudiar para involucrarse en las filas militares de estos grupos, con falsas promesas ya que les enseñaban el odio"</p> <p>RECLUTAMIENTO DE NNAJ (RNNAJ)</p> <p>"estos grupos reclutaron los estudiantes, entonces el colegio quedo practicamente solo una temporada, claro, de esa manera me parece, además de que el narcotráfico, el desplazamiento forzado, todo eso afecto directamente la escuela; por que los niños no querian estudiar, porque el afán por conseguir dinero fácil primo sobre la educación"</p> <p>EXPERIENCIA DEL CONFLICTO ARMADO (el narcotráfico y el desplazamiento forzado) (NDF)</p>	<p>"murieron muchos pelados decian que era niños de quince años que cayeron en esta zona porque eran unos niños que habian venido de por allá de Boyaca y Cundinamarca, un grupo de jóvenes que habian traido, algunos decian que los habian reclutado y que estaban forzados a la guerra; estaban recién entrados, eso daba pesar, el mirar tanto niños muertos, entonces me impacto ver tantos niños que murieron en esa época, eran puros guerrilleros que (venían), puro niños jovencito; entonces el helicoptero bombardea, entonces por ejemplo ellos temian que salir por aquí; por aquí era la salida, pero entonces el helicoptero donde iban saliendo, iba dando plomo, en ese potrero mataron varios niños y guerrilleros. a, entonces a mí me impacto que murieron muchos jóvenes. (docente 1)</p> <p>"Eso pelados eran jóvenes y en ese enfrentamiento murieron unos cincuenta (50) jóvenes, murieron ahí y eso que nosotros de acá mirabamos, (nosotros desde acá mirabamos); yo estaba aquí en la escuela, yo estudiaba por la tarde y nosotros mirabamos (como) como los helicópteros bajaban y llegaban y (pumas), se miraba como le disparaban" (docente 2).</p> <p>IMPACTO DEL CONFLICTO EN LOS DOCENTES RECLUTAMIENTO DE NNAJ (RNNAJ)</p>	<p>RESPECTO AL CONFLICTO ARMADO: Según Pecaut (1997) "los actores de la economía ilícita, ejercen su poder del control que ejercen sobre los circuitos de explotación y de su imposición y dominios de la población en territorios dados" (p. 11).</p> <p>La construcción metafórica de la visión caleidoscópica, ahondamos al surgimiento del narcotráfico en la década de los 80'. Este, ingresa en el visor con sus propias fuerzas, pero con sus riquezas modificara tanto la naturaleza de los actores ya existentes, como las relaciones entre ellos. (Daniel Pecaut, 2013, pp. 307-308)</p> <p>En los últimos años el surgimiento del conflicto armado ha estado ligado con los focos de producción, encasados por el control y tenencia de la tierra como consecuencia de la falta de presencia y de control territorial por el Estado y sus instituciones. Esto ha generado que el dominio territorial haya sido relegado en algunos lugares y regiones a los actores armados, quienes delinquen mediante la exigencia de pago de impuestos y vacunas a la población circundante.</p> <p>El conflicto armado también obedece a los regionalismos tan marcados en nuestro país, que como lo dice Pecaut (1997) este proceso de "la sociedad dividida y fragmentada, se debe a un Estado sin autoridad" (p. 17).</p>	<p>FOCOS DE PRODUCCION Y CONTROL TERRITORIAL, NARCOTRAFICO, DESPOJO DE TIERRAS, DESPLAZAMIENTOS FORZADOS Y RECLUTAMIENTOS DE MENORES</p> <p>Se puede notar como los focos de producción en la Amazonia Colombiana comienzan a ser un factor importante para el control y tenencia de la tierra, ya que según Pecaut (1997), estos han servido para el financiamiento de los grupos guerrilleros. De esta manera se comprende como a partir del boom coquero en la región, y el esparcimiento de los grupos alzados en armas, llama la atención el Municipio para el gobierno nacional; porque practicamente el narcotráfico comienza a hacer de las suyas mediante las redes que este crea, y que permite una sustentabilidad económica a las FARC, a través de los corredores creados para la distribución de la cocaína, las vacunas que impulsan al sector comercial y el despojo de tierras o el desplazamiento masivo y forzado que llevaron a cabo con muchos campesinos para el ejercicio de los plannos y laboratorios en el uso de las actividades de uso ilícito.</p> <p>Actividades que sembraron temor, miedo, silencio e impunidad e injusticia de la comunidad Chairense, y como lo afirman Pecaut (1997) "los actores de la economía ilícita, ejercen su poder del control que ejercen sobre los circuitos de explotación y de su imposición y dominios de la población en territorios dados" (p. 11).</p> <p>Vemos como el despojo de tierras y el uso de la tierra para el desarrollo de las actividades ilegales en zonas de las FARC obedece a "la sociedad dividida y fragmentada, que se debe a un Estado sin autoridad" (Pecaut, 1997, p. 17). La ausencia y abandono territorial del Gobierno Nacional, es clave para entender la facilidad con que se movilizaba y operaba las FARC en el sector, después de su expansión territorial producida por los ataques a las Repúblicas Independientes Comunistas de Marquetalia y El Peto.</p>

Imagen 32. Ejemplo del proceso de categorización y codificación.

CATEGORIZACIÓN Y CODIFICACIÓN (COLCHAIRÁ)			
CATEGORÍA PRINCIPAL	CATEGORÍAS DE LOS INFORMANTES	SUBCATEGORÍAS	NARRATIVAS TESTIMONIALES
PAZ TERRITORIAL	PAZ COMO BÚSQUEDA DE LA CONVIVENCIA.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Capacidades humanas. ➤ Solidaridad. ➤ Diálogo. ➤ Socialización. 	<p>Entonces cuando nosotros hablamos de paz, es poder hacer algo para ayudar, para ayudarnos nosotros mismos, y para poder ayudar a las demás personas. (Docente Líder)</p> <p>Dejar atrás conflictos que se han conocido durante años en la Institución y en todo; de reunirse y hablar sobre la Paz para poder tener una mejor sociedad institucional también, como los estudiantes y maestros. (Estudiante 2)</p> <p>La Paz es para todos, para las personas, estudiantes y maestros; es como yo pelearme con mi compañero y dejar las cosas así, no; todos podemos, todos tenemos la opción de socializar y dejar los problemas atrás; para mí, la Paz es eso. (Estudiante 3)</p>
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Olvidar. 	<p>Como perdonar, perdonar tanto a las personas, como lo que hemos hecho; sería como dejar atrás las cosas malas y pensar en nuevas cosas. (estudiante 3)</p> <p>La paz tiene que nacer desde nosotros mismos, es tener nosotros como esa paz interior; dejar el rencor,</p>

Imagen 33. Ejemplo de categorización y codificación.

CATEGORIZACIÓN Y CODIFICACIÓN GALANISTA			
CATEGORIA PRINCIPAL	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS	NARRATIVAS TESTIMONIALES
<p>CONFLICTO ARMADO (CA) (Daniel Pècaut, 1997)</p>	Control territorial de las FARC	CTF	<i>Ellos sencillamente no se volvieron a ver por acá como se miraba antes, presionando a la gente, porque todo el mundo ni tenía ganado, ni nada. Si usted se tomaba una cerveza tenía que pagarles a ellos por el descorche, y aquí una persona no podía entrar a decir voy a ponerme a vender camisas sin autorización de ellos. (Docente líder)</i>
	Temor de los docentes para trabajar en el territorio.	TIT	<i>Igualmente los docentes no podían ingresar aquí hasta que no se hiciera un estudio, de conocer quiénes eran, de dónde venían, que familia tenían, etc., el problema era de que de Florencia mandaban a los docentes para este sector y ellos decían de una vez "para allá no, ni nombrados, ni con nombramiento provisional, ni de planta, ni de nada, todo menos este sector, menos Norcasia. (Docente líder)</i>
	Imperio de la ley del silencio e impunidad	ILSI	<i>"aquí sencillamente imperaba la ley del silencio, de que no podía nadie decir nada, ni la comunidad, ni el padre de familia, ni el que llegara, no había ejército ni policía a sabiendas de que esto es inspección de Norcasia, pero pues en el cuento, porque aquí no permanece ni la policía ni el ejército". (Docente líder)</i>
	Ausencia de las Fuerzas Públicas	AFP	
	Minas antipersonas para atacar las Fuerzas Armadas.	MAP	<i>Respecto a las minas antipersonas, "pues las FARC, no las ponían en los caminos donde transitaban los estudiantes de las otras veredas para venir a estudiar, entonces ellos las colocaban en la selva o en los potreros donde sabían que el Ejército iba a pasar, ellos avisaban de que por ejemplo no se fueran a alejar del camino de donde se trasladaban diariamente, entonces, que no se fueran a desviar. (Estudiante 1)</i>
	Desplazamientos temporales	DTEM	<i>Anteriormente llegaban las FARC y nos decían que debíamos desalojar todo el mundo, y tenemos que buscar veredas, o irse para Florencia, o algún lugar, pero no quedarse aquí, después le avisaban a uno cuando podía volver. Ellos nos decían que no tenemos que desalojar del todo, solo que nos trasladáramos para otro lugar pero por algunos días. Esto lo hacían seguro para planear alguna estrategia, para llamar la atención del ejército, pues al no ver a nadie en el sector, venían y eran emboscados. (Estudiante 2)</i>
Emboscadas como estrategia de ataque	EEA		

7. Bibliografía

- Augé, M. (1998). *Las formas de olvido*. Editorial Gedisa. Barcelona, España. 1998. Recuperado de: <https://www.academia.edu/5163541/120914196-Las-formas-del-olvido-Auge-Marc>
- Así se vive la guerra en Caquetá. *Revista Semana* (2009). Recuperado de: <https://www.semana.com/nacion/conflicto-armado/articulo/asi-vive-guerra-caqueta/111555-3>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica educativa*. Universidad de Granada. España. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>
- Caireta, M y Barbeito, C. (2005). *Cuadernos de educación para la paz: Introducción de conceptos: paz, violencia, conflicto*. Escola de Cultura de Pau. Barcelona. España.
- Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH. (2013). *Caquetá: conflicto y memoria*. Imprenta Nacional de Colombia. Bogotá Colombia. Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2014/cartillaCaqueta/cartilla-caqueta-completa.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH. (2017). *La tierra no basta: Colonización, baldíos, conflicto y organizaciones sociales en el Caquetá*. Bogotá Colombia.
- CINEP, IRG, & Fundación Berghof, (2014). *Diez propuestas para la paz en Colombia desde las regiones. Lecciones aprendidas para el diseño de la fase de implementación de acuerdos de paz*. Bogotá, D. C., Colombia. Recuperado de: https://www.cinep.org.co/publicaciones/PDFS/20141201.Propuestas_paz_regiones.pdf
- Comins, I. (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz*. Universitat Jaume I. Castellón España. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10455/comins.pdf>
- Comité Internacional de la Cruz Roja CRIC. (2012). *Protocolo adicional a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949: relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales (protocolo I), del 8 de junio de 1977*. Ginebra, Suiza. Recuperado de: <https://www.icrc.org/es/download/file/3643/additional-protocols-geneva-conventions-1949-icrc-spa.pdf>
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research: pp. 1-13. Recuperado de: <https://www.google.com/search?q=Denzin%2C+Norman+K.+%26+Lincoln%2C+Yvonna+S.+%282005%29.+The+Sage+Handbook+of+Qualitative+Research.+Third+Edition.+Thousand+Oaks%3A+Sage+Publications%2C+Inc.+Introduction.+The+Discipline+and+Practic>

[e+of+Qualitative+Research%3A+pp.+1-13.&oq=Denzin%2C+Norman+K.+%26+Lincoln%2C+Yvonna+S.+\(2005\).+The+Sage+Handbook+of+Qualitative+Research.+Third+Edition.+Thousand+Oaks%3A+Sage+Publications%2C+Inc.+Introduction.+The+Discipline+and+Practice+of+Qualitative+Research%3A+pp.+1-13.&aqs=chrome..69i57.1379j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.researchgate.net/publication/266131379j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

- Díaz, L. Torruco, U. Martínez, M. & Varela, M. (2013). Investigación en educación médica, Metodología de investigación en educación médica: *la entrevista, recurso flexible y dinámico*. Departamento de Investigación en Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., México, 2013. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Echevarría, S. H. (2013). Pècaut, Daniel. La experiencia de la violencia: Los desafíos del relato y la memoria. Medellín, La Carreta Editores E.E. Universidad EAFIT, Medellín. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/cohe/v10n19/v10n19a12.pdf>
- El Caquetá es el corazón de las FARC. (2013). *Revista Verdadabierta*. Tomado de: <https://verdadabierta.com/el-caqueta-es-el-corazon-de-las-farc-1/>
- El conflicto seguirá después de un acuerdo. (2016). *El espectador*. Recuperado de: <https://colombia2020.elespectador.com/pais/la-paz-la-construye-cada-colombiano-john-paul-lederach> file:///D:/Usuario/Desktop/grupo%20focal.pdf
- Fundación Paz y Reconciliación PARES. (2018). *La reconfiguración del Caquetá*. Recuperado de: <https://pares.com.co/2018/07/12/la-reconfiguracion-del-caqueta/>
- Grupo focal: definición. Recuperado de: <https://avdiaz.files.wordpress.com/2009/08/que20es20grupo20focal.pdf>
- Guichot-Reina, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/13799>
- Hamui, A. & Varela, M. Metodología de investigación en educación médica: *la técnica de grupos focales*. Departamento de Investigación Educativa, División de Estudios de Posgrado, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., México. 2012. Recuperado de: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF
- Informe nacional de Desarrollo Humano para Colombia – 2003. *El conflicto, callejón con salida*. Bogotá, Colombia, septiembre de 2003. Recuperado de: <http://www.pnud.org.co/indh2003>
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP (2012). *Memoria, conflicto y escuela: Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Editorial Jotamar Ltda. Bogotá, D.C. Colombia.

- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. (2005). *Caracterización pedagógica de prácticas docentes como aporte a la constitución del archivo pedagógico de Bogotá*. Asociación pedagógica por el trabajo social. Bogotá Colombia. Recuperado de:
<http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/CaracterizacionPerfilSociodemografico.pdf>
- Jiménez R. (1998). Metodología de la Investigación. *Elementos básicos para la investigación clínica*. Editorial Ciencias Médicas, La Habana Cuba. Recuperado de:
http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-doc/metodologia_dela_investigacion-texto.pdf
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Universidad de Barcelona. Barcelona España. Recuperado de: http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/la_experiencia_Larrosa.pdf
- Larrosa, J. (2015). Conferencia la experiencia y sus lenguajes. *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Universidad de Barcelona. Barcelona España. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>
- Ley General de Educación Ley 115 de 1994. Artículo 77: *autonomía curricular*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Monereo, C, A. (2015). Martha C. Nussbaum – Otro Enfoque para la Defensa del Ser Humano y de los Derechos de las Mujeres. Universidad de Málaga. Málaga, España. 2015. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/seq/n70/0101-9562-seq-70-00093.pdf>
- Moreno, F. A. (2012). Conflicto armado y escuela en Colombia. Recuperado de: http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/conflicto_armado_y_escuela_en_colombia_0.pdf
- Organización Internacional para las Migraciones OIM. (2015). Caquetá, una paz estable, duradera y sensible a niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Recuperado de: <https://repository.oim.org.co/bitstream/handle/20.500.11788/1638/86.3.%20COL-OIM%20218%20V3%20Caqueta.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- Ortega, P. (2014). Narrativas testimoniales: *talleres de memoria*. Recuperado de: <https://catedradocoral.files.wordpress.com/2014/07/documento-leccic3b3n-8.pdf>
- Pècaut, D. (1997), análisis político: presente, pasado y futuro de la violencia. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/assets/own/analisis30.pdf>
- Pérez, W. (2015). Mapas del conflicto armado en Colombia. Fundación Paz y Reconciliación. Recuperado de: <https://pares.com.co/2015/04/24/los-mapas-del-conflicto/>

- Planeta paz & OXFAM (2017). Agenda común para la paz desde los territorios. Impresión: Espacio Creativo Impresores SAS. Bogotá, D.C., Colombia. Recuperado de: <http://semillas.org.co/apc-aa-files/5d99b14191c59782eab3da99d8f95126/agenda-territorios-de-paz.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. (2014). *Caquetá: análisis de conflictividades*. Recuperado de: <https://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/Paz/undp-co-caqueta-2014.pdf>
- Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1996). *Tradición y enfoques en la investigación cualitativa*. Recuperado de: https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf
- Rodríguez, G., y Gil, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez
- Romero, F. A. (2012). *Conflicto armado y escuela en Colombia*. Recuperado de: http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/conflicto_armado_y_escuela_en_colombia_0.pdf
- Sampieri, R. H. (2008). “La Idea: Nace un proyecto de investigación” (30-39). En *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill: México.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Ediciones Paidós Ibérica. S, A., Barcelona, España. Recuperado de: <http://www.centroprodh.org.mx/impunidadayerhoy/DiplomadoJT2015/Mod3/Los%20abusos%20de%20la%20memoria%20Tzvetan%20Todorov.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional, Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaria de Educación Distrital. (2018). *Expedición Pedagógica por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la escuela en Bogotá 2017-2018*. Recurso digital de georreferenciación. Recuperado de: <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/787>
- Universidad Pedagógica Nacional, Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaria Departamental del Distrito. (2018) Expedición Pedagógica Nacional: *aproximaciones por las memorias del conflicto armado desde la escuela*. Janeth Galeano Corredor... [et al.] Segunda edición. Recuperado de: <https://issuu.com/expedicionpedagogicabogota/docs/memorias-web>
- Universidad Pedagógica Nacional, Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaria Departamental del Distrito. (2018). Expedición Pedagógica Nacional: *preparando el equipaje*. María del Pilar Unda. [Et al.] Segunda edición. Recuperado de: https://issuu.com/expedicionpedagogicabogota/docs/preparando_el_equipaje-web