

EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA: COMPETENCIAS DEL DOCENTE PARA  
PROMOVER LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES  
DESVINCULADOS DE LOS GRUPOS ARMADOS ILEGALES EN EL CONTEXTO DE  
TRANSICIÓN HACIA EL POSTACUERDO

LAURA ALEXANDRA ACEVEDO ARIZA  
MÓNICA PAOLA MAYORGA PALACIOS

DIRECTORA  
CLAUDIA VICTORIA GIRÓN ORTIZ



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN- PREGRADO  
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN PARA EL CONOCIMIENTO SOCIAL Y  
POLÍTICO  
BOGOTÁ D. C 2017

EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA: COMPETENCIAS DEL DOCENTE PARA  
PROMOVER LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES  
DESVINCULADOS DE LOS GRUPOS ARMADOS ILEGALES EN EL CONTEXTO DE  
TRANSICIÓN HACIA EL POSTACUERDO

LAURA ALEXANDRA ACEVEDO ARIZA  
MÓNICA PAOLA MAYORGA PALACIOS

Trabajo de Grado presentado como requisito  
Para optar al título de Licenciadas en Pedagogía Infantil

Directora: CLAUDIA VICTORIA GIRÓN ORTIZ

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN- PREGRADO

BOGOTÁ D.C. 2017

Artículo 23, Resolución N°. 13 del 6 de julio de 1946

“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.”

## **Agradecimientos**

*En este momento tan especial, importante e inolvidable, agradezco infinitamente a Dios por darme la vida y tener la dicha de vivir este sueño que hoy es una realidad. Indiscutiblemente, este logro es posible gracias a mi papá, mi mamá y a mis dos hermanas, quienes, con sus esfuerzos, palabras de ánimo y abrazos hicieron que hoy esté muy feliz. Espero jamás decepcionarlos.*

*A Diego, amor de mi vida, quien con su paciencia, consejos e impulso, confió siempre en que este trabajo saldría adelante; gracias por tu presencia.*

*Por último, pero no menos importante, a mi mejor amigo de cuatro patas, ya que su compañía y mirada me daba a entender que todo valdría la pena, gracias Choco.*

**Mónica**

*Primero a Dios por ponerme siempre en el lugar correcto, por guiarme y siempre darme fuerza; a mis papás, a mi hermano y a mi tío, porque siempre están en cada paso de mi vida; gracias a ustedes por luchar constantemente, por darme palabras de aliento y extender su mano a lo largo de estos cinco años; por ustedes me he formado como la persona y la profesional que soy hoy en día.*

*Gracias a las demás personas que me acompañaron en este proceso, a ti Moni por ser esa gran compañera y amiga; a la tutora, por compartir su conocimiento y apoyo, porque sin ustedes no hubiera sido posible la exitosa culminación de este proyecto de investigación, pues no se trata de llegar a la cima y saber que se venció, es saber escalar y sentir que el camino te fortaleció.*

**Laura**

## Contenido

	Pág.
Introducción .....	14
<b>Capítulo 1. Planteamiento del Problema .....</b>	<b>18</b>
1.1 Formulación de la pregunta de investigación.....	24
1.2 Antecedentes del problema .....	24
1.2.1 Antecedentes investigativos. ....	28
1.2.2 Otros antecedentes desde la perspectiva gubernamental y no gubernamental. ....	30
1.3 Justificación.....	37
1.4 Objetivos .....	42
1.4.1 Objetivo general. ....	42
1.4.2 Objetivos específicos.....	42
<b>Capítulo 2. Marco Teórico .....</b>	<b>43</b>
2.1 Referentes conceptuales .....	43
2.1.1 Educación para la paz. ....	43
2.1.2 Convivencia escolar.....	45
2.1.3 Inclusión escolar. ....	47
2.1.4 Competencias docentes.....	48
2.1.5 Pedagogía de la memoria.....	54
2.2 Referentes normativos para la protección de los derechos de los niños, niñas y jóvenes. 60	
2.2.1 Los Derechos de los niños y las niñas. ....	61
2.2.2 Constitución política de Colombia. ....	63
2.2.3 Código Penal - Ley 599 de 2000. ....	64

2.2.4 Código de la Infancia y la Adolescencia - Ley 1098 de noviembre 8 de 2006. ....	64
2.2.5 Ley 12 de 1991. ....	65
2.2.6 Ley de Víctimas y Restitución de Tierras - Ley 1448 de 2011. ....	66
<b>Capítulo 3. Metodología .....</b>	<b>68</b>
3.1 Diseño metodológico.....	68
3.2 Población.....	70
3.3 Instrumentos y técnicas de recolección.....	72
3.4 Procedimiento.....	74
<b>Capítulo 4. Resultados .....</b>	<b>78</b>
4.1 Análisis de resultados.....	81
<b>Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones .....</b>	<b>104</b>
5.1 Conclusiones .....	104
5.2 Recomendaciones.....	107
Referencias.....	110
Anexos .....	123

**Lista de Anexos**

	Pág.
Anexo A. Entrevistas a jóvenes desvinculados que trabajan en el proyecto “Victus-Laboratorio de memoria y reconciliación” ciudad de Bogotá, D. C.....	123
Anexo B. Entrevista a docentes .....	124
Anexo C. Registro Fotográfico .....	125
Anexo D. Guía .....	127

## Introducción

Teniendo en cuenta la magnitud de los impactos del conflicto armado interno en la población infantil y juvenil en Colombia, el problema abordado implicó indagar cuáles deberían ser las competencias profesionales y personales que los docentes necesitan desarrollar para asumir los retos y desafíos a los que se ven enfrentados en el actual contexto de transición hacia el postacuerdo, con el fin de contribuir al fortalecimiento de los procesos de educación para la paz, la convivencia y la inclusión escolar de los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales. Para aproximarnos al problema planteado se buscaron fuentes primarias con el fin de establecer los antecedentes investigativos que dan cuenta del trabajo realizado por los docentes en las instituciones educativas para promover la inclusión escolar de la población infantil y juvenil afectada de manera directa por el conflicto armado interno. Los resultados de esta primera indagación nos mostraron que, si bien, existen algunos trabajos de investigación relacionados con la problemática abordada, éstos en su mayoría están orientados hacia la inclusión social y escolar de las víctimas civiles que han sido objeto de las prácticas violentas de los diferentes grupos armados, legales e ilegales. En cuanto a los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales, que comparten la doble condición de víctimas y victimarios, los trabajos realizados en el ámbito educativo son muy escasos y están enfocados principalmente hacia la atención y el apoyo psicosocial a esta población. Por este motivo, ante la falta de información explícita sobre el tema en cuestión, se realizó un trabajo exploratorio, encaminado a buscar otra clase de fuentes primarias que pudieran brindar información pertinente. En primer lugar, tuvimos una conversación informal con nuestra tutora Claudia Girón sobre las apuestas de pedagogía de la memoria en clave de educación para la paz, dentro y fuera de las aulas escolares, orientadas a transformar, a través de diversas



estrategias estéticas y artísticas, los discursos y las prácticas que promueven la deshumanización, la intolerancia y los prejuicios frente a las víctimas y los victimarios, dificultando su inclusión social y escolar. En segundo lugar, visitamos algunas de las instituciones no gubernamentales encargadas de articular estrategias estatales para promover procesos de desarme y desmovilización de la población infantil y juvenil, con procesos de reintegración e inclusión social y escolar, como es el caso de la Fundación para la Reconciliación y el Centro de Desarrollo y Consultoría Psicosocial “Taller de Vida”. Y como se dijo anteriormente, también realizamos entrevistas semiestructuradas con tres jóvenes desvinculados de los diferentes grupos armados ilegales que pasaron por procesos de inclusión escolar que han contribuido a su reintegración a la sociedad en condiciones de legalidad, y que actualmente, al igual que nuestra tutora Claudia Girón, están involucrados en un proyecto de pedagogía de la memoria y educación para la paz a través del arte, denominado VICTUS - Laboratorio de Memoria para la Reconciliación, orientado a sensibilizar a los diferentes sectores de la sociedad colombiana frente a las experiencias vividas en el contexto del conflicto por un grupo heterogéneo de personas, conformado por víctimas civiles y excombatientes de los diferentes grupos armados, legales e ilegales.<sup>1</sup> Finalmente se dio la oportunidad de tener una comunicación personal con una gran conocedora y protagonista de la historia nacional: la señora Gloria Gaitán, hija del líder político Jorge Eliécer Gaitán. Este encuentro tuvo como propósito comprender la importancia del trabajo de elaboración de la memoria histórica y de la enseñanza de la historia en las aulas de clase, para la construcción de una cultura de paz en

---

<sup>1</sup> Este proyecto artístico, basado en el Teatro Testimonio, ha sido coordinado desde comienzos del año 2016 por la actriz y dramaturga Alejandra Borrero, directora de Casa E. Su objetivo es promover el encuentro y el reconocimiento entre las víctimas civiles y los desmovilizados y desvinculados de los diferentes grupos armados legales e ilegales. En sus comienzos el proyecto fue financiado por la OIM, y ha sido apoyado por diferentes instituciones estatales, a saber: la Unidad Nacional para las Víctimas, la Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR/ARN), el Centro Nacional de Memoria Histórica, el Ministerio de Cultura e Idartes (Alcaldía Mayor de Bogotá).

Colombia, teniendo en cuenta las dinámicas de la exclusión política, social y cultural, que promueven la polarización que continúa dividiendo a la sociedad colombiana en el contexto actual del postacuerdo.

Después de este trabajo exploratorio, que nos brindó conocimientos útiles para contextualizar la problemática de interés, desarrollamos el marco teórico, a partir del cual definimos las categorías deductivas de análisis, orientadoras de la presente investigación, a saber: Educación para la paz; convivencia escolar; inclusión escolar, competencias del docente y pedagogía de la memoria. Una vez definidas estas categorías de análisis, y teniendo en cuenta nuestra pregunta de investigación, seleccionamos una muestra representativa de docentes que trabajan en colegios públicos y privados en la ciudad de Bogotá y en la zona rural del Departamento de Nariño, que es una de las regiones más afectadas por el conflicto armado interno. Cabe anotar, que de los cinco docentes entrevistados, solo uno de ellos tenía experiencia directa con población desvinculada que estudia en la jornada nocturna, en el marco de los programas de aceleración escolar. Los otros cuatro docentes, a pesar de no haber tenido dicha experiencia, son profesionales comprometidos con procesos de educación para la paz, que fortalecen la convivencia escolar y el respeto por la diversidad en sus diferentes manifestaciones. La presente investigación es de carácter cualitativo y se basa en el enfoque del análisis de narrativas. Los instrumentos utilizados para recolectar la información fueron las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los diferentes participantes durante el proceso investigativo.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el trabajo se organizó de la siguiente manera: en el Capítulo 1 el lector encontrará el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, creada a partir de nuestro interés sobre la importancia del rol de los educadores para desarrollar

procesos que promuevan la educación para la paz, la convivencia y la inclusión escolar de los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales en el contexto de transición hacia el postacuerdo. Así mismo, encontrará los antecedentes que dan cuenta del contexto en que se sitúa la problemática abordada, los antecedentes investigativos relacionados con trabajos académicos previamente realizados en torno al problema en cuestión, y los antecedentes de la labor profesional que vienen desarrollando las instituciones gubernamentales y no gubernamentales con la población desvinculada, consignados en una serie de documentos relevantes. Finalmente, encontrará la justificación, donde se exponen las diferentes razones que nos llevaron a realizar el presente estudio, resaltando su pertinencia social, disciplinar y multidisciplinar a partir de los objetivos propuestos.

En el Capítulo 2 se trabajó el marco teórico, en donde se presentan los referentes conceptuales y los referentes normativos para la protección de los derechos de la infancia y la juventud, que nos permitieron definir las categorías deductivas de análisis, orientadoras del proceso de investigación, con el fin de ampliar los conocimientos sobre el problema abordado, en el ámbito educativo. En el Capítulo 3 se explica el diseño metodológico utilizado, la población seleccionada, el instrumento aplicado a los diferentes participantes y el procedimiento realizado, donde se describen los diferentes momentos del proceso investigativo. En el Capítulo 4 abordamos los resultados y el análisis de los mismos; por lo que el lector encontrará la descripción del proceso de reducción para la obtención de las categorías deductivas que consideramos importantes para orientar la investigación. Los hallazgos obtenidos a partir del análisis de las narrativas extraídas de las entrevistas aplicadas a los cinco docentes elegidos como población objeto de la investigación, permitieron hacer una mejor interpretación de los aspectos más relevantes que éstos tienen en común, contribuyendo a la

comprensión de la problemática abordada en el presente estudio.

En el Capítulo 5 se presentan las conclusiones y algunas recomendaciones, con el fin de resaltar la importancia que tiene el desarrollo de determinadas competencias profesionales y personales para fortalecer el trabajo de los docentes como constructores de paz en las aulas de clase con el fin de promover los procesos de convivencia e inclusión escolar de la población desvinculada de los grupos armados ilegales, a partir de estrategias pedagógicas que contribuyan a contrarrestar la deshumanización y la estigmatización de este tipo de población en los colegios y escuelas del país. Por último, está la sección donde se exponen las diversas referencias bibliográficas que se tuvieron en cuenta para el desarrollo y elaboración de la investigación, y la sección de los anexos que contienen los formatos de las entrevistas realizadas durante la fase exploratoria a los jóvenes desvinculados de los diferentes grupos armados ilegales, y los formatos de las entrevistas realizadas a los cinco docentes elegidos como población objeto del estudio. También hay algunas fotografías que sirven de soporte técnico para dar cuenta de las actividades investigativas desarrolladas en los colegios en donde laboran estos docentes.

### **1. Planteamiento del Problema**

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2015) una persona desvinculada del conflicto

es aquel menor de 18 años que ha participado en las acciones de guerra orientadas por un grupo armado irregular, con una motivación política, sean éstas de inteligencia, logísticas, o de combate, y que ha sido capturado, se ha entregado voluntariamente o ha sido entregado por el grupo armado irregular al Estado u otra entidad nacional o internacional. (párr. 1)

Caso contrario a un Desmovilizado, quien, de acuerdo con el Decreto 128 de 2003 del Ministerio de Educación, “siendo mayor de edad, abandona voluntariamente sus actividades como miembro de organizaciones armadas al margen de la Ley; esto es, grupos guerrilleros y de autodefensa, y se entrega a las autoridades de la República” (Presidencia de la República, 2003, párr. 7).

Cabe preguntarse si términos como “desmovilizado” y “desvinculado” son pertinentes para caracterizar a estas personas, o, si más bien, se convierten en etiquetas o rótulos denigrantes y estigmatizantes, que podrían perjudicar su vida social en condiciones de legalidad. Recordar que estos niños, niñas y jóvenes se incorporan a la vida civil con la esperanza de salir adelante, y en lugar de ser señalados, esperan tener un futuro mejor en condiciones de legalidad, a partir de procesos de inclusión social y escolar, que les permitan desarrollar sus capacidades y recursos para contribuir a la construcción de un país en paz.

Según un artículo publicado el 8 de junio del 2016 por el periódico El Espectador acerca de la labor del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), “desde 1999 hasta febrero de 2015, su programa de atención especializada para niños, niñas y adolescentes desvinculados de los grupos armados ilegales ha atendido a 5.730 menores”; de igual forma, la “Fiscalía General de la Nación afirma que desde el año 1975 hasta el año 2014, un total de 11.556 niños fueron reclutados por la guerrilla de las FARC; mientras cifras del ICBF apuntan a que unos 3.600 niños de ese grupo guerrillero se han desvinculado en los últimos 17 años.” (Suárez, 2016, párr. 3)

Para Claudia Girón (Comunicación personal, febrero 15 de 2017)

construir conocimientos en torno al tema de la educación para la paz en los diferentes escenarios educativos, exige a los docentes escolares desarrollar determinadas

competencias profesionales y personales; es decir, desarrollar, por una parte, herramientas conceptuales y metodológicas que conllevan, entre otras cosas, adquirir conocimientos acerca de cómo enseñar la historia reciente del país desde un enfoque pedagógico contextualizado, que permita comprender las realidades en los diferentes territorios afectados de manera directa por el conflicto político, social y armado. Y, por otra parte, desarrollar habilidades emocionales, cognitivas y comunicativas, como la empatía, la sensibilidad, la capacidad de escucha, el respeto, la tolerancia y la flexibilidad, que son fundamentales a la hora de asumir una posición coherente frente a la apuesta ética de inclusión social y escolar de aquellos sectores poblacionales que, por haber estado involucrados de manera directa en el conflicto, han sido estigmatizados y segregados socialmente, como es el caso de las personas que se consideran víctimas y/o victimarios. En el caso de las víctimas, generalmente se trata de personas y familias provenientes de diferentes regiones del país, -y, por ende, pertenecientes a diversas comunidades étnicas y culturales- que se han visto forzadas a desplazarse de sus territorios a causa de la violencia y la guerra. Y, en el segundo caso, se trata de las personas desmovilizadas o desvinculadas de los grupos armados ilegales involucrados en el conflicto armado interno, que se encuentran en proceso de reintegración a la vida civil en condiciones de legalidad.

Desde esta perspectiva, se asume que el desarrollo de competencias profesionales y personales por parte de los docentes escolares es una condición necesaria para promover la educación para la paz y la convivencia al interior de las comunidades educativas, contribuyendo a su vez, al fortalecimiento de las competencias ciudadanas de los estudiantes, con el fin de que éstos puedan reconocerse a sí mismos y a los

demás, como seres humanos dignos de respeto, y como sujetos históricos con recursos y capacidades para transformar su realidad y resolver los conflictos sin recurrir a la violencia. Por ello, una de las principales apuestas pedagógicas de los docentes interesados en promover las culturas de paz en las aulas de clase, debe ser la de incentivar la enseñanza de la historia y la pedagogía de la memoria, abordando el contexto histórico, político, socioeconómico y cultural, para poder enseñar de manera rigurosa y responsable la historia reciente del país, enmarcada en el conflicto. Este conocimiento será útil para que las generaciones presentes y futuras adquieran elementos de análisis que les permitan comprender y transformar la realidad, comenzando por su propio entorno. En estos términos, el principal reto para los docentes escolares para promover una cultura de paz y convivencia, comienza por comprender la relación entre educación, memoria, derechos humanos y paz, teniendo en cuenta que la memoria, además de ser un derecho fundamental, tanto de las víctimas como de la sociedad en su conjunto, es un deber del Estado, que se articula con la implementación de medidas de reparación integral y de garantías de no repetición, que buscan promover la reconciliación, la democratización de la sociedad y la paz.

Según Freire, una educación para la paz debe ser una educación transformadora, que apunte al cambio individual y colectivo. En su obra “Pedagogía del oprimido” (1975) este autor afirma que uno de los grandes problemas de las sociedades latinoamericanas, radica en un modelo educativo que sitúa a las grandes mayorías poblacionales en una realidad inmersa en la impotencia y la desesperanza, a partir de situaciones de injusticia, inequidad y deshumanización, que, al parecer, tenderían a repetirse de manera inexorable. Para Freire

(1975) “la deshumanización, aunque es un hecho histórico concreto, no es un destino determinado por la fatalidad, sino el resultado de un orden injusto que engendra la violencia en los opresores, y que a su vez deshumaniza a los oprimidos” (p. 25).

Desde esta óptica, cabe señalar que en el complejo contexto de transición hacia el postacuerdo en Colombia, es importante crear estrategias pedagógicas que contribuyan, en primer lugar, a la comprensión de los orígenes, dinámicas y afectaciones -tanto individuales como colectivas- del conflicto político, social y armado, así como el trasfondo cultural de las prácticas relacionales y los discursos que han alimentado el odio y la exclusión, justificando el uso de la violencia como mecanismo para resolver las diferencias. Y en segundo lugar, que contribuyan al reconocimiento de los esfuerzos realizados a lo largo de las últimas décadas para buscar la paz y la reconciliación nacional en diferentes momentos de la historia reciente, a través del diálogo y la negociación entre el gobierno y los grupos armados ilegales, teniendo en cuenta que dichos esfuerzos se han plasmado en una serie de Leyes encaminadas a brindar protección jurídica, política y social a la población desmovilizada y desvinculada de dichos grupos, promoviendo su inclusión a la vida civil. En relación con lo anterior, es posible afirmar que, en el actual contexto transicional hacia el postacuerdo, el papel de las instituciones educativas colombianas es primordial a la hora de hacer un balance que permita analizar las condiciones estructurales y las situaciones puntuales que han impedido culminar con éxito los distintos procesos de paz.

“Es importante hacer un gran énfasis en las estrategias para evitar la reaparición del conflicto una vez lograda la paz. En este aspecto, la educación desempeña un papel muy importante en la situación de postconflicto armado” (Infante, 2013, p. 228). No obstante, dada la complejidad del contexto actual, más que hablar de postconflicto, resulta pertinente hablar en



términos de postacuerdo, ya que éste se define como un acuerdo total sobre los puntos dialogados y/o establecidos, que están en completa relación con la paz, diferenciado del postconflicto, que se define en términos de

el período de tiempo que sigue a la superación total o parcial de los conflictos armados.

Puede entenderse como un concepto de un único atributo: la reducción del número de homicidios relacionados con el conflicto por debajo de un umbral determinado, que le otorga o le niega el estatus de conflicto activo. (Universidad del Rosario, 2014, párr. 1)

Es importante, entonces, generar el diálogo entre diferentes versiones de la historia reciente al interior de las comunidades educativas, dando especial relevancia a la voz de las víctimas civiles y a la voz de las personas que se han desmovilizado o desvinculado del conflicto, sin desconocer las voces de aquellos que no han estado involucrados o no han sido afectados de manera directa. Este diálogo debe promover espacios de encuentro intergeneracional, intersectorial e intercultural, que posibiliten la transformación de imaginarios colectivos basados en prejuicios y estereotipos que deshumanizan a las víctimas y a los victimarios, impidiendo situar sus experiencias en un contexto compartido; es decir, en un territorio común.

Con respecto a la población de niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales, que fueron educados en la guerra y para la guerra, es fundamental contextualizar sus historias de vida, con el fin de comprender las diferentes razones que los llevaron a hacer parte de dichos grupos, en la medida en que ellos y ellas se vieron sometidos a situaciones precarias, como abuso, maltrato, abandono familiar, pobreza y falta de oportunidades para acceder a una educación inicial y/o básica, como la que se ofrece a partir de las políticas de inclusión social, que, de acuerdo a los principios de la Agencia Colombiana para

la Reintegración (2014) implican comprender que el proceso de reincorporación a la sociedad y a la vida civil por parte de los miembros de los grupos armados, tanto legales, como ilegales, pasa por el desarme, la desmovilización y la reintegración (DDR), de tal forma que todos los colombianos se comprometan a brindar diversas oportunidades de inclusión a la vida civil para fortalecer la reconstrucción del tejido social.

### **1.1 Formulación de la pregunta de investigación**

Dada la importancia del rol de los educadores en la implementación y desarrollo de procesos de educación para la paz en los contextos transicionales, la investigación realizada se basó en la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de competencias necesitan desarrollar los docentes en el contexto de transición hacia el postacuerdo para promover la convivencia y la inclusión escolar de niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales?

### **1.2 Antecedentes del problema**

Teniendo en cuenta la importancia de esta problemática en el contexto de transición hacia el postacuerdo, es necesario investigar acerca de la realidad de los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales, que, en un principio, fueron víctimas que se vieron obligadas a someterse al mandato de los grupos que los reclutaron, para luego convertirse en victimarios. En estos términos, es importante plantearse las siguientes preguntas: ¿en qué contexto fueron reclutados estos niños, niñas y jóvenes?; ¿cuáles fueron las situaciones deshumanizantes a las que fueron sometidos durante su paso por los diferentes grupos armados? En primera instancia, cabe decir que uno de los principales factores situacionales que favorecen el reclutamiento de menores de edad por parte de las guerrillas y los grupos paramilitares en las comunidades que habitan en las zonas rurales, es la condición de marginalidad y vulnerabilidad socioeconómica que se desprende de la ausencia, o la escasa presencia del Estado colombiano

en las regiones en las que se despliega el conflicto armado interno. En otras palabras: una de las causas de la presencia de niños, niñas y jóvenes en las filas de los grupos armados ilegales, es la debilidad del Estado a la hora de garantizar los derechos fundamentales de la población civil bajo su jurisdicción y protección; debilidad que se refleja en la falta de planes integrales de atención, cuidado y protección para la infancia, la adolescencia y la juventud, comenzando por la seguridad social, el acceso a la salud y a la educación.

En consonancia con lo anterior, retomamos el texto de Natalia Springer (2012), titulado *“Como corderos entre lobos. Del uso y reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia”*, donde la autora afirma que es necesario enfatizar que en Colombia, los niños, niñas y jóvenes son las principales víctimas de los crímenes más graves del conflicto armado, y que “toda esa brutalidad extrema y deliberada contra los más indefensos, no sólo señala a los perpetradores, sino que nos expone como sociedad. Expone nuestros silencios, nuestra negación, nuestra incapacidad para protegerlos y cuidarlos” (p. 8). Esta labor de protección y cuidado les corresponde a todos: desde los padres y familiares a cargo del hogar, que es el lugar donde se forman las primeras relaciones interpersonales, afectivas y sociolingüísticas, hasta los directivos y docentes en las escuelas y colegios, que son los encargados de afianzar los valores y de construir los saberes y conocimientos útiles para la vida en sociedad. En este sentido, la labor de los educadores debe ser la de guías y acompañantes de los procesos de desarrollo cognitivo y del desarrollo socioafectivo de los escolares. Cabe agregar, que la responsabilidad de proteger a la población infantil y juvenil también implica al resto de los ciudadanos adultos, externos al ambiente escolar, que hacen parte del entorno en el cual los niños, niñas y jóvenes se desenvuelven.

De acuerdo con varias investigaciones realizadas sobre el tema del reclutamiento forzado de menores, se ha logrado establecer que los niños, niñas y jóvenes que habitan en las zonas rurales, han sido separados de sus familias, en contextos donde los grupos armados ilegales los consideran como una especie de “tributo a la guerra”, o, en otros casos, han tenido que dejar la escuela para ayudar en la economía familiar, asumiendo que el hecho de pertenecer a un grupo armado traerá beneficios económicos para sus familias, pues la mayoría de ellas carecen de recursos y de propiedades o tienen una propiedad sin formalizar, y sus ingresos económicos escasamente les alcanzan para la subsistencia diaria. Aunque el panorama es bastante desalentador en las zonas rurales, debido a la alta tasa de jóvenes reclutados, las ciudades no están exentas de este problema, en la medida en que las zonas urbanas marginales se han convertido en receptoras de familias en condición de vulnerabilidad, que generalmente han sido desplazadas por la violencia y buscan nuevas formas de sobrevivir y salir adelante, quedando expuestas a la presión de grupos armados ilegales que operan en estas zonas.

Con respecto a las experiencias vividas en el contexto del conflicto armado, cabe decir, que los niños, niñas y jóvenes que han sido víctimas del reclutamiento, posteriormente fueron sometidos a procesos de deshumanización a través de los cuales se les cohibió la libertad de expresión y fueron entrenados para deshumanizar a otros en un ambiente cotidiano marcado por el terror y la muerte. Ejemplo de ello es uno de los testimonios citados en el texto de Springer (2012)

A mí lo primero que me dieron fue una cabeza, y el jefe me dijo: “esa cabeza tienes que guardarla en el equipo, y cada vez que haya formación, me la tienes que pasar”... A todos les tocaba una parte: una pierna, un brazo, una cabeza, y uno la llevaba hasta que eso se descompusiera... (p. 35).

El horror que causa este tipo de testimonios, implica reflexionar seriamente a cerca de los procesos de deshumanización a los que se han visto sometido los niños, niñas y jóvenes que han sido parte activa de estos grupos armados. En ese sentido es fundamental pensar en cómo desarrollar las competencias profesionales y personales de los docentes a la hora de enfrentarse a la implementación de las políticas de inclusión escolar de este tipo de población que se encuentra en proceso de reintegración social, y a la hora de articular dichas políticas de inclusión a los procesos orientados a promover la educación para la paz y la convivencia escolar que ya se vienen desarrollando al interior de sus comunidades educativas. Vale la pena entonces, preguntarse por los retos que implica para la comunidad educativa el poder reconocerse en la historia de los horrores vividos en el pasado reciente, con el fin de abordar la reconciliación como una práctica relacional que aborda diferentes dimensiones, individuales y colectivas, de la conflictividad política y social. Para ello, de acuerdo con Rodríguez, Yunis y Girón (2015), resulta útil ubicar la experiencia vital de los sujetos (principalmente, niños, niñas y jóvenes) que se han visto involucrados de manera directa en el conflicto político, social y armado, como un referente legítimo y fundamental en el proceso de lectura de la realidad, a partir de un trabajo de reconstrucción de la memoria histórica del país.

En este orden de ideas, Brounéus (2008) y Chaux (2012) afirman que la reconciliación es un proceso social que se despliega en contextos de postconflicto - o de postacuerdo, como se está planteando en el contexto colombiano- y que busca el reconocimiento de aquellas situaciones deshumanizantes que ocasionaron sufrimiento, con el fin de generar procesos de reconocimiento y empatía social, que conduzcan a la transformación de emociones, actitudes y comportamientos destructivos, contribuyendo así a la consolidación de una paz duradera y sostenible, no sólo desde el ámbito político, sino también desde el ámbito cotidiano. En el

contexto educativo, la reconciliación implica promover procesos pedagógicos enfocados en la construcción de una cultura de paz, cuyo eje debe ser el desarrollo de competencias ciudadanas al interior de las comunidades educativas, que favorezcan la prevención de la violencia y la convivencia pacífica.

### **1.2.1 Antecedentes investigativos.**

A partir de la búsqueda de proyectos de investigación en torno al tema de la educación y la inclusión social de la población desvinculada, es necesario aclarar que, aunque existen algunos trabajos relacionados con la temática en cuestión, el panorama no es tan amplio como se esperaría, puesto que la mayoría de los trabajos investigativos se centran en las víctimas civiles del conflicto. De acuerdo a lo investigado, los trabajos se han centrado en definir los distintos programas que apoyan a este tipo de población, y en mencionar las estrategias educativas que pueden complementar el trabajo de los docentes escolares en las aulas de clase.

En cuanto a la población desvinculada y desmovilizada de los grupos armados ilegales, uno de los trabajos académicos analizados, es la Tesis de Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, de Bejarano, Farfán, Manrique & Rodríguez (2015), titulada “*Prácticas de reconocimiento y de orientación dirigidas a niños desvinculados y jóvenes desmovilizados de los grupos armados ilegales, en la educación básica y media. Estudios de caso en Instituciones Educativas de la ciudad de Bogotá*” (2015). Según Lara (2017) esta investigación fue un estudio adelantado con orientadores para conocer su experiencia de reconocimiento y atención a niños desvinculados y jóvenes desmovilizados, con el fin de derivar una ruta y un protocolo de atención.

A partir de los antecedentes hallados por los investigadores de esta Tesis, la mayoría de los estudios se han centrado en los vínculos afectivos de los niños, niñas y jóvenes, antes y

después de ingresar a los grupos armados ilegales, llegando a la conclusión que éstos han sido prácticamente devastados emocionalmente, en el sentido en que es durante la primera infancia donde se forman dichos vínculos, y al ser la mayoría de estos niños, niñas y jóvenes reclutados a muy temprana edad, la unión familiar se rompe muy fácilmente; razón por la cual, al momento de reintegrarse en la sociedad, muchos de ellos continúan con la idea de que el comandante del grupo guerrillero es su figura de apego más cercana.

Los autores de la Tesis mencionada afirman, además, que los estudios existentes se enfocan en la población desplazada, y que son muy pocas las investigaciones que se centran en la reintegración de los niños, niñas y jóvenes al contexto escolar. Esta escasez probablemente se deba a que los diálogos de La Habana (donde se definieron los Acuerdos de Paz)<sup>2</sup> fueron una realidad hasta hace muy poco, dado que comenzaron a desarrollarse en noviembre del año 2012. Por esta razón, estos investigadores invitan a la participación de todos aquellos actores que hacen parte del campo educativo a contribuir, desde sus experiencias, al planteamiento, elaboración y la ejecución de políticas públicas con la intención de dar respuesta a los vacíos que todavía existen en relación a la integración a los contextos escolares de los niños, niñas, y jóvenes reconocidos como ex combatientes.

Por otro lado, se encontró la Tesis del programa de Pregrado de la Facultad de Derecho de la Universidad Industrial de Santander (UIS) elaborada por Isabel Génesis Gómez Orrego, y titulada *“Reintegración social de menores desvinculados del conflicto interno armado en Bucaramanga y su área metropolitana”* (2013). Este trabajo investigativo se enfoca en el proceso que deben seguir los niños, niñas y jóvenes para reintegrarse a la sociedad. Para esto, se orienta en un trabajo investigativo con las instituciones encargadas de restablecer los derechos

---

<sup>2</sup> El paréntesis es nuestro.

de los menores desvinculados, verificando si el seguimiento que se hace con cada uno de ellos y ellas es el adecuado, y si se da cumplimiento a las políticas públicas; de tal forma, que al salir, por ejemplo, del ICBF, cuando cumplen su mayoría de edad, los jóvenes no retornen a los grupos armados ilegales. Al interior de estas instituciones especializadas en la atención a la población desvinculada, se plantean dos vías o formas de reparación: “la primera de ellas es la teoría de la reparación por vía administrativa, y la segunda es la teoría de la reparación por vía judicial” (p. 62). Ambas tienen aspectos positivos y negativos; por lo que no se puede establecer cuál es la más completa o la que más contribuye a la reintegración de la población desvinculada, desde una perspectiva integral de carácter reparador. Las conclusiones de este trabajo investigativo señalan que en Bucaramanga sí se cumple con las políticas públicas establecidas, ya que las instituciones brindan una serie de herramientas, tanto económicas, como sociales y educativas, que se complementan con las medidas de reparación emocional, contribuyendo a allanar el camino hacia la inclusión social y escolar de los niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales.

### **1.2.2 Otros antecedentes desde la perspectiva gubernamental y no gubernamental.**

Otras fuentes consultadas son cinco documentos escritos y publicados por el Ministerio de Educación, a saber: 1) “*Educación para la paz*”; 2) “*El papel de la educación rural es fundamental en la construcción de la paz y el posconflicto para nuestro país*”; 3) “*Más educación para zonas de conflicto*”; 4) “*Educación para vivir en sociedad*”, y 5) “*Educación para la paz, un reto y un compromiso con el país*”. Este último, que fue realizado en el año 2014, en conjunto con la Fundación Santillana, tiene como punto central el educar para la paz, con todos los elementos que esto conlleva. En estos documentos se retoma el sentido de la Ley 1732 de 2014, que surgió de un proceso en el que la rama legislativa consideró necesario implementar y



desarrollar una “Cátedra de la Paz” (Congreso de Colombia, 2014), fundamentada en dos perspectivas de educación para la paz:

La primera perspectiva asume que educar para la paz consiste en “garantizar a todos los niños, las niñas y los jóvenes de Colombia una educación de excelencia como herramienta transformadora y motor de la igualdad del país” (p. 2). La segunda perspectiva se centra en el principio que afirma que educar para la paz es “formar para la ciudadanía” (p. 2). Esta perspectiva y el desarrollo de la Cátedra en general, proponen que los estudiantes no deben limitarse a adquirir conocimientos, sino ir más allá y aplicar dichos conocimientos en la construcción de una sociedad más justa, democrática y pacífica. Como dice el expresidente Belisario Betancur (2015) “La paz no es sólo ausencia de guerra, sino también construcción de ciudadanía, como puente hacia la felicidad y plenitud de la sociedad” (p. 54). Al igual que el documento anterior, otro de los artículos creados por el Ministerio de Educación Nacional titulado “*Educación para la paz*”, hace énfasis en un “muestuario” donde se visibilizan varias experiencias de paz y convivencia en el país, para que sirvan como herramienta en el Programa de Educación Rural.

Desde esta óptica, vale la pena resaltar el documento titulado “*El papel de la educación rural es fundamental en la construcción de la paz y el posconflicto para nuestro país*” (Mineducación, 2016), que hace referencia al papel que tiene la educación rural en la construcción de paz y el posconflicto en Colombia. El documento afirma que se reunieron expertos nacionales e internacionales para discutir sobre el papel de la educación rural en el pasado, el presente y el futuro.

Hay avances y vacíos que implican abordar varios aspectos a mejorar o plantear metas a alcanzar, ya que el área rural es donde más se ha visto reflejado el conflicto político, social y

armado, y por ello es necesario priorizar y valorar estratégicamente este tipo de educación, basándose en experiencias de otros países como México, Perú, Argentina y Chile, entre otros.

En el documento, titulado “*Educación para vivir en sociedad*” (MinEducación, 2004), se plantea la importancia del concepto de “Competencias Ciudadanas”, concebidas como el “saber hacer”, que permite que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos; “respete y valore la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad, en su país o en otros países” (párr. 3). Lo importante es no sólo enseñarlas y transmitir las a los estudiantes, sino también, dar ejemplo como docentes y seres humanos, pues “de nada sirve que un docente enseñe cosas que no se evidencian en la práctica” (Compartir Palabra Maestra, 2013, párr. 2).

Para finalizar con los documentos del Ministerio de Educación, se encuentra “*Más educación para zonas de conflicto*” (MinEducación, 2001), el cual trata de un proyecto que tiene el Ministerio para que en las zonas más afectadas por problemas de orden público, relacionados con las dinámicas de la guerra, los niños, niñas y jóvenes puedan acceder y/o continuar teniendo acceso a un proceso educativo. Para lograrlo, se diseñaron diversas estrategias: Educación básica secundaria, Posprimaria Rural, Telesecundaria, Servicio de Educación Rural (SER) y el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT).

Por otra parte, continuando con la revisión documental, cabe destacar que el gobierno de Juan Manuel Santos, a través del Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015 (Presidencia de la República, 2015), reglamenta la implementación de la Cátedra de la Paz en las Instituciones Educativas, promoviendo la educación para la paz en diferentes ámbitos educativos a nivel urbano y rural. Para Gómez (2015) la Cátedra de la Paz ha querido fomentar la apropiación y el conocimiento de nuestra cultura, el territorio, la economía, la memoria y la situación social, con

el ánimo de que empiece a nacer una reconstrucción de los derechos y deberes de todos los habitantes colombianos.

En este documento se recalca que para vivir en una sociedad pacífica, tranquila e igualitaria, se requiere el esfuerzo de los diferentes sectores de la sociedad civil y la institucionalidad, ya que

recientemente, una investigación interna de Corpovisionarios demostró que, aproximadamente, 2 de cada 3 muertos en Colombia no están asociados, ni directa ni indirectamente, con el conflicto armado; estos muertos se producen ante todo por problemas de convivencia, problemas asociados con la creciente criminalidad, o, en muchos casos, con riñas entre personas que no tienen ningún antecedente criminal (Gómez, 2015, p. 66).

Teniendo en cuenta estas estadísticas, una vez más se privilegia el papel fundamental que tiene la educación en el contexto transicional hacia el postconflicto, o el postacuerdo, en el caso colombiano, no sólo para la creación de estrategias en el aula, encaminadas a la integración de los niños, niñas y jóvenes desvinculados, sino también, para resolver conflictos cotidianos, que pueden presentarse en cualquier momento.

Por otra parte, nuestro interés investigativo nos condujo a indagar acerca de la contribución de las organizaciones no gubernamentales encargadas de articular estrategias estatales de desarme, desmovilización y reintegración social de la población infantil y juvenil, a los procesos de inclusión social y escolar. Dichas organizaciones son la Fundación para la Reconciliación y el Centro de Desarrollo y Consultoría Psicosocial “Taller de Vida”.

La Fundación para la Reconciliación ha estructurado e implementado varias propuestas enfocadas a desarrollar una “Cultura Política de Perdón y Reconciliación”, trabajando con

instituciones estatales a través de convenios interinstitucionales, que implican abordar las complejas problemáticas relacionadas con la integración, la resocialización o la inclusión social de la población victimizada, desvinculada y desmovilizada de los grupos armados ilegales involucrados en el conflicto armado interno. Para lograr sus objetivos, se generan espacios de diálogo y encuentro entre personas de diversos sectores sociales, incluyendo a las poblaciones anteriormente mencionadas, donde se trabaja sobre las emociones y sentimientos relacionados con odios, rencores, deseos de venganza -entre otros- que han aflorado en medio de la guerra, con la intención de resignificarlos, de tal forma, que exista un mejor manejo en la solución de conflictos y en la prevención de éstos. La apuesta pedagógica de la Fundación para la Reconciliación, se basa en la promoción de prácticas sociales, cotidianas y solidarias de carácter colaborativo, que sirvan para la construcción de una paz duradera y sostenible.

La Fundación ha creado cuatro programas que abarcan diversas dimensiones y escenarios para la proyección de un futuro diferente, respetando las necesidades y la autonomía de las poblaciones con las que se trabaja. Estos proyectos son:

- **Programa Escuelas de Perdón y Reconciliación (ES.PE.RE.):** es un proceso pedagógico y un espacio comunitario que le brinda a las personas la facilidad de trabajar y transformar sus emociones negativas (odio, rencor, venganza, miedo) en algo positivo. “Esta propuesta permite superar la memoria ingrata del pasado, realizar procesos de justicia restaurativa y establecer pactos que garanticen la no repetición de las ofensas” (Fundación para la Reconciliación, 2003).
- **Programa Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación (P.C.R.):** enfocado en la convivencia escolar, prioriza las habilidades ciudadanas, el autoconocimiento y la ética del cuidado, de tal forma, que exista una mejor calidad en la educación.

- **Programa La Alegría de Aprender a Leer y Escribir Perdonando:** es una propuesta pedagógica que le apuesta al aprendizaje de la lectura, escritura y otras operaciones básicas, para que los niños, niñas y jóvenes cuenten con las capacidades para comunicarse. Algo particular de este programa, es que, aparte de tener en cuenta las competencias, ya sean interpretativas, comunicativas o propositivas, también pretende que los aprendices involucren emociones que les facilitarán la resolución de problemas cotidianos.
- **Programa Centros de Reconciliación: Semilleros de Cultura de Paz (C.R.):** es un espacio en el que se brindan herramientas, como, por ejemplo, el diálogo, con el fin de buscar alternativas para la resolución de conflictos y el desarrollo del liderazgo, evitando las acciones violentas. Además, se pretende que dichas herramientas sean utilizadas en los diferentes contextos de interacción humana, a nivel familiar y social.

En cuanto a la labor realizada por el Centro de Desarrollo y Consultoría Psicosocial “Taller de Vida”, que tiene una trayectoria de 12 años de trabajo con población desvinculada, de acuerdo con su directora, la psicóloga Stella Duque (comunicación personal, marzo 3 de 2017)

el proyecto se fundamenta en una perspectiva interdisciplinaria, orientada al desarrollo de los procesos de resiliencia.<sup>3</sup> El arte es el vehículo que permite la construcción de la realidad por medio de la interacción con los otros y con el mundo. En este sentido, le apuntamos a un proyecto de formación complementaria a los procesos educativos que se desarrollan en los colegios y escuelas, donde se acoge a la población desvinculada como parte de un convenio de trabajo colaborativo de carácter interinstitucional para la

---

<sup>3</sup> Para Munist y otros (1998) la Resiliencia puede ser definida en términos de la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades, superarlas y ser transformado por ellas.

reintegración y la inclusión social y escolar. Nuestro trabajo se centra en el desarrollo de competencias ciudadanas, a partir de la acción grupal que fomenta la unión, el apoyo y la comprensión, ya que es en el ámbito de lo colectivo donde puedes identificar tus capacidades y recursos, reconocer tu capacidad de resiliencia y ser consciente de cómo te relacionas e interactúas con los otros... En este espacio se espera que los niños, niñas y jóvenes, aprendan a participar y a tomar decisiones, utilizando el arte como un puente para vincularse y construir con los otros las normas y las reglas del juego, con el fin de aprender a relacionarse distinto, a partir de una apuesta de transformación individual y colectiva.

Hasta el momento “Taller de Vida” ha trabajado con 120 niños, niñas y jóvenes desvinculados, que participan en jornadas de formación desde las 8:00 de la mañana hasta las 5:30 de la tarde, los sábados, con el fin de aprender a leer y a escribir, a través de distintas estrategias pedagógicas que utilizan los recursos creativos del teatro, la música, la fotografía, la danza y el video.

Haciendo un balance sobre el éxito de este proyecto en cuanto al fortalecimiento de competencias ciudadanas y la inclusión escolar de la población desvinculada, Duque (Comunicación personal, marzo 3 de 2017) afirma sentir satisfacción frente al hecho de que muchos de los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales, que pasaron por “Taller de Vida”, aprendieron a vivir en la civilidad y en la legalidad, a partir de una pedagogía del respeto y el afecto, basada en la empatía, el auto reconocimiento y el reconocimiento de los otros... Actualmente la mayoría de ellos y ellas son profesionales, tienen familias y desean aportar sus conocimientos para construir la paz en Colombia. Considero que el problema central de los procesos de

reintegración social de la población desvinculada, radica en el hecho de que muchos docentes escolares no han desarrollado competencias profesionales y emocionales, que les permitan sensibilizarse frente a las problemáticas asociadas, siendo coherentes con la apuesta ética de inclusión escolar de este tipo de población, de por sí bastante vulnerable y proclive a recaer en las dinámicas de la violencia, sino se le ofrecen oportunidades reales para vivir en la legalidad de la vida civil.

### **1.3 Justificación**

La presente investigación es pertinente a nivel social, disciplinar e interdisciplinar, en la medida en que invita a reflexionar a los profesionales interesados en promover las culturas de paz, la educación para la paz y la reconciliación, en el contexto de transición hacia el postacuerdo, dentro y fuera de las instituciones educativas. Así mismo, este trabajo investigativo se considera pertinente en tanto anima a los docentes en ejercicio y a quienes están en procesos de formación, no sólo a indagar acerca de las problemáticas relacionadas con el conflicto armado que ha tenido que vivir el país, sino también a pensar en cómo crear estrategias y herramientas que contribuyan a fortalecer los programas orientados hacia la educación para la paz, la resolución pacífica de los conflictos, el respeto a las diferencias, el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural y la convivencia escolar, entre otros. Desde esta óptica, y considerando los retos a los que se ven enfrentadas las comunidades educativas en Colombia para contrarrestar la indiferencia, la intolerancia y los prejuicios socioculturales que dificultan la inclusión social y escolar de la población desvinculada, el proyecto investigativo apunta a generar conocimiento útil para transformar la práctica docente a partir de procesos reflexivos que conllevan el interés por adquirir nuevos elementos de formación académica y personal.

En un contexto como el colombiano, donde los niños, niñas y adolescentes, principalmente aquellos que pertenecen a los estratos socioeconómicos bajos, se ven expuestos ante las diferentes modalidades y dinámicas de la violencia, las instituciones educativas tienen el deber de promover procesos de inclusión social para la población desvinculada del conflicto armado, con el fin de evitar que, ante la falta de oportunidades para vivir dignamente en condiciones de legalidad, los menores o los jóvenes vuelvan a recurrir a los grupos armados para sobrevivir, sostener una familia u obtener dinero fácil.

Por lo tanto, es un reto para los docentes escolares proponer estrategias creativas y prácticas pedagógicas incluyentes, desarrollando metodologías que les permitan innovar, y, sobre todo, tener coherencia ética entre sus actitudes personales y sus prácticas docentes, pues se sabe muy bien que ellos son un referente y un ejemplo inspirador para sus estudiantes. Desde esta perspectiva, es claro que los docentes deben trabajar y reflexionar sobre sus propias creencias; es decir, hacer un proceso auto reflexivo, en el que ellos conciban su labor docente desde una perspectiva integral que les permita afianzar sus fortalezas y mejorar sus debilidades.

Otra razón para llevar a cabo este estudio son los desafíos a los cuales se ven enfrentados los docentes en el contexto transicional hacia el postacuerdo, puesto que la afluencia de población desvinculada en las escuelas y colegios, implica asumir una serie de retos a la hora de desarrollar competencias que contribuyan a transformar los prejuicios socioculturales que los maestros puedan tener frente a los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales. Dichas competencias se basan en la sensibilización y la adquisición de conocimientos y elementos de contexto, para poder comprender que esta población debe ser considerada, ante todo, como víctima del conflicto, en tanto estos niños, niñas y jóvenes han tenido que vivir experiencias traumáticas que les han dejado marcas



inolvidables, generando miedos, fobias, culpas y remordimientos, que no pueden ser utilizadas por los maestros para estigmatizarlos, discriminarlos o señalarlos.

En este sentido, desarrollar competencias emocionales como la empatía, tiene muchas ventajas para los maestros, en tanto ayuda a mejorar el clima de trabajo en el aula, y permite que los estudiantes se sientan motivados a desplegar sus habilidades para que el aprendizaje sea más efectivo y la participación se convierta en una práctica, pues, como dice Daniel Goleman (2015) “cuanto mayor es la coordinación de movimientos entre profesor y alumno, más amigables, contentos, entusiasmados, interesados y sociables se muestran mientras interactúan” (p. 145).

De otra parte, los impactos individuales y colectivos que se desprenden del hecho de que más de seis generaciones de colombianos hayan tenido que vivir en una sociedad inmersa en un conflicto armado de larga duración, se ven reflejados en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Esto implica que los docentes tengan que enfrentar dificultades asociadas a la convivencia escolar, entre las cuales se resaltan el manejo inadecuado del conflicto, la intimidación escolar, la violencia intrafamiliar, la violencia de género, la exclusión, la discriminación y los problemas psicosociales que se expresan en conductas autodestructivas o destructivas, entre otras.

El cuanto al problema de la discriminación basada en prejuicios sociales, que se definen como una actitud negativa hacia algo o hacia alguien que genera rechazo, cabe señalar que se presenta de manera frecuente en las escuelas y colegios a nivel rural y urbano. Este rechazo está dirigido específicamente a grupos que tienden a “... estar íntimamente ligados a fenómenos como el racismo o el sexismo.” (Casal, 2005, p. 138). En consecuencia, las escuelas y colegios, no son la excepción frente a conductas violentas que pretenden justificarse a partir de los prejuicios, y por ello es responsabilidad de todos los participantes de la comunidad educativa

reprochar y prevenir dichas conductas. Sin embargo, es difícil derribar los prejuicios, si son los mismos docentes quienes reproducen aquellos comportamientos de rechazo frente a determinados individuos y/o grupos, que con el tiempo, se van naturalizando. Algunos de estos comportamientos se pueden ver reflejados en la discriminación racial y cultural, al tratar con desprecio o al desconocer la importancia de valorar positivamente las diferencias entre las personas que pertenecen a diversos grupos étnicos destacando sus valores particulares y sus legados culturales.

En estos casos, se hace necesario que los docentes empiecen a reflexionar sobre sus propios prejuicios y sobre las creencias que han venido construyendo y reafirmando a lo largo de su vida. No se trata de cambiar dichas creencias de un día para otro, pero se invita a los docentes a desarrollar las competencias necesarias para impulsar en los demás la convivencia y el respeto, como dijo Cecilia María Vélez White, ex Ministra de Educación

si logramos que nuestros niños y niñas reciban el cariño, el respeto, la atención, el cuidado y la educación que se merecen y al que tienen derecho, estamos asegurando, no sólo un mejor país, sino también unos ciudadanos comprometidos y solidarios con su desarrollo, crecimiento y progreso (Vélez, 2009, párr. 7).

Reiterando lo dicho, no sobra agregar, que en un país como Colombia, que ha sido azotado por la violencia de todas las formas posibles, no es raro encontrar niños y niñas con graves problemas afectivos, que se reflejan en la desconfianza hacia el mundo y en los pensamientos negativos que les generan dificultades para encontrarle sentido a sus vidas. Por ello, el reto de los maestros es generar entornos educativos estimulantes y acogedores, que motiven a este tipo de población a buscar alternativas para empezar nuevamente, progresar y construir un mejor futuro.

Cabe agregar, que la mayoría de Leyes educativas en Colombia están basadas específicamente en los aspectos cognitivos de la infancia, y aunque esto es importante, la formación integral en la que se da cabida al aspecto afectivo es sumamente valiosa y debe ser privilegiada en los procesos de formación. Por esta razón “... La psicología educativa destacó la importancia de las emociones y las competencias sociales para el adecuado desarrollo de otras dimensiones propias del infante, tales como las dimensiones cognitiva, física y espiritual-moral” (Universidad del Norte, 2016, párr. 1).

De acuerdo con lo anterior, se requiere urgentemente que las instituciones educativas garanticen el desarrollo de las emociones, y comprendan por qué se debe aprender a identificarlas y a expresarlas en el momento adecuado, pues, según María Victoria Trianes y Antonio García, investigadores de la Universidad de Málaga (como se citó en Universidad del Norte, 2016) esto garantizará “la prevención de problemas de violencia y salud mental que afligen a nuestra sociedad” (párr. 4).

Desde esta óptica es necesario desarrollar un trabajo constante con aquellos niños, niñas y jóvenes que llegan a las aulas traumatizados, buscando alternativas para relacionarse con ellos y ellas de distintas maneras, con el fin de que aprendan a desenvolverse en la sociedad, a tener nuevas experiencias, que a medida que se va creciendo, se vuelven más complejas. En este orden de ideas, la Alcaldía de Gustavo Petro, creó la “Cartilla de Socioafectividad”, donde se afirma que la importancia del aspecto emocional y afectivo radica en que “... para un individuo es posible reconocerse a sí mismo al compartir con otras personas las motivaciones, intereses, gustos, disgustos y sus correspondientes emociones, sentimientos y pensamientos” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014, párr. 3). El reforzar la formación socioafectiva, no sólo fortalecerá las competencias cognitivas de los estudiantes, sino también tendrán la posibilidad de conocer sus

propias capacidades para enfrentar las exigencias y los retos del mundo; crear, ingeniar y ejecutar recursos y mecanismos que sirvan como solución a las exigencias cotidianas, y, finalmente, adquirir un compromiso y una responsabilidad social hacia los otros con quienes conviven.

## **1.4 Objetivos**

### **1.4.1 Objetivo general.**

Analizar cuáles son las competencias profesionales y personales que necesitan desarrollar los docentes en el contexto de transición hacia el postacuerdo para promover la convivencia y la inclusión escolar de niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales.

### **1.4.2 Objetivos específicos.**

**1.4.2.1** Identificar las diversas perspectivas de los docentes, con o sin experiencia con población desvinculada, acerca de los retos que conllevan los procesos de inclusión y convivencia escolar de dicha población, en comunidades educativas, públicas o privadas, ubicadas en zonas urbanas y rurales.

**1.4.2.2** Explorar qué tipo de emociones y/o sentimientos se generan en los docentes frente a la posibilidad de trabajar con niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales, bien sea que hayan tenido o no, la experiencia de trabajar con este tipo de población.

**1.4.2.3** Analizar cómo puede contribuir la pedagogía de la memoria a la convivencia y la inclusión escolar de los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales, en el contexto de transición hacia el postacuerdo.

## **2. Marco Teórico**

### **2.1 Referentes conceptuales**

Para esta investigación se eligieron varios referentes conceptuales, que, en primer lugar, nos permitieron tener un mayor conocimiento acerca de la problemática abordada en el ámbito educativo, teniendo en cuenta los retos a los que se enfrentan los docentes en el complejo contexto de transición hacia el postacuerdo por el que está atravesando la sociedad colombiana. Y en segundo lugar, nos permitieron definir las categorías deductivas orientadoras del trabajo investigativo. En este orden de ideas, los conceptos que desarrollaremos a continuación podrán servir como herramienta de reflexión y acción transformadora de las prácticas docentes al interior de las comunidades educativas cuya responsabilidad es acoger a la población infantil y juvenil desvinculada de los grupos armados ilegales involucrados en el conflicto armado interno.

#### **2.1.1 Educación para la paz.**

Es sumamente importante que en la actualidad los docentes transmitan a sus estudiantes una educación basada en la formación ciudadana, previniendo todo tipo de discriminación o agresión física, emocional, psicológica, entre otras. Así mismo, este tipo de educación pretende formar ciudadanos que puedan y aprendan a convivir de manera pacífica; que logren resolver problemáticas sociales; que participen de manera democrática; que acepten las diversidades; que respeten a todos aquellos que pertenecen a la sociedad; que protejan el medio ambiente y los animales y que se interesen por promover el desarrollo sostenible. En este orden de ideas, la UNICEF (2010) define la Educación para la paz como

un proceso de promoción del conocimiento, las capacidades, las actitudes y los valores necesarios para producir cambios de comportamiento que permitan a los niños, los

jóvenes y los adultos prevenir los conflictos y la violencia, tanto la violencia evidente, como la violencia estructural; resolver conflictos de manera pacífica; y crear condiciones que conduzcan a la paz, tanto a escala interpersonal, como intergrupala, nacional o internacional (párr. 2).

Entonces, puede decirse que la Educación para la paz es la herramienta y la respuesta a la situación que enfrenta el país, a las agresiones y a la falta de tolerancia que se presentan a diario, siendo el aula un espacio ideal para fomentarla, tal como lo expresa Enrique Chaux (2015)

las aulas son pequeñas sociedades en las que se puede entender el clima de cómo se manejan las relaciones, cómo es la cultura organizacional, el clima escolar y cómo eso puede contribuir a que esa experiencia (...) sea una experiencia de relaciones constructivas, incluyentes, democráticas, participativas, que contribuyan a hacer realidad esa sociedad mejor que queremos (p. 71).

Pese a que las aulas son espacios políticos para que la Educación para la paz sea una realidad, no pueden dejarse de lado los espacios externos a ella, como por ejemplo: la comunidad, el barrio, la familia y los diferentes espacios de diálogo, pues allí se pueden formar relaciones multiculturales. La paz es un concepto que aborda distintos aspectos de la sociedad, por tanto no podría haber paz si en Colombia persiste la desigualdad, la exclusión y el sufrimiento generado por las diversas modalidades de la deshumanización que engendra la violencia política y social.

Ahora bien, teniendo en cuenta que Colombia se encuentra en un proceso de transición hacia el postacuerdo, es importante hablar de la paz, no solo como un Acuerdo entre los actores políticos involucrados en el conflicto armado interno, sino como una “paz positiva”, la cual,

para el sociólogo Johan Galtung, citado por Andrés Betancourth “se caracteriza por las relaciones de colaboración y construcción conjunta de un entorno de paz duradero” (2013. prr. 1) lo que quiere decir que, todos somos esenciales para generar procesos de cambio y así mismo, de inclusión, en una sociedad que ha estado polarizada durante tanto tiempo, pues para Fernando Harto (s.f) “la paz positiva coincide con una situación de justicia social, definida como la distribución igualitaria del poder y de los recursos” (p.18).

### **2.1.2 Convivencia escolar.**

Antes de definir este concepto, se debe tener en cuenta que el convivir implica aprender a conocer y reconocer al otro; que la construcción de un país en paz no se basa únicamente en la dejación de las armas, sino que también se necesita seres humanos más empáticos, tolerantes, respetuosos de la vida, que estén dispuestos a dejar de transmitir sentimientos de odio y rencor. Por eso, de acuerdo con la afirmación de Romero (2011), quien cita al Ministerio de Interior y de Justicia, consideramos que la convivencia es

la capacidad de vivir juntos respetándonos y consensuando las normas básicas. Es la cualidad que posee el conjunto de relaciones cotidianas entre los miembros de una sociedad cuando se han armonizado los intereses individuales con los colectivos, y, por tanto, cuando los conflictos se desenvuelven de manera constructiva.” (p. 11)

Siguiendo la idea anterior, el ex alcalde de Bogotá, Antanas Mockus (2002- 2003) - citado por el Ministerio de Educación Nacional (2014)- afirma que la convivencia escolar “resume el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de la diversidad de orígenes” (p. 25). En otras palabras, la construcción de normas hace parte de una convivencia sana, que, al contar con instituciones que supervisen su cumplimiento, contribuye a

que los integrantes de una comunidad puedan vivir más seguros y tranquilos, construyendo relaciones interpersonales que impliquen escuchar, hablar y pensar críticamente, aceptando que la diferencia hace parte de la condición humana.

La convivencia escolar no requiere pasar gran parte del tiempo en un salón de clases sin tener plena consciencia de quiénes hacen parte de este espacio, sino más bien, requiere aprovechar la escuela como un lugar de encuentro para realizar trabajos colaborativos, proponer iniciativas en busca del beneficio de la institución, abordar las problemáticas que allí se presentan por medio de diferentes elementos, como el diálogo, el juego de roles, los dilemas morales y muchos más ejercicios que contribuyan al reconocimiento del otro, que también es un ser humano con anhelos, necesidades, recursos y capacidades. Por eso, como lo afirma Heredia María (s.f) citando al Ministerio de Educación Nacional (2013)

la convivencia escolar se puede entender como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y en su desarrollo integral. (p. 11)

Es por eso, que afrontar la convivencia escolar en el contexto actual de transición hacia el postacuerdo en Colombia, permitirá no solo la construcción de las normas necesarias para coexistir, reconociendo la importancia de la diversidad en todas sus dimensiones, sino el desarrollo de una micro cultura del respeto frente a las diferencias, pues el aula de clase es un escenario vital en donde se ve reflejada la sociedad y en el que se forman las bases para una buena ciudadanía, en colaboración con la familia y la comunidad. Sin embargo, como dice Arias, R (2017), es importante tener en cuenta que, “para abordar la convivencia en la escuela



(...) es necesario identificar el papel de la cultura, la ética, las normas, los derechos, la democracia, los manuales de convivencia, los procesos de abordaje de conflictos, entre otros” (prr. 9). Identificando cada uno de estos elementos, que están fundamentados en una apuesta ética, encaminada a desarrollar las competencias ciudadanas al interior de las comunidades educativas, podemos decir que lograremos cumplir nuestra función como docentes formadores de seres humanos justos y democráticos, que sabrán actuar en sociedad.

### **2.1.3 Inclusión escolar.**

Se espera que al momento de ingresar a las aulas escolares, los niños, niñas y jóvenes desvinculados puedan ser recibidos e integrados a las instituciones educativas, específicamente a las aulas, de la mejor manera posible, sin señalamientos y críticas por un pasado que la mayoría desconoce. Lamentablemente, en Colombia, la inclusión está encaminada únicamente hacia personas que tienen algún tipo de discapacidad o pertenecen a comunidades vulnerables, ya sea indígenas, afrocolombianos y/o comunidades campesinas, provenientes de las zonas rurales, que han sido víctimas del desplazamiento forzado en el contexto del conflicto político, social y armado. Por esta razón, hasta el momento el Ministerio de Educación no ha actualizado, por decirlo de alguna manera, sus documentos incluyendo a la población desvinculada. Sin embargo, considera que la inclusión es

... atender con calidad, pertinencia y equidad a las necesidades comunes y específicas que estas poblaciones presentan. Para lograrlo ha sido necesario que gradualmente el sistema educativo defina y aplique concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores; lo que está significando implementar estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que abren el camino a una educación que reconoce estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los

estudiantes. (2007)

La educación inclusiva da la posibilidad de empezar a dar pasos para lograr una sociedad más democrática, y el tener en cuenta la importancia de promover la inclusión de los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo, se considera un avance significativo, ya que la lucha por una educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos y todas a recibir una educación que promueva el aprendizaje durante toda la vida. Un sistema educativo es de calidad cuando presta atención a los grupos marginados y vulnerables y procura desarrollar su potencial (UNESCO, s.f, prr. 1)

#### **2.1.4 Competencias docentes.**

Los docentes, aparte de sus conocimientos, siempre han necesitado herramientas de aprendizaje, que les permitan no sólo transmitir la enseñanza a sus estudiantes, sino también, aprender de sus propias vivencias para mejorar cada día. Teniendo en cuenta el momento histórico en que se encuentra el país, se requiere que los profesores cuenten con la posibilidad de acceder a procesos de capacitación que les brinden elementos conceptuales y relacionales para poder enfrentar la complejidad que comporta la pluralidad al interior de las aulas de clase, pues cada uno de sus alumnos y alumnas tendrá una historia diferente que contar. Esta pluralidad o diversidad implica reconocer que el aula de clase no es solamente un espacio de aprendizaje, sino también un espacio en el que se puede intercambiar experiencias, dialogar, opinar, aportar ideas, expresar sentimientos; es decir, un lugar donde se promueve el respeto y se genera la confianza mutua, motivando a los estudiantes a dar lo mejor de sí mismos, pensando en el bienestar común.

Por otro lado, los docentes deberán tener las habilidades para adaptarse al cambio, con el fin de buscar e implementar nuevas formas de aprendizaje, que contribuyan a que todos los

estudiantes, incluyendo a la población desvinculada, puedan proyectarse y proponerse metas a corto, mediano y largo plazo, desarrollando las capacidades y la voluntad para hacerlas realidad; formas de aprendizaje que fomenten la curiosidad, la investigación y el aprender a resolver problemas mediante la estimulación de un pensamiento crítico, reflexivo y creativo.

Las competencias docentes cobraron importancia sólo hasta la década del 2000, pues existió “... una transformación del conocimiento como motor de la economía y factor determinante de la competitividad de los mercados” (Torres, Badillo, Valetín, & Ramírez, 2014, p. 130). Estas mismas autoras definen las competencias docentes como “... un conjunto de condiciones relacionadas con la investigación, la difusión, el manejo del qué hacer educativo (...), la cooperación y el liderazgo, tanto en la institución, como en el aula...” (p. 137) sin dejar de lado la reflexión que debe haber sobre su práctica docente, su finalidad y las estrategias para mejorarla. De igual modo, consideran que los docentes escolares deben articular sus conocimientos previos con los que adquirirán en el colegio o la escuela, para sentir curiosidad sobre las culturas, tradiciones y creencias que traen consigo aquellos niños, niñas y jóvenes a los cuales el sistema educativo les abrirá sus puertas.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, es importante que, para el desarrollo de las competencias docentes, se fomenten también las competencias ciudadanas, pues los docentes, antes de, y durante su ejercicio como profesionales, son ciudadanos, y es a través de su ejemplo que se convierten en referentes para sus estudiantes, fomentando así la construcción de paz a través del desarrollo de proyectos pedagógicos que promuevan la convivencia y la inclusión escolar. Cuando los maestros incentivan en sus estudiantes el desarrollo de las competencias ciudadanas, es de vital importancia que ellos también las apliquen en su actuar cotidiano, pues

en el aula, el maestro se convierte en fuente de inspiración para el desarrollo de valores sociales, como la tolerancia, la honestidad, la justicia y la equidad, y en motores para evidenciar y proteger el valor social de las diferencias culturales, promoviendo ambientes democráticos (Gélvez, Ipiá, & Paternina, 2016, p. 37).

Por lo tanto, su discurso (lo que enseña) debe ser coherente con su práctica (lo que hace). De igual manera, gracias a las competencias ciudadanas, se actúa en sociedad, se establecen relaciones y se posibilita, como dicen Chau, Lleras y Velásquez (2004), que “los niños, niñas y jóvenes de nuestra sociedad, así como las generaciones que están por venir, reciban una formación que les permita ejercer de manera constructiva su ciudadanía” (p. 10).

De acuerdo con Enrique Chau, en Colombia se ha confundido el término de “competencias” con la repetición de valores, pero, desafortunadamente, en las escuelas no se proponen experiencias reales o cercanas a la realidad, que fomenten el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y las ganas de transformar el entorno en el que suceden los hechos. Estas competencias deben convertirse en una materia obligatoria, que haga parte de las ciencias sociales, y por esta razón, en el Boletín Informativo de la Alianza de la Educación para la Construcción de Cultura de Paz, Chau sostiene que

el enfoque de competencias ciudadanas en particular, es llegar a lo que está más cerca de lo que las personas hacen en su vida cotidiana, con prácticas pedagógicas en las que no se trata de escuchar que es bueno ser solidario, sino de ejercer la solidaridad; o de escuchar que es bueno ser demócrata, sino de ejercer la democracia; no se trata de que los estudiantes tengan que escuchar que lo mejor es dialogar y compartir, sino que es necesario crear oportunidades para que aquellos que se están formando puedan

relacionarse de manera pacífica. La idea de competencia se enfoca hacia lo que las personas saben hacer en situaciones reales (2006, p. 16).

Desde esta perspectiva, las competencias ciudadanas permiten que los docentes fortalezcan los lazos, no sólo con sus alumnos y sus familias, sino con ellos mismos y con sus pares, “desarrollando ciertas capacidades para relacionarse con los demás de manera pacífica, incluyente, democrática” (Chaux, 2015, p. 72).

El mismo autor define las competencias ciudadanas como “... los conocimientos y las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente” (Chaux, 2006, párr. 3) y también propone cinco principios para trabajarlas, que son:

- Abarcar todas las competencias necesarias para la acción.
- Brindar múltiples oportunidades para la práctica de las competencias.
- Integrar la formación ciudadana de manera transversal en las áreas académicas.
- Involucrar a toda la comunidad educativa.
- Evaluar el impacto (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004, p. 12).

Partiendo de estas premisas, se puede empezar a involucrar en los distintos espacios participativos a los niños y niñas, ya sea en la construcción de normas o en iniciativas que promuevan el trabajo colaborativo, para empezar a conocer y a reconocer al otro sujeto como un semejante, aunque sea diferente.

Ahora bien, estas competencias ciudadanas, según el Ministerio de Educación, están conformadas por habilidades de diversa índole, a saber:

**Habilidades Cognitivas:** aunque los saberes de los docentes escolares se dividen según el grado o nivel en el que se encuentran, es necesario que tengan una constante transformación,

en el sentido en que no se enfoquen exclusivamente en el campo en el que se desarrollan (matemáticas, lenguas, ciencias, etc...) Como dice Combs (como se citó en Vásquez, 2007)

los profesores deben poseer una base de conocimiento, que, yendo más allá de los conocimientos adquiridos en su preparación académica, incluya percepciones acertadas sobre las personas y su comportamiento, las percepciones sobre sí mismos, sobre los propósitos y procesos del aprendizaje, así como el dominio de los métodos educativos más apropiados en cada situación y ante cada problema educativo (p. 49).

**Habilidades Comunicativas:** así como se pide a los estudiantes que expresen claramente sus ideas y pensamientos, los docentes también deben tener un buen nivel de comunicación, ya sea de forma oral, escrita o corporal, pues “tienen por delante una gran responsabilidad: gestionar la clase como espacio de comunicación y relación con unos objetivos pedagógicos definidos” (Castellá, Comelles, Cross, & Vilá, 2007, p. 67). Además, así como se construye la propia voz desde las primeras edades, la comunicación les permitirá a los docentes un mejor desarrollo, tanto en su vida personal, como en su labor profesional.

**Habilidades Emocionales:** aunque las habilidades cognitivas y comunicativas son supremamente importantes en el trabajo que los docentes desarrollan en el aula, existe un factor primordial, que corresponde a su formación emocional. Trabajar con la diversidad de niños, niñas y jóvenes en el contexto de un Estado ausente, entre otras problemáticas a las que se enfrentan día a día, hace que los docentes se agoten, generen estrés, o, en algunos casos, desvaloricen la profesión. Entre más se conozcan a sí mismos y sepan cómo manejar sus emociones, mejor sintonía tendrán con sus alumnos, pues

los profesores deben tener herramientas para poder luchar con la presión que tienen en las aulas (...) pueden utilizar las emociones positivas con el fin de lograr, primero, su

propio bienestar emocional, que favorecerá un cambio cognitivo y de conducta que facilitará la transformación del malestar en bienestar (Barrientos, 2016, p. 184).

Una de las principales habilidades emocionales que deben desarrollar los docentes, es la empatía. Si bien, asumir los retos cognitivos es algo valioso para la práctica de la docencia, no debe pasarse por alto el valor de la empatía, entendida como “... la habilidad para comprender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar, y de esta manera, poder responder correctamente a sus reacciones emocionales” (Balart, 2013, p. 86).

Hablando específicamente de la resolución de conflictos, trabajar la empatía en el aula permite que los estudiantes aprendan a resolver sus diferencias, a mejorar las relaciones, tanto con los docentes, como con sus compañeros, con el fin de desarrollar habilidades de liderazgo.

Debido a los retos y cambios que la sociedad propone a diario, la empatía impulsa a los seres humanos a tomar iniciativas que permitan tener una convivencia más sana, pues el poder sentir la emoción o el sentimiento del otro, facilita la comunicación entre ambos, mejora el ambiente en el que se está viviendo, y contribuye a transformar las distintas situaciones de injusticia a través del diálogo. Por último, es clave recordar que la empatía involucra tres factores fundamentales: la escucha, la sensibilidad y la comprensión.

Mientras que la empatía implica poder conectarse con el otro, entender su posición, existe el lado contrario a ésta, que son los prejuicios sociales que, hoy por hoy, algunos maestros continúan reproduciendo en su cotidianidad con los alumnos y alumnas.

En este orden de ideas, se considera que otros de los retos que tienen los educadores para enfrentar y abordar el momento histórico de transición política, social y cultural hacia el postacuerdo, por el que está atravesando el país, son:

- Proveer a sus estudiantes de un conocimiento estructurado sobre el contexto de la violencia sociopolítica y el conflicto armado, abordando los contextos regionales con el fin de analizar las condiciones que originaron las prácticas violentas.
- Trabajar este tipo de temas con personas que han vivido directamente el conflicto y con aquellas que lo han sufrido de manera indirecta, con el fin de comprender, a partir de las experiencias vitales, cómo es el tránsito que implica el hecho de vivir en un escenario de guerra para llegar a vivir en la legalidad. Dicho tránsito conlleva procesos como: la recuperación de la confianza, la autoestima y la identidad.
- Todo maestro tiene que conocer el contexto socio político y la historia de su país. Para ello debe recurrir a diversas fuentes textuales, documentales o testimoniales, que le permitan contrastar los elementos conceptuales adquiridos, con el fin de enriquecer su conocimiento a partir del diálogo con personas o comunidades que conozcan a fondo los hechos históricos relacionados con el conflicto político, social y armado: sus orígenes, dinámicas e impactos políticos, socioeconómicos, ambientales, psicosociales y culturales.
- Planear y ejecutar diferentes actividades pedagógicas, con el fin de promover el encuentro intergeneracional, intersectorial y multicultural con diferentes tipos de comunidades.
- Ser constructores de paz a partir de su participación en diferentes ámbitos de formación política, social y cultural, que involucren elementos conceptuales y herramientas metodológicas novedosas.

### **2.1.5 Pedagogía de la memoria.**

La pedagogía de la memoria contribuye a la formación y al fortalecimiento de las



competencias ciudadanas, tanto de los docentes como de sus estudiantes. Teniendo en cuenta que este tipo de competencias deben ser parte de una apuesta ético-política de educación para la paz al interior de las comunidades educativas en el contexto de transición hacia el postacuerdo, es necesario analizar cómo puede contribuir la pedagogía de la memoria a la convivencia y la inclusión escolar de los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales.

Como parte de la sociedad civil colombiana, inmersa en un conflicto de larga duración, cuyos impactos se reflejan en la deshumanización, el olvido y la impunidad, los docentes escolares y universitarios en Colombia se han visto obligados a asumir la tarea de evidenciar la ausencia de una memoria histórica incluyente, que recoja los diversos relatos acerca de los orígenes, las causas, las dinámicas e impactos, tanto individuales, como colectivos, del conflicto político, social y armado en los diferentes territorios del país. En el ámbito educativo es bien sabido que la asignatura de “historia de Colombia” fue expulsada del pensum escolar durante el gobierno de Belisario Betancourt (1982-1986), sin que los docentes de ese entonces dimensionaran los efectos nocivos de esa decisión, que condujo a que los educadores tuvieran que conformarse con los relatos meramente descriptivos que aparecían en algunos libros, que se limitaban a enunciar versiones oficiales sobre determinados hechos del pasado, sin invitar al lector a reflexionar acerca del sentido de lo sucedido. El hecho de que el gobierno de Betancourt hubiera tomado la decisión de no tener en cuenta la historia entre las asignaturas más importantes, en la medida en que ésta se fusionó, por así decirlo, con temáticas como la democracia, los derechos humanos, la educación cívica y la ciudadanía, entre otras, bajo un término denominado “Ciencias Sociales”, motivó a que varios profesionales y grupos de trabajo expertos en el campo de la educación en Colombia, preocupados por la ausencia de pensamiento crítico al interior de las aulas de clase, se dieron a la tarea de buscar estrategias

para diseñar una propuesta de pedagogía social de la memoria, que involucrase una apuesta de enseñanza de la historia reciente en los colegios y escuelas del país.

Enrique Serrano, profesor de la Universidad del Rosario añade que “el desconocer la historia fomenta un pensamiento mágico: hace que los estudiantes creen en mitos e ideas falsas con extrema facilidad, no tengan una visión razonable de sí mismos y sean personas manipulables” (Linares, 2013, párr. 9). Por eso la motivación por aprender, cuestionarse y tener curiosidad por el pasado, se ha ido desvaneciendo con el paso del tiempo, en la medida en que la historia de Colombia ha quedado confinada en las bibliotecas, que ya no son muy frecuentadas por los jóvenes. Este asunto es muy preocupante, porque es fundamental que todas las sociedades conozcan su historia y se reconozcan en ella, con el fin de aprender las lecciones del pasado para no repetir hechos de violencia, resignificando las experiencias dolorosas y las luchas sociales, civiles y armadas, que han marcado los destinos de las naciones. Por eso, no es vana la recomendación que se les da a los docentes y a los que están en procesos de formación, invitándolos a apropiarse críticamente de los conocimientos y contenidos de la historia, con el fin de adquirir herramientas para enseñarlos y transmitirlos a los niños y los jóvenes de manera responsable.

Para los educadores argentinos, cuyo trabajo ha inspirado las diferentes apuestas de pedagogía de la memoria en diversos contextos latinoamericanos, el lugar de la memoria en las escuelas y en las aulas de clase, es de vital importancia. Según Legarralde y Brugaletta (2017) la pedagogía de la memoria debe estar articulada con una apuesta pedagógica de enseñanza de la historia en las aulas de clase pues

esta apuesta delimita un espacio de reflexión y de reproducción de experiencias asociadas a la transmisión de pasados conflictivos, tanto en América Latina como en

otras partes del mundo (...). Por lo tanto, la educación adquiriría el imperativo de formar sujetos conscientes de los horrores cometidos en el pasado como garantía de no repetición (p. 1).

Para Legarralde (2007) “la memoria es parte del patrimonio de la cultura, de la experiencia histórica de una sociedad; pero para que permanezca viva, debe ser sometida a su renovación, a partir de la experiencia de los jóvenes” (p. 4); es decir, que la enseñanza de la memoria histórica en las aulas posibilita que los niños, niñas y jóvenes, no sólo sean personas críticas, sino también reflexivas al recibirla, de tal forma que se convierten en sujetos activos que le dan significado al pasado de su sociedad.

Por su parte, Ortega, Castro, Merchán y Vélez, docentes pertenecientes al Grupo de Investigación de Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica de Colombia, en su libro titulado *Pedagogía de la Memoria para un país amnésico* (2015), señalan que en el año 2005, la ONU actualizó el marco internacional sobre los derechos, tanto de las víctimas, como de las sociedades afectadas por la violencia sociopolítica y los conflictos armados. En el caso colombiano, la reparación integral de los daños y pérdidas ocasionadas en el marco del conflicto político, social y armado, por parte del Estado, involucra las garantías de no repetición y el deber de promover una memoria histórica incluyente, como derecho individual y colectivo. Según estos autores, “la pedagogía de la memoria exige desandar procesos educativos que repiten verdades absolutas; desandar los caminos de la amnesia que nos han hecho transitar por la indiferencia; analizar nuestros comportamientos y costumbres como sociedad y cultura determinadoras de sujetos políticos; superar el desface entre la historia que tenemos y los contenidos que enseñamos; romper con el paradigma Eurocéntrico; asumir la enseñanza como una responsabilidad ética. La enseñanza de la historia reciente en Colombia, se

constituye como una de las formas de resistencia, y, a pesar de lo vedado del tema, de manera informal, o de manera “adaptativa”, desde la educación básica, hasta la educación especializada, se encuentran experiencias de contar la historia de otro modo, desde abajo, devolviéndoles la voz y la presencia histórica a quienes han sido acallados por la violencia (Ortega, Castro, Merchán y Vélez, 2015, p. 77).

Desde esta óptica, el reto para asumir la enseñanza de la historia como una apuesta ético-política en las aulas de clase, implica reconocer que, en los últimos años, quienes se han dado a la tarea de revivir esta asignatura en los colegios y escuelas del país, en su mayoría no son historiadores, sino licenciados en ciencias sociales, lo cual dificulta su instrucción, debido a que no saben qué temas abordar y cómo hacerlo, ocasionando que “... muchos académicos se sienten frustrados y fracasados, pues la mayoría de lo que se ha escrito en la Nueva Historia, nacida en los años sesenta con la creación de las carreras de Historia sigue sin llegar a las aulas” (Revista Semana, 2012, párr. 10).

Teniendo en cuenta lo anterior, puede afirmarse que la pedagogía de la memoria en Colombia, implica pensar en cómo abordar la cuestión del pasado reciente en el terreno pedagógico, para facilitar los procesos de inclusión de la población desvinculada en el contexto de transición hacia el postacuerdo, sensibilizando a la comunidad educativa frente a las problemáticas relacionadas con la violencia sociopolítica y el conflicto armado, que deben ser abordadas de manera sensible y responsable al interior de las aulas de clase, resignificando las historias de víctimas y victimarios, a partir de la selección de algunos hechos relevantes a nivel nacional, que deben ser analizados críticamente. El análisis crítico de estos hechos históricos, permitiría, por una parte, relacionar el pasado con el presente y con el futuro deseado, y por otra parte, permitiría relacionar la violencia sociopolítica a nivel macrosocial, con la violencia

cotidiana que se manifiesta en los diferentes ámbitos privados y públicos.

De acuerdo con el antropólogo Alejandro Castillejo, en entrevista concedida al diario El Tiempo (Mendoza, 2017), uno de los grandes retos de la sociedad colombiana en el contexto transicional consiste en “articular los grandes relatos de la violencia con los microrelatos que emergen de los territorios” (párr. 10), con el fin de elaborar cartografías de la memoria del dolor y de la resistencia, que permitan comprender cuáles son los significados que los diferentes sectores y actores sociales le otorgan al conflicto interno, a la negociación, a la reconciliación y a la paz. Esto serviría, en primer lugar, para poder comprender cuál ha sido la trayectoria histórica de las múltiples violencias que atraviesan la realidad política, socioeconómica y cultural del país. Y en segundo lugar, para enriquecer los relatos colectivos y ampliar las narrativas sociales acerca de los diversos intentos por alcanzar la paz a lo largo de la historia, cuyos protagonistas han sido las víctimas del conflicto, los grupos armados legales e ilegales involucrados, y los diferentes sectores de la institucionalidad y de la sociedad civil, que han promovido el diálogo y la solución política negociada del conflicto en diferentes momentos históricos.

El propósito de la pedagogía de la memoria, encaminada a promover la enseñanza de la historia en las aulas de clase, es, en últimas, transformar, entre otros, los imaginarios colectivos en torno al papel de la sociedad civil en la construcción de la paz, con el propósito de ampliar el sentido de la historia reciente, para comprender cuáles son los retos actuales en el contexto de transición hacia el postacuerdo, que implican la inclusión social y escolar de las poblaciones afectadas de manera directa por el conflicto político, social y armado.

## **2.2 Referentes normativos para la protección de los derechos de los niños, niñas y jóvenes**

En todo contexto transicional se habla de los derechos a la verdad, la justicia restaurativa y la reparación integral, tanto de las víctimas directas, como de la sociedad en su conjunto. La reparación integral implica garantizar que los horrores del pasado violento no se repitan, y para ello es necesario reconocer a las víctimas y a los victimarios que se han desmovilizado y desvinculado de los grupos armados ilegales, como sujetos plenos de derechos; es decir, como ciudadanos. El contexto transicional en Colombia, implica abordar los retos y desafíos particularmente complejos que se desprenden de las dinámicas del postacuerdo, y que deben ser asumidos al interior de las comunidades educativas. En este sentido, es fundamental que los maestros y maestras se capaciten constantemente sobre las problemáticas políticas, jurídicas y sociales, relacionadas con el momento histórico que actualmente se está viviendo en el país, promoviendo procesos de diálogo entre la escuela y las familias de los niños, niñas y jóvenes, para fortalecer de manera conjunta los procesos de formación ciudadana y educación para la paz. Al reconocer que los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales, además de ser parte de un sector poblacional vulnerable, son sujetos plenos de derechos, se genera una cultura de la legalidad, que posibilita que dichos derechos se hagan efectivos, con el fin de evitar que esta población sea revictimizada o se convierta nuevamente en protagonista y objetivo central de las dinámicas violentas que se presentan en el país. Es fundamental, entonces, resaltar la importancia de que existan Leyes y/o Acuerdos, tanto nacionales, como internacionales, que velan por los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes, desde la perspectiva de protección de la niñez y la prevención del reclutamiento forzado por parte de los grupos armados legales e ilegales.

A continuación, se presentarán varios documentos relacionados con la normatividad jurídica desarrollada para proteger los derechos de la infancia y la juventud, a partir de procesos de resocialización y reintegración a la vida civil, que conllevan estrategias de atención y acompañamiento, concebidas desde la perspectiva del enfoque diferencial, y orientadas a la inclusión social y escolar de la población desvinculada de los grupos armados ilegales.

En este caso, el enfoque diferencial es un “instrumento jurídico idóneo para revertir o evitar los procesos y actos que generan las condiciones actuales o históricas de discriminación e impiden el goce efectivo de los derechos” (Prosperidad Social, 2013, párr. 3) en el que se debe tener en cuenta cada uno de los aportes que los niños, niñas y jóvenes tienen acerca de sus intereses y/o situaciones en las que se vean afectados.

Cada una de las medidas de atención y reparación hacia estos sujetos debe ser apropiada, de tal forma que, como se menciona en la Unidad Nacional para las Víctimas (2016), sean efectivos “sus derechos como ciudadanos y se contemplen acciones para prevenir violaciones a sus derechos y restablecerlos cuando éstos se hayan vulnerado” (párr. 3); por lo cual, el papel que tiene la educación es romper aquellas barreras que aún existen entre teoría-práctica-políticas, y trabajar en la pedagogía de las emociones, con el objetivo de generar una completa inclusión de los niños y las niñas desde los primeros ciclos vitales.

### **2.2.1 Los Derechos de los niños y las niñas.**

Gracias a Eglantyne Jebb, fundadora de Save the Children, los niños y las niñas empezaron a ser vistos como sujetos de derechos, pues según se menciona en el documento “*La Declaración de Ginebra: Pequeña historia de la primera carta de los derechos de la infancia*” los niños y las niñas debían ser reconocidos a nivel universal, además de atribuirles derechos esenciales. Sin embargo, las Naciones Unidas fue la entidad encargada de aprobar e

implementar la declaración de los Derechos del Niño, con el fin de hacer efectivo el pleno y completo desarrollo de ellos y ellas.

Aunque la Unicef enmarca 10 derechos fundamentales, en este trabajo se tomaron como referente solamente algunos de los artículos decretados por Save the Children, a saber:

- “...Se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que en virtud de la Ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (Art. 1)
- “Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales” (Art. 2)
- “Cuando un niño sea privado ilegalmente de algunos de los elementos de su identidad o de todos ellos, los Estados Partes deberán prestar la asistencia y protección apropiadas con miras a restablecer rápidamente su identidad” (Art. 8)
- “El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño” (Art. 13)
- “Las niñas y los niños tienen derecho a la educación en igualdad de oportunidades” (Art. 28)



- “La educación debe estar dirigida a desarrollar la personalidad, aptitudes y la capacidad mental y física de cada niño y cada niña, hasta el máximo de sus posibilidades (...) se les debe preparar para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de sexos y amistad entre todos los pueblos, así como el respeto del medio ambiente” (Art. 29)
- “...los Estados han de asegurar que las personas que no han cumplido 15 años no participen directamente en los conflictos armados, por lo que las fuerzas armadas de los Estados no podrán reclutar niños o niñas menores de esa edad. Igualmente, los Estados han de adoptar todas las medidas posibles para asegurar la protección y el cuidado de los niños y niñas afectados por conflictos armados” (Art. 38) (Save the children, 1990).

En efecto, cada uno de los Artículos seleccionados tiende a preparar, no sólo a los niños, niñas y jóvenes, para que tengan una vida digna y justa, sino al resto de la sociedad, para que haga valer dichos derechos, y así mismo, para que ellos cumplan su rol de ciudadanos y ciudadanas.

### **2.2.2 Constitución política de Colombia.**

De acuerdo con los Tratados internacionales y Leyes que se han implementado en el país, la Constitución política de Colombia, especialmente, en los Artículos 44 y 45, hace énfasis del papel que tienen la familia, la sociedad y el Estado para brindar a los niños, niñas y jóvenes, el desarrollo de una vida plena e integral, haciendo efectivos cada uno de sus derechos, pues cada uno de ellos “será protegido contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos” (Asamblea Nacional Constituyente, 1991, p. 38).

### **2.2.3 Código Penal - Ley 599 de 2000.**

Con respecto a los delitos en contra de las personas protegidas por el DIH, en el Artículo 162, se establecen las penas para aquellos que reclutan menores de 18 años en grupos armados ilegales y a la vez los hacen ser partícipes, ya sea directa e indirectamente, de los actos cometidos por éstos. En este sentido, quien reclute “incurrirá en prisión de noventa y seis (96) a ciento ochenta (180) meses y multa de ochocientos (800) a mil quinientos (1500) salarios mínimos legales mensuales vigentes” (Congreso de Colombia, 2000, p. 59).

Ahora bien, según el profesor José Fernando Botero de la Universidad de Medellín, que hace algunos comentarios y actualiza el presente Código, muestra en el Apartado 1 del Artículo 13, la importancia que tiene la educación para cada uno de los ciudadanos y ciudadanas, pues se le reconoce al igual que en la Constitución Política de Colombia, como un derecho que tienen todas las personas, además que

la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen así mismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz (Naciones Unidas, 1976, p. 7).

### **2.2.4 Código de la Infancia y la Adolescencia - Ley 1098 de noviembre 8 de 2006.**

Tiene como fin “garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión” (Congreso de Colombia, 2006, p. 1), para que así

no se comenta ninguna clase de actos, como el reclutamiento forzado de menores, entre otros, que vulneran los derechos de los niños, niñas y jóvenes. A partir de esta Ley se instauran medidas para el restablecimiento de los derechos vulnerados, por lo cual, en el Artículo 51 se menciona que es

responsabilidad del Estado en su conjunto, a través de las autoridades públicas, que tienen la obligación de informar, oficiar o conducir ante la policía, las defensorías de familia, las comisarías de familia o, en su defecto, los inspectores de policía, las personerías municipales o distritales, a todos los niños, las niñas o los adolescentes que se encuentren en condiciones de riesgo o vulnerabilidad, para que, de esta manera, las instituciones encargadas puedan brindar a cada uno de ellos, la ayuda necesaria en todos sus niveles (psicológico, emocional, educativo y económico) y así mismo, se reintegren a la sociedad (p. 24).

#### **2.2.5 Ley 12 de 1991.**

Por medio de la Asamblea General de Las Naciones Unidas, el 2 de noviembre de 1989, se adoptó en Colombia la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, en la que se le otorga la responsabilidad a los gobiernos nacionales de crear políticas públicas, beneficiando a la población infantil, para poder garantizar los derechos que el niño y la niña tienen desde el día en que nacen.

Con respecto a la vinculación, de manera forzosa, a los grupos armados, el Congreso de Colombia aprobó la Ley 12 de 1991, la cual afirma que

los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para promover la recuperación física y psicológica y la reintegración social de todo niño víctima de: cualquier forma de abandono, explotación o abuso; tortura u otra forma de tratos o penas

crueles, inhumanos o degradantes; o conflictos armados. Esa recuperación y reintegración se llevarán a cabo en un ambiente que fomente la salud, el respeto de sí mismo y la dignidad del niño (Congreso de Colombia, 1991, p. 3).

A pesar de todo lo ocurrido en el país, la Ley fue implementada sólo hasta el gobierno de César Gaviria; es decir, mucho tiempo después de empezar el conflicto armado interno, y sin embargo, los años 90 fueron una época complicada porque se incrementó la violencia gracias al narcotráfico. En otras palabras, muchos niños y niñas, habitantes de las zonas rurales, continuaron siendo reclutados por los diversos grupos armados ilegales, y el Estado se quedó “corto” en lo que respecta a las iniciativas para proteger y ofrecer oportunidades diferentes a las armas a los menores de edad.

#### **2.2.6 Ley de Víctimas y Restitución de Tierras - Ley 1448 de 2011.**

En su Artículo 3 se establece que esta Ley tiene como objeto brindar una atención de reparación, por medio de asistencias psicológicas, judiciales, entre otras, para personas que se consideren víctimas del conflicto armado interno, entendidas como

aquellas personas que, individual o colectivamente, hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1º de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno (Congreso de la República, 2011, párr. 4)<sup>4</sup>

En los Artículos 149 y 182 de la presente Ley, se hace énfasis en la prevención y reparación integral que se debe dar a las víctimas; en este caso, a los niños, niñas y jóvenes, ya

---

<sup>4</sup> “Los miembros de los grupos armados organizados al margen de la ley no serán considerados víctimas, salvo en los casos en los que los niños, niñas o adolescentes hubieren sido desvinculados del grupo armado organizado al margen de la ley siendo menores de edad” (Ley 1448, 2011, Art. 3, párrafo 2).

que están expuestos a correr mayor riesgo en cuanto a la vulneración de sus derechos; por lo cual, dicha reparación debe involucrar “medidas de indemnización, rehabilitación, satisfacción, restitución y garantías de no repetición” (párr. 170).

Ahora bien, los Artículos que hablan sobre los derechos de los niños, niñas y jóvenes, y que se toman como referentes, son:

- “Los niños, niñas y adolescentes víctimas de las violaciones contempladas en el Artículo 3° de la presente Ley, gozarán de todos los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales” (Art. 181)
- “Los derechos de niños, niñas y adolescentes que han sido vulnerados, deberán ser restablecidos mediante los 91 procesos y mecanismos que la Constitución y las leyes, y en particular, el Código de Infancia y Adolescencia, disponen para tal fin”. (Art. 183)
- Todos los niños, niñas y adolescentes víctimas del reclutamiento, tendrán derecho a la reparación integral en los términos de la presente Ley. Los niños, niñas y adolescentes víctimas del delito de reclutamiento ilícito podrán reclamar la reparación del daño, de acuerdo con la prescripción del delito consagrada en el Artículo 83 del Código Penal. La restitución de los derechos de los niños, niñas y adolescentes estará a cargo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (Art. 190) (Congreso de la República, 2011).

Por último, en la presente Ley, en el Artículo 51, se menciona la educación como un derecho al cual las víctimas deben tener acceso, tanto en preescolar, básica y media, como superior; esta última determinará “los procesos de selección, admisión y matrícula que

posibiliten que las víctimas en los términos de la presente Ley puedan acceder a sus programas académicos” (Congreso de la República, 2011, párr. 65).

Queda como reflexión que, aunque están presentes estas Leyes y/o Acuerdos, aún existe debilidad en su cumplimiento, debido a que muchos de los derechos aquí expuestos siguen siendo vulnerados de manera permanente y generalizada.

### **3. Metodología**

#### **3.1 Diseño metodológico**

La presente investigación es un estudio de carácter cualitativo, siendo el más utilizado por las carreras de Ciencias Humanas, en la medida en que busca dar respuesta a las distintas realidades que se presentan en el diario vivir, tal como lo dice Taylor (como se citó en Martínez J., 2011)

la mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el contexto de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos espacios en que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente. Es más, esta investigación trabaja con contextos que son naturales... (p. 11).

El método cualitativo fue fundamental en esta investigación, en tanto implicó un acercamiento a la realidad abordada a partir de la búsqueda rigurosa de documentación disponible para luego realizar entrevistas y conversaciones personales con personas que han tenido una vinculación directa con el tema, como es el caso de los jóvenes desvinculados de los diferentes grupos armados ilegales, o el caso de las especialistas que trabajan en instituciones no gubernamentales como Stella Duque, y Gloria Gaitán, gran conocedora y protagonista de la historia colombiana. En este orden de ideas, se empleó el enfoque del análisis de narrativas, entendidas como

un proceso de recogida de información a través de los relatos que cuentan las personas sobre sus vidas y las vidas de otros (...) En este sentido, las narraciones tienen la capacidad de reflejar las realidades de las experiencias de la gente y, por lo tanto, pueden establecerse relaciones congruentes entre lo que se cuenta de la vida de las personas y lo que realmente viven. (Andrew Sparkes y José Devis, s.f, págs. 5-6)

Teniendo en cuenta que para las ciencias sociales, el poder escuchar relatos y experiencias de vida de las personas, permite que las transformaciones sociales cambien la manera de ver el mundo, de comprenderlo, entenderlo y a la vez, permite la construcción de identidades, ya que, como lo mencionan Andrew Sparkes y José Devis (s.f) citando a Cossley (2003) y a Goodley (2001) “las historias que la gente cuenta son útiles porque aportan información sobre los mundos interiorizados de ellos mismos o de otros, permitiendo a los investigadores adentrarse en las experiencias vividas de las personas en el mundo postmoderno.” (p.3)

Las anécdotas que cuentan las personas no sólo tienen una influencia para su vida personal, ya que también repercuten en el aspecto social y cultural, como lo afirman Andrew Sparkes y José Devis (s.f), quienes citan a Murray (1999)

las narraciones no son, aunque lo parezca, manantiales que emanan de las mentes individuales de las personas, sino que son creaciones sociales. Nacemos dentro de una cultura que tiene preparado un caldo de narraciones del que nos apropiamos y aplicamos en nuestra interacción social diaria. (p.53)

Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo de investigación desea mostrar no sólo a los docentes y demás agentes del campo educativo interesados en la construcción de paz, lo valioso que fue comenzar este estudio con una fase exploratoria que implicó escuchar las historias de

vida de aquellos jóvenes que pertenecieron a los grupos armados ilegales, para después reflexionar sobre ellas y complementar estas reflexiones con las que se generaron a partir de las entrevistas realizadas con los docentes escolares en la ciudad de Bogotá y en la zona rural del Departamento de Nariño.

El análisis de narrativas permite ampliar la comprensión del problema de una manera participativa, facilitando la construcción de alternativas de solución a los problemas identificados desde los protagonistas; métodos que se hacen aún más útiles en los contextos escolares, donde se desarrollan distintas iniciativas para fomentar una cultura de paz, basada en una convivencia pacífica y armónica” (García, Lubian y Moreno, s.f) citados por Henry Bejarano, Johanna Farfán, Jenny Manrique y Andrea Rodríguez, (2015).

### **3.2 Población**

Para el desarrollo de esta investigación, se eligió una muestra de cinco docentes, de los cuales, tres trabajan en la ciudad de Bogotá y los dos restantes trabajan en el municipio de Yacuanquer, situado en el Departamento de Nariño.

Dos de los tres docentes que viven en Bogotá, trabajan en el Colegio Colsubsidio Ciudadela, ubicado en la localidad de Engativá, y el tercero trabaja en el Colegio Distrital Miguel Antonio Caro, de la misma localidad. Cabe aclarar que este último docente trabaja en una jornada de aceleración nocturna, donde ha tenido la experiencia de trabajar con población desvinculada.

Si bien, los dos docentes que trabajan en Colegio Ciudadela Colsubsidio, al igual que los dos docentes que trabajan en la Institución Educativa Chapacual, a diferencia del docente que trabaja en el Colegio Miguel Antonio Caro, aún no han tenido la oportunidad de trabajar de manera directa con población desvinculada en sus aulas de clase, han venido trabajando con



niños, niñas y jóvenes provenientes de familias pobres, muchas de ellas desplazadas por la violencia, que han encontrado en las instituciones educativas una oportunidad para empezar a reconstruir sus proyectos de vida.

Se eligieron como escenarios del trabajo investigativo la Capital del país y una zona rural del Departamento de Nariño, con el fin de establecer si existen puntos de encuentro en cuanto a la experiencia docente en el contexto urbano capitalino y el contexto rural de una zona directamente afectada por el conflicto armado interno, teniendo en cuenta que Bogotá es la principal ciudad receptora de población proveniente de las diferentes regiones y territorios nacionales, que llega en busca de oportunidades, motivada por el deseo de emprender una nueva vida, lejos de las secuelas que ha dejado la violencia. Al igual que el resto de las ciudades del país, Bogotá tiene el enorme reto de trabajar para que los hechos victimizantes no se vuelvan a repetir; para que las personas que llegan en busca de refugio sean bien acogidas y tengan garantías de que sus derechos no serán vulnerados.

El Departamento de Nariño, es un escenario de historias desconocidas, especialmente para quienes están en el centro del país, debido a las múltiples afectaciones generadas a raíz del conflicto político, social y armado. Este territorio ha sido un punto estratégico, tanto de los grupos guerrilleros, como de las bandas criminales, causando

una tasa de homicidios que supera más de tres veces la tasa nacional (130 hpch); un aumento en el número de víctimas por minas antipersonal, y casos sistemáticos de micro-extorsión, a lo que se suma que es la zona que tiene el mayor número de hectáreas sembradas de coca a nivel nacional (5.065 hrs) (Fundación Ideas para la Paz, 2004, párr. 1).

### 3.3 Instrumentos y técnicas de recolección

Como se ha venido mencionando a lo largo del documento, para esta investigación se aplicaron entrevistas semiestructuradas en dos momentos distintos de la investigación. Las primeras entrevistas se aplicaron en la fase exploratoria a los tres jóvenes desvinculados de los diferentes grupos armados ilegales involucrados en el conflicto armado interno (FARC, ELN y AUC), con el fin de hacer una aproximación preliminar al problema abordado. Las segundas entrevistas se aplicaron a los cinco docentes elegidos como población central objeto de la investigación, con el fin de obtener los resultados a analizar, de acuerdo a los objetivos investigativos planteados.

La entrevista es uno de los instrumentos o técnicas más utilizadas en las investigaciones de tipo cualitativo, ya que

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 (...) 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. (Díaz, L; Torruco, U; Martínez, M & Varela, M. 2013. p.3)

Cabe señalar, que todas las entrevistas aplicadas fueron de tipo semiestructurado, dado que “ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio” (Díaz, L; Torruco, U; Martínez, M & Varela, M. 2013. p.3).

Para la primera fase de la investigación, cuando se aplicaron las entrevistas a los tres jóvenes desvinculados, se establecieron siete preguntas, enfocadas en la necesidad de conocer

las diferentes perspectivas y experiencias educativas de estos jóvenes dentro y fuera de los grupos armados ilegales; mientras que las entrevistas realizadas a los cinco docentes en la segunda fase de la investigación, se centraron en diez preguntas que tenían como objetivo conocer las expectativas de los docentes sobre los retos de la educación en el contexto de transición hacia el postacuerdo, relacionados con el tipo de competencias –personales y profesionales- que deben desarrollar para asumir dichos retos. En ambos casos se realizó un registro de audio, el cual permitió desarrollar el análisis de los resultados.

De acuerdo con Laura Díaz; Uri Torruco; Mildred Martínez y Margarita Varela, quienes se basan en la propuesta de la entrevista semiestructurada de Miguel Martínez (2013), para este tipo de entrevista se debe:

- Contar con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema.
- Elegir un lugar agradable que favorezca un diálogo profundo con el entrevistado y sin ruidos que entorpezcan la entrevista y la grabación.
- Explicar al entrevistado los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla o videograbarla.
- Tomar los datos personales que se consideren apropiados para los fines de la investigación.
- La actitud general del entrevistador debe ser receptiva y sensible, no mostrar desaprobación en los testimonios.
- Seguir la guía de preguntas de manera que el entrevistado hable de manera libre y espontánea, si es necesario se modifica el orden y contenido de las preguntas acorde al proceso de la entrevista.

- No interrumpir el curso del pensamiento del entrevistado y dar libertad de tratar otros temas que el entrevistador perciba relacionados con las preguntas.
- Con prudencia y sin presión invitar al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio. (p. 3-4)

### **3.4 Procedimiento**

El proceso investigativo implicó un trabajo previo de revisión, análisis y recopilación de fuentes primarias. Una vez revisado el material bibliográfico, textual y documental, y con el fin de complementar la información pertinente, se realizó un trabajo exploratorio, encaminado a buscar otra clase de fuentes primarias que pudieran brindar nuevos conocimientos relacionados con el problema abordado. Este trabajo exploratorio comenzó a partir de una conversación con nuestra tutora Claudia Girón, experta en las pedagogías de la memoria, que nos sugirió entrevistar a tres jóvenes desvinculados de los diferentes grupos armados ilegales, que actualmente, al igual que ella, están participando en el Proyecto artístico VICTUS - Laboratorio de Memoria para la Reconciliación entre víctimas y victimarios, enmarcado en una apuesta de pedagogía de la memoria y educación para la paz a través del arte. Los jóvenes desvinculados entrevistados fueron dos hombres y una mujer, pertenecientes a las AUC, el ELN y las FARC, respectivamente. El propósito de las entrevistas semiestructuradas, que constaban de 7 preguntas (Ver Anexo A), fue conocer, tanto las experiencias que vivieron estos jóvenes antes del reclutamiento y al interior de los grupos a los que pertenecieron, como las expectativas que tienen actualmente sobre la educación y sobre el rol de los docentes para facilitar los procesos de inclusión social y escolar de personas como ellos en el contexto de transición hacia el postacuerdo.

Los hallazgos que se desprenden de las respuestas proporcionadas por estos jóvenes

desmovilizados indican que durante su estancia dentro de los grupos armados ilegales, los tres jóvenes recibieron una educación o instrucción militar, basada en el entrenamiento físico, el manejo de armas y las ideologías por las que cada grupo se regía. Cabe aclarar que para el joven que fue integrante de las AUC, a diferencia de los otros jóvenes pertenecientes a los grupos guerrilleros mencionados, el ideal político por el cual se fundaron los grupos paramilitares, no es totalmente claro.

Se encontró, además, que los tres sujetos se desvincularon de sus respectivos grupos por distintos motivos y de diferentes maneras. El joven que perteneció a las AUC en el Bloque Central Bolívar fue reclutado a los 13 años por dicho grupo, del que se desvinculó durante el proceso de negociación entre el gobierno y los grupos paramilitares, que se desarrolló durante el primer mandato de Álvaro Uribe Vélez. El segundo joven, que fue reclutado a los 8 años por la guerrilla del ELN, hace dos años encontró la oportunidad de escapar de este grupo, para luego llegar a una base del Ejército, donde fue rescatado. La joven que hizo parte de las FARC nació dentro de este grupo guerrillero, donde duró 15 años, hasta que, finalmente, fue capturada después de un combate con el Ejército. Los tres jóvenes coinciden en que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) los acogió para que pudieran terminar sus estudios, tanto de primaria como de bachillerato. Una vez culminado este proceso, pasaron a la Agencia Colombiana de Reintegración (ACR/ARN) para continuar con sus estudios universitarios. No obstante, sólo uno de ellos tres, el joven desvinculado de las AUC, logró culminar con éxito dichos estudios. Gracias a la experiencia en el Proyecto VICTUS, estos tres jóvenes afirman que han adquirido una serie de herramientas conceptuales y vivenciales que les han permitido reconciliarse consigo mismos y con los demás, en la medida en que pueden expresar sus temores, sueños e ideales, al tiempo que aprenden a convivir con personas pertenecientes a

sectores o grupos a los que antes consideraban como sus enemigos. Con respecto a la educación que tuvieron en las instituciones escolares donde pudieron culminar sus estudios, la mujer joven que perteneció a las FARC, considera que en algunas ocasiones sintió rechazo, discriminación e indiferencia por parte de los profesores; al contrario de lo que experimentaron los dos hombres jóvenes, quienes además de afirmar que se sintieron aceptados y acogidos en las aulas, aseguran no haber sentido ningún tipo de maltrato físico, verbal o psicológico. Partiendo de sus experiencias en el ámbito educativo, los tres jóvenes entrevistados consideran que las actitudes que deben tener los docentes en el aula para fortalecer los procesos de educación para la paz, promoviendo la convivencia y la inclusión escolar de la población desvinculada, son las siguientes:

- Ser apasionados por su labor y transmitir esa pasión a sus estudiantes.
- Ofrecer un trato basado en el respeto y el afecto, que genere confianza y seguridad.
- Apoyar, motivar e incentivar los proyectos y/o las metas de cada uno de sus alumnos y alumnas.
- Ser pacientes y tolerantes con todos sus estudiantes, sin discriminar a nadie.
- Emplear nuevas metodologías para la enseñanza.
- Hacer uso de las TICS.
- Promover espacios de diálogo constante para fortalecer la relación con los estudiantes.

Después de realizar las entrevistas semiestructuradas con estos tres jóvenes desvinculados, tuvimos conversaciones informales con Jairo Díaz Ferrer y con Stella Duque, que trabajan, respectivamente, en la Fundación para la Reconciliación y el Centro de Desarrollo y Consultoría Psicosocial “Taller de Vida”; ONGs cuya labor se desarrolla en torno a procesos de reintegración e inclusión social y escolar de población desmovilizada y desvinculada de los

grupos armados ilegales. Finalmente tuvimos un encuentro con la señora Gloria Gaitán, para hablar de la importancia de la enseñanza de la historia en las aulas de clase como estrategia de educación para la paz.

Al tomar como referente los testimonios de los jóvenes desvinculados de los diferentes grupos armados ilegales que operan en Colombia, puede decirse que al interior de las comunidades educativas, es necesario generar apuestas pedagógicas basadas en el reconocimiento y el respeto a la diversidad, que contribuyan a promover las culturas de paz y la convivencia entre aquellas personas que alguna vez se consideraban enemigas, transformando las emociones, los pensamientos y los comportamientos, e invitando a la participación y al trabajo colaborativo en pro de la construcción de una sociedad más justa e incluyente. En términos generales, los jóvenes desvinculados, sueñan con una educación dignificante, que ayude a impulsar a las futuras generaciones, que sea incluyente y contribuya a la construcción de la paz, y, sobre todo, que llegue a todos los rincones de Colombia.

Los contenidos analizados a partir de las respuestas de los tres jóvenes desvinculados de los diferentes grupos armados, al igual que la información obtenida a través de las conversaciones y comunicaciones personales con Claudia Girón, Stella Duque y Gloria Gaitán, sirvieron como base para definir las categorías deductivas orientadoras del proceso investigativo, cuyo objetivo fue indagar cuáles son los retos a enfrentar y las competencias a desarrollar por parte de los docentes para promover la convivencia y la inclusión escolar al interior de las comunidades educativas, y qué tipo de estrategias -pedagógicas y artísticas- podrían contribuir para elaborar y resignificar colectivamente las memorias relacionadas con las experiencias deshumanizantes, vividas en el contexto del conflicto armado interno.

En un segundo momento del proceso investigativo se seleccionaron cinco docentes que

trabajan en instituciones públicas y privadas, dentro y fuera de Bogotá, con el ánimo de analizar la perspectiva que tienen ellos, como educadores, frente a las competencias personales y profesionales que necesitan desarrollar en el contexto de transición hacia el postacuerdo, para promover la convivencia y la inclusión escolar de la población desvinculada de los grupos armados ilegales. Con el fin de recolectar la información, se diseñó una entrevista semiestructurada, que constaba de 10 preguntas (Ver anexo B), cuyas respuestas fueron grabadas y transcritas con la autorización de los docentes, para posteriormente desarrollar un análisis a partir de las categorías planteadas en la investigación.

#### **4. Resultados**

A partir de nuestra pregunta de investigación, definimos cinco categorías de análisis, tomando como punto referencia la revisión teórica desarrollada, en la que tuvimos en cuenta diversos autores y perspectivas conceptuales. Las categorías a analizar fueron las siguientes:

- 1. Educación para la paz.** Los docentes, como agentes de cambio y responsables de la formación de las futuras generaciones, no pueden pasar por alto el momento histórico que atraviesa el país, y por ende, se hace necesario emplear estrategias que fortalezcan los escenarios de paz, no sólo en las zonas afectadas directamente por el conflicto armado interno, sino también en las aulas de clase y en las comunidades educativas, que son espacios donde, de manera permanente, se presentan conflictos y/o diferencias; razón que motiva a formar a los niños y jóvenes desde las primeras edades en la resolución y el manejo pacífico de los conflictos.
- 2. Convivencia escolar.** Para poder construir una sociedad más justa y empática, es necesario fortalecer y desarrollar espacios de diálogo, encuentro y reconocimiento de la diversidad, que faciliten la convivencia pacífica y la coexistencia de la



pluralidad al interior de las instituciones educativas, especialmente dentro de las aulas de clase.

- 3. Inclusión escolar.** Los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales son una población vulnerable, cuya reintegración a la vida civil en condiciones de legalidad, debe estar acompañada de procesos de transformación cultural que permitan contrarrestar los prejuicios sociales estigmatizantes, tanto al interior de las comunidades educativas, como en los distintos ámbitos de la vida en sociedad.
- 4. Competencias docentes.** Después de los padres de familia, los docentes escolares se convierten en el modelo a seguir por parte de los estudiantes. Por ello, el rol de los educadores como formadores en valores y como constructores de paz, es fundamental para garantizar el éxito de los procesos de reintegración social e inclusión escolar de la población desvinculada. En este sentido, se considera necesario que los docentes desarrollen herramientas, habilidades, capacidades, recursos y conocimientos, que les permitan reflexionar de manera permanente sobre el sentido de su quehacer, y contribuir al fortalecimiento de los procesos de educación para la paz, la convivencia y la inclusión escolar.
- 5. Pedagogía de la Memoria.** En los contextos transicionales uno de los principales factores que inciden en la posibilidad de garantizar que los hechos violentos del pasado no se repitan, es el trabajo de reconstrucción de la memoria histórica. Por ello es necesario pensar en la pedagogía de la memoria como una herramienta fundamental para la construcción de la paz y la reconciliación en diversos contextos.

Después de la selección de estas categorías, y con el fin de establecer los puntos de encuentro y los aspectos en común que tienen los educadores a la hora de abordar la problemática planteada en el proyecto investigativo, nos dimos a la tarea de analizar cuáles son las competencias profesionales y personales que los docentes entrevistados consideran que necesitan desarrollar para fortalecer los procesos de educación para la paz; cómo puede contribuir la pedagogía de la memoria a la convivencia y la inclusión escolar de los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales en el complejo contexto de transición hacia el postacuerdo por el que está atravesando el país, y qué tipo de emociones y/o sentimientos experimentan frente a la posibilidad de trabajar población desvinculada, bien sea que hayan tenido o no, la experiencia de trabajar con este tipo de población, teniendo en cuenta los prejuicios socioculturales que señalan y estigmatizan a quienes han sido parte activa del conflicto armado.

Los hallazgos de la investigación dan cuenta del interés y de las expectativas que tienen los docentes, independientemente de si han tenido o no, experiencias de trabajo en el aula con población desvinculada, para fortalecer los procesos de educación para la paz, convivencia e inclusión escolar al interior de sus comunidades educativas. En este sentido, los docentes entrevistados afirman que la responsabilidad de las instituciones escolares para contribuir a la construcción de la paz en el complejo contexto del postacuerdo en Colombia, implica que los educadores desarrollen una serie de competencias –herramientas, habilidades, capacidades, conocimientos y recursos de diversa índole- que les permitan crear escenarios y estrategias pedagógicas con el fin de promover el respeto, la convivencia y la inclusión escolar de este tipo de población, a los colegios y escuelas del país. En términos de construcción de conocimientos útiles para potenciar dichas competencias, los docentes consideran necesario tener elementos de

comprensión del contexto histórico, político, socioeconómico y cultural en que se enmarca el conflicto armado interno, con el fin de poder asumir los retos que conlleva el proceso de transición hacia el postacuerdo, dentro, y fuera de las aulas de clase. Y para acceder a estos conocimientos, destacan la importancia de la pedagogía de la memoria y la enseñanza de la historia nacional de una manera creativa, que contribuya a generar espacios de encuentro y reflexión, encaminados a escuchar las voces de quienes han sufrido de manera directa los impactos del conflicto, como es el caso de las víctimas civiles, o de quienes, habiendo sido parte de los grupos armados ilegales que han generado la victimización, se han desmovilizado o desvinculado de dichos grupos con el fin de reintegrarse a la vida civil en condiciones de legalidad. Tales espacios pueden facilitar la comprensión y resignificación de las experiencias vividas por diversos actores sociales en los diferentes territorios del país afectados por el conflicto, transformando las aulas de clase en espacios de reconstrucción del sentido histórico y de los tejidos sociales desgarrados por la violencia, a partir del reconocimiento de la humanidad de aquellos sectores de la sociedad colombiana que han sido invisibilizados, estigmatizados y silenciados a lo largo de la historia.

#### **4.1 Análisis de resultados**

En relación con la categoría **Educación para la Paz**, los docentes entrevistados están de acuerdo en que ésta se fundamenta en una apuesta ética que exige que los diferentes sectores de la comunidad educativa, incluyendo a las familias de los estudiantes, se involucren en el momento histórico, teniendo en cuenta que Colombia actualmente se encuentra atravesando por un proceso de transición hacia el postacuerdo. Esto quiere decir que, en todas las comunidades educativas, tanto en las zonas urbanas, como en las zonas rurales directamente afectadas por el conflicto, se deben desarrollar propuestas pedagógicas que faciliten la apropiación de

conocimientos útiles y contextualizados en torno a temas relacionados con la construcción de la paz, la reconciliación, el perdón, la verdad, la justicia, la reparación, la memoria, los derechos humanos, entre otros. Como lo menciona una de las docentes entrevistadas

*“No solamente es que se hable de que estamos en un proceso de postconflicto o postacuerdo, como si el conflicto fuera solamente en el campo o con los grupos armados. Creo que eso ha trascendido a un aspecto ya cultural y social; entonces, si la estrategia se maneja dentro de las familias, dentro del contexto educativo, en el contexto del barrio, y en el contexto de la ciudad, puede haber realmente una transformación social y cultural... No se trata solamente de quedarse en que el conflicto es algo que sucedió en el campo con un grupo armado y con un determinado grupo de ciudadanos o personas del país...” (DOCENTE 2, COLEGIO COLUBSIDIO CIUDADELA, 2017)*

Es por esto que la educación para la paz, impulsada desde la primera infancia, contribuye a contrarrestar las diferentes modalidades de exclusión que existen, en tanto brinda elementos que favorecen los aprendizajes para vivir en democracia, a partir de la construcción del pensamiento crítico que incentiva el respeto frente a las diferencias y el reconocimiento de la diversidad, la libertad de expresión, la justicia, la capacidad de liderazgo y la resolución o el manejo pacífico de los conflictos, entre otros aspectos.

Con respecto a las estrategias para promover la educación para la paz en las aulas, uno de los docentes hace énfasis en que los educadores deben innovar en el salón de clases para salirse de sus zonas de confort, asumiendo el reto de abordar las distintas problemáticas relacionadas con el conflicto político, social y armado,

*“hay que salir de las zonas de confort, pues yo sólo tengo esta práctica docente de 25*

*años de la Secretaría de Educación, y esos criterios de salir de la zona de confort me los he impuesto yo misma... Así es como he crecido... A nosotros nadie nos impone nada, ¿sí?... Entonces la idea es esa, o sea, retomar lo esencial y trabajarlo en clase...” (DOCENTE 3 - COLEGIO MIGUEL ANTONIO CARO, 2017).*

En esta categoría, la mayoría de los docentes entrevistados son conscientes de la importancia de la implementación de una educación basada en valores éticos como el respeto, la tolerancia y la solidaridad, fundamentados en el cuidado de sí mismos y de los otros; una educación que reconozca la necesidad de llevar a cabo una práctica docente de carácter dialógico, que en lugar de imponer el conocimiento de una manera vertical, que obliga a los niños a repetir mecánicamente una serie de contenidos, brinde la oportunidad de construir conocimientos útiles para la vida, a través de una relación recíproca entre el docente y el estudiante. Este nivel de consciencia acerca de la práctica docente, implica que los educadores deben esforzarse por enfrentar el temor que genera abordar el tema de la violencia política y social en un país tan polarizado, promoviendo actividades que involucren a sus estudiantes en el proceso de comprensión de los orígenes, dinámicas e impactos del conflicto, a partir del análisis de los hechos que han marcado la historia del país, invitándolos a transformarse en sujetos activos; es decir, en constructores de paz que reconocen sus recursos y capacidades para transformar su realidad a partir de las prácticas cotidianas.

En este sentido, podemos decir que, acorde con los resultados obtenidos a partir de las respuestas de los docentes, la educación para la paz que se desarrolla en las instituciones escolares debe responder a las necesidades del contexto del postacuerdo, reconociendo las diversas situaciones de discriminación, estigmatización, inequidad, injusticia e impunidad que diariamente se viven en el país, con el fin de desarrollar estrategias que posibiliten la

construcción de un futuro diferente. Desde esta perspectiva, los docentes deben desarrollar, por una parte, competencias cognitivas, en tanto éstas abren espacios de construcción de conocimientos relevantes, que no están enfocados únicamente a su campo de saber (centrados en las matemáticas, el lenguaje, etc.), y, por otra parte, competencias comunicativas, pues al trabajar temas relacionados con la realidad colombiana, los docentes pueden generar experiencias de aprendizaje novedosas, convirtiéndose en mejores comunicadores en la medida en que las problemáticas abordadas les exigen ser a la vez cuidadosos y asertivos en los temas que van a trabajar para sensibilizar a los niños, niñas y jóvenes frente a los orígenes, dinámicas e impactos del conflicto político, social y armado. De igual manera, los docentes pueden mejorar las actividades e iniciativas pedagógicas, promoviendo nuevas modalidades de interacción con sus estudiantes al interior de las aulas de clase. En estos términos, todos los docentes coinciden en que la educación para la paz contribuye a la apropiación de habilidades personales y académicas, por parte de los docentes y de los estudiantes.

También, se evidencia que para trabajar con niños, niñas y jóvenes desvinculados, los educadores escolares requieren desarrollar habilidades prácticas, donde se combinan las dimensiones cognitiva, comunicativa y emocional. Estas habilidades son la creatividad y la flexibilidad, a la hora de educar para la vida, generando un clima de confianza, teniendo en cuenta que los niños, niñas y jóvenes desvinculados que llegan al plantel educativo, generalmente experimentan sentimientos negativos basados en el miedo, el rencor y la baja autoestima, que se deriva de los sentimientos de culpa, los remordimientos y los duelos no resueltos. Educar para la vida también tiene que ver con la formación en valores que promueven el respeto a la vida, posibilitando que este tipo de población pueda enfrentar los retos que les presenta la vida civil en condiciones de legalidad.

Por otra parte, considerando las particularidades de la población desvinculada en cuanto a sus requerimientos y necesidades, también es fundamental que las estrategias desarrolladas por los docentes, tanto de educación preescolar, como de educación básica y media, puedan emplear las TIC, dado que las tecnologías de información y comunicación son fundamentales para sobrevivir en un mundo que avanza cada vez más en lo que refiere a la tecnología informática. Por ello, los estudiantes deberán adquirir herramientas y habilidades para acceder a nuevos conocimientos por medio de este tipo de tecnologías, que les abrirán las puertas a oportunidades laborales y sociales en el presente y en el futuro.

Con respecto a la categoría **Convivencia Escolar**, no se obtuvo mayor información. No obstante, encontramos algunos fragmentos de las narrativas de los docentes, que hacen alusión a este concepto, en la medida en que afirman que a través de la práctica docente, orientada a promover la educación para la paz, es posible transformar las aulas de clase, caracterizadas por ser espacios conflictivos donde priman los desacuerdos, los prejuicios y la falta de empatía, en espacios amenos, acogedores y tranquilos, donde se respetan las diversas formas de pensar y ver el mundo. En este sentido, la práctica docente debe estar orientada a fortalecer las relaciones interpersonales basadas en el respeto y la tolerancia al interior de las aulas de clase, que son aspectos relacionales que abarcan las categorías abordadas. Desde esta óptica, es necesario reconocer las diferencias entre los contextos urbanos y rurales afectados de manera directa por las dinámicas del conflicto armado interno, donde las escuelas se han convertido en lugares peligrosos, debido a que los niños, niñas y jóvenes están expuestos a la posibilidad de ser reclutados de manera forzosa por los diferentes grupos armados ilegales.

En aras de fortalecer los procesos de convivencia escolar, es necesario entonces, transmitirles a los estudiantes la importancia del reconocimiento de la población desvinculada

como sector vulnerable que debe ser acogido al interior de las comunidades educativas, en la medida en que todos los seres humanos merecen una oportunidad para aprender a vivir dignamente y a convivir de manera armónica con los demás. Por ello, a partir de este reconocimiento, es necesario que los docentes escolares de las zonas urbanas y rurales, comprendan el contexto histórico, político y social en que se enmarca el conflicto violento, y se apropien de los conocimientos que existen sobre los temas relacionados con la educación para la paz, la convivencia escolar, los derechos humanos y la memoria histórica, entre otros. La apropiación de este tipo de conocimientos por parte de los docentes les permitirá cuestionar y desnaturalizar las prácticas de dominación basadas en la exclusión y la discriminación, así como contrarrestar los prejuicios socioculturales frente a las víctimas y los victimarios.

Ahora bien, una de las docentes entrevistadas considera que muchas veces la convivencia en el aula se ve afectada por las situaciones o acciones violentas que se presentan en el contexto general del país, ocasionando la polarización social y exacerbando los sentimientos de impotencia, desesperanza y rabia generalizada en los colombianos, que de una u otra manera, nos sentimos interpelados por los distintos hechos de violencia. En este sentido, considera que es necesario abordar este tipo de situaciones en las aulas de clase, con el fin de analizarlas y elaborarlas para poder superar las dinámicas polarizantes que dificultan el diálogo y el reconocimiento de los diferentes puntos de vista. En este sentido, la docente mencionada afirma lo siguiente

*“Se trata de comprender que muchas veces uno maneja herramientas que no son tan complejas, pero son, digamos, más organizadas... Comprender que esa rabia que trae el estudiante, ese dolor que trae el estudiante, muchas veces obedece a razones más profundas que un problema simple de convivencia, de matoneo o de consumo... ¡Es que*



*el conflicto armado ha permeado todas esas áreas de la sociedad colombiana...! (...)*  
*Entonces, cuando hay un nivel de comprensión frente a eso, y tú, desde una perspectiva ético-política, asumes que ‘esto va a ser parte de mi carreta hasta que me muera’, pues tu práctica se salvó, creo yo, y tus estudiantes también, porque pueden encontrar en ti, ese asidero de otredad que muchas veces Colombia, con su indiferencia y su apatía, no ve...”* (DOCENTE 3 - COLEGIO MIGUEL ANTONIO CARO, 2017)

Claro está, que cuando se habla de “superar” las dinámicas que se desprenden de los hechos violentos que han enlutado el país, y que, de una u otra manera, afectan a la sociedad en su conjunto, no se está hablando de olvidar o de ser indiferentes, sino de transformar las emociones negativas que conducen a las personas a reaccionar de manera violenta, agudizando la polarización en una sociedad ya de por sí bastante dividida por el odio y el rencor. La posibilidad de transformar dichas emociones negativas en emociones constructivas, implica un esfuerzo cotidiano y permanente por parte de los docentes al interior de las comunidades educativas, para desarrollar estrategias que permitan tramitar las diferencias a partir del reconocimiento de los puntos que se tienen en común con los otros, convirtiendo el aula en un escenario de oportunidades, donde se pueden proponer soluciones buscando el bien común, a través de un manejo adecuado de los conflictos que se presenten. En relación a lo anterior, uno de los docentes entrevistados afirma lo siguiente *“es un sentido como de patria, porque cuando integras a todos los diferentes estamentos de una misma comunidad, realmente estás ayudando a construir país...”* (DOCENTE 2 - COLEGIO COLSUBSIDIO CIUDADELA, 2017)

Conforme a las respuestas de los docentes, y de acuerdo al concepto desarrollado, la convivencia escolar implica entonces que, tanto el docente, como sus estudiantes, aprendan a conocer y a reconocer al “Otro”, aceptando las diferencias y construyendo normas de

convivencia que permitan compartir los espacios vitales de manera tranquila y solidaria. En este sentido, los docentes deben desarrollar sus competencias emocionales, con el fin de aprender a conocer y reconocer las particularidades y sensibilidades de cada uno de sus estudiantes, para desarrollar estrategias de trabajo colaborativo, promoviendo la participación activa de todos los integrantes de la comunidad educativa a través del trabajo en equipo. Este tipo de trabajo implica promover la empatía y los espacios de diálogo, con el fin de generar un clima de confianza, donde los niños, niñas y jóvenes desvinculados puedan compartir sus experiencias con los demás, sintiéndose parte de la comunidad.

Otro aspecto importante destacado por los docentes, es la necesidad de trabajar al interior del aula de clase con los estudiantes bajo la premisa del cuidado de sí mismos y el cuidado de los otros. Para que exista una convivencia sana, basada en el respeto y la tolerancia, los educadores escolares deben crear situaciones que visibilicen la importancia de relacionarse con el mundo a partir de una postura ética que permita articular las prácticas de autocuidado con las prácticas solidarias que promuevan el cuidado de la comunidad en general. Los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales deben tomar consciencia de la necesidad de transformar las experiencias traumáticas, donde se vieron violentados u obligados a violentar a otros, a partir de procesos de auto-reconocimiento, perdón y reconciliación, que les permiten elaborar sus duelos y construir las bases que les permitirán construir una vida digna en el presente y de cara al futuro.

Con respecto a la categoría **Inclusión Escolar**, que, en este caso, se enfoca de manera específica en la experiencia de trabajo con niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales, como ya se dijo, vale la pena señalar que a pesar de que solamente una de las docentes entrevistadas ha tenido la posibilidad de trabajar directamente con este tipo de

población, los demás educadores se muestran abiertos, dispuestos y receptivos frente a la posibilidad de trabajar con dicha población, en la medida en que la asumen como un reto o desafío, tanto a nivel profesional, como a nivel personal. En efecto, los docentes entrevistados consideran que el hecho de incluir en el contexto educativo a los niños, niñas y jóvenes desvinculados, constituye una oportunidad para que los educadores continúen mejorando y fortaleciendo sus habilidades, y transformando la vida de los estudiantes a través de su práctica docente, enfocada en una apuesta ética de inclusión escolar. Así lo expresa una de las docentes entrevistadas

*“Creo que sería un reto grande, teniendo en cuenta los cambios que se deben plantear frente a la inclusión; entonces vamos a tener diferentes agentes y diferentes tipos de personas y contextos que se manejen... Creo que sería todo un reto para el docente manejar en ese sentido sus habilidades, para mejorar e incluirlos a todos dentro del contexto escolar...”* (DOCENTE 2 - COLEGIO COLSUBSIDIOCIUDADELA, 2017).

En este mismo sentido, los docentes entrevistados reconocen que el primer paso para alcanzar la paz, consiste en acoger a la población desvinculada en las aulas de clase, dándoles a estos niños, niñas y jóvenes la oportunidad de aprender y de explorar otras maneras de vivir, mostrándoles caminos alternativos para salir adelante en condiciones de legalidad. Al respecto, el docente de la Institución Educativa Chapacual, afirma que, aunque hasta el momento no ha tenido experiencia directa de trabajo con ellos y ellas, a pesar de que la institución escolar donde trabaja está situada en una región gravemente afectada por el conflicto, como es el caso del Departamento de Nariño, es importante tener una actitud abierta, positiva y optimista frente a la posibilidad de trabajar con este tipo de población en las aulas de clase, porque

*“Si bien, los grupos armados ilegales han dejado mucho dolor en las personas*

*afectadas, quienes hicieron parte de estos grupos también son seres humanos que traen secuelas dolorosas que la guerra les ha dejado a nivel psicológico, emocional y físico; por lo cual, merecen tener acceso a oportunidades que les permitan reconstruir sus proyectos de vida (... ) Pienso que, como todo ciudadano, como todo colombiano, y más aún, como todo ser humano, estos niños y jóvenes tienen que tener las mismas oportunidades que tiene cualquier persona... Estarían en igualdad de condiciones de recibir, de compartir el conocimiento, como lo hacen los estudiantes normales. Pienso que no habría ninguna diferencia; al contrario, deberían brindárseles a estas personas todas las oportunidades que se merecen, para que puedan reinsertarse nuevamente a la sociedad de la cual fueron extirpados por “x” o “y” circunstancias.”. (DOCENTE 4, INSTITUCIÓN EDUCATIVA CHAPACUAL, 2017)*

Agrega, además, que el clima escolar generado en las aulas de clase es fundamental para favorecer y fortalecer la acogida de dicha población, *“hacer un trabajo, en primer lugar, de aceptación para que estas personas sean bien recibidas en nuestras aulas, dentro de nuestra comunidad, y por qué no decirlo, dentro de las relaciones en el aula con los demás compañeros...”*. (DOCENTE 4, INSTITUCIÓN EDUCATIVA CHAPACUAL, 2017)

Ahora bien, la información más significativa con respecto a la categoría de inclusión escolar fue proporcionada por la docente del Colegio Miguel Antonio Caro de Bogotá, que ha tenido la oportunidad de trabajar con la población desvinculada y está muy sensibilizada frente al problema, en la medida en que conoce de primera mano la historia de una madre que perdió a su hijo menor de edad en combate, después de que éste fuera reclutado por un grupo armado ilegal. La relación personal y de trabajo con esta madre de familia y con los jóvenes que llegan al colegio donde trabaja con la ilusión de rehacer sus vidas, hacen que esta docente asuma una

posición ética frente a la problemática abordada. Dicha posición coincide con la del docente de la Institución Educativa de Chapacual, en la medida en que ambos están de acuerdo en que para promover los procesos de inclusión escolar para niños, niñas y jóvenes desvinculados, los educadores deben creer en su trabajo, confiar en sus propias competencias y estar dispuestos a mejorarlas y fortalecerlas, asumiendo que cada día es una oportunidad para comenzar de nuevo, y que la educación es el mejor camino para construir una sociedad más justa y productiva, en todos los aspectos. En este mismo sentido, la docente que ha tenido experiencia con este tipo de población, afirma lo siguiente

*“En primer lugar, reconocer que esas personas que se han desmovilizado deben tener las mismas oportunidades que tenemos los demás (...) Entonces, la educación es fundamental; el aula es fundamental; ahí es donde construimos otredad; construimos tolerancia, y eso funciona en la medida en que tú, como maestro, creas en eso, y puedas tener las herramientas para poder tener esperanza, porque en este proceso que te cuento con la señora Gladys (madre de un joven reclutado por un grupo armado, que murió en combate), ella venció la desesperanza, fue capaz de hacer el tránsito de un duelo no resuelto y una rabia contenida... Todavía tiene rabia, porque el muchacho que murió era su único hijo varón; pero esa rabia se ha convertido en activismo político; se ha convertido en educación...” (DOCENTE 3 - COLEGIO MIGUEL ANTONIO CARO, 2017)*

Desde esta óptica y de acuerdo con las respuestas de los docentes, el trabajo de inclusión social y escolar de los niños, niñas y jóvenes desvinculados al interior de las comunidades educativas, debe apuntar a fortalecer los procesos de resiliencia, las habilidades, los recursos y las capacidades humanas, que contribuyan a transformar sus vidas y las vidas de otros,

promoviendo la reconciliación y la convivencia pacífica, para darle paso a la reconstrucción del tejido social. El hecho de recibir a este tipo de población sin señalamientos, en las escuelas y colegios del país, da la posibilidad de brindar una educación equitativa, pertinente y de calidad, atendiendo a las necesidades individuales y colectivas de los colombianos.

En estos términos, las competencias de los docentes para promover la inclusión escolar, deben verse reflejadas en una propuesta de educación emocional, que involucre y sensibilice a los diferentes sectores de la comunidad educativa; una propuesta centrada en el amor, la empatía y la solidaridad, que les permita a los docentes transmitir afecto genuino, fortaleciendo los vínculos interpersonales que se forman al interior de la comunidad educativa, entre el docente y sus estudiantes y entre los mismos estudiantes. Estos vínculos son primordiales, en la medida en que motivan a los niños, niñas y jóvenes desvinculados a aprender a convivir con los otros estudiantes, resolviendo las diferencias y los conflictos que se puedan presentar de una manera distinta. No sobra decir que para este tipo de población vulnerable, el hecho de sentirse aceptada y reconocida, implica adquirir confianza y seguridad en sí misma para tomar iniciativas encaminadas a fortalecer las prácticas de paz y convivencia en los diferentes ámbitos de la vida, comenzando por el ámbito escolar. Por ello es necesario involucrar a las familias y a la comunidad, en tanto esto permite que dentro y fuera del aula, se desarrollen proyectos que den solución a las necesidades comunes, además de que los niños, niñas y jóvenes se conviertan en sujetos activos con las suficientes capacidades y habilidades para transformar su realidad. En otras palabras: es necesario que los educadores escolares fortalezcan los vínculos con los diferentes actores y sectores de la comunidad educativa, porque cuando existe una buena relación entre los docentes, la familia y la comunidad, es más fácil trabajar problemáticas complejas, como es el caso de la inclusión social y escolar de este tipo de población.

Por otra parte, es necesario desarrollar espacios personalizados para que los docentes tengan acceso al trabajo individual con los estudiantes, con el fin de reconocer las fortalezas y las debilidades de cada uno de ellos y ellas. Es fundamental, entonces, que el docente tenga plena conciencia de que los niños, niñas y jóvenes que van a ingresar a las aulas de clase, aprenden a ritmos distintos porque pertenecen a mundos diferentes; por lo cual es necesario implementar diversas estrategias metodológicas.

En cuanto a la categoría **Competencias del Docente**, cabe preguntarse si en un estudio posterior, será posible establecer si los docentes escolares en Colombia cuentan o no con las herramientas, capacidades, recursos y conocimientos profesionales, académicos y emocionales, que posibilitan que haya una coherencia entre sus valores éticos, sus discursos y prácticas educativas. Dicha coherencia debería ser el reflejo del compromiso de los docentes para contribuir, desde su quehacer cotidiano, a los cambios que requiere la sociedad colombiana, a partir de procesos que fundamentan la educación para la paz, desde una perspectiva de formación integral que abarca una serie de competencias y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas.

En el caso del presente estudio, los docentes entrevistados, reconocieron que para el buen desarrollo de su labor, en el caso de verse enfrentados a trabajar en las aulas de clase y en la vida cotidiana con niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales, la mayoría carece de herramientas o de capacitación especializada. En este sentido, una de las docentes entrevistadas afirma lo siguiente

*“Todavía necesito más competencias; es decir, más herramientas, para que yo pueda entrar a trabajar y a compartir con estos niños... ¿Por qué? porque si yo no estoy segura de cuál es mi papel en ese momento, teniendo en cuenta las características de*

*esta población, podría ser que yo no diera todas las cosas positivas que estos niños necesitan...” (DOCENTE 1 - COLEGIO COLSUBSIDIO CIUDADELA, 2017)*

Estas competencias, concebidas en términos de herramientas, deben estar ligadas no sólo al ámbito educativo, sino también, al ámbito emocional, pues los docentes reconocen que la labor desempeñada en el aula con este tipo de población vulnerable, implica asumir un alto nivel de responsabilidad personal y social, en la medida en que dicha labor incide, de manera trascendental, en el futuro de las generaciones venideras. En este sentido, es necesario promover procesos de capacitación y sensibilización, que involucren a los diferentes sectores de la comunidad educativa, promoviendo la integración de las familias de los estudiantes a dicha comunidad, que incluiría también a las familias de los niños, niñas y jóvenes desvinculados, en el caso de que las tengan.

Desde esta perspectiva, y dada la complejidad del contexto nacional, es importante reconocer que la mayoría de los colombianos, después de más de seis generaciones, hemos nacido y crecido en un contexto violento, marcado por la guerra y la polarización política, y social. Por ende, de una u otra manera, hemos naturalizado diferentes modalidades de la violencia física, simbólica y cultural, lo cual dificulta que podamos reconocer nuestros prejuicios y reflexionar acerca de necesidad de transformar nuestras creencias más arraigadas. En este sentido vale la pena preguntarse: ¿Cómo pueden los docentes transmitirles a sus estudiantes el respeto, la empatía, la compasión y el reconocimiento de los otros como seres humanos, semejantes y dignos, cuando ellos mismos no han hecho un trabajo personal que les permita experimentar este tipo de sentimientos frente a los demás?...

De acuerdo con una de las docentes entrevistadas, uno de los principales retos que deben enfrentar los docentes escolares en el contexto colombiano, además de conscientizar y



sensibilizar a otros frente a la importancia de respetar la diversidad, es desarrollar el sentido de la autoconsciencia; es decir, desarrollar un nivel de consciencia crítica acerca de sí mismos y de sus propias acciones, emociones y pensamientos, que les permita ser coherentes como profesionales y ciudadanos. Al respecto, la docente mencionada afirma lo siguiente

*“Yo soy partidaria de que uno no puede dar lo que uno no tiene... Uno tiene que pasar por un proceso muy íntimo de reflexión frente a lo que ha sido y será la realidad del país... Uno, como sujeto, debe entenderse a sí mismo en relación a esa realidad objetiva que ha vivido el país...”* (DOCENTE 3- COLEGIO MIGUEL ANTONIO CARO, 2017)

El reto de desarrollar un nivel de autoconsciencia crítica, a nivel individual y colectivo, implica una tarea de largo alcance al interior de las comunidades educativas. Para ello es necesario promover procesos de capacitación y formación integral, que contribuyan a fortalecer las habilidades emocionales, cognitivas y comunicativas de los docentes escolares, pues son ellos los encargados de transmitir los valores sociales que promueven el diálogo respetuoso, la solidaridad y el trabajo colaborativo, que constituyen los pilares de la convivencia pacífica. En este sentido, la misma docente considera que lograr este nivel de consciencia y autoconsciencia crítica

*“Es una tarea durísima para los que vivimos encarretados con esta vaina... Convencer a los compañeros de que esto nos interpela a todos, ha sido una tarea muy dura, y le toca a uno... Yo pienso que la vida está en el aula, el trabajo, el poder de impactar la vida de otros está ahí, sobre prácticas muy concretas, sobre cosas muy concretas.”* (DOCENTE 3 - COLEGIO MIGUEL ANTONIO CARO, 2017)

Desde esta óptica, es importante relacionar las capacidades y habilidades de los docentes

no sólo con las aptitudes y talentos, sino también con las carencias y los vacíos que deben ser trabajados en diversos escenarios de capacitación, basados en la sensibilización y la contextualización. Al fomentar estos espacios de capacitación al interior de las instituciones educativas, deben propiciarse los ejercicios prácticos, participativos e incluyentes, para que el reto de trabajar con la población desvinculada no sea asumido de manera exclusiva por un pequeño grupo de directivos, orientadores psicosociales, educadores especiales o docentes del área de ciencias sociales, pues, generalmente se considera que estos últimos, por el hecho de pertenecer a esta rama o campo del saber, deben ser los únicos educadores encargados de impartir el conocimiento y de establecer las estrategias pedagógicas en el aula, relacionadas con el contexto del conflicto político, social y armado. Por ello, una propuesta formativa de carácter amplio, que contribuya a asumir los retos y desafíos frente a la posibilidad de trabajar con este tipo de población en el contexto de transición hacia el postacuerdo, implica involucrar a todos los agentes educativos, en tanto que la búsqueda de la paz es un proceso fundamentado en la construcción conjunta de iniciativas de reconocimiento de la humanidad y la dignidad propia y ajena, desde una apuesta ética transversal que contribuya a contrarrestar la deshumanización de la sociedad y la naturalización de la violencia en sus diferentes manifestaciones.

De acuerdo a las respuestas proporcionadas por el grupo de docentes entrevistados, puede afirmarse que en el actual contexto colombiano, para desarrollar sus competencias profesionales y emocionales, los educadores necesitan herramientas de formación que les permitan ampliar sus experiencias y conocimientos, con el fin de abordar la diversidad a la cual se verán enfrentados en las aulas de clase, debido a que cada uno de los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales proviene de un territorio diferente, y trae consigo un mundo de vivencias y saberes, que van a entrar en juego con sus conocimientos

previos y con los de los demás estudiantes. Desde esta perspectiva, las herramientas adquiridas por los docentes escolares deben brindarles posibilidades, no solamente para poder transmitir conocimientos específicos, sino también, para aportar elementos subjetivos de formación en valores humanos, que se desplieguen en el marco de la relación pedagógica con sus estudiantes, contribuyendo a transformar sus vidas de manera positiva.

Los docentes entrevistados afirman de manera reiterativa, que los educadores escolares deben dar ejemplo y ser modelos de coherencia a través de sus acciones, teniendo en cuenta que dichas acciones tienen trascendencia dentro y fuera de las aulas. Desde esta óptica, además de ser apasionados por su carrera y por la labor que desempeñan, los docentes escolares deben procurar mantener la coherencia ética en cuanto a su manera de pensar, sentir y actuar, como lo menciona una de las docentes entrevistadas *“en la medida en que yo haga las cosas bien, las haga de corazón, con cariño, pues obvio, puedo dar mejores resultados y podría ayudar para formar niños y personas que hagan bien a la sociedad”* (DOCENTE 1, COLEGIO COLSUBSIDIO CIUDADELA, 2017)

Los docentes escolares podrán enseñar a los estudiantes maneras positivas de relacionarse consigo mismos y con los otros, solamente a través de su ejemplo; es decir, solamente a través de sus acciones cotidianas, tanto dentro, como fuera de la institución educativa, pues antes que profesionales que ejercen una labor determinada, los docentes son ciudadanos, y como tales, también tienen la responsabilidad de hacer lo mejor por su comunidad, transformando aquellos prejuicios sociales que han polarizado y dividido a la sociedad, generando sentimientos individuales y colectivos de resentimiento, intolerancia, indiferencia y desesperanza. Queda claro entonces, que para poder cumplir a cabalidad con su rol de ciudadanos, los docentes deberán fortalecer sus competencias -profesionales y

personales- modificando sus propias emociones, pensamientos y prácticas, antes de promover la puesta en acción de las competencias ciudadanas de sus estudiantes.

Partiendo de lo anterior, consideramos que la coherencia entre los discursos y las prácticas de los docentes escolares, repercutirá en la vida de todos aquellos seres humanos que actualmente están en proceso de formación. Por lo tanto, los docentes escolares deben reflexionar acerca de los prejuicios y creencias que han configurado sus mentalidades y sus actitudes frente a la vida, facilitando o dificultando el reconocimiento de aquellas personas, comunidades y sectores poblacionales que representan la alteridad y la diferencia. No se trata de cambiar dichas mentalidades y actitudes de un día para otro, pero sí de esforzarse de manera genuina, por ampliar la mirada frente al contexto nacional, adquiriendo nuevos elementos de comprensión acerca de la realidad política y social.

Independientemente de que trabajen en instituciones públicas o privadas, los docentes tienen el deber de transformar positivamente las vidas de sus estudiantes, motivándolos a transformar su realidad a partir de iniciativas y proyectos que contribuyan a la construcción de escenarios de paz en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana. Por consiguiente, en la práctica docente con población desvinculada, el educador escolar debe esforzarse para mostrarles a estos niños y jóvenes nuevos horizontes de sentido, dado que, si bien, el pasado no se puede cambiar, sí se puede resignificar desde el presente y de cara al futuro, y que cada uno de ellos, si se lo propone, podrá lograr sus metas y aportar ideas e iniciativas valiosas, que contribuyan al mejoramiento de la sociedad en clave de construcción de paz.

Es claro que los docentes entrevistados están motivados para seguir trabajando en el ámbito educativo, cuyos retos en el contexto transicional hacia el postacuerdo implican desarrollar competencias –herramientas, habilidades, capacidades, conocimientos y recursos-

que contribuyan a transformar las dinámicas relacionales y a promover la empatía social, transformando la propia vida y las vidas de los demás, como lo expresa uno de los docentes entrevistados *“Hoy, más que nunca, se debe entender que nuestra labor está orientada a la contribución de un nuevo país; que por fin se pueda decir: “esta sociedad podrá vivir en paz”, después de tantos años de estar en guerra”* (DOCENTE 4 - INSTITUCIÓN EDUCATIVA CHAPACUAL, 2017).

En suma, los docentes consideran que en el contexto de transición hacia el postacuerdo, es importante visibilizar las apuestas para construir escenarios de paz, perdón y reconciliación al interior de las instituciones educativas, incluyendo, desde los primeros años de escolaridad, actividades relacionadas con los derechos humanos, la formación ciudadana, la democracia, la convivencia, la pedagogía de la memoria y la resolución pacífica de los conflictos, entre otras, pues es precisamente en esa etapa de la primera infancia, donde las personas tienen la posibilidad de desarrollar su potencial como constructores de paz. En este sentido, uno de los docentes entrevistados dice lo siguiente

*“Ojalá que a los profesores que tengan mayor compromiso, mayor conocimiento, mayor sensibilidad, se los enfoque en ese campo, llámese preescolar o primaria... Pienso que si se tiene la sensibilidad de llegar a un niño, todo se puede trabajar en las primeras edades. El docente tiene que ser una especie de artista que actúe, ojalá sin parcelar al niño, desde una perspectiva integral...”* (DOCENTE 5- INSTITUCIÓN EDUCATIVA CHAPACUAL, 2017).

Teniendo en cuenta las respuestas de los profesores entrevistados, cabe señalar que la mayoría considera que las principales competencias que deben desarrollar los educadores escolares son las habilidades emocionales y comunicativas, ya que éstas están en completa

relación con el trabajo al que se enfrentan y que deben desarrollar en el aula, pues trabajar a partir del reconocimiento de la diversidad de experiencias y conocimientos relacionados con el conflicto político, social y armado, brinda la posibilidad de comprender las necesidades, dificultades y motivaciones de los demás; es decir, de sus estudiantes y sus familias, de ellos mismos y de sus pares. No obstante, para lograr este nivel de comprensión los docentes escolares deben arriesgarse a salir de su zona de confort, pues como lo hemos mencionado anteriormente, si no se trabajan los propios prejuicios, creencias y estereotipos sobre las víctimas y los victimarios, no será posible desarrollar una autoconciencia, un autodomínio emocional, ni, mucho menos, una motivación personal para transformar a Otros a partir de la propia transformación, que tampoco es posible sin esos Otros. Por esta razón, varios docentes proponen que es necesario que ellos fortalezcan competencias como la creatividad y la autonomía para desarrollar iniciativas pedagógicas, que contribuyan, por una parte, a comprender el contexto del conflicto político, social y armado, y sus impactos individuales y colectivos, y, por otra parte, a reflexionar acerca del buen manejo de las emociones con el fin de crear conexiones humanas más profundas, en sintonía con las emociones de sus estudiantes. El desarrollo de este tipo de competencias, que abarcan aspectos cognitivos, comunicativos y emocionales, permitirá que los docentes escolares sean aún más asertivos a la hora de comunicar lo que piensan, bien sea a sus colegas o a sus estudiantes. En este sentido, es importante que los educadores escolares tengan un buen manejo del lenguaje no verbal; es decir, de sus gestos y posturas, ya que a través de su cuerpo pueden reflejar lo contrario a lo que están expresando de manera verbal.

Con respecto a la categoría **Pedagogía de la Memoria**, es necesario tener en cuenta que su finalidad es promover la reflexión en torno a los acontecimientos que han ocurrido en el

contexto del conflicto político, social y armado. Desde esta perspectiva, los docentes entrevistados consideran que se necesita trabajar más en este tipo de pedagogía en los colegios públicos y privados del país, a nivel rural y urbano, con el fin de contrarrestar la cultura del silencio, el olvido y la impunidad, a partir de una apuesta pedagógica encaminada a promover la enseñanza de la historia reciente en las aulas de clase, que actualmente representa un vacío que es necesario llenar de contenido.

Ante este panorama, es necesario mencionar que una de las secuelas que dejó el gobierno de Belisario Betancourt (1982-1986) al expulsar la asignatura de historia del pensum escolar, fue la pérdida de interés y entusiasmo frente al pasado por parte de los profesores y los estudiantes. El hecho de unir la asignatura de historia con la democracia y las ciencias sociales ha promovido, de cierta manera, el olvido y la falta de comprensión acerca del sentido transformador de la memoria en relación al esclarecimiento de la verdad como fundamento de las garantías de no repetición de los hechos violentos ocurridos en el pasado reciente.

Los docentes entrevistados coinciden en que, anteriormente, la historia se basaba en la recopilación de fechas relacionadas con los hechos del pasado que marcaron la historia del país y del mundo. Estos hechos debían ser memorizados, sin que hubiera lugar para el análisis, la discusión y la apropiación crítica del conocimiento a partir de la confrontación entre las versiones oficiales y las versiones disidentes o alternativas. Con respecto a la enseñanza de la historia en los colegios, una de las docentes entrevistada dice lo siguiente,

*“En el colegio está estática; muchos maestros de ciencias sociales no saben historia, repiten cosas, repiten hechos, fechas y se limitan a eso. A nosotros nos tocará volver a traer al currículo la historia, porque además nos la quitaron... Eso es como si nos hubieran quitado la capacidad de pensar, de hacer, de sentir, de hacer parte de... La*

*historia nos da un referente de memoria, de pertenencia, de sentido...*” (DOCENTE 3 - COLEGIO MIGUEL ANTONIO CARO, 2017).

En el mismo sentido, otro de los docentes entrevistados expresa su preocupación frente al rumbo que ha tomado la enseñanza de la historia y el papel de la memoria en las aulas de clase, pues asegura que:

*“Realmente conocer la historia es lo que nos permite a nosotros valorar cuáles han sido nuestros progresos, nuestros adelantos y nuestros atrasos. Realmente el saber, el conocer nuestra historia, nos ubica en un momento que nos permite analizar y entender la problemática que hemos vivido, y, realmente, darnos cuenta de la importancia que tiene el proceso de paz y la desmovilización de esta guerrilla que por tantos años ha sembrado el país de tristeza, de luto, de muerte...”* (DOCENTE 4 - INSTITUCIÓN EDUCATIVA CHAPACUAL, 2017).

Actualmente, en el contexto del postacuerdo, vemos con preocupación, que la violación y la vulneración de los derechos humanos continúan, y esto es algo que, lamentablemente se ha ido naturalizando en Colombia con el pasar del tiempo. Surge entonces la inquietud acerca de la función de la educación para la paz y la pedagogía de la memoria en el contexto transicional, y, en este sentido, vale la pena preguntarse: ¿Cómo se están abordando en los colegios y escuelas del país las problemáticas relacionadas con los acuerdos de paz, los impactos del conflicto y los avances y dificultades del postacuerdo?

La ausencia de una postura crítica por parte de la gran mayoría de los colombianos frente a la naturalización de la violencia, se refleja, en buena parte, en la falta de una reacción de indignación masiva frente a la ausencia de garantías de no repetición de los hechos violentos que han enlutado al país en las últimas décadas. Esto a su vez es la expresión de los vacíos de la



educación. En este sentido, una de las docentes entrevistadas afirma que *“cuando el ser humano no sabe de dónde salió, cuáles son sus contextos, difícilmente puede interpretar la realidad, y mucho menos, transformarla”* (DOCENTE 3- COLEGIO MIGUEL ANTONIO CARO, 2017).

En efecto, los docentes son conscientes de que, desde sus primeros años, los niños y niñas, de acuerdo a sus capacidades, tienen la posibilidad de adquirir elementos de comprensión acerca de su propia realidad y del contexto en el que viven. Este trabajo de formación va más allá de las aulas de clase, y en esa medida, debe involucrar a los padres de familia de los estudiantes y a los diferentes actores y sectores de la comunidad educativa, pues, como hemos mencionado anteriormente, es necesario que los ciudadanos conozcan el contexto histórico, así como lo menciona una de las docentes entrevistadas: *“Pienso que se tiene que enseñar; que los niños sepan qué es el conflicto; desde dónde viene; por qué tenemos que cambiar; por qué, desde el seno de nuestra familia, tenemos que hacer un cambio real y positivo”* (DOCENTE 1 - COLEGIO COLSUBSIDIO CIUDADELA. 2017)

Teniendo en cuenta lo anterior, en consonancia con los docentes entrevistados, consideramos que es necesario fortalecer los procesos de formación en el campo de la pedagogía de la memoria, creando escenarios de encuentro e intercambio de experiencias, que incentiven el debate, el diálogo y la conversación, permitiendo a los docentes y los estudiantes conocer distintas perspectivas acerca de la historia -del pasado, el presente y el futuro- y construir nuevos conocimientos. De acuerdo con una de las docentes entrevistadas

*“Me parece a mí que tendría que haber una Cátedra, como algo donde los maestros, siendo muy específicos, les contaran a los jóvenes todo lo que ha pasado y todas las cosas que no funcionaron, las estrategias utilizadas, para que tengamos un cambio. Si*

*desde aquí pensamos diferente, pues cuando salgamos a cumplir un rol social de mayor decisión, pues yo creo que se benefician. Entonces ahí sí podríamos hablar en conjunto de paz...” (DOCENTE 1 - COLEGIO COLSUBSIDIO CIUDADELA, 2017)*

Al buscar los puntos en común en las respuestas de los docentes entrevistados, podemos decir que la pedagogía de la memoria implica que los docentes se vean obligados, en primer lugar, a fortalecer sus habilidades cognitivas para subsanar los vacíos de formación en el campo de la memoria histórica, que dificultan la comprensión de las causas, dinámicas e impactos del conflicto político, social y armado en los diferentes territorios del país. Y, en segundo lugar, a fortalecer sus habilidades comunicativas, puesto que deben tener la capacidad de sensibilizar a la comunidad educativa, a través de estrategias narrativas que contribuyan a transmitir creativamente los conocimientos, desde una perspectiva transformadora, que articule la enseñanza de la historia con la educación para la paz y el respeto a los Derechos Humanos. En este sentido, los docentes deben transmitir a sus estudiantes los valores en que se fundamentan las competencias ciudadanas, que les permiten comprender la necesidad de aprender las lecciones de la historia reciente, con el fin de no repetir los hechos violentos del pasado.

## **5. Conclusiones y recomendaciones**

### **5.1 Conclusiones**

- A pesar de que existen algunos trabajos de investigación relacionados con la problemática de la población desvinculada de los grupos armados ilegales involucrados en el conflicto armado interno en Colombia, cabe resaltar que la producción de conocimiento frente a este tema es bastante escasa en comparación con la producción de conocimiento relacionada con la problemática de las víctimas civiles. Por esta razón, es

necesario incentivar los trabajos de investigación sobre la situación y las perspectivas de la población desvinculada en el ámbito educativo de las zonas rurales y urbanas por parte de los docentes escolares.

- Con el fin de incentivar los procesos de inclusión escolar de los niños, niñas y jóvenes desvinculados, que antes de ser victimarios fueron víctimas, es importante que todo el cuerpo docente, y no solo un pequeño equipo o grupo de directivos, docentes y orientadores psicosociales, conozca el contexto regional y territorial del que provienen, así como sus historias de vida, con el fin de desarrollar una propuesta pedagógica y formativa integral, basada en valores éticos como el respeto a la diversidad, que contribuya a promover su reconocimiento como sujetos plenos de derechos.
- En el contexto de transición política, social y cultural hacia el postacuerdo, es fundamental que se creen Políticas Nacionales de convivencia escolar y reconstrucción del tejido social, integrándolas a los Planes Educativos orientados a fortalecer los procesos de inclusión social, a partir del reconocimiento del derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes que han sido víctimas y/o que pertenecen a la población desvinculada del conflicto armado. Los docentes de preescolar deben trabajar este tipo de temáticas con sus estudiantes, pues la población infantil en las zonas rurales, se ha visto sometida desde sus primeros años a las dinámicas victimizantes del conflicto político, social y armado.
- En el proceso de transición hacia el postacuerdo y la paz, es necesario que la comunidad educativa, en especial los docentes escolares, asuman que no basta con transmitir conocimientos, sino que es necesario enseñar a través del ejemplo en las aulas de clase. En este sentido, deben desarrollar una serie de competencias ciudadanas y habilidades

sociales y emocionales que les permitan sensibilizarse frente al dolor de los otros, reconocer y expresar sus propios sentimientos. Estas habilidades son fundamentales para incidir en los procesos de formación de los estudiantes y sus entornos familiares, contribuyendo a la transformación de una cultura política basada en prejuicios que han sido naturalizados a través de la historia.

- En el contexto de transición hacia el postconflicto, los docentes deberán asumir el reto de implementar metodologías creativas, basadas en la práctica de los valores democráticos, a partir de herramientas como el diálogo y las diversas modalidades del arte (la literatura, el cine, la música, la danza, el teatro, el dibujo y la fotografía, entre otras) que facilitan los aprendizajes vitales, estimulando la participación activa de los estudiantes en la construcción de culturas de paz. Este tipo de herramientas contribuyen a promover procesos de inclusión escolar, en la medida en que apuntan al fortalecimiento del pensamiento crítico, la empatía, la tolerancia y la sensibilidad social.
- Uno de los retos de la educación para la paz es desarrollar herramientas pedagógicas que permitan abordar los daños individuales y colectivos ocasionados en el marco del conflicto político, social y armado a nivel transgeneracional, comprendiendo que dichos daños se reflejan en una cultura basada en la interiorización del miedo, que ha permitido naturalizar la violencia, el autoritarismo, la represión, el olvido y la impunidad.
- La transmisión de conocimientos en torno a la historia de conflicto político, social y armado, conlleva un reto enorme, pues la memoria debe ser asumida como una dinámica social de carácter transformador, que al tiempo que permite comprender el peso del pasado en el presente, posibilita la construcción de la paz, buscando caminos

alternativos para transitar hacia un futuro diferente, donde no se repitan los errores del pasado.

## **5.2 Recomendaciones**

Teniendo en cuenta los retos a los que se ven enfrentadas las comunidades educativas en el contexto de transición hacia el postacuerdo, es necesario generar escenarios de formación y capacitación docente, encaminados a promover la comprensión del contexto histórico del conflicto político, social y armado, y la sensibilización frente a las dinámicas e impactos del mismo. Para ello se deben generar escenarios de diálogo y encuentro con personas desmovilizadas y desvinculadas de los grupos armados ilegales, con el fin de compartir sus experiencias y reconocer sus apuestas éticas para convertirse en ciudadanos útiles para la sociedad. Este tipo de escenarios aportarían conocimientos valiosos para potenciar y fortalecer las competencias profesionales y personales de los docentes, los directivos, y los formadores de políticas educativas en Colombia, afianzando los procesos de convivencia e inclusión escolar. Para ello se plantean las siguientes recomendaciones:

- Incluir dentro de los programas académicos una propuesta de carácter transversal, fundamentada en una serie de actividades pedagógicas que contribuyan a promover la apropiación de conocimientos útiles en torno a los procesos de transición hacia la paz en diferentes contextos internacionales, teniendo en cuenta que dichos procesos involucran acciones concretas de reparación integral y reparación simbólica, orientadas a promover las garantías de no repetición; ejercicios de memoria colectiva y memoria histórica, encaminados a facilitar el esclarecimiento de la verdad; prácticas de justicia restaurativa fundamentadas en el perdón y la reconciliación.
- Involucrar a los diferentes actores de la comunidad educativa, incluyendo a las familias

de los estudiantes, en actividades orientadas a la construcción de culturas de paz, la resolución pacífica de los conflictos y la prevención de la discriminación basada en prejuicios y estereotipos negativos frente a aquellos sectores sociales que representan la alteridad y la diferencia, como es el caso de las víctimas y los victimarios, entre otros sectores. En este sentido, es necesario integrar planes de trabajo de sensibilización y prevención de la discriminación escolar, articulados a propuestas de comprensión sobre los impactos del conflicto político, social y armado, de tal forma, que todos los docentes escolares tengan acceso al conocimiento de las historias de vida de los niños, niñas y jóvenes desvinculados que han ingresado o van a ingresar a las instituciones escolares, dado que, generalmente, el conocimiento sobre dichas historias es restringido a un grupo especial de directivos y docentes.

- Incentivar la formación profesional de los docentes escolares desde la academia, puesto que el abordaje de la realidad colombiana, relacionada con la historia del conflicto político, social y armado, a pesar de su relevancia pedagógica, sigue siendo marginal en las instituciones escolares, generando vacíos de formación en los docentes, que dificultan su labor dentro del aula y con la comunidad educativa.
- Buscar espacios alternativos, dentro o fuera de las aulas de clase, donde sea posible participar en encuentros pedagógicos, artísticos, simbólicos y culturales, que faciliten el diálogo con diferentes actores y sectores de la sociedad -víctimas, desvinculados, desmovilizados, artistas, académicos, líderes sociales, gestores de paz, activistas de los derechos humanos, entre otros- para ampliar el nivel de experiencias y conocimientos, tanto de los docentes, como de los estudiantes.
- Para transformar las mentalidades fatalistas ancladas en la desesperanza y la impotencia,

es necesario rescatar los procesos de resistencia civil de lucha pacífica contra el olvido y la impunidad, a partir de una propuesta pedagógica en torno al análisis crítico de los acontecimientos enmarcados en el conflicto político, social y armado, que han impactado al país, asumiendo que dicha propuesta involucra las diferentes voces que dan cuenta de la diversidad de versiones acerca de la historia. Conocer la historia es importante para los distintos tipos de sociedades que han pasado por procesos de transición hacia la democracia y/o la paz. En este sentido, es necesario situar el conocimiento histórico en el presente y de cara al futuro, con el fin de resignificar colectivamente los hechos del pasado reciente, para poder transformar las prácticas que legitiman las diferentes modalidades y expresiones de la violencia.

- Elaborar materiales pedagógicos de diversa índole –cartillas, videos, juegos, etc.- para promover la convivencia y la inclusión escolar de los niños, niñas y jóvenes en los colegios y escuelas de las zonas urbanas y rurales del país. Dichos materiales deben aportar contenidos e insumos metodológicos que contribuyan a contextualizar las problemáticas que afectan a este tipo de población. A manera de ejemplo, decidimos elaborar un boceto de cartilla dirigida a los docentes escolares con el fin de sensibilizar a sus comunidades educativas frente a la situación de vulnerabilidad de la población infantil y juvenil que se ha visto involucrada de manera directa en el conflicto armado interno. (Ver Anexo D).

### Referencias

- Abad, J. (12 de junio de 2014). *Apuesta por la esperanza*. Recuperado el 13 de septiembre de 2017, de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=LkZsWijMFgs>
- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*, 1-16. Recuperado el 15 de septiembre de 2017, de <http://www.academia.edu/3673500/137092734-Achilli-Practica-Docente>
- Agencia Colombiana para la Reintegración. (2014). *Evolución del proceso de reintegración. Fortaleza institucional basada en la experiencia y lecciones aprendidas*. Recuperado el 07 de septiembre de 2017, de [reintegracion.gov.co](http://reintegracion.gov.co):  
<https://www.reintegracion.gov.co/es/la-reintegracion/centro-de-documentacion/Documentos/Evolución%20del%20Proceso%20de%20Reintegración%20Fortaleza%20Institucional%20basada%20en%20la%20experiencia%20y%20lecciones%20aprendidas.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2014). *Cartilla de socioafectividad*. Recuperado el 3 de octubre de 2017, de Secretaría de Educación:  
<http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/522/1/Cartilla%20de%20socioafectividad.pdf>.
- Anello, C. (2005). *Tribunal Penal Internacional*. Recuperado el 15 de octubre de 2017, de Dossiers: <http://www.solidaritat.ub.edu/observatori/dossiers/tpi/tpidossier.htm>
- Arias, R. (2017). *La convivencia escolar en tiempos del postacuerdo y la construcción de paz en Colombia*. Recuperado el 16 de octubre de 2017, de Compartir palabra maestra: <https://compartirpalabramaestra.org/columnas/la-convivencia-escolar-en-tiempos-del-postacuerdo-y-la-construccion-de-paz-en-colombia>



- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Ginebra, Suiza: ONU. Recuperado el 17 de mayo de 2017, de <https://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobreloderechos.pdf>
- Asamblea Nacional Constituyente. (4 de julio de 1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado el 27 de septiembre de 2017, de Secretaría Jurídica Distrital de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=4125>
- Balart, M. (2013). La empatía: La clave para conectar con los demás. *Observatorio de Recursos Humanos y Relaciones Laborales*, 1(79), 86-87. Recuperado el 18 de septiembre de 2017, de [http://www.gref.org/nuevo/articulos/art\\_250513.pdf](http://www.gref.org/nuevo/articulos/art_250513.pdf)
- Barrientos, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula (Tesis Doctoral)*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Recuperado el 18 de septiembre de 2017, de <http://eprints.ucm.es/40450/1/T38117.pdf>
- Betancourth, A. (31 de mayo de 2013). La paz positiva. *La Patria*. Recuperado el 12 de octubre de 2017, de <http://www.lapatria.com/columnas/la-paz-positiva>
- Betancur, B. (2015). Una cultura de paz. *Ruta Maestra*, 1(13), 54-55. Recuperado el 5 de septiembre de 2017, de [http://www.santillana.com.co/rutamaestra/revistas\\_pdf/ruta\\_maestra\\_v\\_0013.pdf](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/revistas_pdf/ruta_maestra_v_0013.pdf)
- Bocanegra, H. (2011). Las Reformas Legales a la Universidad en Colombia: los síntomas de una crisis permanente y la continuidad política. *Verba iuris*, 1(25), 11-39. Recuperado el 14 de septiembre de 2017, de <http://www.unilibre.edu.co/verbaiuris/25/las-reformas-legales-a-la-universidad-en-colombia-los-sintomas-de-una-crisis-permanente-y-la->

continuidad-de-una-politica.pdf

- Brounéus, K. (2008). *Rethinking Reconciliation : Concepts, Methods, and an Empirical Study of Truth Telling and Psychological Health in Rwanda (PhD dissertation)*. Uppsala, Sweden: Uppsala University, Disciplinary Domain of Humanities and Social Sciences, Faculty of Social Sciences, Department of Peace and Conflict Research.
- Casal, S. (2005). Estudios de lingüística inglesa aplicada. Los Estereotipos y los Prejuicios: cambios de actitud en el aula de L2. *Elia*, 1(6), 135-149. Recuperado el 2 de octubre de 2017, de <http://institucional.us.es/revistas/elia/6/art.7.pdf>
- Castellá, J., Comelles, S., Cross, S., & Vilá, M. (2007). *Entender (se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona, España: Garó.
- Chaux, E. (31 de marzo de 2006). *¿Qué son las competencias ciudadanas?* Recuperado el 17 de septiembre de 2017, de Colombia Aprende: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-96635.html>
- Chaux, E. (septiembre de 2006). *Entrevista: Competencias ciudadanas, un cambio a largo plazo*. Recuperado el 17 de septiembre de 2017, de Boletín informativo de la alianza educación para la construcción de cultura de paz: [http://www.educacionparalapaz.org.co/apc-aa-files/64ceae4c1c99a6d1bfede066a2a37edb/Boletin\\_edupaz\\_7\\_BAJA.pdf](http://www.educacionparalapaz.org.co/apc-aa-files/64ceae4c1c99a6d1bfede066a2a37edb/Boletin_edupaz_7_BAJA.pdf).
- Chaux, E. (2012). Contribución de educación a la construcción de paz: retos y avances. En A. (. Rettberg, *Construcción de Paz en Colombia* (págs. 493-507). Bogotá, D. C.: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, CESO, Departamento de Ciencia Políticas.
- Chaux, E. (2015). Ideas y estrategias. *Ruta Maestra*, 1(13), 71-74. Recuperado el 17 de

septiembre de 2017, de

[http://www.santillana.com.co/rutamaestra/revistas\\_pdf/ruta\\_maestra\\_v\\_0013.pdf](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/revistas_pdf/ruta_maestra_v_0013.pdf)

Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación. Recuperado el 16 de septiembre de 2017, de

[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75077\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75077_archivo.pdf)

Comité Internacional de la Cruz Roja. (julio de 2004). *¿Qué es el derecho internacional humanitario?* Recuperado el 24 de septiembre de 2017, de Servicio de asesoramiento en derecho internacional humanitario: <https://www.icrc.org/spa/assets/files/other/dih.es.pdf>

Compartir Palabra Maestra. (09 de diciembre de 2013). *Educación en el conflicto para el posconflicto: Una mirada desde la academia, la escuela y el Estado*. Recuperado el 06 de septiembre de 2017, de Actualidad: <https://compartirpalabramaestra.org/educar-en-el-conflicto-para-el-posconflicto-una-mirada-desde-la-academia-la-escuela-y-el-estado>

Congreso de Colombia. (22 de enero de 1991). *Ley 12. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989*. Recuperado el 30 de septiembre de 2017, de Unidad de víctimas:

<https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-12-de-1991.pdf>

Congreso de Colombia. (24 de julio de 2000). *Ley 599. Por la cual se expide el Código Penal*. Recuperado el 28 de septiembre de 2017, de Secretaría Jurídica Distrital de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.:

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=6388>

Congreso de Colombia. (08 de noviembre de 2006). *Ley 1098. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Recuperado el 30 de septiembre de 2017, de Secretaría

Jurídica Distrital de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.:

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22106>

Congreso de Colombia. (01 de septiembre de 2014). *Ley 1732. Por la cual se establece la cátedra para la paz en todas las instituciones educativas del país*. Recuperado el 6 de

septiembre de 2017, de Normativa - Leyes:

<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>

Congreso de la República. (10 de junio de 2011). *Ley 1448. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y*

*se dictan otras disposiciones*. Recuperado el 30 de septiembre de 2017, de Secretaría

Jurídica Distrital de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.:

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=43043>

Congreso de la República. (2015) *¿Qué es el Estado y cómo se conforma?* Recuperado el 13 de septiembre de 2017, de Inicio - Legales - Congreso para niños:

<http://www.senado.gov.co/legales/item/11158-que-es-el-estado-y-como-se-conforma>

Corte Constitucional. (21 de octubre de 1950). *Convenio de Ginebra del 12 de agosto de 1949 relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempo de guerra*. Recuperado

el 25 de septiembre de 2017, de Relatoría - Tratados:

<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/CONVENIO%20DE%20GINEBRA%20RELATIVO%20A%20LA%20PROTECCION%20DEBIDA%20A%20LAS%20PERSONAS%20CIVILES%20EN%20TIEMPO%20DE%20GUERRA.php#7>

Cosoy, N. (04 de febrero de 2016). *7 consecuencias negativas del Plan Colombia que quizás no conoces*. Recuperado el 13 de septiembre de 2017, de BBC Mundo:

[http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/02/160201\\_colombia\\_plan\\_colombia\\_15\\_aniversario\\_consecuencias\\_inesperadas\\_nc](http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/02/160201_colombia_plan_colombia_15_aniversario_consecuencias_inesperadas_nc)

Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación cualitativa: guía práctica*. Recuperado el 5 de octubre de 2017, de Universidad Tecnológica de Pereira:

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3365/Investigación%20cualitativa.%20pdf.PDF?sequence=4&isAllowed=y>

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado el 16 de octubre de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva.

Fundación Ideas para la Paz. (febrero de 2004). *Área de Dinámicas del Conflicto y Negociaciones de Paz*. Recuperado el 6 de octubre de 2017, de Dinámicas del conflicto armado en tumaco y su impacto humanitario:

<http://cdn.ideaspaz.org/media/website/document/52f8ecc452239.pdf>

Fundación para la Reconciliación. (octubre de 2003). *Historia de la Fundación para la Reconciliación ¿Quiénes somos?* Recuperado el 10 de septiembre de 2017, de [Fundacionparalareconciliacion.org](http://Fundacionparalareconciliacion.org):

<http://fundacionparalareconciliacion.org/wp/quienes-somos/>

Gélvez, D., Ipia, I., & Paternina, S. (2016). *El Rol del Docente para Fortalecer el Aprendizaje Emocional en Población en Situación de Posconflicto*. Medellín, Colombia: Corporación Universitaria Adventista. Facultad de Educación.

Goleman, D. (2015). *La inteligencia emocional*. México, D. F.: Kairos .

Gómez, E. (2015). Reflexiones para una pedagogía de la paz. *Ruta Maestra*, 1(13), 65-71.

Recuperado el 06 de septiembre de 2017, de

[http://www.santillana.com.co/rutamaestra/revistas\\_pdf/ruta\\_maestra\\_v\\_0013.pdf](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/revistas_pdf/ruta_maestra_v_0013.pdf)

Gómez, I. (2013). *Reintegración social de menores desvinculados del conflicto interno armado en Bucaramanga y su área metropolitana (Tesis de pregrado)*. Bucaramanga,

Colombia: UIS. Facultad de Ciencias Humanas. Recuperado el 06 de septiembre de

2017, de <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2013/148690.pdf>

Grupo de investigación Educación para el Conocimiento Social y Político. (2015). *Prácticas de reconocimiento y de orientación dirigidas a niños desvinculados y jóvenes*

*desmovilizados de los grupos armados ilegales, en la educación básica y media.*

*Estudios de caso en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá*. Bogotá, D. C.:

Pontificia Universidad Javeriana.

Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia*, 1(183), 119-146. Recuperado el 16 de octubre de

2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832796>

Heredia, M. (2014). La Convivencia y su asocio con los Discursos de Formación para la

Democracia, la Paz, la Formación Integral y el Medio Ambiente. *Actual*, 1(6), 35-49.

Recuperado el 14 de octubre de 2017, de Fundación Convivencia:

<http://www.fundacionconvivencia.org/Revista.shtml?apc=h-xx-1-&x=324>

Infante, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y

recomendaciones. *Hallazgos*, 11(21), 223-245. Recuperado el 08 de septiembre de

2017, de <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v11n21/v11n21n14.pdf>

- Legarralde, M. (6-7 de septiembre de 2007). *El ejercicio de la memoria, un desafío para la escuela*. Recuperado el 11 de septiembre de 2017, de Jornadas sobre pedagogía de la memoria:  
[http://www.comisionporlamemoria.org/investigacionyensenanza/pdf\\_biblioteca/Legarralde-%20El%20ejercicio%20de%20la%20Memoria,%20un%20desafio%20para%20la%20historia.pdf](http://www.comisionporlamemoria.org/investigacionyensenanza/pdf_biblioteca/Legarralde-%20El%20ejercicio%20de%20la%20Memoria,%20un%20desafio%20para%20la%20historia.pdf)
- Legarralde, M., & Brugaletta, F. (2017). Dossier Pedagogía de la Memoria: políticas y prácticas de transmisión del pasado reciente en Argentina. *Aletheia*, 7(14), 1-7. Recuperado el 11 de septiembre de 2017, de <http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-14/pdfs/BrugalettayLegarralde-OK.pdf>
- Linares, A. (31 de agosto de 2013). Historia, la gran materia olvidada en las aulas. *El Tiempo*, pág. versión digital. Recuperado el 11 de septiembre de 2017, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13038111>
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo*, 1(8), 1-34. Recuperado el 4 de octubre de 2017, de <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Mateus, A., & Martínez, J. (2010). Derecho Penal Internacional y Terrorismo: ¿crimen de Derecho Internacional? *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 40(113), 381-414. Recuperado el 22 de septiembre de 2017, de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/derecho/article/view/1042/940>
- Mendoza, M. (17 de septiembre de 2017). El peso de la verdad no puede recaer solo sobre los combatientes. *El Tiempo*, pág. versión digital. Recuperado el 02 de octubre de 2017, de

<http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/algunos-sectores-podrian-frenar-la-comision-de-esclarecimiento-131498>

MinEducación. (mayo de 2001). Más educación para zonas de conflicto. *Altablero*(4).

Recuperado el 06 de septiembre de 2017, de

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87308.html>

MinEducación. (febrero-marzo de 2004). Educación para vivir en sociedad. *Altablero*.

Recuperado el 08 de septiembre de 2017, de

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87284.html>

MinEducación. (2007). Educación para todos. *Altablero*(43). Recuperado el 15 de octubre de

2017, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>

MinEducación. (18 de marzo de 2016). *El papel de la educación rural es fundamental en la*

*construcción de la paz y el posconflicto para nuestro país*. Recuperado el 03 de septiembre de 2017, de Mineducación.gov.co:

<http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-356532.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Población afectada por la violencia*. Recuperado el

15 de septiembre de 2017, de Colombia Aprende:

<http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-84293.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Definición de desvinculado*. Recuperado el 10 de

septiembre de 2017, de Términos en la letra Cobertura:

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82797.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Guía No. 49. Guías pedagógicas para la convivencia

escolar. Ley 1620 de 2013-Decreto 1965 de 2013. Recuperado de

<http://redes.colombiaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>



- Munist, M., Santos, H., Klotiarenco, M., Suárez, E., Infante, F., & Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington, D. C.: OPS. Recuperado el 10 de septiembre de 2017, de <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Resilman.pdf>
- Naciones Unidas. (3 de enero de 1976). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Recuperado el 29 de septiembre de 2017, de Oficina del Alto Comisionado - Interés Profesional: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- Naciones Unidas. (2016). *¿Qué son los derechos humanos?* Recuperado el 18 de septiembre de 2017, de Derechos Humanos - Oficina del Alto Comisionado: <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx>
- Ortega, P., Castro, C., Merchán, J., & Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la Memoria para un país amnésico*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pianeta, P. (08 de abril de 2011). "¡No a la reforma de la Ley 30!": estudiantes. *El Universal*, pág. versión digital. Recuperado el 15 de septiembre de 2017
- Presidencia de la República. (22 de enero de 2003). *Decreto 128. Por el cual se reglamenta la Ley 418 de 1997, prorrogada y modificada por la Ley 548 de 1999 y la Ley 782 de 2002 en materia de reincorporación a la sociedad civil*. Recuperado el 15 de septiembre de 2017, de Secretaría Jurídica Distrital de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=7143>
- Presidencia de la República. (25 de mayo de 2015). *Decreto 1038. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. Recuperado el 05 de septiembre de 2017, de Secretaría Jurídica Distrital de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735>

Redacción Colombia 2020. (8 de junio de 2016). Las cifras sobre los niños y la guerra. *El Espectador*, pág. versión digital. Recuperado el 16 de octubre de 2017, de

<https://colombia2020.elespectador.com/pais/las-cifras-sobre-los-ninos-y-la-guerra>

Registraduría Nacional del Estado Civil. (02 de octubre de 2016). *Plebiscito*. Recuperado el 15 de septiembre de 2017, de Boletín Nacional 53:

[http://plebiscito.registraduria.gov.co/99PL/DPLZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZ\\_L1.htm](http://plebiscito.registraduria.gov.co/99PL/DPLZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZ_L1.htm)

Revista Semana. (24 de marzo de 2012). *La crisis de la Historia*. Recuperado el 11 de

septiembre de 2017, de Nación - Artículo: <http://www.semana.com/nacion/articulo/la-crisis-historia/255378-3>

Rodríguez, L., Yunis, K., & Girón, C. (2015). Resignificación del Sentido de Personas

Desvinculadas y Desmovilizadas del Conflicto y Contribución de las Redes de Apoyo en su transición hacia la vida civil. *Informes psicológicos*, 15(1), 106-126. Recuperado el 09 de septiembre de 2017, de

<https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/5472/5074>

Romero, F. (octubre de 2011). *La convivencia desde la diversidad*. Recuperado el 2 de noviembre de 2017, de Bienestar Universidad Nacional de Colombia:

[http://www.bienestar.unal.edu.co/wp-](http://www.bienestar.unal.edu.co/wp-content/uploads/2015/05/Convivencia_Desde_la_Diversidad.pdf)

[content/uploads/2015/05/Convivencia\\_Desde\\_la\\_Diversidad.pdf](http://www.bienestar.unal.edu.co/wp-content/uploads/2015/05/Convivencia_Desde_la_Diversidad.pdf)

Save the children. (1990). *Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*.

Recuperado el 21 de septiembre de 2017, de Documentos:

[https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/convencion\\_derechos\\_infancia.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/convencion_derechos_infancia.pdf)

Sparkes, A., & Devis, J. (2008). *La Investigación Narrativa y sus Formas de Análisis: una*

- Visión desde la Educación y el Deporte. *Lúdica pedagógica*, 2(13), 7-19. Recuperado el 2 de noviembre de 2017, de [http://baseddp.mec.gub.uy/index.php?lvl=notice\\_display&id=9182](http://baseddp.mec.gub.uy/index.php?lvl=notice_display&id=9182)
- Springer, N. (2012). *Como corderos entre lobos: Del uso y reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia*. Bogotá, D. C.: Springer Consulting Services.
- Suárez, R. (16 de mayo de 2016). El reto de borrar las heridas a los niños después de la guerra. *El Tiempo*, pág. versión digital. Recuperado el 3 de diciembre de 2017, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16594521>
- Torrente, C. (2013). Educación socioemocional en Colombia: una oportunidad para Colombia. *Palabra Maestra*, 13(34), 3. Recuperado el 07 de septiembre de 2017, de <https://compartirpalabramaestra.org/palabramaestrapdf/edicion34.pdf>
- Torres, A., Badillo, M., Valetín, N., & Ramírez, E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14(66), 129-145. Recuperado el 16 de septiembre de 2017, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a8.pdf>
- UNESCO. (2016). *Educación inclusiva*. Recuperado el 3 de diciembre de 2017, de Área de acción: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/inclusive-education/>
- UNICEF. (2010). *Educación para la paz*. Recuperado el 18 de septiembre de 2017, de Programa de educación para la paz: [https://www.unicef.org/spanish/education/focus\\_peace\\_education.html](https://www.unicef.org/spanish/education/focus_peace_education.html)
- Unidad para las víctimas. (2016). *Enfoque diferencial para las niñas, los niños y adolescentes víctimas*. Recuperado el 20 de septiembre de 2017, de Atención, asistencia y reparación integral: <http://www.unidadvictimas.gov.co/es/enfoque-diferencial-para-las-niñas-los->

niños-y-adolescentes-víctimas/358

Universidad del Norte. (25 de febrero de 2016). *Educación socioafectiva: Clave para un desarrollo integral en la infancia*. Recuperado el 3 de octubre de 2017, de Blogs Uninorte: [https://www.uninorte.edu.co/web/mherron/educacion-socioafectiva?p\\_p\\_id=33&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-1&p\\_p\\_col\\_count=2&p\\_r\\_p\\_564233524\\_tag=educación+socioafectiva](https://www.uninorte.edu.co/web/mherron/educacion-socioafectiva?p_p_id=33&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=2&p_r_p_564233524_tag=educación+socioafectiva)

Universidad del Rosario. (2014). *Jurisprudencia - Posconflicto*. Recuperado el 09 de septiembre de 2017, de Experimentos sobre reconciliación política en Colombia: <http://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/jurisprudencia-reconciliacion/ur/Postconflicto/>

Vásquez, G. (2007). La formación de la competencia cognitiva del profesor. *Estudios sobre Educación*, 41(12), 41-57. Recuperado el 17 de septiembre de 2017, de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8995/1/12%20Estudios%20Ec.pdf>

Vélez, C. (04 de noviembre de 2009). *Intervención de la Ministra de Educación Nacional, Cecilia María Vélez White, durante la instalación del Foro mundial de grupos de trabajo por la primera infancia: “sociedad civil y estado” y IV Foro internacional: “primera infancia y desarrollo”*. Recuperado el 3 de octubre de 2017, de Oficina asesora de comunicaciones del Ministerio de Educación Nacional: <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/printer-207864.html>

Zárate, O. (agosto de 2015). *Educación para la paz, un reto y un compromiso con el país*. Recuperado el 4 de diciembre de 2017, de Ruta Maestra: [http://www.santillana.com.co/rutamaestra/publicaciones/edicion\\_13/mobile/index.html#p=2](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/publicaciones/edicion_13/mobile/index.html#p=2)

## Anexos

### Anexo A. Entrevistas a jóvenes desvinculados que trabajan en el proyecto “Victus-Laboratorio de memoria y reconciliación” ciudad de Bogotá, D. C.



Estudiantes: Mónica Mayorga y Laura Acevedo  
Trabajo de grado  
Tutora: Claudia Girón

---

La siguiente entrevista tiene la intención de conocer las diferentes perspectivas y experiencias educativas de jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales sobre la educación para el postacuerdo. Las respuestas serán grabadas y utilizadas únicamente para fines académicos.

1. ¿Qué tipo de educación era la que se daba dentro grupo armado?
2. ¿Después de la desvinculación ¿qué tipo de educación tuvo?
3. ¿Cree que el teatro es una forma de educación?
4. ¿Ha sentido rechazo en contextos académicos?
5. Si tuviera algo que decirles a los profesores y profesoras de los colegios, para que los niños y las niñas no deserten, ¿qué les diría?
6. ¿Los docentes están preparados para recibir a esta población?
7. ¿Cómo se imagina la educación en Colombia?

## Anexo B. Entrevista a docentes



Estudiantes: Mónica Mayorga y Laura Acevedo  
Trabajo de grado  
Tutora: Claudia Girón

---

La siguiente entrevista tiene la intención de conocer las perspectivas de los y las docentes sobre la educación para el postacuerdo en diferentes regiones de Colombia. Las respuestas serán grabadas y utilizadas únicamente para fines académicos.

1. ¿Ha tenido experiencia con jóvenes desvinculados?
2. En caso de que la respuesta anterior sea SÍ, exprese mediante un dibujo que sentimientos y/o emociones experimento a partir del trabajo con niños, niñas y jóvenes desvinculados. De lo contrario ¿Cómo se imagina que sería para usted el tener que trabajar con esta población? ¿Qué sentimientos y/o emociones le genera la posibilidad de trabajar con este tipo de población?
3. ¿Cuáles cree usted que deberían ser los conocimientos y herramientas que los maestros necesitan antes de trabajar en el aula con este tipo de población?
4. ¿Cuál es la importancia de enseñar la historia colombiana en los colegios?
5. De acuerdo a su experiencia como estudiante y docente, ¿Qué tipo de transformación ha tenido la enseñanza de la historia en los colegios en las últimas décadas?
6. Teniendo en cuenta que en Colombia está en un proceso de postacuerdo, ¿Cuál cree usted que debe ser el papel de la memoria histórica en el ámbito educativo?
7. ¿Cuál es el papel de la memoria histórica en la formación de ciudadanos y ciudadanas?
8. Teniendo en cuenta las complejidades del contexto de la transición hacia la paz y la reconciliación en Colombia, ¿Qué tipo de estrategias deben ser incorporadas para que esto sea una realidad en el futuro de la educación?
9. ¿Cuál considera usted que son los retos o desafíos para los maestros en el contexto de transición hacia la paz y la reconciliación?
10. ¿Qué estrategias pedagógicas debe desarrollar el maestro, tanto en el aula, como en la comunidad educativa, para promover el proceso de integración de niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales?

### Anexo C. Registro Fotográfico

#### Colegio Colsubsidio Ciudadela



#### Colegio Miguel Antonio Caro



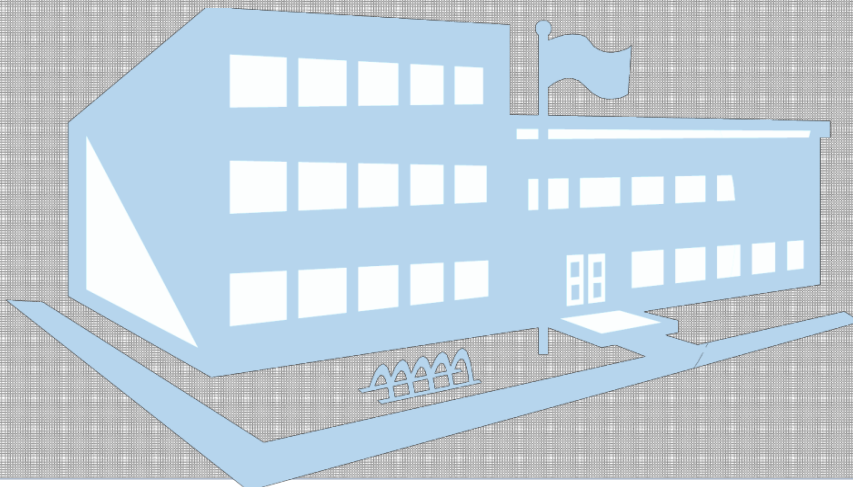
#### Institución Educativa Chapacual





## Anexo D. Guía

Propuesta de sensibilización y contextualización  
para la comunidad educativa, que contribuya a facilitar  
los procesos de inclusión escolar de los niños, niñas y jóvenes desvinculados  
del Conflicto Armado Colombiano



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA: RETOS DEL DOCENTE ESCOLAR PARA CONSTRUIR UNA  
CULTURA DE PAZ A PARTIR DE UNA APUESTA ÉTICA DE INCLUSIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y  
JÓVENES DESVINCULADOS DEL CONFLICTO ARMADO**

**INVESTIGADORAS**

Laura Alexandra Acevedo Ariza

Mónica Paola Mayorga Palacios

**DIRECTORA TRABAJO DE GRADO**

Claudia Girón Ortiz

**Bogotá D.C, Colombia**

**Año 2017**

---

# PRESENTACIÓN

En el complejo contexto del postacuerdo o el postconflicto consideramos necesario poner a disposición de los docentes escolares una sencilla propuesta pedagógica que les permita abordar el tema de la inclusión escolar de niños, niñas y jóvenes desvinculados, teniendo en cuenta que los educadores se convierten no sólo en guías, sino también en referentes inspiradores para la construcción de paz, a través de su ejemplo. La propuesta no es un producto terminado, sino una invitación a reflexionar sobre la necesidad de sensibilizar y contextualizar a la comunidad educativa en torno a la problemática de la población desvinculada y a los retos involucrados en una apuesta ética de educación para la paz y la convivencia, teniendo en cuenta las particularidades de dicha población en cuanto a su condición de vulnerabilidad.

A continuación planteamos una serie de actividades pedagógicas que les permitan a los docentes escolares apropiarse una serie de conceptos, competencias, herramientas y/o metodologías que favorezcan el trabajo profesional y personal que se desarrolla en las aulas, involucrando no solo a la comunidad educativa, sino también a las familias y al entorno escolar y local.

***Recomendación especial:** Para planear y organizar estas actividades se debe tener en cuenta las edades de las personas a las que estarán dirigidas. El docente deberá ser bastante precavido y cuidadoso con su lenguaje, tanto oral como corporal, sin olvidar que los límites hacen parte también de la convivencia ciudadana.*

---

## ¡LOS NIÑOS Y NIÑAS DESVINCULADOS ANTES DE SER VICTIMARIOS FUERON VÍCTIMAS!

En Colombia el conflicto político, social y armado ha generado daños individuales y colectivos de carácter transgeneracional. Los niños han sido las principales víctimas de la violencia estructural que origina el conflicto. En muchas regiones rurales donde se dificulta el acceso a la educación, miles de niños y niñas se han visto obligados a ser parte de la guerra. Para promover los procesos de inclusión en el aula escolar de la población desvinculada del conflicto armado, es necesario reflexionar en cómo fortalecer las estrategias de resolución pacífica de los conflictos que se presentan en el aula, el colegio, la familia, el barrio y la localidad, para recalcar que las diferencias se pueden resolver a través del diálogo y la negociación, y que tener conflictos no tiene por qué convertirnos en enemigos los unos de los otros... **El conflicto no es sinónimo de violencia.**



1

**D**esde las primeras edades es fundamental el trabajo en la resolución de problemas. El aula es un espacio en el que se pueden presentar conflictos; por esta razón el docente debe ser un mediador, no recurrir al regaño o al castigo, sino hallar en el diálogo el camino para solucionar las diferencias. Una actividad que puede fomentar el trabajo reflexivo y la transformación de prácticas cotidianas frente a la resolución de los conflictos, son los **DILEMAS MORALES**, que son ejercicios participativos que permiten abordar situaciones cercanas a la realidad de las

personas, donde se presenta un conflicto de valores. Aquí no hay respuesta verdadera ni falsa; simplemente una toma de consciencia y reflexión por parte de los participantes.

---

## ¡PONTE EN MIS ZAPATOS!

2

La empatía es la capacidad o habilidad que tienen los seres humanos para aprender a conocer y reconocer las necesidades, sentimientos y emociones de las otras personas.

En el contexto colombiano, uno de los impactos más notorios del daño transgeneracional después de más de cinco décadas de conflicto político, social y armado, es la deshumanización de la sociedad, la ruptura de los vínculos colectivos y la pérdida de la empatía frente al sufrimiento de los otros. Por esta razón, es necesario que al interior de la comunidad educativa se promuevan actividades orientadas a reconstruir los tejidos sociales comenzando por el ejercicio de *“Ponerse en los zapatos de los demás”*.

Una actividad propuesta para lograr este propósito es el **JUEGO DE ROLES**, que consiste en reflexionar en torno a los distintos puntos de vista que tienen las personas acerca de determinadas situaciones, reconociendo la importancia de aceptar las diferentes visiones que los otros tienen del mundo, con el fin de encontrar los aspectos que tenemos en común.



---

# HISTORIAS DE LOS UNOS, LOS OTROS Y NOSOTROS:

## HISTORIAS DE VIDA, RELATOS Y NARRATIVAS TESTIMONIALES



3

**U**na de las actividades que más aportan para mejorar el ambiente escolar y fortalecer los procesos de convivencia, es la de compartir las experiencias positivas y negativas, que han marcado la vida de las personas en los diferentes momentos de su existencia. Para poder compartir esas historias de vida, es necesario fomentar un clima de respeto y confianza, generando escenarios de diálogo, a partir de diversas estrategias narrativas o artísticas, que faciliten la expresión, la comunicación y la creatividad en el proceso de construcción de los relatos.

ESTOS ESPACIOS SON FUNDAMENTALES PARA RECONOCER LAS EXPERIENCIAS QUE TENEMOS EN COMÚN EN UN CONTEXTO COMPARTIDO, DONDE LA COTIDIANIDAD HA ESTADO ATRAVESADA POR DIFERENTES MODALIDADES DE VIOLENCIA.

---

## ¡A VECES UNA IMAGEN VALE MÁS QUE MIL PALABRAS!

4

Una de las herramientas pedagógicas más potentes para abordar temas álgidos en las aulas de clase, relacionados con los retos para transitar hacia el postconflicto, la paz, la reconciliación y el perdón, es el lenguaje cinematográfico, en la medida en que sirve para motivar la reflexión colectiva y el diálogo intergeneracional.

En este sentido, se recomienda organizar actividades pedagógicas que involucren a la familia y al entorno de la comunidad educativa, el barrio y la localidad, utilizando como herramienta los CINEFOROS sobre películas y/o documentales, relacionadas con situaciones conflictivas que afectan a los niños, niñas y jóvenes en diferentes contextos.

Algunas de las opciones de películas que se pueden trabajar a partir de CINEFOROS en la comunidad educativa, son:

- Pequeñas voces (2011)
- Los colores de la montaña (2011)
- Voces inocentes (2005)
- Escritores de la libertad (2007)



---

## A partir de esta sencilla propuesta, SE ESPERA QUÉ...

1. Los docentes se motiven a crear sus propias agendas de actividades, compartiendo sus experiencias con los demás compañeros.
2. Los docentes hagan una reflexión constante acerca de los prejuicios y estereotipos que alimentan los imaginarios colectivos frente a víctimas y victimarios, conflicto y paz, entre otros temas relacionados con el contexto nacional e internacional, reconociendo que al estar inmersos en una sociedad profundamente polarizada como la colombiana, es necesario reforzar, de manera permanente, sus competencias emocionales, ciudadanas y académicas, con el fin de crear ambientes acogedores e innovadores, que favorezcan la inclusión escolar de la población desvinculada a la comunidad educativa.
3. Al reforzar sus competencias desde las múltiples dimensiones que implica su quehacer como formadores de valores, los docentes adquieren mayores niveles de comprensión acerca de la importancia de mantener una coherencia ética entre su discurso y su manera de actuar, en tanto ellos se constituyen en referentes para sus estudiantes y para otros actores de la comunidad educativa.
4. Los docentes reconozcan la necesidad de trabajar este tipo de temas y problemáticas sociales, con niños y niñas de las primeras edades, involucrando a sus entornos familiares, con el fin de potenciar sus capacidades y recursos para contribuir a la construcción de escenarios de paz.
5. Los docentes propongan y lleven a cabo salidas de campo a lugares alternativos a las aulas de clase, donde puedan aproximarse a las instituciones gubernamentales y no gubernamentales, centros culturales y artísticos, museos, bibliotecas, archivos, etc., que están desarrollando procesos de pedagogía social, documentación y sistematización de la memoria histórica, reconciliación, perdón y construcción de culturas de paz, con el fin de ampliar su bagaje de experiencias y conocimientos útiles para la transformación de mentalidades, actitudes y prácticas cotidianas dentro y fuera del aula.



**NOTA:** Para la realización de este trabajo, además de consultar la bibliografía y los antecedentes investigativos sobre el tema, nos dirigimos a diferentes instituciones, gubernamentales y no gubernamentales, que trabajan con niños, niñas y jóvenes desvinculados del conflicto armado, a partir de diversas iniciativas encaminadas a favorecer la inclusión social y escolar de esta población.

Dentro de dichas instituciones están: la Fundación para la Reconciliación (<http://fundacionparalareconciliacion.org/wp/>); Taller de Vida: Centro de desarrollo y consultoría psicosocial (<http://tallerdevida.org/>) y el proyecto VICTUS: Laboratorio teatral y musical de memoria y reconciliación entre víctimas y victimarios. A modo de sugerencia consideramos importante que los docentes escolares planeen algunas actividades invitando a estas instituciones a compartir sus experiencias en las comunidades educativas.

