

OBSTÁCULOS Y ALCANCES DE UN PROGRAMA EDUCATIVO DE FORMACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL PARA PERSONAS DESMOVILIZADAS DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO DESDE LAS EXPERIENCIAS DOCENTES¹

Por: Humberto Sánchez Rueda²
Yury Andrea Castro Robles³

RESUMEN

Desde el marco del contexto de los Acuerdos de Paz en Colombia, este artículo analiza los obstáculos y alcances de un Programa de Formación Técnico-Profesional (PTP) dirigido a un grupo de desmovilizados en el departamento del Valle desde la construcción narrativa de las experiencias docentes que participaron en el programa. Para ello, se adoptó el estudio de caso múltiple con 9 profesores del programa a partir de un proceso de saturación de datos: codificación abierta, axial y selectiva. El análisis de los resultados, permitió el establecimiento de la categoría *Experiencias docentes con un grupo de desmovilizados* (CN) como núcleo que permite el desarrollo de las categorías y subcategorías finales. En este marco de análisis, surgieron tres categorías recurrentes sobre los obstáculos y alcances de PTP: emociones (CA1), incertidumbre frente al proceso (CA2) y estrategias de afrontamiento (CA3).

Palabras clave: Educación, Conflicto armado, Desmovilización, Deintegración, Formadores.

OBSTACLES AND SCOPE OF A TECHNICAL-VOCATIONAL TRAINING PROGRAM FOR DEMOBILIZED INDIVIDUALS FROM THE COLOMBIAN ARMED CONFLICT, BASED ON TEACHING EXPERIENCES

ABSTRACT

From the context of the Peace Agreements in Colombia, this article analyzes the obstacles and scope of a technical-professional training program (PTP) aimed at a group of demobilized people in the department of Valle from the narrative construction of the teaching experiences that participated in the program. To do this, the multiple case study was adopted with nine teachers of the program based on a data saturation process: open, axial, and selective coding. The analysis of the results allowed the establishment of the category "Teaching experiences with a group of demobilized people" (CN) as the nucleus that allows the development of the final categories and subcategories. In this analysis framework, three recurring categories emerged regarding the obstacles and scope of PTP: emotions (CA1), uncertainty regarding the process (CA2) and coping strategies (CA3).

Keywords: Education, Armed conflict, Demobilization, Reintegration, Trainers.

¹ Este artículo se asocia al desarrollo del proyecto de investigación Modelo pedagógico para personas que formaron parte del conflicto armado financiado por la Vicerrectoría de Ciencia y Tecnología – VCTI de la Universidad Antonio Nariño de Colombia. Asimismo, los autores desean realizar un agradecimiento especial a los profesores de PTP, quienes participaron activamente de todas las fases del proceso de recolección y análisis de información.

² Profesor universitario de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magister en educación de la universidad Externado en Colombia. Doctorando de la Universidad de Barcelona. Correo electrónico: hsanchezrue@gmail.com

³ Profesora universitaria de la Universidad Antonio Nariño. Magistra en Filosofía de la Universidad Javeriana. Doctoranda de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: yacastor@gmail.com

Introducción

Programas sociales y educativos para la reintegración social de los actores del conflicto armado

El proceso de posconflicto en Colombia, ha generado la necesidad de establecer estrategias que aseguren a los actores que participaron en el conflicto armado un tránsito seguro y permanente hacia la vida civil. Esto ha suscitado un particular interés en la creación de programas educativos que fortalezcan las habilidades y competencias de estas comunidades, permitiéndoles alcanzar niveles superiores de bienestar que posibiliten una reincorporación tanto social como económica exitosa y, en consecuencia, mitiguen el riesgo de regreso a los escenarios de conflicto. En este contexto, la educación se erige como uno de los desafíos más prominentes tras la ratificación de los acuerdos de paz.

Desde este marco de comprensión, se consideró pertinente analizar los alcances y efectos de estos programas educativos en el tránsito hacia la vida civil de sus participantes. Por ello, en este artículo se propone analizar las voces de los docentes mediadores de un Programa de Formación Técnico Profesional (en adelante PTP) realizado en un municipio del departamento del Valle (Colombia) que contó con la participación de 62 desmovilizados de grupos de las FARC, ELN y AUC; para así identificar ejes de discusión y análisis respecto a los obstáculos y alcances del programa educativo de cara a los procesos de paz establecidos en el país.

En contextos marcados por la violencia, los Acuerdos de Paz han sido de gran importancia para las realidades sociales, políticas y educativas. En el caso particular de Colombia, estos han significado un largo y complejo tránsito hacia la reintegración de los excombatientes de diferentes grupos armados a la sociedad civil colombiana. Una característica importante de este proceso corresponde a la reflexión de los aspectos pedagógicos y didácticos que demandan el diseño y ejecución de programas educativos para la reintegración social, lo que implica desafíos en el entorno de las instituciones educativas y en sus planes de estudios.

De ahí que el diseño de programas educativos para la reintegración social de personas que participaron en el conflicto armado colombiano, se haya visto atravesado por diferentes discursos educativos, políticos y éticos para su formulación e implementación. Ahora bien, en la creación de este tipo de programas, la ausencia de la voz de los docentes ha generado debates acerca de la importancia de la reflexión pedagógica de procesos formativos para personas que han hecho parte del conflicto armado. Esta falta de diálogo ha llevado a que los docentes sean entendidos solo como ejecutores de una política estatal, lo que conduce a prácticas pedagógicas descontextualizadas.

Pensar los procesos educativos en contextos de posconflicto requiere la comprensión de la violencia en Colombia, el reconocimiento ético, político y social de los diferentes actores que han sido partícipe de ella y conocimientos pedagógicos específicos que puedan ser abordados con este tipo de poblaciones. En consecuencia, los docentes no solo requieren elementos epistemológicos, sino que también que se les reconozca como actores intermedios en un proceso de promoción de justicia, respeto y equidad, que permita una educación que trabaje en la reconstrucción del tejido social.

Por tanto, se propone, desde la experiencia docente de aquellos que han liderado y mediado estos espacios formativos, identificar los obstáculos, alcances y logros de los programas de reintegración, en el marco de los procesos de reintegración social. Concretamente, en esta investigación se toma como eje de análisis el PTP realizado en un municipio del departamento del Valle (Colombia). Este programa fue financiado por entidades gubernamentales y privadas durante 2021, con la participación de 62 desmovilizados principalmente de los grupos FARC, ELN y AUC con edades entre los 18 y 53 años.

1. Antecedentes

1.1. Memorias de los procesos de desmovilización en el conflicto colombiano de cara a los procesos educativos

En el contexto colombiano, desde una perspec-

tiva normativa, se puede rastrear, principalmente, cinco experiencias de reintegración de 1982 a 2016, que han ofrecido garantías para la reintegración de excombatientes. Los procesos de reintegración desde la década de los ochenta del siglo XX, han sido diseñados y agenciados por entes del gobierno nacional quienes han establecido acuerdos para el tránsito a la vida civil. Sin embargo, las posibilidades de estos programas han sido afectadas por las debilidades en sus rutas, la falta de liderazgos efectivos, lo que condujo a entornos de violencia, la reincidencia delincuencial y los rearmes en la mayoría de las regiones donde se produjeron las desmovilizaciones.

La primera experiencia se generó en el gobierno del presidente Belisario Betancur (1982-1986), período en el que se da inicio formal a los diálogos con grupos armados, en el marco de la política de paz instaurada con el Decreto 2711 de 1982 (ACR 2016). Uno de los logros más importantes de este período, fue la oferta de garantías constitucionales y el reconocimiento como actores políticos a los grupos que se desmovilizaron (CMH 2015). Sin embargo, ante oposiciones para la aplicación de los compromisos de los acuerdos y el desacato al cese al fuego de las fuerzas militares, el proceso de paz fracasó (Villarraga, 2013).

La segunda experiencia, se genera en dos gobiernos. El primero, el del presidente Virgilio Barco (1986-1990), que logra un acuerdo con el M-19 en el que se contempla el fin de la guerra, los procesos de reincorporación de excombatientes y la centralización del proceso a través de la Consejería para la Reconciliación, Normalización y Rehabilitación fundamentada en el Plan Nacional de Rehabilitación (PNR) (ACR, 2016). Este proceso de reinserción lleva a que muchos de los antiguos miembros del grupo M19 accedan a procesos de formación educativa, lo que posibilitó su integración a la vida civil (CMH, 2015).

El modelo de negociación con el M-19, con algunas modificaciones, fue el ejemplo a seguir durante esta administración del gobierno de César Gaviria (1990-1994), quien mantiene la continuidad con los diálogos y las negociaciones con los frentes de las FARC, EPL, ELN

y otros grupos; esto permite que se firme un Acuerdo de Paz con el EPL el 15 de febrero de 1991 (Borda, 2012). Asimismo, se crea el Consejo Nacional de Normalización (CNN) adscrito al Departamento Administrativo de la Presidencia (DAPRE) para que supervise la dejación de las armas y monitoree los Programas de Reinserción (ACR, 2016).

La tercera experiencia se da en 1994 en el gobierno del presidente Ernesto Samper (1994-1998), donde mediante el Decreto 1385 se conceden indultos individuales y acceso a programas de reinserción y reintegración a los integrantes de guerrillas activas. Posteriormente, en 1999 se crea el Programa especial de atención a niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados al margen de la ley. Asimismo, se suman ministerios como el de Educación con su campaña *La paz de los cien días* (Villarraga, 2015).

Luego, la cuarta experiencia se da en el gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez (2002-2010). En este período ocurre un marco jurídico en el que los grupos armados pueden reintegrarse a la sociedad, lo que conduce a la aparente desmovilización de algunos bloques y su desarticulación en el marco de la Ley 782 de 2002. Se trata de un proceso de desmovilización individual o colectiva (Villarraga, 2013). No obstante, en este período los desmovilizados pierden el reconocimiento como actores políticos. Entre 2005 y 2006 y como respuesta a la insuficiencia de Ley 782 de 2002, se crea la Ley 975 de 2005 de Justicia y Paz (Torregrosa, 2010), para la reinserción en particular de paramilitares, formulada en tres acciones: Desarme, Desmovilización y Reintegración (DDR).

En 2008, el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) crea el documento CONPES No. 3554, mediante el que el Proceso de Reintegración en Colombia se eleva a la categoría de Política de Estado (CONPES, 2008). En 2006, las nuevas comprensiones del proceso de desmovilización en Colombia causan problemas en el Programa para la Reintegración de la Vida Civil (PRVC), razón por la que la responsabilidad de los procesos de reintegración recae sobre la Alta Consejería para la Reintegración (ACR) de la Presidencia

de la República. Posteriormente, la ACR propone la Ruta de Reintegración con la que busca brindar beneficios de tipos psicosocial, educativo y económico. En este gobierno, el Programa para la Reintegración a la Vida Civil (PRVC) otorga los beneficios de un pago mensual para la manutención, la afiliación al régimen subsidiado de salud, educación básica y media, capacitación para el trabajo y atención psicosocial (ACR, 2016).

Finalmente, la quinta experiencia se genera en el gobierno del presidente Juan Manuel Santos, quien continúa trabajando por la reinserción social a partir de los Decretos Reglamentarios de la Ley 1424 de 2010 y la Ley de Desmovilizados (Decreto 2244 de 2011), que generó una solución a la situación jurídica de las personas que tenían como único delito su pertenencia a estructuras ilegales y que hubieran culminado su proceso de reintegración, vale la pena señalar que esta ley no fue apoyada por parte de las víctimas.

Santos, dio un especial énfasis en su gobierno a la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras Ley 1448 de 2011 como una medida de asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado. Esto permitió la creación de instituciones como el Centro de Memoria Histórica y la Unidad Administrativa de Atención Especial y Reparación Integral dándole fin a la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR). Entre 2018 y 2022, el gobierno de Iván Duque propone la política Paz con Legalidad, marco desde el que busca dar cumplimiento al acuerdo firmado en 2016 con los grupos de las FARC.

Los acuerdos establecidos en los procesos de reintegración, buscan crear rutas que permitan a los desmovilizados un tránsito a la vida civil. En el campo de la formación pedagógica, se crean algunos modelos educativos cuyo objetivo es la preparación y formación para el trabajo a partir de una educación técnica y tecnológica. Estos programas, buscan procesos formativos que permitan a los desmovilizados su sostenimiento económico, así como la creación de espacios de socialización para ejercer ciudadanía. En el historial anterior de los procesos de reinserción en el marco del conflicto armado, se puede

apreciar cómo progresivamente van apareciendo lineamientos y estructuras que prometen una reinserción a la vida civil de los excombatientes más allá del andamiaje legal y jurídico.

En este sentido, en estos procesos comienzan a aparecer algunos programas que buscan garantizar la asistencia y capacitación de los excombatientes para un tránsito exitoso a la vida civil. De ahí que se establecen instituciones y organizaciones encargadas de diseñar e implementar programas de capacitación educativa y laboral, que le permita a los reintegrados su futura sostenibilidad. No obstante, al no existir informes públicos sobre los efectos y aciertos de los programas desarrollados, estas propuestas se convierten en acciones aisladas que no tienen continuidad y cambian dependiendo de la política de reinserción del gobierno vigente.

1.2. Referentes conceptuales para pensar la reintegración social en el marco del post-conflicto

Las garantías ofrecidas por el Estado para los procesos de reinserción en el marco del conflicto armado colombiano se pueden analizar desde dos aristas conceptuales, principalmente: 1. perspectivas sociales de integración ciudadana y 2. estructura económica que asegure una independencia financiera del excombatiente y su familia a través de la posibilidad de adquirir un empleo estable y seguro (Salazar, 2007).

1.3. Perspectivas sociales de integración ciudadana

La ruta de DDR en Colombia ofrece a los desmovilizados alternativas para abandonar la clandestinidad y volver a la vida civil. Dentro de los aspectos más importantes que se resaltan, se encuentra la promoción de la convivencia y la reconciliación en las comunidades (CONPES). La reconciliación, desde sus implicaciones éticas y políticas, puede entenderse como la construcción o reconstrucción de las relaciones que por causas de conflicto armado fueron debilitadas o fracturadas y desde las que se busca la creación de escenarios sociales no violentos. Se trata, por lo tanto, de un proceso de largo alcance que precisa de la reconfiguración de las formas de comprender

el mundo, así como de los imaginarios arraigados en los contextos sociales. De ahí que se requieran acciones eficaces y sostenidas en el tiempo (Beristain, 2006), espacios de encuentro (De Greiff, 2006), así como la disposición de los diferentes miembros de la sociedad para reconfigurar el pasado.

Para cumplir este propósito, la ACR establece vínculos con el Ministerio de Educación, el SENA y otras instituciones educativas con el objetivo de ampliar las ofertas educativas. La ACR, fomenta “proyectos específicos relacionados con el uso de las TIC’s, la lectura y la escritura, que complementan la educación formal de los desmovilizados” (CONPES, 2008: 47). Sumadas a estas iniciativas, se encuentran acciones ejecutadas por otras instituciones de educación no formal, ejemplo de esto es la propuesta Ecobarrios instaurada por Antanas Mockus en 2005.

Estas iniciativas, han permitido que posteriormente se desarrollen propuestas como las de Huérfano y Ortega (2019), quienes aplicaron módulos virtuales para excombatientes de las FARC-EP con el propósito de fortalecer sus competencias en las áreas de Ciencias Sociales. Y Rincón (2021), quien elaboró una propuesta pedagógica de intervención psicosocial para fortalecer la reconciliación entre víctimas y victimarios del conflicto armado.

Desde este marco de comprensión, el Estado colombiano ofrece programas de reconstrucción, rehabilitación social y reformas institucionales políticas, sociales y educativas. Sin embargo, existen amplias limitaciones en el proceso, por ejemplo, el hecho de que el ejercicio se centre solo en el trabajo con los desmovilizados, dejando por fuera a la sociedad civil, olvidando que para que la reconciliación tenga lugar se requieren acciones en las dimensiones interpersonal, social y política (Rettberg, 2014). Estas iniciativas han dejado de lado el desarrollo de acciones que permitan la reconstrucción ética y política de los desmovilizados y la sociedad civil.

Lo anterior conduce a “la estigmatización, un rechazo mediado por la construcción de etiquetas sobre los individuos o grupos poblacionales,

que conllevan a la marginalidad y/o exclusión, y con ello, a la mengua de las posibilidades de inserción social” (ARN, 2017: 131). Los desmovilizados, se convierten entonces en personas que sufren de exclusión social, lo que conduce a la fragilización de los lazos comunitarios y amplían la posibilidad del retorno a acciones violentas.

El reconocimiento de estas limitaciones por parte de las entidades que lideran los procesos deja claro que la “intención de las políticas sociales ya no es ‘crear actores vulnerables’ para que accedan regularmente a unos ‘beneficios’, bajo etiquetas o categorizaciones de sujetos que sospechosamente denotan una ‘situación de diferenciados’ y en todo caso de ‘desiguales’” (Pérez, 2012: 16), pues esto los conduciría al estigma de desmovilizados del que no podrían salir, lo que buscan es crear espacios que les permitan recuperar la categoría de ciudadanos (Castel, 2004).

1.4. Implicaciones económicas. Construcción de capacidades para la inserción en el mercado laboral y generación de ingresos

Otra de las medidas adoptadas fue la ayuda económica permanente durante los primeros años del proceso de reinserción, lo que condujo en muchos casos al desinterés por la búsqueda de trabajo por parte de los desmovilizados. Asimismo, la no correspondencia entre la capacitación obtenida y las posibilidades de empleo, especialmente en ámbitos rurales, la desconfianza de los empleadores y las situaciones de población desmovilizada vinculada en actividades riesgosas condujo a altos niveles de desempleo.

En consecuencia y debido a que las ofertas laborales para personas que hicieron parte del conflicto armado son restringidas, ya que su ausencia conduce a insuficiencias económicas que pueden ser consideradas uno de los mayores determinantes para reincidir en actividades ilegales (Nussio, 2012), la ACR optó por privilegiar la capacitación y la formación de la población desmovilizada, en proyectos productivos al perfil y la capacitación obtenida. Sin embargo, advirtió que no todas las capacitaciones ni ofertas de formación técnica para el trabajo

responden a las expectativas de los reinser-tados y posibilidades reales que garanticen su sostenibilidad laboral, a lo que se suma la ausencia de un sistema de seguimiento, monito-reo y evaluación en la materia (CMH, 2015).

La inclusión laboral es fundamental para que se dé la ruta de la integración social y económica, ya que concede a las personas libertad financiera para comenzar su nuevo plan de vida. Las dificultades que deben afrontar los desmo-vilizados en su intento por retomar la vida civil, están dadas en gran medida por la reacción de la sociedad civil ante el pasado de los excom-batientes, esta barrera también se refleja en las empresas (Roldán, 2013).

De ahí que sea necesario, por un lado, ampliar las maneras que permitan darle al trabajador desfavorecido la posibilidad de acceder a es-structuras legales de empleo para que sea rein-tegrado como parte de la sociedad, ya que al no tenerse en cuenta este aspecto se puede contemplar un alto riesgo en el deterioro del proceso de reintegración y, por el otro, garan-tizar los derechos civiles al reintegrado que le permitan vivir en la sociedad civil lejos del es-tigma del desmovilizado.

En consecuencia, todas las rutas para la rein-tegración se convierten en caminos para alcan-zar una paz verdadera y estable. Tal situación, implica la necesidad de ampliar la mirada y pensar nuevas formas de comprender lo que ha significado la guerra para el país, un reco-nocimiento del otro y su historia de vida. En ello la educación cobra un papel fundamental, una educación como una práctica centrada en el análisis de la realidad, en la que el diálogo y el trabajo colaborativo puedan conducir a for-

mas no violentas para la solución de problemas y alcanzar una justicia social (ONU).

2. Metodología

El análisis de los obstáculos y alcances de PTP, se realiza desde la construcción narrativa de la experiencia de docentes que han participado en programas formativos con desmovilizados. Respecto a esta decisión metodológica, se hace necesario señalar que se han requerido varios siglos para que las narrativas dejen de ser vis-tas como la habilidad para contar historias y se reconozcan como fuente válida de reflexión sis-temática en el campo de las investigaciones de las Ciencias Sociales y las humanidades. Las sociedades contemporáneas hacen uso de las narrativas para narrar acerca de las experien-cias individuales, esto es, de la vida (Todorov, 2001). Esta relación que se establece entre el acto de narrar y el acto de vivir, permite la com-prensión de cómo ante escenarios de violen-cias que generan daños morales y políticos, las personas enmudecen. En tal sentido, las narra-tivas se han constituido en fuente de revelación y reflexión del mal (Benjamín, 2008).

En este marco de reflexión, el estudio de los alcances y efectos de *PTP* se realizó a partir de las narrativas de los profesores participantes en el programa, en diálogo con el marco histórico de los procesos de desmovilización en Colom-bia y las aristas conceptuales señaladas. Des-de una perspectiva (Glaser, 1992), a partir de tres entrevistas semiestructuradas realizadas a 9 profesores (tres mujeres y seis hombres entre los 35 y 50 años). Conviene señalar que la no-menclatura de las opiniones de los docentes en el proceso de análisis se ha generado a partir de su aparición en la entrevista (véase tabla 1).

Tabla 1. Listado de fuente de datos, participantes y duración

Documento	Participantes	Duración
Entrevista 1 (E1)	Profesor 1 (P1) Profesor 2 (P2)	2 horas, 46 minutos
Entrevista 2 (E2)	Profesor 3 (P3) Profesor 4 (P4) Profesor 5 (P5) Profesor 6 (P6) Profesor 7 (P7)	3 horas, 22 minutos

Documento	Participantes	Duración
Entrevista 3 (E3)	Profesor 8 (P8) Profesor 9 (P9)	1 hora, 50 minutos

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas fueron grabadas en audio y, posteriormente, transcritas para analizar las frecuencias recurrentes de las opiniones de los profesores participantes en *PTP*, a partir de un proceso de saturación de datos:

Tabla 2. Proceso de saturación de datos en tres fases en las opiniones de los profesores

Fase 1. Codificación abierta	Fase 2. Codificación axial	Fase 3. Codificación selectiva
Unidades de significado (US)	1. Programas de reinserción (población): éxito y fracaso	CN Experiencias docentes en procesos de formación: CA1 Emociones - sentimiento de impotencia y nulidad CA2 Incertidumbre frente al proceso CA3 Estrategias de afrontamiento
1. Caracterización de los estudiantes (¿quiénes son?, ¿de dónde vienen?, ¿cómo se desarrolla la interacción en el aula?)	2. Aspectos contextuales del proceso pedagógico: 2.1. Sociales: desarme, volver a la vida civil, alteridad, víctimas 2.2. Económicos: mercado laboral, generación de ingresos, posibilidades reales de reinserción social	
2. Descripción del proceso formativo (¿en qué consistía <i>PTP</i> ?, ¿quiénes participaron?, ¿qué sabían del proyecto?, ¿cuáles fueron las estrategias pedagógicas y didácticas de <i>PTP</i> ?)	3. Educación para la paz: sentimientos morales y emociones políticas	

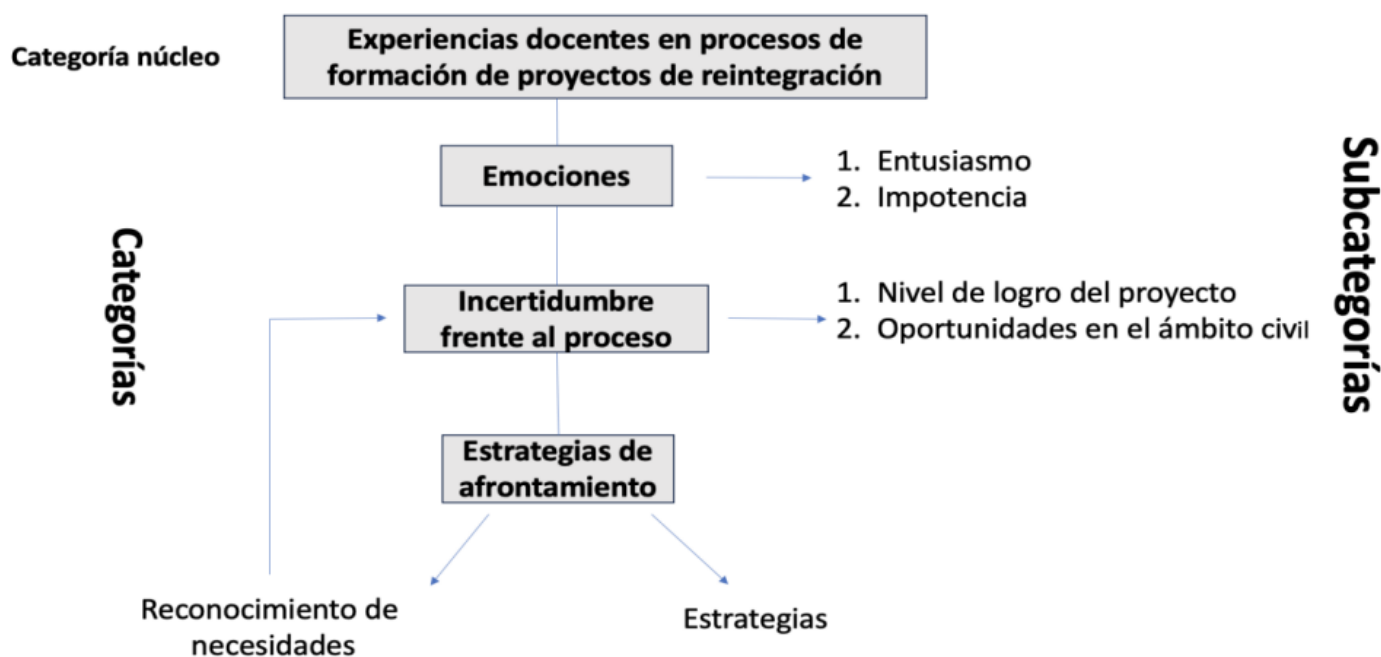
Fase 1. Codificación abierta	Fase 2. Codificación axial	Fase 3. Codificación selectiva
3. Factores afectivos y emocionales del proceso (¿cómo se sintieron los profesores?, ¿cómo se sintieron los estudiantes?, ¿qué experiencia les dejó el proceso?)		

Fuente: elaboración propia.

El análisis de los datos, permitió un refinamiento de la información en la que se pudieron identificar los obstáculos y alcances de *PTP* desde la perspectiva de los profesores participantes. En este marco, se ha denominado instrumentos de primer orden a las entrevistas semiestructuradas realizadas a 9 profesores participantes en *PTP*, obtenidas en la realización de tres grupos focales. Por tanto, el proceso de análisis desde la saturación de datos se constituye en los

instrumentos de segundo orden, que permite extraer las categorías de análisis finales de la información recogida, las cuales corresponden a los objetivos propuestos en el trabajo. Este proceso de refinamiento de la información genera la fase de codificación final, en la que se puede apreciar una categoría núcleo final desde donde se comprenden los desarrollos conceptuales respecto a los obstáculos y alcances de *PTP* (véase imagen 1).

Imagen 1. Esquema de formación de categoría núcleo, categorías y subcategorías sobre los obstáculos y alcances de *PTP*



Fuente: elaboración propia.

3. Resultados

A partir del proceso de codificación selectiva (fase 3), se estableció la categoría “Experien-

cias docentes con un grupo de desmovilizados” (CN) como núcleo que permite el desarrollo de las categorías y subcategorías finales. En este marco de análisis surgieron tres categorías

recurrentes sobre los obstáculos y alcances de PTP: emociones (CA1), incertidumbre frente al proceso (CA2) y estrategias de afrontamiento (CA3).

La categoría más recurrente en el proceso de saturación de datos fue emociones (CA1). Esta se comprende desde dos subcategorías, entusiasmo (Sub1-1) e impotencia (Sub1-2), desde las cuales se comprende la experiencia afrontada por los profesores en PPT. Con base en las experiencias de los participantes, se encontró que los profesores sentían entusiasmo (Sub1) en el proceso formativo que llevaron a cabo con el grupo de desmovilizados. Este sentimiento se relacionaba directamente con los avances, tanto académicos como sociales, que lograban al interior de los procesos con los desmovilizados:

E2-P3: “Por fin estamos haciendo un trabajo de concientización de todo esto”.

E2-P7: “A mí me pareció fenomenal de esa experiencia es que yo tenía guerrilleros y grupos de autodefensa, entonces tenía guerrilleros del ELN, guerrilleros de las FARC ex-guerrilleros, desmovilizados y de grupos de autodefensa. O sea, tres actores armados importantes: ELN, FARC y AUC. Y estaban pues como en un proceso porque ellos eran desmovilizados voluntarios, eso fue antes del proceso de paz, y veía cómo se relacionaban y colaboraban entre ellos”.

E2-P5: “Yo les cogí tanto aprecio a esas personas, [...] ellos necesitan cariño, necesitan amor y veía cómo querían cambiar sus mentes”.

E3-P8: “Escuchaba yo de mis compañeros, les quedó como la sensación de que fue una labor bonita”.

Sin embargo, el entusiasmo no fue la única emoción que acompañó estas experiencias. También surgieron emociones de impotencia (Sub2), al comprender que sus esfuerzos se veían disminuidos por el escaso conocimiento que tenían de PTP, el poco tiempo del proceso, la falta de recursos económicos y las necesidades reales de los desmovilizados para hacer efectiva una reintegración social.

E1-P2: “Para nosotros esos meses fue una

prueba, fue vamos a ir organizando, eso fue como prueba error”.

E3-P8: “No sabía qué seguía después de que yo les diera clase, yo no sabía para qué seguían, no sabía cuándo se iban a graduar, no sabía cuánto tiempo iban a estar”.

E1-P2: “Es una dinámica macabra también porque a nosotros nos tocó tratar de venderles a ellos el cuento, nosotros porque fue a los que nos tocó el momento de la verdad, de que se iban a preparar para que pudieran comenzar una vida socialmente respetable, democrática [...] ¿Quién va a conseguir empleo? Nosotros en realidad cuando ellos nos hacían esas preguntas: ¿Profesor será que sí?, ¿nosotros podemos salir a trabajar? ¡Claro que sí! Yo les decía: ¡claro! Pero por dentro yo era como, no podemos nosotros mismos, ni nuestros hermanos, nadie”.

E2-P3: “Yo me decía vamos a ver entonces cómo vamos a hacer para unir todas esas cosas para que esto funcione”.

E3-P8: “Yo pensaba, no pues que pesar porque hasta ahí llegó el proceso”.

3.1. Incertidumbre frente al proceso

Respecto a la efectividad de PTP, una frecuencia recurrente corresponde la incredulidad frente al proceso (CA2) donde surgieron dos subcategorías: nivel de logro del proyecto (Sub2-1) y a las oportunidades reales en ámbito civil (Sub2-2) después de la finalización de PTP. En el análisis de la información, surgió el reconocimiento que en el desarrollo formativo que llevaron a cabo los desmovilizados en PTP se alcanzaron procesos como toma de conciencia, ampliar perspectivas de mundo y aprendizajes técnicos, entre otros; se encontraba poco viable el desarrollo final de estos alcances luego de la culminación de PTP debido a la falta de recursos y de una política pública real que permitiera el seguimiento de los procesos. Sobre el nivel de logro (Sub2-1) de PTP se afirmó:

E2-P3: “¿El proyecto queda en empresa?, ¿quién lo va a soportar? No hay recursos para seguir apoyando el proyecto, si hubiese un recurso sí, si ellos fueran asociados sí, pero hasta ahí quedan [...] estos proyectos se pueden llevar a diferentes costos, la idea es el gobierno hasta donde está dispuesto

a llegar, tantos recursos para hacer ese proceso bien hecho [...] pero es ahí donde fallan, porque no hay los recursos necesarios para uno tenerlos. Porque un proceso de tres meses no es suficiente para uno sacarlos”.

E2-P4: “Entonces son como esas cosas que uno dice bueno el proyecto sí, sí buenas cosas, ¿qué se recupera algo?: sí, se recupera. Pero yo pienso que ese proyecto debe ser más largo, tiene que tener otras connotaciones, o sea, fuera de que tiene que ser más visible un apoyo psicológico, también con medidas económicas también para ellos [...] porque no es solo bueno aquí llegamos hoy tome la clausura, tome el cartón y lárguese, sino tome la tierra para cultivar y váyase. ¿Y qué pasa conmigo?, había gente que decía es que yo no tengo para dónde ir”.

E2-P6: “Sería conveniente incluir una especie de caracterización de la misma deserción y el por qué, porque yo a veces pienso que no es tanto el modelo pedagógico, no es tanto la forma de educarlos, sino que es más bien como el mismo entorno, las mismas necesidades y la parte también económica entra a jugar un rol importante allí, porque es gente que tiene, digamos, ciertas necesidades [...]¿pero y después?”.

Esta incredulidad ante el nivel de logro (Sub2-1), se acentúa más cuando se hace referencia a las oportunidades reales de los desmovilizados en el ámbito civil (Sub2-2) al finalizar el ciclo de formación de PTP:

E1-P2: “El rector, incluso les ofreció que para que siguieran con todo el proceso académico, pero cómo si no tenían plata”.

E2-P3: “Yo solo he visto a dos trabajando”.

E2-P7: “No tengo ningún conocimiento al respecto”.

E3-P8: “Yo no conozco ningún reinsertado que esté trabajando”.

La educación en procesos de reinsertación implica pensar también en las relaciones inter-subjetivas y la carga emocional que hay en ellas, esto es, los sentimientos morales y las emociones políticas en cuanto estas inciden en las formas cómo se percibe al otro. Las marcas tanto físicas como morales de las víctimas, así como de los victimarios, representan formas de

vulneración de derechos y de la dignidad misma (Nussbaum, 2008). Esta deshumanización a la que han sido llevados puede conducir a emociones que los conduzcan nuevamente a la violencia, pero cuando estas emociones logran ser afrontadas de forma positiva pueden llevar a la reparación, esto es, al perdón.

3.2. Estrategias de afrontamiento

Ahora bien, la incertidumbre frente a los resultados del proceso de formación de PPT es sobrellevada, aunque en menor medida, con el desarrollo de estrategias de afrontamiento (CA3): reconocimiento de la población (Sub3-1) y estrategias pedagógicas y didácticas (Sub3-2). Uno de los principales motivos que permitió a los profesores continuar su participación en PTP, sin importar sus emociones de impotencia e incertidumbre, correspondió a la lectura que realizaron de las actitudes de los desmovilizados, caracterizándolos como: respetuosos (P1, P3, P5, P7), obedientes y disciplinados (P1, P2, P3, P4, P8), comprometidos con su proceso (P3, P5, P8), con mucho deseo de aprender (P1, P3, P7) o frágiles (P8, P9). Asimismo, también encontraron en los desmovilizados, emociones negativas producto del cambio de contexto:

E1-P2: “Yo tuve casos difíciles de gente triste, por ejemplo: por el proceso que estaban viviendo, muchos conflictos entre ellos en la convivencia del entorno”.

E1-P2: “Tuvimos un suicidio en el lugar donde estábamos en el entorno que también los afectó un poco [...] era emocional. Se enamoró de una muchacha”.

E1-P2: “Evidenciaban una actitud de temor hacia salir a la sociedad, a enfrentarse, al ir a la tienda, a ir a la droguería y en realidad lo que se hizo no creo que fuera tan profundo como para cambiarles la mentalidad a unas personas que habían estado durante toda su vida, desde muy chiquitos en las filas”.

E3-P8: “Los adultos sentían nostalgia cuando llegaba un momento de compartir un almuerzo o un refrigerio, uno estaba con ellos uno no se hacía de manera aislada y le contaban su nostalgia”.

E3-P8: “Le preguntaban cosas externas y las veía uno a ellas como con el afán

de conocer el mundo que hay afuera y más porque la plata que les daban a ellos, muchos las invertían en planes”.

E3-P9: “Muchos manifestaban que consideraban que habían perdido sus tiempos, sus vidas, sus proyectos en cosas donde ni siquiera se habían identificado en ideales”.

E3-P9: “Una tensión que yo observaba en ellos, algunos todavía suelen ser muy retraídos, es como si en su momento uno dijese que sienten vergüenza, o sea, son muy emancipados, muy callados, pero de repente usted logra sacarles una sonrisa”.

E2-P7: “Porque vienen de una vida un tanto acosada, con tantos sinsabores en unas luchas como manifestaba un señor de que fueron inútiles porque han considerado que sus proyectos de vida no tuvieron los frutos que deberían de tener”.

Estas emociones, también incrementaban la incertidumbre y el fracaso en los participantes en PTP:

E1-P2: “Tenía estudiantes que decían que el proceso era mentira, que en realidad había gente todavía en el campo, eh que ellos iban a volver a las filas y tuvimos casos”.

E2-P3: “Yo tuve una muchacha que ella misma se retiró”.

E3-P8: “Ellos están dispuestos, pero como que uno no sabe si la disposición es obligación o es un querer, uno interpreta que es más bien como una obligación”.

E3-P9: “No tienen una muy buena credibilidad en la agencia de Estado, es decir, como que amanecerá y veremos. Al parecer, todavía faltaría como más autoestima, lo que yo decía en su momento, uno los ve como, como decirlo yo, como desánimo”.

En un escenario marcado por la guerra y con procesos de reinserción, se hace absolutamente necesario abrir caminos al diálogo y el intercambio de emociones que permitan comprender los agravios morales de las víctimas y los victimarios (Honneth, 2009), ese sufrimiento por indeterminación que se da producto del individualismo, del sentirse humillado, maltratado, impotente, solo, etc.

Solo el diálogo puede conducir a la compren-

sión de la singularidad, la alteridad y la solidaridad.

Ante estas situaciones, los objetivos de formación técnica propuestos en PTP se cuestionaban por los profesores, por lo que el reconocimiento de las necesidades de los participantes en PTP invita al desarrollo de estrategias pedagógicas y didácticas que permitan acompañamientos efectivos a los desmovilizados.

E1-P1: “Nos ideamos la forma de pronto de, de nivelar un poco eso y era que aquellos que veíamos que tenían muchas capacidades, los bachilleres, entonces les delegábamos dos o tres personas de esas para que ellos le hicieran acompañamientos”.

E2-P3: “Se hacían actividades lúdicas que eran sacarlos, ante esa situación se decidió sacarlos a otros sitios. Los llevamos a parques, ahí es donde comienza uno como a sentir más [...] se empieza un trabajo social con ellos”.

E3-P8: “Bueno, yo lo que encontré es que con la estrategia de ser flexible ellos se vincularon porque ellos tenían que hacer representaciones de teatro, ellos tenían que hacer canciones, ellos tenían que hacer exposiciones”.

E3-P9: “Entonces uno de los ajustes fue trabajar desde la narrativa, trabajar desde un texto sugerido por ellos. Entonces un señor dio la sugerencia de hablar sobre algo así como el animal silvestre, verdad, y como desde esa narración que ese señor empezó a esbozar se pudo llegar a trabajar”.

E3-P9: “Rastrear los contextos para poder asumir las unidades didácticas y cómo esas unidades didácticas deben de partir es del reconocimiento del entorno geoespacial, para luego irse a la experiencia de ellos para mirar”.

Aunque en menor medida, se puede apreciar que el reconocimiento que hacen los profesores de la población con la que están trabajando en diálogo con su experticia en el campo educativo, les permite afrontar algunos retos que surgen de la experiencia con desmovilizados, generando acciones que invitan al tratamiento de las necesidades fundamentales de una población que deja el conflicto armado y desea reincorporarse a la vida civil.

Conclusiones

Los obstáculos y alcances de los programas educativos de formación técnica y profesional para desmovilizados, como *PTP*, en primer lugar, se encuentran inmersos en una amalgama de situaciones políticas, económicas, sociales, éticas y educativas que determinan su éxito o fracaso. Sin desconocer el contexto en el que surgen este tipo de programas educativos, el desarrollo de los propósitos y acciones de *PTP* se analizó desde la perspectiva de los profesores que lideraron los procesos académicos. A partir de un proceso de saturación de la información recolectada, se encontró que las emociones (CA1) es la categoría más recurrente en la experiencia docente con desmovilizados. De cierta forma, los objetivos de *PTP* de formación en habilidades y competencias laborales en el marco de la Ruta de la Integración del proceso de paz colombiano, pasan a un segundo plano en la interacción docente y estudiante. Por tanto, en *PTP* la preparación afectiva y emocional para la reinserción en la vida civil se convierte en un eje primordial de formación para el abandono del conflicto y tránsito a la vida legal.

En la experiencia docente en *PTP*, las emociones oscilan entre el entusiasmo e impotencia que genera el cumplimiento de los objetivos del programa. De ahí que la segunda categoría más recurrente correspondió a la incertidumbre frente al proceso (CA2). Sin duda, los participantes en *PTP* comprenden las dificultades de la realización de las buenas intenciones del programa e identifican un conjunto de condiciones sociales existentes que dificultan un tránsito exitoso a la vida legal. Por eso, existe una apreciación muy baja del nivel de logro de los objetivos de *PTP* y un reconocimiento de la poca existencia de oportunidades más allá del programa. De cierta forma, programas como *PTP* son minimizados por las condiciones macro en las que se generan. Finalmente, las sensaciones de impotencia y fracaso de este tipo de programas, en la experiencia docente, en algunos casos, se traducen en el diseño de estrategias pedagógicas de afrontamiento (CA3) que permiten la reconstrucción del tejido social por parte de sus participantes. Quizá, son este tipo de acciones lideradas por los docentes, las que significan y

permiten los avances más importantes en programas como *PTP*.

En este contexto, para lograr el alcance de una desmovilización que cumpla las garantías ofrecidas, se requiere del Estado el establecimiento de una infraestructura jurídica, económica y social que permita una desmovilización exitosa. Por ejemplo, la creación de andamiajes jurídicos para la reinserción a la vida legal, la generación de fondos económicos para subsidios de asistencia, programas sociales de reintegración, la creación de programas educativos de formación técnica y profesional, entre otros. Aunque, muchas de estas acciones se han realizado parcialmente, es evidente que la falta de continuidad y financiación no ha contribuido al desarrollo total de sus objetivos.

Asimismo, ante los retos que todavía demarca la finalización del conflicto armado en Colombia, se considera importante analizar los efectos de otros programas sociales y educativos que se han realizado en el país. Desde 2015, instituciones como la Alta Consejería para la Reintegración de la Presidencia de la República (ACR), la Oficina del Alto Comisionado para la Paz (OACP), la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), el Departamento Administrativo para la Función Pública (DAFP), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) han generado diversidad de estrategias para la reintegración social, que requieren análisis profundos que probablemente también contribuirán con nuevos ejes de reflexión, que al igual que los anteriores análisis surgidos de *PTP*, permiten delimitar lugares de enunciación para el diseño de nuevas estrategias para la reintegración social de las personas desmovilizadas del conflicto armado.

Bibliografía

- Agencia Colombiana para la Reintegración de Personas y Grupos Alzados en Armas (ACR) (2016). *Reseña histórica institucional*. Bogotá.
- Agencia para la Reincorporación y la Normalización (ARN) (2017). *Anuario de Reintegración*. El momento de afianzar lo aprendido, Bogotá.

- Benjamín, W. (2008). El narrador. En: Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV. Madrid: Taurus.
- Beristain, C. (2006). Reconciliación luego de conflictos violentos: un marco teórico. En Verdad, justicia y reparación. Desafíos para la democracia y la convivencia social. Costa Rica: IIDH.
- Borda, S. (2012). La internacionalización de la paz y de la guerra en Colombia durante los gobiernos de Andrés Pastrana y Álvaro Uribe. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En La exclusión: bordeando sus fronteras. Barcelona: Gedisa.
- Centro de Memoria Histórica (CHM) (2015). Desmovilización y reintegración paramilitar. Panoramas posacuerdos con las AUC. Bogotá.
- Conpes (2008). Lineamientos para la formulación de la política integral de salud ambiental con énfasis en los componentes de calidad de aire, calidad de agua y seguridad química. Bogotá.
- De Greiff, P. (2006). The Handbook of Reparations. New York: Oxford University Press.
- Glaser, B. (1992). Basic of grounded theory analysis: Emerge vs. Forcing. Mill Valley. CA: sociology Press: California.
- Honneth, A. (2009). Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea. Fondo de Cultura Económica.
- Huérfano, G. y Ortega, N. (2019). La educación como herramienta para el tránsito de los excombatientes de las FARC-EP a la vida civil en el marco de los acuerdos de La Habana. Pasantía pregrado. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Nussbaum, M. (2008). Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones. Barcelona: Paidós.
- Nussio, E. (2012). La vida después de la desmovilización, percepciones, emociones y estrategias de exparamilitares en Colombia, Facultad de Ciencias Sociales-CESO, Universidad de los Andes, Bogotá.
- ONU. Resolución No. 53/243, Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, Asamblea General de la ONU.
- Pérez, L. (2012). Autonomía, solidaridad y reconocimiento intersubjetivo. Claves éticas para políticas sociales contemporáneas Revista de Estudios Sociales No. 42.
- Rettberg, A. (2014). Encuentro con los otros: perspectivas para la reconciliación en Colombia. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Rincón, F. (2021). Educación: medio reparador de víctimas y victimarios del conflicto armado colombiano. Educación y Educadores, 24(1), 91-10.
- Roldán, L. (2013). La inclusión laboral de los desmovilizados del conflicto en Colombia: auténtico mecanismo emancipador de la violencia en Colombia.
- Salazar, S. (2007). La construcción de lo imposible, el nacimiento del proceso de reconciliación en Medellín, Alcaldía de Medellín, Programa Paz y Reconciliación, Medellín.
- Todorov, T. (2001). Las categorías del relato literario. En: Análisis estructural del relato. México: Ediciones Coyoacán.
- Torregrosa, R. (2010). La justicia transicional en Colombia y los derechos humanos. Entre la impunidad y el olvido. Bogotá. Cátedra Unesco.
- Villarraga, A. (2013). Experiencias históricas recientes de reintegración de excombatientes en Colombia", en: Colombia Internacional, No. 77, revista del Departamento de Ciencia Política, Universidad de los Andes, Bogotá.
- Villarraga, A. (2015). Los procesos de paz en Colombia, 1982-2014. Bogotá: Fundación Cultura Democrática.

