

Experiencias de implementación, sentido y apropiación de la Cátedra de Paz en colegios de Boyacá (2016-2018). Recorridos hacia la construcción de la memoria histórica del conflicto armado en Colombia

Implementation, meaning and appropriation experiences about the Peace Education (Cátedra de Paz) in Boyacá Schools (2016-2018). Trajectory to the historical memory of Colombian armed conflict

Johana Isabel Montes Leguizamón
joismontes@gmail.com

Doctoranda en Comunicación. Universidad Nacional de La Plata (UNLP) Buenos Aires Argentina.

Becaria Conicet. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP

Centro de Investigación IdIHCS

Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales

Magister en Periodismo y Comunicación Social. UNLP. Bs As. Argentina

Licenciada en Comunicación Social- Periodismo. Universidad de Boyacá Colombia.

Resumen:

El presente ensayo es un avance del proyecto de investigación en el marco del Doctorado en Comunicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Indagamos sobre las disputas existentes al interior de los colegios públicos, privados, rurales y urbanos de Boyacá, Colombia (2016-2018), en la implementación de la Cátedra de Paz. Nos detuvimos particularmente en las representaciones sociales del conflicto armado, reproducidas y validadas por educadores y educandos en las aulas a través de los relatos orales y escritos.

Para comprender el objeto de estudio se propuso un esquema metodológico determinado por el Análisis Crítico del Discurso en el que entraron en juego tres perspectivas: la histórica, la cualitativa y la interpretativa. Estas perspectivas se articularon permanentemente en la medida que las representaciones sociales del conflicto que surgen en las aulas dan cuenta de una historia del país que es contada de diferentes maneras. Esos modos de contar refieren a un posicionamiento político que emerge en las narraciones y que se entrecruzan para determinar una mirada que no es homogénea, sino que se modifica permanentemente. Recuperar la palabra frente al miedo y al silencio impuestos por los embates de la guerra se ha constituido en uno de los principales desafíos en el ejercicio de reconstrucción de la memoria.

Palabras clave: Cátedra de paz - Colombia - conflicto armado - memoria histórica.

Abstract:

This essay is part of the research project with in the scope of the PhD in Communications from Journalism and Social Communications School at Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Research focuses on the existing disputes inside public, private, rural and urban schools in Boyacá-Colombia (2016-2018) during the implementation of the Peace Education (Cátedra de Paz). We paid special attention in the social representations of the armed conflict which have been replicated and validated by teachers and students in the classrooms through oral and written relates.

To understand the main objective of the research, a methodological scheme was proposed which one was based on the Critical Discourse Analysis taking account the following three main perspectives: historical, qualitative and interpretive. These perspectives were permanently articulated while the social representations of the conflict appeared in the classroom as an evidence of the history of the country that is told in different ways. These ways are referred to a political position that is shown in the narratives; and are interlaced to determine one point of view that is not homogeneous, but it is modified permanently. Recovering the voice facing the fear and the silence imposed by the onslaught of war has become one of the main challenges in the exercise of the memory reconstruction.

Keywords: Armed conflict - Colombia - historical memory - peace education (cátedra de paz)

Introducción

En este trabajo se presentan algunos avances de la tesis doctoral en curso “Representaciones sociales del conflicto armado en Colombia y proceso de construcción de la memoria histórica discursiva en el proceso de implementación de la Cátedra de Paz. Experiencias en colegios públicos, privados, rurales y urbanos de Boyacá 2016-2018”. La propuesta surge luego de que en Colombia se reglamentara la implementación obligatoria de la Cátedra de Paz en todas las instituciones educativas del país, tras los acuerdos logrados entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC-EP y el gobierno nacional.

Lejos de interesarnos verificar el cumplimiento de la normativa avalada por la Ley 1732 de 2014 y reglamentada por el Decreto 1038 de 2015, lo que nos interesa es indagar en las pugnas, tensiones y acuerdos que protagonizaron los actores sociales de instituciones educativas con respecto al proceso de implementación de la cátedra. Nos detendremos en la definición de contenidos, pero específicamente en los modos de contar el conflicto armado en las aulas a partir de los relatos orales y escritos tanto de educadores como educandos. Así determinaremos la pertinencia de la cátedra en la lectura del tratado de paz y en el ejercicio de memoria histórica que busca propiciarse para consolidar procesos de cambio.

Investigar en comunicación supone pensar a las problemáticas presentes en el territorio de Comunicación-Educación a partir de una mirada que entiende a la comunicación en la cultura como un proceso solo comprensible desde y en las prácticas sociales de los sujetos históricamente situados. Busca así poner en evidencia el sentido político-ideológico presente en nuestras prácticas de investigación (Morabes, 2008, p. 68).

Además

No concebimos la educación sólo en términos de comprensión, sino que pensamos necesario dar un paso en el ejercicio de construcción de ciudadanía, de intervención en el mundo que nos rodea, e implicar en el hecho pedagógico una posibilidad de cambios concretos.

Creemos necesario potenciar pedagogías de acción y participación.
(Margiolakis, 2011, p. 13)

Recuperar estas experiencias nos parece pertinente en tiempos de pandemia, en los que la exclusión y la desigualdad social se recrudecen. Así, referirse a la paz es prácticamente una utopía, cuando estamos en medio de una crisis mundial y cuando en Colombia se intenta imponer nuevamente la eliminación sistemática de líderes juveniles y defensores de derechos humanos. De este modo se pone en entredicho el acuerdo de paz firmado e instituciones como la escuela se encuentran en la tarea de replantearse para sostener su legitimidad.

Despojarse del miedo, recuperar esas voces silenciadas por la guerra para habilitar la palabra y constituirse en espacios de resistencia que reivindiquen la memoria colectiva. Tomar distancia de las versiones hegemónicas, hacen parte de esos otros lugares desde donde es posible comenzar a pensar y construir la paz.

En el planteamiento de la propuesta surgieron preguntas de análisis como: ¿Qué disputas surgieron en los colegios de Boyacá en el proceso de implementación de la cátedra? ¿Cómo definieron las instituciones educativas los contenidos y prácticas de enseñanza de la Cátedra de Paz para entender el fin del conflicto con las FARC-EP y la consolidación de un nuevo momento histórico que promueva la diversidad y la inclusión para el logro de la paz ¿Cuáles son los relatos del conflicto armado que atraviesan los contenidos y prácticas de enseñanza de la Cátedra de Paz y que determinan la memoria histórica discursiva validada y reproducida por los actores sociales de las instituciones educativas? ¿Qué representaciones sociales del conflicto armado son validadas en las instituciones educativas que nos aproximen a leer el modo en que son entendidos los acuerdos logrados entre la guerrilla de las FARC-EP y el gobierno nacional? ¿En la práctica cotidiana como pueden contribuir los colegios de Boyacá en la consolidación de procesos de cambio hacia la consecución de la paz?

Por tratarse de una investigación que se encuentra en curso, el presente artículo trata la primera parte del proyecto que aborda el proceso de implementación de la Cátedra en los colegios. Se pudo constatar que existieron pugnas y tensiones entre los actores sociales con respecto a la definición de responsables del espacio curricular, contenidos, metodología y tiempos asignados. También a los modos de referirse tanto al conflicto armado

colombiano como al proceso de paz, lo que responde a un posicionamiento ideológico.

La perspectiva desde la que trabajamos

Para lograr el cumplimiento de los objetivos planteados en la investigación, el abordaje metodológico está orientado hacia los Estudios Críticos del Discurso (ECD) que según Neyla Pardo (2013):

Se han consolidado como un lugar de interés para la problematización de la acción discursiva como una práctica transformadora, constituyente y constitutiva de la realidad social. En esta perspectiva, proponer formas de acercamiento al discurso implica articular principios y categorías teóricas que provienen de diversos desarrollos de las ciencias sociales y humanas con las técnicas, herramientas y procedimientos construidos para el abordaje de los objetos de estudio, en lo que se relaciona con la teoría de la observación, la explicación, la interpretación y la crítica de los fenómenos socioculturales propios de la acción discursiva. (p. 13)

Desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso, el discurso se construye entonces en la práctica y tiene por tanto, efectos prácticos y estratégicos (Fairclough, 2003; Jager, 2003). Es decir, se persiguen mediante su sello unas orientaciones e intereses específicos: dominar, subvertir, colonizar, imponer, transformar. No es extraño entonces que la relevancia de un discurso, así como ya lo dijeron Foucault, Hall e incluso Butler frente al poder, se nos revele a través de su posesión sino mediante sus efectos en las luchas políticas y sociales. (Jaramillo, Marín, 2012, p. 131).

Para el abordaje partimos entonces de la búsqueda, análisis y sistematización de la bibliografía existente, que nos permitió definir el marco teórico y recuperar investigaciones previas enfocadas en el objeto de estudio que nos compete para construir así la guía metodológica. Posteriormente, hicimos una revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de los colegios, que da cuenta del lugar que ocupa la Cátedra de Paz en la propuesta. Sumado a ello mediante la técnica de entrevistas en profundidad y semiestructuradas, dialogamos con directivos y docentes, quienes relataron su experiencia con respecto al modo en que se implementó la cátedra, los alcances del proceso y

las tensiones, discrepancias y acuerdos que se generaron entre los actores sociales.

Esta indagación fue relevante porque nos permitió aproximarnos a la politicidad del currículum puesto que:

Lo que las escuelas enseñan no son contenidos neutrales, sino que han sido siempre terrenos de batalla, espacios donde diversos sectores de la sociedad disputan significados y pugnan por definir cuáles son los saberes valiosos que las instituciones educativas deben enseñar. (Fainsod, 2019)

Trabajamos con cinco colegios del departamento de Boyacá, en el nivel secundario, los cuales, aunque geográficamente están en un mismo departamento de Colombia, no constituyen un cuerpo homogéneo, pues difieren en sus características que se enmarcan entre lo central y lo periférico, lo público y lo privado, y lo rural y lo urbano.

Estos son: la Fundación Pedagógica Rayuela (privado y urbano) en Tunja, la capital del departamento, con la Institución Educativa Silvino Rodríguez (público y urbano), de Tuta, con la Institución Educativa Técnica Chicamocha ITE (técnico y urbano), de Otanche, ubicado al occidente de Boyacá, con la Institución Educativa San Ignacio de Loyola (público y urbano) y con el Colegio Quebrada de Becerras QueBec (público y rural) situado en de Duitama.

Esta distinción es significativa en la medida en que las condiciones materiales y simbólicas de los colegios en cuestión están determinadas por el contexto social y económico que las atraviesa y que les hace diferir en los modos de leer el conflicto y de interpretar a la vez las negociaciones logradas con las FARC-EP.

Realizamos además observaciones de clases participantes y no participantes que dan cuenta de los contenidos desarrollados, pero nos detuvimos en las narraciones orales y escritas tanto de educadores como de educandos en torno al conflicto armado, para tener una aproximación a las representaciones sociales que se validan en las aulas.

Los discursos son constitutivos y constituyentes del mundo social, de las prácticas, órdenes que tienen lugar allí (Phillips y Hardy, 2002; Fairclough y Wodak; Martín Rojo, 1997). De hecho, como lo hace notar Fairclough, el discurso no es otra cosa que una forma de representación de la vida social por

parte de distintos actores sociales, cuya posición y prácticas sociales se hallan intrínsecamente determinadas por la manera como ven y significan la vida social” (Jaramillo Marín, 2012, p. 126).

Para aproximarnos a las Representaciones Sociales nuevamente nos valimos de la técnica de entrevista en profundidad semiestructurada a estudiantes y docentes, que nos lleven a los elementos cognitivos y sociales que atraviesan esos relatos.

Entendemos las Representaciones Sociales como conjuntos de conocimientos y prácticas que permiten a un sujeto controlar, producir, comprender y construir simbólicamente al otro y las posibles interacciones que pueden darse con él, en su mundo social. Estos conocimientos y prácticas se insertarían en modelos contextuales que permiten conocer qué dicen y hacen los usuarios del discurso. Los modelos contextuales serían así “la interfaz entre la información mental del sujeto sobre un acontecimiento y los significados efectivos que se construyen en el discurso. (Van Dijk, 2003, p. 164).

Van Dijk (2003; 2000) nos ayuda a comprender las Representaciones Sociales dentro de lo que él denomina una teoría del contexto. A partir de esta teoría reconoce que en el análisis del discurso los elementos cognitivos y sociales son igualmente relevantes. Desde su óptica, al momento de analizar situaciones o acontecimientos discursivos, interesan los contextos locales y globales en que estos se producen y las formas en que los usuarios del lenguaje interpretan o definen como relevantes o no esas situaciones y esos contextos mediante sus modelos mentales. Según esta lógica, las Representaciones Sociales serían modelos mentales o formas de cognición social pero contextualizadas, es decir, no serían solo modelos organizados al modo de lo que sugiere la psicología social” (Jaramillo Marín, 2012, p. 128).

Trabajamos también con el alcance epistémico del Análisis Crítico del Discurso como encuadre epistemológico porque, como refiere Wokac, nos permite abordar los problemas sociales; la comprensión de relaciones de poder; el reconocimiento del discurso como constitutivo de la sociedad y la cultura; la aceptación de la labor ideológica del discurso; el reconocimiento de la historicidad del discurso; la comprensión de que entre el texto y la sociedad existe un vínculo mediático; la consideración de que el análisis de discurso es interpretativo y explicativo y la aceptación de que el discurso es una forma de acción social (Wokac en Jaramillo, Marín, 2012, p. 126).

Se trata entonces de entender el discurso como ese espacio de tensión, de conflicto y de disputa permanente en el que los sujetos sociales a partir de sus realidades personales y colectivas, su relación con los medios de comunicación, sus historias de vida, sus decisiones y sus proyectos, asumen una mirada frente al mundo que no es fija ni estática, sino que está en permanente negociación, a partir de sus vínculos con otros, atravesados por relaciones de poder.

Por lo tanto ese devenir que atraviesa la vida y las prácticas cotidianas va determinando un posicionamiento ideológico, unos modos de leer la realidad, que lejos de pretender convertir a los actores sociales en meros espectadores, fundamentalmente pretende reconocerlos como sujetos políticos con posibilidades de comprender las problemáticas sociales y generar procesos de transformación.

La implementación de la Cátedra de Paz

La Cátedra de Paz fue reglamentada mediante el Decreto 1.038 de 2015 como un espacio que pretende: “Fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución”.

La norma reglamentaria establece como objetivos de aprendizaje la reflexión y el diálogo en torno a tres líneas temáticas:

Cultura de la paz: Sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los derechos humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.

Educación para la paz: Apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los derechos humanos y el derecho internacional humanitario.

Desarrollo sostenible: Tendiente al crecimiento económico, la elevación de la calidad de vida, el bienestar social, sustentados en los recursos naturales

renovables, sin deteriorar el medio ambiente o el derecho de las futuras generaciones a utilizarlo para satisfacer sus necesidades.

Con respecto a la estructura y contenidos de la cátedra, las instituciones podían optar por al menos dos de las siguientes áreas temáticas: Justicia y derechos humanos, participación política, resolución pacífica de los conflictos, protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación, diversidad y pluralidad, prevención del acoso escolar, uso sostenible de los recursos naturales, memoria histórica, dilemas morales, proyectos e impacto social historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, y proyectos de vida y prevención de riesgos.

Si bien las instituciones contaron con cierto grado de autonomía para definir los contenidos a incorporar, consideramos que las decisiones no pueden estar al margen del contexto político y social que originó el surgimiento de la cátedra.

En términos de Alicia de Alba (1995), consideramos que:

Todo proyecto educativo es un proyecto político en la medida en que implica una práctica humana, una praxis, es decir, acciones con sentido dirigidas hacia determinados fines sociales. De tal manera que ningún currículum puede ser neutro y aséptico como lo han pretendido las posiciones de corte empírico-analítico. (De Alba, 1995, p. 70)

De este modo concebimos el currículum como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política educativa pensada¹ e impulsada por diversos grupos y sectores cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía² (De Alba, 1995, p. 59)

¹ Aquí se está trabajando la noción de pensar desde una perspectiva kantiana, esto es como la facultad que tiene el hombre para generar ideas que le otorgan significados y sentido a la vida social (comunidad espiritual) y que se generan en esta vida social.

² Se está trabajando la noción de hegemonía desde una perspectiva gramsciana, en la cual ésta se piensa a partir de la reconceptualización de la noción de Estado: (el) concepto de Estado, normalmente entendido como Sociedad política o dictadura, o aparato coercitivo para conformar la masa popular según el tipo de producción y la economía de un momento dado) y no como un equilibrio entre la Sociedad Política y la

El currículo, en tanto conjunto de saberes básicos, es un espacio de lucha y negociación de tendencias contradictorias, por lo que no se mantiene como un hecho, sino que toma formas sociales particulares e incorpora ciertos intereses que son a su vez el producto de oposiciones y negociaciones continuas entre los distintos grupos intervinientes. No es el resultado de un proceso abstracto, ahistórico y objetivo, sino que es originado a partir de conflictos, compromisos y alianzas de movimientos y grupos sociales, académicos, políticos, institucionales, etc., determinados (Pineau y Dussel, 2009, p. 315).

Por lo tanto, para esta investigación consideramos que el aula es un espacio de lucha y de disputa, un espacio donde convive una heterogeneidad de discursos. En este ámbito contradictorio y conflictivo, el docente desarrolla su práctica “con la posibilidad no solo de reproducir aquello que proviene de la cultura legítima sino con la capacidad de asumirse como intelectual para llevar adentro un proyecto de intervención que dé lugar a la posibilidad de producir discursos alternativos y prácticas contraculturales” (Margiolakis, 2011, p. 168).

Por otra parte, siguiendo las ideas de Michel Foucault, el poder pertenece al orden de las prácticas sociales e implica una relación de fuerzas (no necesariamente violenta). Es decir, el poder no se *posee* sino que se *ejerce* en la institución, a través de la fuerza de las palabras, de los saberes, de las acciones del discurso. Y se ejerce también a través de la producción de dominios de saber y de *regímenes de verdad*, que crean objetos, métodos, etc. Las relaciones de fuerza se dan entre los diversos discursos y actores que disputan un espacio social. “Allí vemos que hay grupos o actores que ejercen más poder, y que se establecen relaciones de fuerza en términos de dominación de unos sobre otros, o de unos saberes o unas concepciones sobre otras, o en términos de discriminación y también de exclusión de sujetos, saberes y prácticas” (Huergo, 2009, p. 6).

Otra categoría relevante dentro del proyecto son las representaciones sociales definidas por Neyla Pardo como “sistemas de interpretación del mundo que se ponen en evidencia a través de las opiniones, los juicios y las creencias de cierta comunidad, y cumplen entre otros un papel decisivo para la cohesión social” (Jaramillo, Marín, 2012, p. 129). Es precisamente a partir del discurso,

sociedad civil (o hegemonía de un grupo social sobre la sociedad nacional ejercida a través de las organizaciones denominadas privadas, como la Iglesia, los sindicatos, las escuelas, etc.)(Gramsci,1981: 46).

de los modos de referirse al conflicto armado y de nombrar los actores como surgen las representaciones sociales cuya producción y reproducción determina la significación social.

Una perspectiva interesante al respecto la ofrece el trabajo de Vasilachis (1997-2003). Esta investigadora argentina, señala que las representaciones sociales son “construcciones simbólicas individuales y/o colectivas a la que los sujetos apelan para interpretar el mundo, para reflexionar sobre su propia situación y la de los demás y para determinar el alcance y la posibilidad de su acción histórica (Vasilachis, 199, p. 268) (Jaramillo Marín, 2012, p. 128).

En este sentido nos preguntamos si las representaciones sociales del conflicto armado en Colombia que pugnan por validarse y reproducirse en la escuela proceden de los medios hegemónicos que han instalado una concepción histórica sesgada sobre lo ocurrido en el país durante las últimas décadas, desconociendo y deslegitimando la lucha armada de las FARC-EP como un movimiento guerrillero en búsqueda de reconocimiento político o si, por el contrario, educadores y educandos habilitan en las aulas espacios que propicien debates, reflexiones y miradas críticas para la comprensión real de las causas que generaron el conflicto.

También entendemos la memoria como un campo de juego en un territorio donde “la lucha contra el olvido” o “contra el silencio” esconde lo que en realidad es una oposición entre distintas memorias rivales- cada una de ellas con sus propios recuerdos y olvidos. Un campo donde no hay neutralidad, ni puede haberla, donde los actores sociales con diferentes vinculaciones con la experiencia pasada, pugnan por afianzar su legitimidad de su verdad (Jelin, 2002, p. 40) (Cancimance López, 2013, p. 33).

El informe Basta ya, memorias de guerra y dignidad, publicado por la Comisión Nacional de la Memoria en 2013 señala:

En un contexto de conflicto abierto como el colombiano, la memoria no puede ser sino controversial: la memoria es y seguirá siendo un campo de tensiones dentro de la sociedad y entre la sociedad y las instituciones (...) Cuando a la memoria se la convierte en relato hegemónico, se la vuelve vecina del totalitarismo. Pero cuando se la reconoce en su diversidad, la memoria es una de las prácticas con mayor vocación democratizadora. De hecho, la memoria es hoy en día en Colombia un lugar desde el cual se enuncian los reclamos y

deudas pendientes, pero también desde el cual se tramitan demandas sociales y comunitarias de muy variada índole. (Centro Nacional de la Memoria Histórica, 2013, p.14)

Esta mirada con respecto a la memoria, nos lleva a reconocer la necesidad de propiciar espacios que den lugar a otras voces, a otras versiones que den cuenta de la historia del conflicto, al margen del relato oficial o del discurso hegemónico que se han querido imponer. Son particularmente esas voces de las comunidades las que pugnan por ser escuchadas, por ser leídas, por ser narradas en diversos formatos como una forma de liberarse de la exclusión a la que fueron sometidas por partida doble, primero al ser violentadas y segundo al ser silenciadas.

Además de lo manifiesto anteriormente, para esta investigación resulta relevante que las indagaciones se hagan en el departamento de Boyacá, porque es una región de Colombia que pareciera estar al margen del conflicto, por no ser blanco permanente de los grupos armados y por no aparecer continuamente en las noticias como punto álgido de la violencia. Sin embargo, esta lectura fragmentada, propiciada por los medios de comunicación y reproducida en la esfera pública, está desconociendo de cierto modo, que esa realidad atraviesa todos los rincones del país fomentando nuevos modos de exclusión. Por lo tanto, se hace indispensable comenzar a desnaturalizar esos conceptos fragmentados que se han instalado, reconocer a las víctimas del conflicto más allá de las regiones o de las cifras para promover un ejercicio de memoria histórica, plural y democrático, que reduzca la grieta social que clasifica, separa y divide.

Las experiencias de la Cátedra de Paz en las escuelas

Como lo manifestamos al inicio de este artículo, los resultados, reflexiones y conclusiones que compartimos son de carácter parcial y corresponden a la primera parte del proyecto (implementación de la cátedra).

Al indagar respecto a la implementación de la cátedra, en las cinco instituciones educativas, encontramos algunas similitudes como el hecho de que el proceso estuvo atravesado por tensiones entre los actores sociales que debatían entre sí, con respecto al área del conocimiento que le correspondía hacerse cargo del espacio curricular y por ende de la planificación, para

determinar contenidos y metodología. Así, surge un conflicto de intereses entre docentes de ciencias sociales y ciencias naturales que bajo argumentos aparentemente de orden cognitivo, pretendían establecer una supuesta competencia del manejo de la asignatura. Se consideraba que los primeros debido a su enfoque y formación social estaban predispuestos para el manejo temático del conflicto armado colombiano y los acuerdos de paz por contar con un bagaje cultural e histórico, producto de su formación académica que los habilita para referirse al tema y aportar en las aulas generando lecturas interpretativas; mientras que los segundos, atravesados por la rigurosidad científica se sentían con propiedad para tratar asuntos relativos bien sea a las ciencias físicas o biológicas, mas no a problemáticas sociales atravesadas por disputas políticas.

Sin embargo, más allá del área de conocimiento a la que pertenecieran los educadores, la inclusión de la Cátedra de Paz era vista más como una carga adicional de trabajo que muchos docentes no querían asumir, porque implicaba un recorte en los contenidos de su área de interés para hablar de paz en las aulas; pero particularmente porque no contaban con la capacitación ni con la preparación requerida para tratar estos temas. De este modo la cátedra terminó siendo en muchos casos un proyecto transversal del área de ciencias sociales que cuenta con un espacio de tiempo reducido para su desarrollo y que ocupa un lugar secundario en los (PEI).

Por otra parte, independientemente de los contenidos elegidos para el desarrollo de la cátedra, resulta indispensable contextualizar su surgimiento, determinado por los acuerdos de paz logrados con las FARC-EP, lo que implica un posicionamiento ideológico de los docentes y una apropiación política frente al conflicto, lugar que muchos no quieren ocupar. Lo anterior obedece a la polarización en la que se encuentra sumergida el país, en donde quienes defienden el proceso de paz terminan siendo definidos como simpatizantes de la guerrilla o directamente como guerrilleros; mientras que quienes se oponen, son etiquetados como enemigos de la paz. Esta dualidad condiciona los modos de narrar el conflicto, sus orígenes, sus causas y las consecuencias que ha generado. Por lo tanto, frente a esta disyuntiva se ha naturalizado el miedo y el silencio como estrategias de autoprotección y supervivencia que terminan legitimando y reproduciendo la exclusión como procedimiento.

De este modo, hay una tendencia dominante a omitir en el desarrollo curricular el contexto que dio lugar al surgimiento de la cátedra, por lo tanto, se evade de

múltiples maneras el abordaje temático del conflicto, constituyéndose así, en una oposición directa al ejercicio de memoria histórica que se quiere propiciar en las aulas, dificultando a la vez el análisis e interpretación de los acuerdos logrados.

Colegios como el ITE de (Tuta) y la Institución Educativa San Ignacio de Loyola (Otanche), responden a esta dinámica; mientras que la Institución Educativa Silvino Rodríguez de Tunja y la Fundación Pedagógica Rayuela vienen generando espacios de reflexión en donde se habilita la palabra y se generan debates para hablar sobre el conflicto armado, que, lejos de ser un tema tabú o de constituirse en apología del delito, se convierte en un escenario propicio para la formación de sujetos críticos que logren apropiarse de su lugar político en la sociedad para generar así estrategias de intervención.

Deteniéndonos en la experiencia de la Institución Educativa Silvino Rodríguez de Tunja, la profesora Claudia Monroy advirtió sobre la importancia de enseñar a los alumnos que el conflicto no es ajeno a nosotros y que somos producto del mismo, entender que el conflicto que vivimos hoy en día y que lo vemos tan lejano, también ha estado presente en nuestras comunidades y hace parte de la historia de una Nación (Monroy, 2019).

En ese colegio la metodología que han desarrollado ha sido realizar entrevistas a personas que trabajen el tema de la violencia, proyectar videos y películas que logren interpelar a los estudiantes y que den lugar a producciones narrativas propias en los géneros de: cuentos, historias y relatos entre otros que resguarden la memoria.

Asimismo, la docente explicó que durante el 2018 trabajaron con el documental *Ciro y yo*, dirigido por Miguel Salazar en el que se narra la historia de *Ciro Galindo* en la *Macarena*, *Meta*, *Caño Cristales* en Colombia, quien se convirtió en sobreviviente de la guerra luego de haber sido desplazado por la violencia al haber sido atacado por todos los frentes: la guerrilla, el ejército y los paramilitares. El documental busca hacer memoria de la barbarie y del horror que se vivió en Colombia para que la historia no se repita. Se constituye en un viaje que busca recuperar la dignidad no solo de *Ciro* sino de todo un país.

El film llama a la reflexión sobre el país en el que hemos vivido, y sobre el país que queremos construir. El protagonista del documental, estuvo en el colegio contando su experiencia de resistencia frente a los embates del conflicto y la

lucha emprendida por un padre de familia para salvar a su familia de la guerra. Esta experiencia generó un amplio debate en las aulas, y abrió espacios de reflexión sobre la realidad colombiana, los derechos humanos y la participación democrática.

Si bien en la institución hay miradas radicales con respecto al conflicto armado y suele ser un proceso desgastante emocionalmente, que genera choques, y malestar, también se propician espacios de aprendizaje compartido en donde se replantean esas posturas radicales y hay un reconocimiento por parte de los actores sociales sobre la importancia de la democracia, la participación ciudadana y la resolución pacífica de los conflictos.

Es relevante anotar además que no hay una postura institucional establecida con respecto al proceso de paz. Así como hay docentes que están a favor de los acuerdos y le apuestan a los mismos, hay otros que están en contra. En ese sentido, se le ha dado prioridad a la autonomía del docente.

Más allá de estas cuestiones internas del colegio, también hay que reconocer que hay una cantidad de contradicciones, de intereses y de situaciones que impiden que la Cátedra de Paz se desarrolle como lo plantea el Ministerio de Educación, y esas ambivalencias parten de la misma propuesta ministerial.

Por su parte, el profesor Néstor López se refirió además a otro programa que se ha venido impulsando en la institución denominado “Reconocimiento de las víctimas en el conflicto armado colombiano”. El mismo pretende que los estudiantes se reconozcan como sujetos sociales y se pongan en el lugar de sus compañeros para trabajar así valores como el respeto, la tolerancia, la empatía y la resiliencia.

Mediante la técnica de la entrevista los alumnos charlan con víctimas del conflicto que narran sus historias. Estos relatos son socializados en las aulas y se buscan de manera conjunta estrategias compartidas para su dignificación y se plantean a la vez soluciones para la recuperación de derechos (López, 2019).



Mural Institución Educativa Silvino Rodríguez. Sede Manzanares. Tunja- Boyacá-Colombia. Fotografía: Johana Montes Leguizamón.

Por su parte, en la Fundación Pedagógica Rayuela, de Tunja, la implementación de la Cátedra de Paz ha estado atravesada por varios cuestionamientos entre los que se discuten su categoría de asignatura, su condición de obligatoriedad (determinada por la norma), al considerar a nivel institucional que su incorporación en el plan de estudios debe ser un proceso transversal, que se pueda estar midiendo permanentemente, ya que la paz no puede convertirse en el desarrollo de unos temas aislados para ser evaluados, sino que deben traducirse en situaciones que deben ser vividas y apropiadas por todos los niños. “Nosotros consideramos que no pueden haber asignaturas, porque eso hace que el conocimiento se divida, y mucho menos con la paz” (Aponte, 2019).

Reiteró a la vez que:

No está de acuerdo en que sea una asignatura independiente porque el conocimiento en cualquier área, debe servirnos para resolver problemas de la vida. Tampoco se puede establecer que la paz se da desde la norma, porque se da desde la convivencia, desde la manera

como se admira, se ve, como los niños la perciben y no como la norma nos dice. Todo esto nos permite aislar un poquito el tratar de estar cumpliendo algo que nos imponen y es mucho más agradable volverlo parte de la cotidianidad. Entonces no es mala la norma, lo malo es que sea una obligación y se tenga que volver una asignatura. Realmente es más importante que los niños aprendan a convivir y tengan una idea real de lo que es la paz, y no unos conceptos que se vuelven áridos en un cuaderno. (Aponte, 2019)

Con respecto a la norma advirtió que, tuvieran solamente en cuenta la norma, se la pasarían intentando cumplirla y se olvidarían de los niños ya que cada año “hay tantas normas y tantas cosas que toca meterle a esto, que los currículum son una colcha de retazos tratando de incluir todo lo que el gobierno considera que se debe agregar de inmediato” (Aponte, 2019).

Es por ello que la Fundación Pedagógica Rayuela integra la Cátedra de paz a la vida cotidiana y apuesta a jornadas de visibilización en espacios públicos para contribuir en el proceso de recuperación de la memoria histórica entre las que se destacan la jornada de solidaridad con las víctimas del conflicto en Boyacá, realizada en la Plaza de Bolívar de la capital boyacense.

Con esta iniciativa se busca contrarrestar los conceptos instalados por políticos y medios de comunicación que han naturalizado la idea que en Boyacá no ha pasado nada, y que la región está al margen del conflicto nacional. Pero nosotros sabemos que en Lengupá, que en el norte de Boyacá, que en el occidente, en muchos sectores del departamento, la presencia de la violencia fue muy fuerte y lo sigue siendo, por eso urge reconstruir lo sucedido para desmentir preconceptos sobre la violencia nacional (López, 2019).



Fotografía: Intervención del espacio abierto en memoria de las víctimas del conflicto armado en Boyacá. Parque Pinzón. Tunja- Boyacá- Colombia. Fotografía: Johana Montes Leguizamón.

Habilitar la palabra en las aulas para hablar del conflicto armado, es dar lugar a diversas lecturas que no se reducen a validar una sola versión de los hechos legitimada por la historia oficial o a reproducir el discurso impuesto por los medios hegemónicos, sino que fomenta una participación activa y colectiva que recupera y resignifica relatos orales y escritos para contribuir en el ejercicio de reconstrucción de la memoria histórica.

Consideramos que

Es en estos procesos donde llegamos al conocimiento de que las palabras y los discursos tienen pesada materialidad, que los discursos- por más disolubles que parezcan- son objeto de prohibición por afán de control. Darse cuenta de la importancia que tiene hablar y decir, no tener miedo de entrar en el orden azaroso del

discurso, es una tarea infinita que nos toca promover y es el primer paso hacia la real participación. (Ceraso, 2012, p. 28).

De las instituciones trabajadas ha sido el Colegio QueBec de la ciudad de Duitama el que sobresale por el avance en la implementación de ejercicios tendientes a la recuperación de la memoria histórica, que lejos de evadir el tema del conflicto armado, lo ha abordado profundizando en las causas que lo generaron, enmarcadas en la desigualdad y la exclusión social. Para ello se ha habilitado la palabra tanto de educadores como educandos quienes, a través de material del Centro Nacional de la Memoria Histórica, narran el conflicto, validando la voz de las víctimas, confrontando de este modo los discursos hegemónicos instalados.

Así surge como iniciativa el Museo Móvil de la Memoria Histórica para dignificar a las víctimas

(...) memoria de los ausentes, de aquellos que con su voz hoy no pueden contar su versión, y decidieron hacer una apuesta por el futuro de los territorios, desacomodándose del lugar pasivo de los simples espectadores para convertirse ahora en mediadores de sus propias ideas y versiones de la memoria. (Colectivo de Comunicaciones Montes de María. Línea 21, 2012, p. 36)

Particularmente Boyacá es uno de los departamentos de Colombia con menor número de registros de incidentes violentos en el marco del conflicto, materializados en secuestros, atentados, torturas, desplazamiento forzado entre otros, lo que ha generado que se instale una mirada pasiva frente a la compleja realidad nacional. Es por ello que la iniciativa del museo se constituye en un modo de visibilizar lo que sucede en el país, para fomentar un sentido y apropiación de los procesos históricos, en donde el olvido y la ajenidad son reemplazados por la memoria.

para la Paz que venía desarrollando previo a la obligatoriedad establecida mediante decreto, lo que se constituyó en una ventaja, puesto que se involucraron de forma comprometida no solo los alumnos sino además nuevos actores como: docentes de otras áreas de conocimiento y padres de familia.

Sin embargo, tras algunos cambios directivos que se suscitaron en la institución, surgieron ciertos conflictos que pretendieron generar un retroceso en el ejercicio de memoria histórica adelantado en Quebrada de Becerras por considerar que se estaba asumiendo un posicionamiento en defensa de las FARC-EP, que era contraproducente en los modos de leer los acuerdos de paz. Y, aunque se entró en un permanente cuestionamiento sobre los contenidos, prácticas de enseñanza y aprendizaje y bibliografía sugerida por el docente a cargo, fue precisamente el respaldo del “afuera” el que consolidó la iniciativa, puesto que el colegio se hizo acreedor de reconocimientos a nivel nacional que lo destacaban como propuesta sobresaliente en la educación para la paz. Por lo tanto, los opositores del proyecto terminaron por convertirse en aliados, más por conveniencia que por convicción, ya que, gracias a la iniciativa, el establecimiento educativo fue visibilizado en todo el país.

Además del Museo Móvil de la Memoria Histórica, decidieron crear en You Tube el canal TV Quebrada, a través del cual se reivindican las historias locales con las voces de sus propios protagonistas para resguardar así la memoria local con la convicción de “recuperar las palabras para contar verdades, no solo las memorias del conflicto, sino también cómo es el modo de vivir la vida, de producir la tierra, de educar a los hijos, de festejar la siembra y la cosecha, nos lleva al encuentro con el deseo y con el poder, dos claves para construir autonomía y toma de decisiones” (Colectivo de Comunicaciones Montes de María. Línea 21, 2012, p. 29).

Se trata además de reflexionar sobre la noción de comunidad y la posibilidad de construir país desde lo rural y lo local, porque las historias de vida, los relatos locales edifican realidades y resignifican la memoria de los pueblos potenciando acciones comunicativas que se transforman en prácticas emancipadoras.

Este es un momento histórico donde la tecnología permite otros cauces por donde fluyen otros discursos y las comunidades pueden acceder a estos cauces y manejar estos lenguajes. Otra vez luchando por no quedar en el silencio, otra vez trabajando para que la verdad no sea única” (Ceraso, 2012, p. 29).

Como puede apreciarse, la propuesta del Colegio Quebrada de Becerras incorpora diversas estrategias comunicacionales como el Museo Móvil de la Memoria Histórica, el canal TV Quebrada y a eso hay que sumarle el blog <https://quebecmnemosine.blogspot.com/> a través del cual se comparten lecturas e impresiones que resguardan la memoria de las ideas a través de las cuales se interpreta el pasado, se asume el presente y se imaginan nuevos futuros posibles. La conjunción de estos espacios conforma el proyecto denominado “Mnemósine” que se consolida y fortalece dentro de los programas de Pedagogía para la Paz en Colombia apostándole a la memoria colectiva, al fortalecimiento de competencias ciudadanas, a los semilleros de investigación y a la defensa de los derechos humanos.

Este recorrido transitado por el Colegio Quebrada de Becerras marca una gran diferencia con respecto a las experiencias de los demás colegios abordados en la investigación en la medida que el tema de la paz ocupa un lugar prioritario en el PEI, que no se limita a cumplir una norma, sino que se apropia de la cátedra como un espacio educativo y comunicacional, propicio para generar transformaciones sociales. Se trata de “un pensamiento nuevo que se permita cuestionar los límites y las falencias del proyecto de la modernidad, que pueda reflexionar para comprender los aspectos silenciados de la historia y del presente” (Cerazo, 2012, p. 30).

Miyer Pineda, referente de la Cátedra de Paz de QueBec considera que:

En Colombia hay muchos prejuicios todavía pues se cree que trabajar los temas de memoria y de la paz es un discurso que manejan personas fanáticas de izquierda, pero de eso se trata precisamente la educación, de desnaturalizar la idea de que defender a las víctimas o preocuparse por ellas implica ser guerrillero o subversivo. (...) Nosotros entendemos la escuela como un espacio de construcción de sentido, de reflexión sobre los derechos humanos, en el que uno se construye como el ciudadano moderno, ese que en el futuro pueda votar bien, para que el corrupto deje de utilizar la guerra como pretexto para tapar la corrupción (...). En Colombia se roban 50 billones de pesos al año y todo el mundo está preocupado por el conflicto, por la guerrilla, pero no se dan cuenta que ese discurso lo usan para encubrir cómo se roban los recursos que deberían ser invertidos en salud y educación. (Pineda, 2019)

Por otra parte, Pineda cree que es imprescindible contrarrestar esa visión tradicional en donde se considera que la escuela no debe tocar esos temas porque resulta traumático. En este sentido señala que desde la Cátedra de Paz se considera necesario “llevar estos discursos al aula y ser capaces de desamarlos, para sacar lecciones de la memoria y no volver a cometer los mismos errores” (Pineda, 2019).

A modo de cierre

El proceso de implementación de la Cátedra de Paz en los colegios referidos de Colombia nos lleva fundamentalmente a reconocer la importancia de abordar esta temática desde el enfoque de la comunicación-educación en la medida que el hecho de compartir prácticas y representaciones, de “habitar” cierto mundo común de experiencias, hace posible no sólo el diálogo de saberes, sino el otorgamiento del sentido de la producción de conocimientos y de la transformación social.

Como expresa Huergo (2004) la capacidad y posibilidad de construir experiencias propias con los sectores populares y los movimientos sociales, o con los actores de las instituciones escolares en crisis y conflicto en la producción de conocimientos permite una ruptura epistemológica de los propios campos de significación, además de una adscripción formativa con fuerzas y movimientos transformadores y democratizadores. En este sentido, significa una práctica y un proceso crítico, no solo de investigación, sino de comunicación/educación.

Referencias bibliográficas

- APONTE, L. (15 de febrero de 2019). Directora de la Fundación Pedagógica Rayuela de Tunja. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- CANCIMANCE LÓPEZ, A. (2013). *Memoria y violencia política en Colombia. Los marcos sociales y políticos de los procesos de reconstrucción de memoria histórica en el país*. Eleuthera.
- CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA. (2013). *Basta ya!. Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Informe General Grupo de Memoria Histórica*. Bogotá: Imprenta Nacional .

- CERASO, C. (2012). El cauce es donde se producen los sentidos. En C. d. 21, *Memorias y relatos con sentidos 2008-2011* (pág. 92). Barranquilla-Colombia: Servidigital CTP.
- Colectivo de Comunicaciones Montes de María. Línea 21. (2012). *Memorias y relatos con sentido*. Barranquilla.
- DE ALBA, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- De ALBA, A. (1995). *Curriculum: Crisis, mitos y perspectivas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- FAINSOD, P. (2019). *Clase virtual 1 A: Sexualidades y Géneros. Enfoques en torno a las sexualidades y la educación sexual*. Obtenido de <https://uanormal1-bue.infod.edu.ar/aula/archivos/321/Fainsod-y-Gonzalez-del-Cerro-clase-virtual-1A-Sexualidades-y-Generos.pdf>
- HUERGO, J. (2004). Algunos descentramientos de la investigación en comunicación/educación. *Trampas de la Comunicación y la Cultura*, 77.
- HUERGO, J. (2009). *Re- leer la escuela para re-escribirla. La escuela como espacio social*. La Plata: DES-DGCyE.
- HUERGO, J. y MORAWICKI, K. (2009). *Re-leer la escuela para re-escribirla*. La Plata: DES-DGCyE de la provincia de Buenos Aires.
- JARAMILLO MARÍN, J. (2012). Representaciones sociales, prácticas sociales y órdenes de discurso. Una aproximación conceptual a partir del análisis crítico del discurso. *Entramado*, 106-118.
- LÓPEZ, J. R. (Marzo de 2019). Intercesor Fundación Pedagógica Rayuela de Tunja. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- LÓPEZ, N. (27 de Febrero de 2019). Docente de Ciencias Sociales. Colegio Quebrada de Becerras de Duitama. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- MARGIOLAKIS, E. y. (2011). *Enseñar comunicación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- MONROY, C. (15 de Febrero de 2019). Docente de Ciencias Sociales. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)

- PARDO ABRIL, N. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del Discurso. Una perspectiva Latinoamericana*. Bogotá: OPR Digital.
- PINEAU, P., y DUSSEL, I. y. (2009). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- PINEDA, M. (27 de Febrero de 2019). Docente de Ciencias Sociales. (J. M. Leguizamón, Entrevistador)
- VAN DIJK, T. (2003). *La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad*. En Ruth Wodak y Michael Meyer (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.